



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

που εκπονήθηκε από την Χατζηβασιλειάδου Ανθούλα

A.M 421/2011182

ΘΕΜΑ: « Η εικόνα του δασκάλου σε μυθιστορήματα για παιδιά»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΤΡΟΠΗ:

Παπαδάτος Ιωάννης	Επίκουρος Καθηγητής	ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων
Αναγνωστοπούλου Διαμάντη	Καθηγήτρια	ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής
Τσιμπιδάκη Ασημίνα	Επίκουρη Καθηγήτρια	ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής

Ρόδος, 2015

Σε όσους αισθάνονται δάσκαλοι

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	5
Βιογραφικό σημείωμα συγγραφέων	8

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1 Παιδική Λογοτεχνία	10
----------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1 Ο όρος «παιδεία»	14
2.2 Ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση	16
2.3 Η Παραδοσιακή και η Νέα Παιδαγωγική	20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1 Οι τύποι του δασκάλου	22
-------------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1 Η σχέση του δασκάλου με το παιδί	27
4.2 Η σχέση του δασκάλου με την οικογένεια	31
4.3 Η σχέση του δασκάλου με την κοινωνία	33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5.1 Επισκόπηση βιβλιογραφίας	35
5.2 Στόχοι και ερωτήματα της έρευνας	37
5.3 Παρουσίαση του υλικού της έρευνας	38
5.4 Η μέθοδος, η διαδικασία ανάλυσης των κειμένων και οι κατηγορίες	40

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ- ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

6.1 Οι τύποι του δασκάλου	41
Σύνοψη	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

7.1. Η σχέση του δασκάλου με το παιδί	45
Σύνοψη	47
7.2 Η σχέση του δασκάλου με την οικογένεια	48
Σύνοψη	49
7.3 Η σχέση του δασκάλου με την κοινωνία	50
Σύνοψη	51
Συμπεράσματα	52
Βιβλιογραφία	54

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της παιδείας απασχόλησε την ανθρωπότητα από την στιγμή που συγκροτήθηκαν ανθρώπινες κοινωνίες. Με τον όρο παιδεία εννοούμε τη δημιουργική απασχόληση με το παιδί και κυρίως την ενέργεια που καταβάλλει η οικογένεια και η πολιτεία για την ανατροφή, την εκπαίδευση και τη μόρφωση του παιδιού. Σύμφωνα με την κοινωνιολογική προσέγγιση του όρου, "παιδεία" ορίζουμε τη μετάδοση των πολιτιστικών στοιχείων, ώστε να διασφαλίζεται η διάρκεια και η συνεχής παρουσία του συστήματος στο πολιτιστικό επίπεδο που έχει επιτευχθεί απ' την προηγούμενη γενιά προκειμένου να μην υπάρχει η πιθανότητα παλινδρόμησης σε προγενέστερα στάδια εξέλιξης. Η λέξη παιδεία, ετυμολογικά, είναι παράγωγο του αρχαίου ρήματος "παιδεύω" που σημαίνει διδάσκω, εκπαιδεύω. Αναφέρεται στη νοητική και ψυχική καλλιέργεια του ατόμου, η οποία επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της εκπαίδευσης. Πέρα από την παροχή γνώσεων, η εκπαίδευση έχει στόχο την μόρφωση του ανθρώπου καθώς και την διάπλασή του, δηλαδή είναι υπεύθυνη για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς και την ανάπτυξη του ήθους του. Η σχολική τάξη είναι μια κοινωνική ομάδα όπου τα μέλη της αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν το ένα το άλλο. Ο εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που έχει το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης προκειμένου να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα στο χώρο της τάξης. Ωστόσο, και οι δύο πλευρές αλληλοεπηρεάζονται και επιδρούν η μία στη άλλη. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών απασχολούν την κοινωνία και την επιστημονική κοινότητα εδώ και πολλά χρόνια (Καϊλα, 2007: 47).

Η παιδαγωγική σχέση που οικοδομείται αποτελεί έναυσμα για πολλές μελέτες που έχουν καταγραφεί κατά το παρελθόν. Σε αυτή την έρευνα, λοιπόν, έγινε προσπάθεια κατανόησης του φαινομένου μέσα από το πρίσμα της παιδικής λογοτεχνίας. Η παιδική λογοτεχνία ασχολήθηκε ιδιαίτερα με το πρόσωπο του δασκάλου. Είναι ένα θέμα που άπτεται των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών με ένα πρόσωπο που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα αποκτήσει τα κάθε παιδί.

Το θέμα της παρούσας εργασίας είναι: «Η εικόνα του δασκάλου σε μυθιστορήματα για παιδιά». Σχετίζεται δηλαδή με την εικόνα και το πρόσωπο του δασκάλου και το πώς παρουσιάζεται σε σχέση με το έργο του και την κοινωνία μέσα

σε συγκεκριμένα μυθιστορήματα της ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας, και με τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτόν και τους μαθητές του. Για την μελέτη της εικόνας του δασκάλου στη παιδική λογοτεχνία, επιλέχθηκαν τα μυθιστορήματα: *Ο φίλος μας ο Άνλος* του Σπύρου Γκρίντζου (εκδόσεις: Πατάκη) και *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι* της Θέτη Χορτιάτη (εκδόσεις: Άγκυρα).

Ο σημαντικότερος λόγος επιλογής των βιβλίων αυτών είναι η ευδιάκριτη παρουσίαση της εικόνας του δασκάλου και της σχέσης με τους μαθητές, όπου αποτελεί και το κυρίως θέμα της εργασίας μας. Το καθένα προβάλλει διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας και αυτό αποτελεί ενδιαφέρον στοιχείο της έρευνας. Το ένα μυθιστόρημα προβάλλει τον εκπαιδευτικό ως έναν δάσκαλο που προωθεί την στείρα απομνημόνευση και την παθητικότητα των μαθητών, ενώ στο άλλο μυθιστόρημα, ο δάσκαλος καλλιεργεί το διάλογο και τη δημιουργική σκέψη.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου και ειδικότερα η ποιοτική. Η επιλογή της μεθόδου στηρίχτηκε στην ανάγκη εξαγωγής συμπερασμάτων μέσα από τα συμφραζόμενα των κειμένων και της πολλαπλής ερμηνείας των δεδομένων. Αρχικά, έγινε συλλογή των δεδομένων μέσα από σχετική βιβλιογραφία και έπειτα ακολούθησε, η δημιουργία κατηγοριών προκειμένου να προχωρήσουμε σε ανάλυση των δεδομένων και στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Η διάρθρωση της εργασίας έχει ως εξής: στο πρώτο μέρος παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο, ενώ στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την έννοια της Παιδικής Λογοτεχνίας και παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά και η θεματολογία της από την αρχή της εμφάνισής της μέχρι και σήμερα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο οριοθετείται η έννοια της παιδείας και ξεκινά μία ιστορική αναδρομή στα εκπαιδευτικά συστήματα που είχαν επικρατήσει κατά τους προηγούμενους αιώνες. Η αναδρομή ξεκινά από την Αρχαϊκή Εποχή και καταλήγει στα νέα δεδομένα που προέκυψαν στις μέρες μας. Η Νέα Αγωγή έρχεται στα μέσα του 20^{ου} αιώνα και προκαλεί τριγμούς με τις καινοτόμες ιδέες της στο μέχρι τότε δασκαλοκεντρικό σχολείο.

Το τρίτο κεφάλαιο της έρευνας, πραγματεύεται την εικόνα του δασκάλου και τον ρόλο που υιοθετεί σε σχέση με τους μαθητές του καθώς και τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζει. Γίνεται, έτσι λόγος για τον δημοκρατικό, τον αυταρχικό

και τον ελεύθερο τύπο δασκάλου. Στη συνέχεια, στο τέταρτο κεφάλαιο, περνάμε στις σχέσεις που οικοδομούνται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, όσο και του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για το θέμα που μελετάμε. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι στόχοι και τα ερωτήματα καθώς και μία σύντομη παρουσίαση του υλικού που επιλέξαμε να μελετήσουμε. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη μέθοδο και τη διαδικασία ανάλυσης των κειμένων.

Τέλος, στο δεύτερο μέρος, γίνονται αναφορές στα παιδικά αναγνώσματα που επιλέξαμε. Συγκεκριμένα στο έκτο κεφάλαιο, εξετάζεται και αναλύεται ο τύπος του δασκάλου σε κάθε βιβλίο ξεχωριστά. Δηλαδή, παρατηρούμε ένα ένα τα χαρακτηριστικά της κάθε κατηγορίας και προσπαθούμε να τα καταγράψουμε στα κείμενα που μελετήθηκαν και στο τύπο του δασκάλου που καθένα από αυτά ταιριάζει. Στο έβδομο κεφάλαιο, γίνεται ανάλυση των σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, του εκπαιδευτικού και των γονέων καθώς και την θέση που κατέχει ο δάσκαλος μέσα στην κοινωνία. Τέλος, ακολουθούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα καθώς και η παράθεση των βιβλιογραφικών πηγών που χρησιμοποιήθηκαν.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα ευχαριστήσω ιδιαίτερος τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Παπαδάτο Ιωάννη για την υποστήριξη και τις θεωρητικές και μεθοδολογικές του παρατηρήσεις που με βοήθησαν για την ολοκλήρωση της έρευνας, όπως επίσης και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής επίβλεψης της παρούσας εργασίας, την κ. Αναγνωστοπούλου Διαμάντη και την κ. Τσιμπιδάκη Ασημίνα. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους γονείς μου και την ομάδα- ψυχή, Σιάγκου Ειρήνη, για τις παρατηρήσεις αλλά και την ηθική στήριξη.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

Θέτη Χορτιάτη

Η Θέτη Χορτιάτη γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1929, μέρος όπου αποτέλεσε και την μόνιμη κατοικία της. Το αληθινό της όνομα είναι Θέτιδα –Πελαγία Παρμενίδου. Έχει γράψει βιβλία για νέους και παιδιά, ποιητικά, πλήθος μυθιστορήματα και τρεις νουβέλες. Ποιήματά της έχουν περιληφθεί σε αναγνωστικά και ανθολογίες, ενώ θεατρικά της έργα, παρουσιάστηκαν πολλές φορές από σχολεία και πολιτιστικούς συλλόγους. Έχει μιλήσει σε Παιδαγωγικά τμήματα του Πανεπιστημίου, σε Σεμινάρια Εκπαιδευτικών και σε πολλά πολιτιστικά κέντρα σε όλη την Ελλάδα. Έχει βραβευτεί πολλές φορές για το συγγραφικές της δημιουργίες. Το 1978, τιμήθηκε από τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού βιβλίου με το Β΄ βραβείο, για την ποιητική συλλογή της για παιδιά *Τα μήλα, τα φύλλα*. Το 1980, διακρίθηκε για το βιβλίο της *Τα δέντρα μας*. Το 1988, τιμήθηκε από τον Κ.Ε.Π.Β με το βραβείο Πηνελόπη Μαξίμου, για το βιβλίο της *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*, βιβλίο που αποτέλεσε και αφορμή για την περαιτέρω μελέτη. Το 1997 τιμήθηκε εκ νέου με το «Βραβείο της Πηνελόπης Δέλτα» για την προσφορά του έργου της, ενώ το 1998, έλαβε τιμητική διάκριση Πανευρωπαϊκού βραβείου από το Πανεπιστήμιο της Πάδοβα, για το βιβλίο της με τίτλο *Του λαγού που ξέρει τόσα, λάχανο του τρών τη γλώσσα*. Είναι μέλος της Εταιρείας Λογοτεχνών Θεσσαλονίκης, της Εθνικής Εταιρείας των Ελλήνων Λογοτεχνών, του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς και μέλος της Συντακτικής Επιτροπής του περιοδικού «Διαδρομές» (Χορτιάτη, 2009).

Σπύρος Γκρίντζος

Ο Σπύρος Γκρίντζος γεννήθηκε στην Κερπίνη Καλαβρύτων και σπούδασε αγγλική φιλολογία. Είναι ένας συγγραφέας όπου αγαπά ιδιαίτερα τον μύθο στην γραπτή αλλά και προφορική μορφή. Από πολύ νωρίς άρχισε μια περίοδος μεγάλης "συλλογής" πόλεων. Στις κάμποσες πόλεις που είχε κατοικήσει Καλάβρυτα, Λεχαινά, Πενσυλβάνια, Σικάγο, Αίγιο, Θεσσαλονίκη, προστέθηκαν και η Λάρισα, Βόλος, Πάτρα, Αθήνα, Κέρκυρα, πάλι Αθήνα, πάλι Κέρκυρα, πάλι Αίγιο και πάλι Αθήνα, γέμισε τον νου του εμπειρίες και εικόνες όπου τις εκμεταλλεύτηκε αργότερα στα μυθιστορήματά του. Σχεδόν σ' όλες αυτές τις πόλεις έζησε πάνω από δύο χρόνια. Γνώρισε δηλαδή το προσωπικό ύφος που έχει καθεμιά από αυτές τις πόλεις και την ξεχωριστή της λειτουργία. Χαρακτήρες και περιστατικά είναι "κλεμμένα" απ' όλες αυτές τις πόλεις. Τα πρωταρχικά κύτταρα δημιουργίας πολλών προσώπων και καταστάσεων είναι απ' αυτούς τους χώρους. Για τρία χρόνια είχε νοικιάσει ένα σπίτι δίπλα στο Αχίλλειον στην Κέρκυρα. Εκεί έγραψε το *Παραλάβετε διορισμόν...* Εκείνη την εποχή γνωρίστηκε με πολλούς συναδέλφους λογοτέχνες και παράγοντες από το λογοτεχνικό περιοδικό *Πόρφυρας*. Το τελευταίο του μυθιστόρημα *Θαλπωρή των κατόπτρων* που κλείνει μια τριλογία σε χρόνο αναφοράς έργου: *Γκόρκας* (1905), *Παραλάβετε διορισμόν...* (1953), και "Θαλπωρή των κατόπτρων" το έγραψε στο πατρικό του σπίτι όταν μια περίοδο βρέθηκε πάλι στο Αίγιο. Εκεί επίσης έγραψε το *Ο φίλος μας ο Άνλος* που αποτέλεσε υλικό της μελέτης μας και τέλος, το θεατρικό *Το μεγάλο Στοιχείο* (Γκρίντζος, 1998).

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1 Η Παιδική Λογοτεχνία

Η λογοτεχνία είναι μια σύνθετη λέξη από το λόγος και το τέχνη. Η τέχνη είναι ανθρώπινη δραστηριότητα ή δημιουργία που είναι σημαντική εξ αιτίας της έλξης που προκαλεί στις ανθρώπινες αισθήσεις καθώς διεγείρει το πνεύμα και το θυμικό. Ο λόγος σημαίνει ομιλία, λογική και υπόσχεση. Η λογοτεχνία δηλαδή, είναι η δημιουργική έκφραση που αποτυπώνει την ψυχική κατάσταση, τα συναισθήματα, τις ιδέες, τις στάσεις ζωής ή τον οραματισμό του λογοτέχνη, θέλοντας να προξενήσει συναισθήματα στον αναγνώστη. Βασίζεται κατά κύριο λόγο στην εμπειρία και στο ταλέντο. Πολλοί διαφωνούν για το τι ακριβώς είναι λογοτεχνία και έτσι ο ακριβής ορισμός της είναι ιδιαίτερα πολύπλοκος. Το νόημα του όρου αλλάζει μέσα στα χρόνια και από τόπο σε τόπο. Ο κάθε πολιτισμός αντιλαμβάνεται με διαφορετική οπτική την έννοια της λογοτεχνίας, ωστόσο η ουσία της δεν αλλάζει. Η λογοτεχνία έχει να σου προσφέρει κάθε φορά κάτι διαφορετικό, ακόμη κι αν διαβάσεις το ίδιο κείμενο, πάντα σου δίνει κάτι επιπλέον (Κανατσούλη, 2007:17).

Ακόμα δυσκολότερη είναι η αποσαφήνιση του όρου *Παιδική Λογοτεχνία*, καθώς ο ορισμός της μπορεί να αποδοθεί μόνο σε συνάρτηση με τον ήδη πολύπλοκο όρο, αυτό της Λογοτεχνίας. Πολλοί μελετητές δεν αποδέχονται την ύπαρξή της καθαρά παιδικής λογοτεχνίας, ενώ άλλοι όπως ο Holindale προσπαθούν να κατανοήσουν κατά πόσο οι ενήλικοι μπορούν να αποτυπώσουν τα παιδικά βιώματα προσεγγίζοντάς τα με την παιδικότητα ενός παιδιού. Η Luckens τονίζει πως η λογοτεχνία για παιδιά «διαφέρει από την λογοτεχνία των ενηλίκων στο βαθμό και όχι στο είδος... και γράφοντας για παιδιά θα πρέπει να χρησιμοποιούνται τα ίδια στάνταρ, όπως και στο γράψιμο για τους ενηλίκους» (Κανατσούλη, 2007: 24, 27). Ο

Γιάκος καταλήγει πως όταν αναφέρουμε τον όρο παιδική λογοτεχνία δεν κάνουμε λόγο για λογοτεχνικά κείμενα γραμμένα από παιδιά, ούτε το σύνολο των βιβλίων που κυκλοφορούν για παιδιά, αλλά τα κείμενα εκείνα που του προσφέρουν αισθητική απόλαυση και πνευματική καλλιέργεια (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1997: 15).

Παρά τις όλες ενστάσεις, η Παιδική Λογοτεχνία έχει να επιδείξει ιστορία 180 χρόνων και μπορεί να χωριστεί στις παρακάτω περιόδους:

- Η *πρώτη περίοδος* ξεκινά από το 1835, που αποτελεί απαρχή της Παιδικής Λογοτεχνίας και εκτείνεται ως το 1858. Ορόσημο αποτελεί το πρώτο παιδικό περιοδικό που εκδίδεται το 1836, με τίτλο *Παιδική Αποθήκη*. Ο διδακτικός χαρακτήρας των πεζογραφημάτων και των ποιημάτων αυτής της εποχής είναι χαρακτηριστικός. Μορφές που πρωταγωνιστούν είναι ο Ηλίας Τανταλίδης με τα Παίγνια, ο Ρίζος Ραγκαβής με την τρίτομη Ελληνική Χρηστομάθεια και ο Αλέξανδρος Κατακουζηνός με τους Μύθους.
- Η *δεύτερη περίοδος* έχει ως αφετηρία την έκδοση του *Γεροστάθη* του Λέοντος Μελά, έργο πρωτοποριακό για την εποχή του. Μία εποχή όπου υπάρχει έντονος διδακτισμός και διάχυτο το εθνικο-θρησκευτικό πνεύμα. Την ίδια περίοδο κυκλοφορεί *Ο τρομάρας* του Βιζυηνού, το *Παραμύθι χωρίς όνομα* της Π. Δέλτα και το *Τραγουδάκια για παιδιά* του Πάλλη. Παράλληλα, ξεκινά η *Διάπλασις των Παίδων* το 1869 και ιδρύεται ο Εκπαιδευτικός Όμιλος το 1910. Ο Παπαδιαμάντης και ο Ξενόπουλος με πλήθος λογοτεχνικών κειμένων αποτελούν εξέχουσες μορφές. Το τέλος αυτής της περιόδου έρχεται το 1917 όπου και πραγματοποιήθηκε η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση.
- Η *τρίτη περίοδος* εκτείνεται από το 1917 ως το 1940. Η προσκόλληση στο τρίπτυχο Πατρίδα- Θρησκεία- Οικογένεια και ο διδακτισμός συνεχίζονται. Ο Παπαντωνίου, η Δέλτα, ο Πάλλης, ο Ρώτας, η Αλεξίου και η Καρθαίου είναι λίγες από τις αξιόλογες μορφές αυτής της περιόδου.
- Η *τέταρτη περίοδος* έχει αφετηρία το 1940 και σταματά το 1974. Μετά την Κατοχή και τον Εμφύλιο σπαραγμό, η ίδρυση της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς και του Κύκλου Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου δίνουν μία νέα

πνοή στη Παιδική Λογοτεχνία. Οι μεταβολές της ελληνικής πραγματικότητας, η εισχώρηση της τηλεόρασης και του δυτικού τύπου ζωής στην καθημερινή ζωή δίνουν θέματα για την παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων. Ιδιαίτερη άνθηση παρουσιάζει η Παιδική Ποίηση με τον Κώστα Καλαπανίδα και τον Χάρη Σακελλαρίου μεταξύ άλλων να επιδεικνύουν σημαντικά έργα.

- Η πέμπτη περίοδος ξεκινά με την Μεταπολίτευση το 1974 και διαρκεί ως τις μέρες μας. Πρόκειται για την Άνοιξη της Παιδικής Λογοτεχνίας, καθώς συγγραφείς καθιερώνονται, ιδρύονται βιβλιοθήκες και εκδίδονται παιδικά περιοδικά. Η θεματολογία γίνεται περισσότερο ελεύθερη με το φανταστικό στοιχείο να εισχωρεί δυναμικά. Άλλα θέματα που αποτελούν αφορμή για Παιδική Λογοτεχνία είναι οι ανθρώπινες σχέσεις και η φύση. Σταδιακά, βλέπουμε τα λόγια της Luckens, να επιβεβαιώνονται. Το παιδικό λογοτέχνημα δεν διαφέρει στο είδος αλλά στον βαθμό, λόγω του περιορισμένου λεξιλογίου των παιδιών, είναι απλό και όχι απλοϊκό. Η ηθικοπλαστική του χροιά χρησιμοποιείται και τώρα, όμως χωρίς διδακτισμό και κατηχητικό τόνο. Πολλά τα ονόματα με αξιόλογη προσφορά: Άλκη Ζέη, Ζώρζ Σαρρή, Αγγελική Βαρελά, Λότη Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, Μάνος Κοντολέων, Παντελής Καλιότσος και πολλοί ακόμη (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1997: 17-21, Δελώνης, 1986: 15-26, Καρακίτσιος, 2008: 99).

Φυσικά η διαίρεση αυτή αποτελεί μία σύμβαση και βασίζεται σε πολιτιστικά γεγονότα-σταθμούς που επηρέασαν την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή της χώρας. Τα γεγονότα αυτά επηρέασαν το ύφος, τη γλώσσα αλλά και τη θεματολογία της Παιδικής Λογοτεχνίας (Δελώνης, 1986: 15).

Η θεματολογία της Σύγχρονης Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας κατατάσσεται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες (Παπαδάτος, 1992: 20-22) :

1. Στην κατηγορία των διαπροσωπικών σχέσεων και ατομικών προβλημάτων. Στο κέντρο βρίσκεται το ίδιο το άτομο, και η σχέση του με τους "σημαντικούς άλλους". Τα βιβλία που εντάσσονται σε αυτή τη κατηγορία αναφέρονται σε προβλήματα που αντιμετωπίζει το ίδιο το παιδί, στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους γονείς και τον δάσκαλο, καθώς και στο ερωτικό και μεταφυσικό στοιχείο.

2. Στην κατηγορία ευρύτερων κοινωνικών προβλημάτων. Εδώ, το παιδί συμμετέχει στην κοινότητα που το περιβάλλει. Το διαδίκτυο, η διαφορετικότητα, η μετανάστευση, οι ασθένειες και καθετί επίκαιρο για την κοινωνία μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης.
3. Στην κατηγορία οικουμενικών θεμάτων και προβλημάτων συμπεριλαμβάνονται βιβλία που κάνουν λόγο για την φύση, την οικολογία, την ειρήνη και την τεχνολογική έκρηξη.

Στην πραγματικότητα, η Λογοτεχνία και ειδικότερα η Παιδική Λογοτεχνία, δεν έχει ως στόχο της μόνο την διασκέδαση του αναγνώστη, αλλά πολύ περισσότερο την ευαισθητοποίηση, τον προβληματισμό και την διαμόρφωση αξιών και στάσεων ζωής. Επομένως, η παιδαγωγική αξία της λογοτεχνίας γίνεται φανερή μέσα από τον ηθοπλαστικό και ψυχαγωγικό στόχο που επιτελεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1 Ο όρος «παιδεία»

Ήδη από πολύ νωρίς βλέπουμε πολλούς φιλοσόφους και ιστορικούς να προσπαθούν να ορίσουν την έννοια "παιδεία". Στον ελλαδικό χώρο, εκτενέστερα, ασχολήθηκε ο Αριστοτέλης προσπαθώντας να αποδώσει την ουσία και τον ορισμό της. Στο παρακάτω απόσπασμα από τα *Πολιτικά* κάνει φανερή την θέση του επάνω στο ζήτημα. «Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα παιδιά πρέπει από τα χρήσιμα να διδάσκονται αυτά που είναι πρώτης πρακτικής ανάγκης· όμως είναι φανερό πως όχι όλα . δεδομένου ότι οι ασχολίες διακρίνονται σ' αυτές που ταιριάζουν και σ' αυτές που δεν ταιριάζουν σε ελεύθερους ανθρώπους· είναι επίσης φανερό ότι από τα χρήσιμα πράγματα τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν όσα δε θα κάνουν τιποτένιο αυτόν που τα μαθαίνει. Και πρέπει να θεωρούμε τιποτένια αυτή την ασχολία και αυτή την τέχνη και τη μάθηση, που κάνει το σώμα ή το μυαλό των ελεύθερων ανθρώπων ακατάλληλο για την άσκηση και τα έργα της αρετής». Ο Αριστοτέλης θεωρεί αναγκαία την απόκτηση της αρετής μέσα από την παιδεία, προκειμένου οι άνθρωποι να μπορέσουν να φθάσουν στην ευδαιμονία (Αρχαία Ελληνικά Γ' Λυκείου, 2013: 192). Η έννοια συναντάται επίσης και με τον όρο «αγωγή». Οι έννοιες «παιδεία- εκπαίδευση» φαίνεται πολλές φορές να ταυτίζονται ωστόσο η έννοια της παιδείας απευθύνεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο, ενώ η εκπαίδευση είναι υπάλληλη έννοια. Η εκπαίδευση είναι θεσμός της πολιτείας με συγκεκριμένο περιεχόμενο, μαθησιακούς στόχους και έχει προκαθορισμένη χρονική διάρκεια. Αντίθετα, η παιδεία δεν περιορίζεται σε κάποιο χρονικό πλαίσιο, το άτομο έχει τη δυνατότητα να μορφώνεται δια βίου. Το άτομο δε σταματά να δέχεται επιδράσεις, ερεθίσματα από το περιβάλλον στο οποίο ζει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του.

Η εκπαίδευση με την ευρεία έννοια περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που έχουν σκοπό την επίδραση με συγκεκριμένο τρόπο στη σκέψη, στο χαρακτήρα και στη σωματική αγωγή του ατόμου. Από πρακτικής πλευράς, με τη διαδικασία της εκπαίδευσης αποκτώνται συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες και διαμορφώνονται αξίες (ηθική, ειλικρίνεια, ακεραιότητα χαρακτήρα, αίσθηση του δικαίου, αφοσίωση, επαγγελματισμός, υπευθυνότητα, κτλ). Η εκπαίδευση γίνεται με βάση συγκεκριμένες μεθόδους (θεωρητική διδασκαλία, επίδειξη, ανάθεση εργασιών,

πρακτική εξάσκηση κτλ.), σε ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα, με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και είναι οριοθετημένη χρονικά. Η λέξη προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα *εκπαιδέω* που σημαίνει ανατρέφω από την παιδική ηλικία δηλαδή, διαπαιδαγωγώ. Η εκπαίδευση, με τη στενή της σημασία και όπως αυτή χρησιμοποιείται σήμερα στην επιστήμη της παιδαγωγικής, σημαίνει τη συστηματική και την οργανωμένη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, που αφενός θεσπίζεται και στη συνέχεια εφαρμόζεται από την πολιτεία και από οποιονδήποτε άλλο δημόσιο ή ιδιωτικό φορέα. Επειδή όμως η εκπαίδευση είναι ένα δημόσιο αγαθό, γι' αυτό την εποπτεία και την ευθύνη για την υλοποίησή της την έχει, και οφείλει να την έχει, εξ ολοκλήρου η Πολιτεία (Παπάς, 2004: 26).

2.2 Ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα πλαίσιο θεσπισμένο από την Πολιτεία, ένα σύνολο θεσμοθετημένων πρακτικών που έχουν σκοπό τη δημιουργία πολιτών χρήσιμων για την κοινωνία στην οποία ζουν. Η ιστορία της εκπαίδευσης δε θα μπορούσε να υπάρξει ξεκομμένη από τη γενική ιστορία. Σημαντικά ιστορικά γεγονότα, θεσμικοί παράγοντες, κοινωνικές μεταβολές, οικονομικές μεταρρυθμίσεις, μεγάλα πολιτιστικά επιτεύγματα, ισχυρές εξέχουσες προσωπικότητες με ανατρεπτικές προτάσεις κοσμοεικόνων, αλλά και η πεζή πραγματικότητα, καθορίζουν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε ιστορική περίοδο (Κοντάκος, 2011: 9).

Κατά την *Αρχαϊκή Εποχή*, δύο είναι οι πόλεις κράτη που πρωτοστατούν είναι η Αθήνα και η Σπάρτη. Οι διαφορές τους στον πολιτιστικό τομέα γίνονται φανερές και από τον χαρακτήρα που είχε η εκπαίδευση τους. Στη Σπάρτη η εκπαίδευση ήταν καθολική, στην Αθήνα προαιρετική και είχε ελιτίστικο χαρακτήρα σε αυτή τη φάση (Κοντάκος, 2011:13).

Η Σπάρτη προετοίμαζε τα παιδιά της για στρατιώτες γι' αυτό ζούσαν σε αγέλες. Διδάσκονταν ανάγνωση, γραφή, μουσική και χορό. Ανάλογη ήταν και η μόρφωση των κοριτσιών, που επίσης γυμνάζονταν. Σκοπός της ζωής τους ήταν να γίνουν καλές μητέρες και να φέρουν στο κόσμο υγιή παιδιά, κατά προτίμηση αγόρια ώστε να γίνουν στρατιώτες. Μέσα από την εκπαίδευση που λάμβαναν, προσπαθούσαν να εμφυσήσουν στους νέους κάποιες αξίες όπως ήταν η υπακοή στους νόμους, η φιλοπατρία, ο σεβασμός προς τα γηραιότερα πρόσωπα, το αίσθημα τιμής και της ντροπής, ο θαυμασμός για τα άτομα που έκαναν ανδρείες πράξεις και η περιφρόνηση προς τον θάνατο. Μέσα προετοιμασίας ήταν γι' αυτό τον σκοπό η άσκηση σώματος, η σκληραγωγία και η πειθαρχία στο νόμο. Δεν έδιναν βαρύτητα στην καλλιέργεια των τεχνών και των γραμμάτων καθώς είχαν ως ιδανικό την εξουδετέρωση της ατομικότητας και την ένταξη στη ομάδα. Η εκπαίδευση ελεγχόταν απόλυτα από το κράτος και είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα (Κοντάκος, 2011: 20) .

Στην Αθήνα έκανε την εμφάνισή του το γραμματοδιδασκαλείο ως κέντρο ομαδικής διδασκαλίας. Η εκπαίδευση των δύο φύλων δεν είχε τον ίδιο χαρακτήρα. Τα αγόρια συνοδεύονταν από τον παιδαγωγό και πήγαιναν σχολείο από τα επτά τους, ενώ τα κορίτσια είχαν υποχρέωση να μείνουν σπίτι μαθαίνοντας τα απαραίτητα από

τις μητέρες τους προκειμένου να γίνουν καλές οικοδέσποινες και μητέρες. Οι διάφοροι δάσκαλοι της εποχής, ανάλογα με την ειδικότητά τους ονομάζονταν παιδοτρίβες, κιθαριστές και γραμματιστές. Η ανώτερη ιδέα που πίστευαν οι Αθηναίοι ήταν η καλοκαγαθία, η παράλληλη δηλαδή καλλιέργεια της ψυχής και του σώματος. Αποστήθιζαν στίχους από τον Όμηρο, τον Ησίοδο και τον Σόλωνα και αποφθέγματα σοφών. Η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα αφού οι γονείς ήταν υποχρεωμένοι να πληρώνουν τους δασκάλους των παιδιών τους. Ωστόσο, η Πολιτεία ενδιαφερόταν για τη μόρφωση των αυριανών υπερασπιστών της (Κοντάκος, 2011: 20).

Κατά τα κλασικά χρόνια η Αθήνα ήταν η μεγαλύτερη δύναμη αλλά ταυτόχρονα ξεκινά η αντίστροφη μέτρηση και η παρακμή του πολιτισμού της. Οι συνεχόμενες στρατιωτικές συγκρούσεις οδήγησαν στην υποταγή όλων των πόλεων-κρατών στους Μακεδόνες. Η εκπαίδευση έπειτα, αποκτά βαθμίδες, μεγαλύτερο εύρος και κύρος (Κοντάκος, 2011: 21) .

Ο γραμματιστής ήταν συνήθως χαμηλής κοινωνικής θέσης, έπρεπε να επιδεικνύει αυστηρή συμπεριφορά προς του μαθητές και η αμοιβή του ήταν πενιχρή. Ήταν υπεύθυνος για την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής από τους μαθητές. Τα παιδιά συνοδεύονταν στο σχολείο της Αθήνας από τον παιδαγωγό , άνθρωπο φτωχό και χαμηλής κοινωνικής θέσης. Έργο του ήταν η επίβλεψη των εργασιών στο σπίτι και η ηθική διαπαιδαγώγηση. Στη Σπάρτη υπήρχε ο αντίστοιχος θεσμός του παιδονόμου. Σκοπός της αθηναϊκής αγωγής είναι η δημιουργία του τέλειου πολίτη, ενώ η Σπάρτη επικεντρωνόταν στη δημιουργία πολιτών τυφλά αφοσιωμένων στην αγάπη της πατρίδα (Κοντάκος, 2011: 30).

Η ανώτερη εκπαίδευση καθιερώνεται από τους Σοφιστές και αποκτά ευρύτερο επίπεδο. Η πρόσβαση σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης απαιτούσε μεγάλα χρηματικά ποσά, ενώ ταυτόχρονα ο γυναικείος πληθυσμός ήταν αποκομμένος από τη γνώση τον γυναικείο πληθυσμό από την γνώση. Ο Σωκράτης ήταν αυτός που επέβαλε την ορθολογική και τη μαιευτική μέθοδο (Κοντάκος, 2011: 31).

Κατά την *ελληνιστική περίοδο* η εκπαίδευση αποκτά καθολικό και προαιρετικό χαρακτήρα, καθιερώνεται η συνεκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών σε ιδιωτικά σχολεία. Οι δάσκαλοι εκλέγονται πλέον από την Εκκλησία του Δήμου και η πόλη επιφορτίζεται για την πληρωμή τους. Επικρατεί η μέθοδος της απομνημόνευσης και ο δάσκαλος έχει δικαίωμα να ασκήσει σωματική βία πάνω στους μαθητές. Ο παιδονόμος είναι υπεύθυνος για την διοίκηση και την εποπτεία των σχολικών χώρων.

Ο παιδονόμος, επίσης, ήταν επιφορτισμένος με το έργο της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, να επιλύει ό,τι ζητήματα προκύπτουν ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και να συνοδεύει τους μαθητές σε εορταστικές εκδηλώσεις. Την ευθύνη για την ηθική αγωγή του παιδιού έχει η οικογένεια και ο παιδαγωγός. Εκδίδονται σχολικά εγχειρίδια και μάλιστα εικονογραφημένα, ενώ τα ομηρικά αναγνώσματα καταλαμβάνουν ευρύ χώρο στο σχολικό πρόγραμμα (Κοντάκος, 2011:39) .

Οι διδάσκοντες στο σχολείο ονομάζονταν γραμματικοί, αναγνωστικοί, επεξηγηματικοί, κριτικοί, φιλόλογοι, ήταν ελεύθεροι πολίτες με σπουδές και γνώσεις και κοινωνική θέση και εκτιμούνταν πολύ περισσότερο από τον γραμματιστή. Τα μαθήματα είχαν έντονο φιλολογικό χαρακτήρα και σκοπός της εκπαίδευσης ήταν η γενική μόρφωση, η πολύπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας του μαθητή (Κοντάκος, 2011: 39).

Η ανώτερη εκπαίδευση είχε ιδιωτικό και αριστοκρατικό χαρακτήρα και ακολούθησε τριπλή κατεύθυνση: ρητορική, φιλοσοφική και επιστημονική. Σκοπός της ανώτερης βαθμίδας είναι η δημιουργία πολιτών που θα έχουν τα χαρακτηριστικά ενός κομψού και επιδέξιου ρήτορα. Ο άνθρωπος όφειλε να είναι πλέον «πολίτης του κόσμου» και όχι πολίτης μιας πόλης (Κοντάκος, 2011:39).

Κατά τη *Ρωμαϊκή Εποχή*, η αγωγή ήταν έργο της οικογένειας. Τα αγόρια μέχρι τα 17 χρόνια τους μάθαιναν τα πρώτα τους γράμματα από τον πατέρα τους και μετά ακολουθούσαν το στρατιωτικό στάδιο. Ο δάσκαλος ονομάζεται *Literator* ή *Primus Magister* ή *Magister Ludi*, είναι δε δούλος και κακοπληρωμένος. Διδάσκει ανάγνωση και γραφή της μητρικής γλώσσας, μαθηματικά, γλωσσικά, ελάχιστη λογοτεχνία. Γενικότερα η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιείται είναι η απομνημόνευση και επιβάλλεται στους μαθητές σωματική τιμωρία (Κοντάκος, 2011:52).

Οι πλούσιοι Ρωμαίοι, οι οποίοι έφταναν στην ανώτερη εκπαίδευση, φοιτούσαν στις ρητορικές σχολές που ιδρύθηκαν στη Ρώμη τον 1^ο αι. π.Χ. Οι σπουδές διαρκούσαν 2-3 έτη και διδάσκονταν κείμενα Ελλήνων συγγραφέων, φιλολογία και φιλοσοφία. Όσοι ήθελαν είχαν την δυνατότητα να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους φοιτώντας σε άλλες σχολές, στην Αθήνα, την Αλεξάνδρεια και τη Ρόδο (Κοντάκος, 2011:53).

Την *Εποχή του Δυτικού Μεσαίωνα* φορέας της εκπαίδευσης είναι ο κλήρος, για πρώτη φορά οι πόλεις διαδραματίζουν ενεργό ρόλο και εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά γεγονότα. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να

υπηρετεί την αγωγή των ανώτερων κοινωνικά τάξεων. Αυτήν την περίοδο, *παιδαγωγώ* σημαίνει οδηγώ τον άνθρωπο στην ταπεινοφροσύνη με τους δασκάλους να διορίζονται από το συμβούλιο της πόλης. Η διδασκαλία βασίζεται στην ύλη και το κλίμα της τάξης είναι γεμάτο με αυστηρότητα και αυταρχικότητα. Η παθητική ακρόαση και η αποστήθιση εξακολουθούν να θεωρούνται οι κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας και επικρατούν (Κοντάκος, 2011:83).

Από την άλλη πλευρά, η *Βυζαντινή Αυτοκρατορία* έχει ταυτιστεί πλήρως με το θρησκευτικό στοιχείο. Οι εκκλησιαστικές αρχές, είναι αυτές που έχουν την ευθύνη και την υποχρέωση για τον έλεγχο των σχολικών μονάδων. Στον δάσκαλο δίνεται το όνομα *χαιμαιδιδάσκαλος*, *γραμματιστής*, *στοιχευτής*, *διδάσκαλος* ή *επιστάτης*. Εφαρμόζεται για πρώτη φορά ένα είδος αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και ξεκινά ο θεσμός του πρωτόσχολου και στη συνέχεια καθιερώνεται. Σκοπός του σχολείου είναι η ενστάλαξη της χριστιανικής πίστης στις ψυχές των μαθητών και επικρατεί το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες (Κοντάκος, 2011:73).

Ακολουθούν μια σειρά από ιστορικά γεγονότα, η αναγέννηση, η μεταρρύθμιση, η αντιμεταρρύθμιση, η εποχή του Μπαρόκ, ο Διαφωτισμός και η Βιομηχανική Επανάσταση, τα οποία επέδρασαν σημαντικά στη πορεία των εκπαιδευτικών συστημάτων που εφαρμόστηκαν κατά καιρούς.

2.3 Η Παραδοσιακή και η Νέα Παιδαγωγική

Φτάνοντας στο 1929, μέσα από τις διάφορες πολιτικές που ακολουθήθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης άρχισαν να διαμορφώνονται ολοκληρωμένα πια οι τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο. Κυριότερες ρυθμίσεις ήταν η θέσπιση εξαετούς δημοτικού σχολείου, η καθιέρωση της μικτής φοίτησης, η κατάργηση του Ελληνικού σχολείου και η καθιέρωση εξαετούς Γυμνασίου, η ίδρυση σχολείων επαγγελματικής εκπαίδευσης, υπαίθριων σχολείων και ειδικών τάξεων. Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει πάρει καθαρά θεωρητική κατεύθυνση, παραμελώντας την πρακτική μόρφωση. Είναι προφανές ότι ο νομοθέτης επιδιώκει να επέλθουν ριζικές μεταβολές στο πνεύμα του συστήματος, οι οποίες εκφράζονται με αλλαγές στα εξωγενή χαρακτηριστικά του. Το δημοτικό σχολείο γίνεται εξάχρονο, υποχρεωτικό, μικτό, με σκοπό όχι τόσο την εθνική και θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών, αλλά τη στοιχειώδη προπαρασκευή τους για τη ζωή. Ενώ στη μέση εκπαίδευση τα εξατάξια γυμνάσια και πρακτικά λύκεια, με διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα στις τρεις τελευταίες τάξεις (κλασική ή πρακτική κατεύθυνση), έρχονται να καταργήσουν τα ελληνικά σχολεία και τα ημιγυμνάσια. Μια σειρά ακόμα μέτρων, όπως φροντίδα για την προσχολική ηλικία, πρόβλεψη νυχτερινών σχολείων, μεταρρυθμίσεις στα Διδασκαλεία, ίδρυση πειραματικών σχολείων, φροντίδα για την ανέγερση διδακτηρίων, δείχνουν την προσπάθεια για την επίλυση των δυσλειτουργιών, την προσαρμογή στις νέες ανάγκες και την αναθεώρηση των στόχων και της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης γενικότερα (Καρακαλάκης, 2004: 16).

Η παιδαγωγική εξελίχθηκε μέσα στα χρόνια και συνεχίζει να μεταβάλλεται καθώς είναι μια δυναμική διαδικασία και αποτελείται από ζωντανούς οργανισμούς που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Ορόσημο για την εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτέλεσε ο 20^{ός} αι. στις αρχές του, αλλά και ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του '60, όπου η παιδαγωγική αυθεντία δέχθηκε μεγάλη αμφισβήτηση. Είναι οξύμωρο το όνομα που έχει δοθεί σε τούτο τον αιώνα, σαν τον αιώνα του παιδιού. Φαίνεται πως μιλήσαμε για την ψυχosύνθεση του παιδιού, για τη παιδική ηλικία όμως δεν μιλήσαμε στο παιδί, που ενεργεί μέσα στο κοινωνικό πλέγμα ως αυθύπαρκτη και αυτόνομη οντότητα (Καίλα, 2007:16).

Μέσα από τις ζυμώσεις και τις ανακατατάξεις στα εκπαιδευτικά πράγματα δημιουργήθηκαν δύο αντίρροπες πρακτικές. Τη δεκαετία του '60, περίπου,

αντιμάχονταν το νέο με το παλαιό σύστημα, ένα ζήτημα αξιών κατά βάση του παραδοσιακού σχολείου με το νέο.

Το παραδοσιακό σχολείο υιοθετούσε δασκαλοκεντρικές πρακτικές. Ο δάσκαλος ήταν η αυθεντία, ο φορέας της γνώσης όπου ήταν υποχρεωμένος μέσω του μονολόγου, να την εμφυσήσει στα παιδιά. Κυρίαρχη είναι η τραπεζική αντίληψη για την Παιδεία. Ο δάσκαλος καθορίζει τα πάντα, το πρόγραμμα της διδασκτέας ύλης, είναι σε θέση να τα γνωρίζει όλα, επιβάλλει την άποψη του και έχει καθήκον και δικαίωμα να ασκεί πειθαρχικά μέτρα. Οι μαθητές, με τη σειρά τους είναι παθητικά «κενά δοχεία» που υπακούν πειθήνια τον εκπαιδευτικό μη έχοντας δικαίωμα να συμμετέχουν και να είναι συν-δημιουργοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παπάς, 1990:184,185).

Στο νέο –σύγχρονο σχολείο, οι μαθητές τίθενται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα παιδιά παύουν να είναι παθητικοί ακροατές, αποκτούν λόγο και δικαιώματα μέσα στη σχολική τάξη. Γίνονται σταδιακά μέσα από το διάλογο ενεργητικοί συν-διαμορφωτές της σχολικής πραγματικότητας. Ως πρώτη μέριμνα τίθεται το ίδιο το παιδί, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Οι μαθητές δεν δέχονται απλά τις γνώσεις του δασκάλου αλλά δημιουργούν και οι ίδιοι γνώση (Παπάς, 1990:185).

Μέσα από τις αλλαγές και τις μεταρρυθμίσεις, καθώς η εκπαιδευτική μας ιστορία έχει να επιδείξει σοβαρά ατοπήματα, πτωχεύματα και λάθη έχει διαμορφωθεί ο σκοπός κάθε σχολικής βαθμίδας. Συγκεκριμένα, σκοπός του δημοτικού σχολείου, που αποτελεί αντικείμενο της μελέτης μας, είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη του πνεύματος αλλά και του σώματος των μαθητών. Αυτό είναι δυνατόν να επιτευχθεί αν το δημοτικό σχολείο βοηθά τους μαθητές α) να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να κατανοήσουν τα φαινόμενα που μελετούν, β) να καλλιεργούν τις αισθησιοκινητικές και ψυχοσυναισθηματικές ικανότητές τους, καθώς και να οικοδομήσουν μηχανισμούς που διευκολύνουν την αφομοίωση και τη πρόσκτηση της γνώσης, γ) να μπορέσουν από τον κόσμο των νοητικών διεργασιών να μεταβούν στην αφαιρετική και δημιουργική σκέψη, δ) να κάνουν χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου με ορθό τρόπο, ε) να έρχονται σε επαφή με τις ηθικές, θρησκευτικές, καθολικές ανθρωπιστικές αξίες και να δημιουργήσουν το δικό τους αξιακό σύστημα και τέλος, στ) να καλλιεργήσουν την αισθητική τους είτε δημιουργώντας ιχνογραφήματα είτε εκτιμώντας έργα πολιτισμού (Παπάς, 1990: 65).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1 Οι τύποι του δασκάλου

Από τη στιγμή που η σχολική τάξη αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα, οι συμπεριφορές των μελών του βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επιδρά στους μαθητές και αντίστροφα. Τα αποτελέσματα αυτής της επικοινωνιακής διαδικασίας αποτυπώνονται στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης και οι συμπεριφορές καθορίζουν την ποιότητα των σχέσεων και των αισθημάτων των μελών της. Η στάση του εκπαιδευτικού επιτρέπει την ανάπτυξη συνθηκών που διασφαλίζουν την ομαλή λειτουργία της τάξης, η οποία εμφανίζει χαρακτηριστικά άτυπης ομάδας (Τσιπλητάρης, 2004: 37).

Ωστόσο, η μεγαλύτερη ευθύνη για τη διαμόρφωση αυτών των σχέσεων βαραίνει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι ενήλικας και επαγγελματίας παιδαγωγός. Η συμπεριφορά και οι στάσεις που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός, επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα ακόμη και την επίδοση του μαθητών. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί, ως ένα βαθμό, το μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές. Η διεθνής έρευνα συνδέει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, το στυλ της διδασκαλίας και τις απόψεις των μαθητών για το μαθησιακό περιβάλλον με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Μπίκος, 2004: 43).

Η προσωπικότητα του δασκάλου, τα στυλ διδασκαλίας και συμπεριφοράς που ο εκπαιδευτικός επιλέγει κάθε φορά συνδέονται άμεσα με την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητή. Ο δάσκαλος μπορεί να υιοθετήσει ένα διαφορετικό προφίλ και στυλ διδασκαλίας, ανάλογα με το αποτέλεσμα που επιθυμεί να επιτύχει. Τα στυλ διδασκαλίας είναι τριών ειδών:

- A) το αυταρχικό
- B) το δημοκρατικό - συμμετοχικό και
- Γ) το ελεύθερο ή ελευθεριάζον.

Κάθε ένα από αυτά τα στυλ έχει συνέπειες στη μάθηση, στην ποιότητα της σχολικής εργασίας, στο σχολικό κλίμα και γενικότερα στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται (Ξωχέλλης, 1999: 81).

Συγκεκριμένα:

A) Ο αυταρχικός δάσκαλος, στο πρώτο στυλ, παίρνει αποφάσεις αγνοώντας τις ανάγκες των μαθητών, επαινεί ή κατακρίνει ατομικά τους μαθητές, καταργώντας το αίσθημα συλλογικότητας, αποφεύγει την διαπροσωπική επικοινωνία μαζί τους και δε λαμβάνει υπόψη τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους. Η παραγωγικότητα των μαθητών είναι ποσοτικά μεγαλύτερη σε σύγκριση με εκείνη στο δημοκρατικό και τον ελεύθερο εκπαιδευτικό, η ποιότητα της γνώσης ωστόσο είναι κατώτερη. Ακολουθώντας αυτή την συμπεριφορά, ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται στους μαθητές προκειμένου να επικρατήσει η πειθαρχία. Ωστόσο, σε βάθος χρόνου φαίνεται πως η υιοθέτηση αυταρχικής συμπεριφοράς από τον δάσκαλο, οδηγεί τα παιδιά σε επιθετικές πρακτικές και δυναμιτίζει το κλίμα της τάξης. Κυριαρχεί η άποψη πως ο εκπαιδευτικός είναι ο δαδούχος, ο απόλυτος κάτοχος της γνώσης και ο πλέον κατάλληλος να την μεταδώσει στους παθητικούς δέκτες που δεν είναι άλλοι από τους μαθητές. Πολλές είναι οι φορές που οδηγείται σε σωματικές τιμωρίες προκειμένου να επαναφέρει την τάξη και την πειθαρχία.

B) Ο δημοκρατικός- συμμετοχικός δάσκαλος, στο δεύτερο, έχει το ρόλο του συντονιστή, επικοινωνεί με τους μαθητές, επαινεί ή κατακρίνει την ομάδα και όχι ατομικά τον κάθε μαθητή. Επίσης, εκλαμβάνει τον μαθητή ως πρόσωπο, όχι σαν άτομο γι αυτό και δεν αποδίδει χαρακτηρισμούς στα πρόσωπα αλλά στις πράξεις των προσώπων. Η μάθηση γίνεται συνεργατικά σε κλίμα όπου κυριαρχούν ο σεβασμός, η κατανόηση και η φιλικότητα. Η παραγωγικότητα των μαθητών μπορεί να είναι χαμηλότερη ποσοτικά από αυτή των σχολικών τάξεων με αυταρχικό στυλ διδασκαλίας, ξεχωρίζει όμως για την ποιότητά της. Η εκδήλωση του γνήσιου ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό βοηθά την ψυχική υγεία των μαθητών αλλά και συμβάλει στην ανάπτυξη καλού σχολικού κλίματος. Ο διάλογος είναι το εργαλείο που χρησιμοποιεί και αυτό καταρρίπτει τον μύθο της αυθεντίας και του πάνσοφου δασκάλου. Ο ρόλος του είναι καθοδηγητικός και ενθαρρύνει τα παιδιά να φτάσουν στην ανακάλυψη της γνώσης.

Γ) Ο κατά τον Laissez Faire, ελεύθερος εκπαιδευτικός ή ελευθεριάζων (τρίτο στυλ διδασκαλίας) σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, παρουσιάζει το υλικό της εργασίας, δεν προγραμματίζει τις δραστηριότητες και δεν συντονίζει τους μαθητές. Χαρακτηρίζεται από παθητική στάση, ίσως φτάνει στην αδιαφορία και πρακτικά δεν μπορεί να λειτουργήσει εντός της τάξης. Θα τον χαρακτηρίζαμε αδιάφορο, καθώς δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στην δυναμική που παρουσιάζει μια τάξη (Τσιπλητάρης, 2004: 45, Μπίκος, 2004: 33, Ματσαγγούρας, 1999: 227).

Ένας επιτυχημένος δάσκαλος είναι αναγκαίο να διακρίνεται για τη νοημοσύνη του, για την πρωτοτυπία και την αμεροληψία. Να έχει ως κύριο μέλημα την φροντίδα των μαθητών του και την δημιουργία ενός θετικού και ευχάριστου κλίματος. Η συναισθηματική ισορροπία και η ψυχική ωριμότητα χαρακτηρίζουν κάθε κίνησή του. Είναι αποφασιστικός και χρησιμοποιεί τον αυτοέλεγχο για να προσδιορίζει την θέση του μέσα στην τάξη και την κοινωνία. Θεωρεί τον εαυτό του κοινωνικό λειτουργό και δεν είναι μόνο επαγγελματίας της εκπαίδευσης αλλά παιδαγωγός (Ματσαγγούρας, 1999: 228).

Το πιο επιτυχημένο εκπαιδευτικό στυλ φαίνεται να είναι το δημοκρατικό, διότι όταν επικρατεί στην οργάνωση της τάξης, ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει ένα μέρος της εξουσίας και της ευθύνης του στους μαθητές, καθιστώντας τους περισσότερο υπεύθυνους. Οι τελευταίοι, με την καθοδήγηση και με τη συμμετοχή του δασκάλου, διαμορφώνουν μέσα από συλλογικές διαδικασίες την κοινή δράση τους. Έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι το δημοκρατικό στυλ έχει αρτιότερα αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία και εξασφαλίζει υψηλά επίπεδα ικανοποίησης των μαθητών καθώς μέσα από τις δασκαλο-μαθητικές σχέσεις διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1999: 230).

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού καθορίζεται από τις διαστάσεις της άσκησης επιρροής (influence) και της εγγύτητας (proximity). Η διάσταση της άσκησης επιρροής αφορά τον βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διευθύνουν την επικοινωνία στην τάξη τους, ο οποίος τους διακρίνει σε κυρίαρχους (dominant) και ενδοτικούς/υποχωρητικούς (submissive). Η διάσταση της εγγύτητας αφορά την απόσταση στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η οποία χαρακτηρίζεται από τη συνεργασία (cooperation) ή την αντίθεση (opposition).

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μπορεί να χαρακτηρίζεται από τους εξής συνδυασμούς των δυο αυτών διαστάσεων:

- A) επικράτηση – συνεργασία
- B) υποχωρητικότητα – συνεργασία
- Γ) υποχωρητικότητα – αντίθεση
- Δ) επικράτηση – αντίθεση.

Το μοντέλο συμπεριφοράς που βασίζεται στην επικράτηση – συνεργασία χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό που έχει την τάση να ηγείται της τάξης του, αλλά ταυτόχρονα υποστηρίζει τους μαθητές του και έχει φιλική στάση απέναντί τους. Από

την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός που δείχνει κατανόηση και αφήνει περιθώρια ελευθερίας στους μαθητές του υιοθετεί το μοντέλο της υποχωρητικότητας – συνεργασίας. Η υποχωρητικότητα σε συνδυασμό με την αντίθεση χαρακτηρίζει τους αβέβαιους και απογοητευμένους εκπαιδευτικούς, ενώ οι αυταρχικοί, αυστηροί και οι απόλυτοι με τάση να νουθετούν τους μαθητές ακολουθούν το μοντέλο της επικράτησης – αντίθεσης.

Οι θετικές σχέσεις μπορούν να διαμορφωθούν όταν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν συμπεριφορά που ευνοεί τη συνεργασία και όχι την αντιπαράθεση και την ανταγωνιστικότητα με τους μαθητές. Ο βαθμός άσκησης επιρροής, δηλαδή η κυριαρχία ή η παραχώρηση ελευθερίας στους μαθητές, φαίνεται να επιδρά θετικά στις διαπροσωπικές σχέσεις μόνο όταν συνδυάζεται με τη συνεργασία. Με το δημοκρατικό στυλ του εκπαιδευτικού συμβαδίζει η επιλογή της συνεργατικής οργάνωσης της τάξης, η οποία συνδέει θετικά τους στόχους των ατόμων και ευνοεί την ανάπτυξη της ομαδικότητας και της συλλογικότητας. Η συνεργατική οργάνωση της τάξης, για παράδειγμα, ευνοεί την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την αύξηση της αυτοεκτίμησης που με τη σειρά τους οδηγούν σε υψηλότερη επίδοση των μαθητών. Αντίθετα, η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων δημιουργεί ένταση στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αντιπαραθέσεις ανάμεσα σ' αυτούς και τους μαθητές (Φωτοπούλου- Μπαραλός, 1998: 30).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων αναφέρονται ως θετικές όταν οικοδομούνται με βάση την αυτονομία, την παρότρυνση, τη φιλική διάθεση, τη συνεργασία, την κατανόηση και την υποστήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών και την αποδοχή και συμπάθεια και από τις δύο πλευρές. Εκπαιδευτικοί και μαθητές λειτουργούν σ' ένα πλαίσιο όπου κυριαρχούν η αμοιβαία διανοητική και συναισθηματική κατανόηση, η αρμονική συνεργασία, η ισοδύναμη συμμετοχή στην επίλυση συγκρούσεων, η αποδοχή, η ενθάρρυνση, η προσπάθεια για αποφυγή απογοήτευσης, ακόμη και η παιγνιώδης διάθεση και όπου ισορροπούν οι ατομικές ανάγκες και οι ανάγκες της ομάδας της σχολικής τάξης (Αναγνωστοπούλου, 2005:25).

Επομένως, ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα και την ικανότητα να συμβάλει στη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με το στυλ διδασκαλίας και συμπεριφοράς που υιοθετεί, την οργάνωση της τάξης που επιλέγει, την ανάπτυξη δεξιοτήτων λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, την υποστήριξη που παρέχει στους μαθητές, τη φιλική διάθεση και την κατανόηση. Η βελτίωση της

αποτελεσματικότητας η επίδοση των μαθητών του θα είναι η δικαίωση των επιλογών του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1 Η σχέση του δασκάλου με το παιδί

Οι δασκαλο-μαθητικές σχέσεις είναι τόσο σημαντικές για την ψυχική ανάπτυξη του μαθητή, επειδή ο μαθητής μαθαίνει να εκτιμά τον εαυτό του, να κάνει αυτοκριτική, τονώνεται το αυτο-συναίσθημά του και είναι σε θέση να γνωρίζει πού μπορεί να ανταπεξέλθει και πού όχι. Ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να γνωρίζει την ψυχολογία του παιδιού αλλά και την παιδική φύση. Οι άτυπες γνώσεις που τα παιδιά έχουν, η συμπεριφορά τους και η εξέλιξη στον χρόνο επηρεάζουν και επηρεάζονται από τον παιδαγωγό. Η γνώση τεχνικών διδασκαλίας και της οργάνωσης της τάξης, η φροντίδα αναγκών των παιδιών, η καλλιέργεια των κλίσεων και η ανταπόκριση στις προσδοκίες τους, είναι τα βασικά που πρέπει να καλύπτει ο εκπαιδευτικός από ψυχολογικό πρίσμα (Αραβανής, 1977:13).

Από κοινωνιολογική οπτική, ο δάσκαλος είναι σημαντικό να κατανοεί την επίδραση του περιβάλλοντος πάνω στο παιδί και να έχει την ικανότητα να αναλύει την συμπεριφορά των μαθητών του. Το σχολείο, είναι ο δεύτερος φορέας κοινωνικοποίησης, ο σημαντικότερος μετά την οικογένεια. Η χρόνια καθημερινή τριβή των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς διαμορφώνει την κοινωνική αγωγή του παιδιού και προσφέρει άπειρες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση. Η συζήτηση κοινωνικοποιεί την ομάδα, και δημιουργεί σχέσεις συμπάθειας μεταξύ των εμπλεκομένων. Το κάθε παιδί έχει να κερδίσει από αυτή τη διαδικασία. Το φλύαρο παιδί μαθαίνει να ακούει, ενώ όταν κάποιο είναι πιο συνεσταλμένο τονώνεται το αυτό-συναίσθημά του. Επομένως, η σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού είναι υψίστης σημασίας για την εκπαιδευτική διαδικασία και για την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Πολλές είναι μάλιστα οι περιπτώσεις όπου οι μαθητές ταυτίζονται τόσο πολύ με τον δάσκαλο, όπου ο εκπαιδευτικός τείνει να είναι υποκατάστατο του γονέα (Αραβανής, 1977:28-29, Μπέλλα, 1985:68-69).

Ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να είναι συμπαραστάτης του μαθητή στην απόκτηση θετικής αυτοεκτίμησης και μέσα από ένα υποστηρικτικό επικοινωνιακό πλαίσιο να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών του. Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές είναι προσωποκεντρική και έχει τα εξής στοιχεία:

- (1) ενσυναίσθηση, δηλαδή διείσδυση στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή για να κατανοήσει τα συναισθήματα, τα βιώματα και τα προβλήματά του,
- (2) την αποδοχή άνευ όρων, δηλαδή αποδοχή των σκέψεων, των αντιλήψεων και των στάσεων του μαθητή χωρίς κρίσεις, επαίνους ή νουθεσίες, με αποτέλεσμα να αισθάνεται αναγνώριση και αποδοχή από τους σημαντικούς άλλους, και
- (3) γνησιότητα, δηλαδή ειλικρινή στάση και συναισθήματα (Σταμάτης, 2011: 86).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταπεξέλθει σε πολλαπλούς ρόλους και φέρει την ευθύνη για την αγωγή και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η ευθύνη θα έπρεπε να βαραινεί ισομερώς και τις δύο πλευρές, μολονότι ο εκπαιδευτικός φαίνεται να είναι εκείνος που δέχεται την μεγαλύτερη πίεση. Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον Αλέξανδρο Δελμούζο, είναι αναγκαίο να ελευθερώνει την σκέψη του παιδιού, να αφυπνίζει την ατομικότητά του, να δίνει ώθηση στις ηθικές και δημιουργικές ανάγκες του παιδιού, οδηγώντας το στην ανθρωπιά και στην αυθυπαρξία. Σκοπός του σχολείου είναι ακριβώς αυτός, τα παιδιά με το που θα βγουν στη ζωή, τελειώνοντας το σχολείο να μπορούν να σταθούν αυθύπαρκτα. Μοχλός της παιδαγωγικής πράξης πρέπει να είναι η αγάπη, αυτό είναι το κίνητρο που ωθεί τον δάσκαλο. Τα παιδιά κατανοούν το αληθινό ενδιαφέρον, την αγάπη και την εκτίμηση. Με αυτό τον τρόπο οικοδομούνται ειλικρινείς και υγιείς σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 1989: 60).

Βασική προϋπόθεση, ωστόσο, για την εδραίωση υγιών δασκαλο-μαθητικών σχέσεων είναι η επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα στα δύο μέρη. Η Παιδαγωγική Επικοινωνία είναι αναγκαίο να αποσκοπεί στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του παιδαγωγού και των παιδαγωγουμένων, στη διευκόλυνση της διδασκαλίας και φυσικά στην ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Η Παιδαγωγική Επικοινωνία δεν είναι μία στατική και τυπική διαδικασία όπου ο δάσκαλος μεταδίδει γνώσεις στον μαθητή, αλλά μία συστηματική, πολυδύναμη και ενεργητική διαδικασία που απαιτεί την συμμετρική συμμετοχή και των δύο πλευρών. Αν η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων γίνεται με βάσει συγκεκριμένες τεχνικές επικοινωνίας, η μάθηση από χρονοβόρα και επίπονη, μπορεί να μετατραπεί σε μία ευχάριστη και δημιουργική δυναμική διαδικασία (Σταμάτης, 2011:156, Σταμάτης, 2013:66).

Η επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα στο μαθητή και στον δάσκαλο βασίζεται συνήθως σε οργανωμένες και τυπικές διαδικασίες. Ταυτόχρονα όμως ενυπάρχει ένα είδος άτυπης επικοινωνίας που εκτυλίσσεται και μέσα στη τάξη αλλά

κυρίως στο διάλλειμα, τις εκδρομές και σχετίζεται με τον τρόπο, τον οποίο ο δάσκαλος επικοινωνεί χωριστά με κάθε μαθητή. Σύμφωνα με το περιεχόμενο όπου μεταβιβάζεται η επικοινωνία μπορεί να είναι φανερή αλλά και λανθάνουσα. Όταν η επικοινωνία αποσκοπεί κάπου ονομάζεται εμπρόθετη, ενώ όταν δεν γίνεται επιτηδευμένα, ονομάζεται αυθόρμητη. Μία ακόμα διάκριση, γίνεται με βάση το διάυλο που χρησιμοποιείται, άλλοτε μπορεί να είναι ακουστική και άλλοτε οπτική. Η κατεξοχήν διάκριση ωστόσο γίνεται με βάση τον κώδικα επικοινωνίας σε λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (Μπέλλα,1985:415,416).

Είναι δύσκολο να βάλεις την επικοινωνιακή διαδικασία σε καλούπια και νόρμες, ωστόσο αν θέλουμε να κατηγοριοποιήσουμε το επικοινωνιακό προφίλ που μπορεί να υιοθετήσει ένας εκπαιδευτικός μπορούμε να διακρίνουμε τρεις μεγάλες κατηγοριοποιήσεις 1) ο επικοινωνιακός με ποσοστό 35% , 2) ο μη επικοινωνιακός με ποσοστό 15% και 3) ο κατά περίπτωση επικοινωνιακός εκπαιδευτικός (Σταμάτης, 2011:157) .

Ο επικοινωνιακός εκπαιδευτικός είναι αυτός που αναλαμβάνει την ευθύνη για την έναρξη μιας επικοινωνιακής διαδικασίας, χρησιμοποιεί το χιούμορ ώστε να νιώσουν οι συνομιλητές- μαθητές του περισσότερο χαλαροί, κεφάτοι και εύθυμοι. Προσπαθεί με πηγαίο ενδιαφέρον και ανιδιοτέλεια να κάνει τους μαθητές του να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι πρόθυμος, εξωστρεφής, ομιλητικός , εκδηλωτικός και φιλικός με όλους και καταφέρνει με αυτό τον τρόπο να αναπτύσσει θετικό παιδαγωγικό κλίμα και γενικότερα καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Σταμάτης, 2011:159) .

Ο μη επικοινωνιακός εκπαιδευτικός είναι συνήθως κατηφής, με βλοσυρό βλέμμα και χρησιμοποιεί δηκτικό λόγο. Πιστεύει ότι το μόνο καθήκον του είναι να παραδώσει την ύλη σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, χωρίς την παράλληλη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος. Η συμπεριφορά του απωθεί κάθε επικοινωνιακό σύντροφο. Μαθητές, γονείς και συναδέλφοι σταδιακά αρχίζουν να τον απορρίπτουν ταυτίζοντάς τον με έναν απρόβλεπτο και δύστροπο άνθρωπο. Ο ίδιος είτε λόγω του χαρακτήρα του, είτε διότι πιστεύει πως δεν πρέπει να δίνει θάρρος στα παιδιά, λειτουργεί ως ένα εκτελεστικό όργανο που καθήκον έχει την μετάδοση γνώσεων (Σταμάτης, 2011:160)

Ο κατά περίπτωση επικοινωνιακός εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί λεκτικές και μη λεκτικές εκφράσεις και των δύο παραπάνω τύπων. Προσαρμόζει την επικοινωνιακή του στάση με ιδιοτέλεια, έχοντας πάντα κάποιον σκοπό,

συμπεριφέρεται επιτηδευμένα λογαριάζοντας κάθε φορά ποιόν έχει απέναντί του. Η συμπεριφορά του είναι υποκριτική και διαχωρίζει τους μαθητές ανάλογα με το μαθησιακό ή κοινωνικό τους επίπεδο. Διατηρεί διαπροσωπικές σχέσεις ανάλογα με το συμφέρον του και οι σχέσεις που διαμορφώνει θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν καλές , όχι όμως και ειλικρινείς (Σταμάτης, 2011:161).

4.2 Η σχέση του δασκάλου με την οικογένεια

Οι παραπάνω τεχνικές επικοινωνίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο σε μαθητές όσο και σε γονείς. Η σχέση του δασκάλου με την οικογένεια, είναι το ίδιο σημαντική και πολλές φορές επηρεάζει τις δασκαλο-μαθητικές σχέσεις. Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο φορέα αγωγής και κοινωνικοποίησης και έχει μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την ηθική διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Ωστόσο, όπως είναι λογικό, η οικογένεια δε διαθέτει τις μεθόδους και τις τεχνικές του σχολείου (Παπάζογλου, 1984:12).

Η επαφή των γονέων με τον δάσκαλο είναι θετικό να είναι όσο τακτική χρειάζεται. Οι γονείς είναι καλό να ενημερώνονται από τον εκπαιδευτικό για την πορεία του παιδιού, για κάποιο πρόβλημα που τυχόν προκύψει, για τη συμπεριφορά του μέσα και έξω από τη τάξη. Αναγκαίο επίσης, κρίνεται να οικοδομείται αμφίδρομα αυτή η σχέση, καθώς και ο εκπαιδευτικός έχει πολλά να μάθει από τους γονείς ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Ο γονέας έχει δικαίωμα και υποχρέωση να έρχεται σε επαφή με τον δάσκαλο για οποιοδήποτε θέμα σχετικά με την φοίτηση ή τη συμπεριφορά του παιδιού. Υπάρχουν συνήθως και κάποιες τακτές συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, παρόλα αυτά είναι εύλογο να δίνεται η δυνατότητα για περαιτέρω συναντήσεις. Η συνεργασία δασκάλου και οικογένειας έχει αρτιότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και δίνει ώθηση στην ανάπτυξη καλού σχολικού κλίματος (Παπάζογλου, 1982:41, Γεωργίου, 2000:69).

Οι μαθητές παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις όταν γονείς και δάσκαλοι είναι πρόθυμοι να κατανοήσουν ο ένας τις στάσεις, τις προσδοκίες και τις πρακτικές του άλλου στα πλαίσια μιας υγιούς επικοινωνιακής σχέσης. Όταν επικρατεί ισορροπία στη σχέση αυτή και οι δύο πλευρές μπορούν να συζητούν για τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, τις συνήθειες και την επίδοση του μαθητή. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων δεν βοηθά μόνο τους μαθητές, αλλά διευκολύνει και τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν τους στόχους τους, και τους γονείς να προωθήσουν τη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά τους και την κατανόηση των αναγκών τους. Επομένως, η εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας βοηθά όλους τους εμπλεκόμενους. Ωστόσο, τα μέγιστα οφέλη τα έχει ο ίδιος, ο εκπαιδευόμενος καθώς προάγεται η ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη, αποκτά θετική στάση για τη μάθηση, αναπτύσσει συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες και

μηχανισμούς άμυνας και αυξάνονται τα κίνητρα και το ενδιαφέρον του για τη γνώση (Σταμάτης, 2011:188).

Ιδιαίτερο ρόλο μέσα στο χώρο του σχολείου διαδραματίζουν οι οργανωμένες γονικές κοινότητες, οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, όπως ονομάζονται. Βασική αιτία για την ίδρυση αυτών των κοινωνικών ομάδων ήταν η αρωγή και η αντιμετώπιση προβλημάτων στην υλικοτεχνική υποδομή των εκπαιδευτικών κτηρίων. Παλαιότερα, οι γονείς δεν είχαν λόγο για τη μόρφωση των παιδιών τους, στις μέρες μας όμως τα πράγματα έχουν αλλάξει άρδην (Παπάζογλου,1984:44).

4.3 Η σχέση του δασκάλου με την κοινωνία

Πέρα όμως από τις δασκαλο-μαθητικές σχέσεις και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του δασκάλου (γενικότερα του σχολείου) με την οικογένεια, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η σχέση του δασκάλου με την κοινωνία και η θέση που κατέχει μέσα σε αυτήν.

Ο τρόπος όμως που φέρεται ο δάσκαλος, οι στάσεις που υιοθετεί και οι πρακτικές που εφαρμόζει εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα κριτήρια που καθόρισαν την επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος. Τα κίνητρα μπορούν να ποικίλουν. Κάποιοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να ακολουθήσουν τον επάγγελμά τους κινητοποιημένοι από α) παιδοκεντρικά ή μαθητοκεντρικά κίνητρα όπως η αγάπη για τα παιδιά και η βοήθεια που θέλεις να προσφέρεις, η ευχάριστη συναναστροφή με άτομα μικρής ηλικίας, β) δασκαλοκεντρικά κίνητρα όπως η αγάπη για τους εκπαιδευτικούς που είχαν και η προσδοκία ότι θα τους μοιάσουν ή ότι θα χαράξουν μία εντελώς διαφορετική εκπαιδευτική πρακτική ανάλογα με τα βιώματά που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές, γ) κίνητρα τα οποία σχετίζονται με τα πλεονεκτήματα του επαγγέλματος όπως είναι ο ελεύθερος χρόνος, η αμοιβή και η δυνατότητα συνδυασμού εργασίας και δημιουργίας οικογένειας καθώς και δ) κίνητρα σχετικά με τις επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος ή επηρεασμένοι από την κοινωνική εικόνα και θέση του δασκάλου μέσα στην κοινωνία (Βαμβούκας, 1982: 30,52,58,64,71).

Η θέση του δασκάλου στην κοινωνία μεταβάλλεται από εποχή σε εποχή και από τόπο σε τόπο ανάλογα με τα ιστορικά συγκείμενα. Κατά το πρώτο μισό του 20^{ού} αιώνα, ο δάσκαλος αντιμετωπίζεται σαν φάρος της γνώσης από την κοινωνία και λογαριάζεται ως αρχή. Έχει εξουσία και ευθύνη για το μέλλον των παιδιών και του τόπου. Τα παραπάνω βέβαια επηρεάζουν τη σχέση του σχολείου με την κοινωνία γενικότερα. Παλαιότερα, το σχολείο ήταν κατ' εξοχήν κλειστό προς την κοινωνία. Στις μέρες μας, όμως το σχολείο έχει άρρηκτη σύνδεση με την κοινωνία και ονομάζεται ανοιχτό. Ένα σχολείο ανοιχτό προς την κοινωνία, λοιπόν, χρησιμοποιεί κάθε μορφωτικό στοιχείο του περιβάλλοντος και με την σειρά του επιδρά στην κοινωνική ζωή εκπέμποντας καινούργια μορφωτικά στοιχεία (Μπαλάσκας, 1984:135).

Ανάμεσα σε αυτούς τους κεντρικούς πυλώνες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, την κοινωνία, την οικογένεια και το σχολείο είναι αναγκαίο να υπάρχει συνεργασία. Η κοινωνία έχει την δυνατότητα να προσφέρει τους υλικούς και άυλους πόρους της τόσο στον χώρο της εκπαίδευσης, όσο και σε κάποιες οικογένειες. Ο κάθε μαθητής μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας μόνο κερδισμένος μπορεί να είναι (Γεωργίου, 2000:69).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5.1 Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται μια επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με μελέτες που έχουν ως θέμα το πρόσωπο του δασκάλου, όπως ακριβώς και το θέμα της εργασίας μας.

Ο Γιάννης Παπαδάτος σε ένα άρθρο του σχετικά με τη «Θεματολογία του σύγχρονου μυθιστορήματος», στο περιοδικό *Επιθεώρηση της Παιδικής Λογοτεχνίας*, αναφέρεται στο βιβλίο της Θέτη Χορτιάτη *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*. Στο συγκεκριμένο άρθρο γίνεται αναφορά στη θεματική κατηγορία των ενδοσχολικών σχέσεων και επισημαίνεται ότι παρουσιάζουν ενδιαφέρον για το μοντέλο της Αγωγής που προτείνουν, είτε πρόκειται για το κεντρικό θέμα του βιβλίου είτε αποτελεί επί μέρους θέμα άλλων βιβλίων. Πιο συγκεκριμένα, στο *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι* παρουσιάζεται το μοντέλο ενός δασκάλου που την κατάλληλη στιγμή ήξερε να συμπεριφέρεται σωστά προς τους μαθητές του και με τον τρόπο του να συμπαραστέκεται σε παιδιά με σοβαρά προβλήματα (Παπαδάτος, 1992: 25)

Η Νικολέτα Γκλιάου στο άρθρο της «*Το πρόσωπο του δασκάλου στην ελληνική παιδική λογοτεχνία*» τονίζει ότι ο χώρος του σχολείου, μέσα στον οποίο αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και με τον δάσκαλο, έχει απασχολήσει αρκετά τους λογοτέχνες. Το σχολείο εμφανίζεται σαν ένας ξεχωριστός κόσμος όπου το παιδί νιώθει μέλος του, είναι υπεύθυνο και οι προσωπικές του επιλογές βρίσκονται στο προσκήνιο. Επίσης, η παρουσία του δασκάλου είναι καταλυτική μέσα στον σχολικό χώρο. Η αρθρογράφος προσπαθώντας να ερευνήσει το θέμα της σκιαγράφησης του προσώπου του δασκάλου στην σύγχρονη παιδική λογοτεχνία αναφέρθηκε και στο βιβλίο της Θ. Χορτιάτη *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*, όπου ο δάσκαλος παρουσιάζεται ενημερωμένος, μεθοδικός, κοινωνικός, ευαίσθητος και προσπαθεί να ξεφύγει από τα τυπικά προκαθορισμένα πλαίσια. Οι μαθητές του τον θαυμάζουν αφού ο ίδιος υποκινεί την έμφυτη τάση του παιδιού για φαντασία και παιχνίδι.

Επίσης ο Παπαδάτος στην εργασία του «Το μάθημα των Μαθηματικών στη λογοτεχνία για παιδιά» αναφέρει ότι συνήθως στα βιβλία το μάθημα των Μαθηματικών προβάλλεται σε ένα χιουμοριστικό πλαίσιο που πολλές φορές προσφέρεται μέσα από την πρακτική αυταρχικών δασκάλων ή επίσης από την πρακτική δημοκρατικών δασκάλων εξαιτίας της άριστης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας που έχουν οικοδομήσει στην τάξη (Παπαδάτος, 2009: 595-611).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η διπλωματική εργασία της Δεληντσιώτη Ευαγγελίας με θέμα: *Η εικόνα του δασκάλου και η σχέση του με τους μαθητές σε μυθιστορήματα Ελλήνων συγγραφέων για παιδιά*. Η ίδια αφού αναφέρθηκε στις μεθόδους διδασκαλίας και στην εικόνα του εκπαιδευτικού μέσα στην σχολική αίθουσα, προχώρησε στην έμφυλη διάσταση του προσώπου του εκπαιδευτικού και τις σχέσεις που οικοδομεί τόσο με τους μαθητές, όσο και με το οικογενειακό και το υπόλοιπο σχολικό περιβάλλον, όπως συναδέλφους και ανωτέρους. (Δεληντσιώτη, «Η εικόνα του δασκάλου και η σχέση του με τους μαθητές σε μυθιστορήματα Ελλήνων συγγραφέων για παιδιά» (διπλωματική εργασία), Ρόδος: ΤΕΠΑΕΣ Παν. Αιγαίου, 2012)

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε, με βάση όλα τα παραπάνω, ότι η εικόνα και η διάσταση του δασκάλου δίνεται κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο αγγίζοντας σε κάθε προσπάθεια διαφορετικές πτυχές του ίδιου προσώπου. Πέρα όμως από όλες τις διαφορές που υπάρχουν, τους ενώνει η συνείδηση του έργου που παράγουν ακόμη και μέσα από διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και στιλ συμπεριφοράς, είναι δάσκαλοι και αυτό αποτελεί το σημείο αναφοράς τους.

5.2 Στόχοι και ερωτήματα έρευνας

Ο κύριος στόχος που έχει οριστεί για την συγκεκριμένη έρευνα είναι να δούμε πώς σκιαγραφείται η εικόνα του δασκάλου μέσα στα μυθιστορήματα των Ελλήνων συγγραφέων. Συγκεκριμένα, θα γίνει προσπάθεια παρατήρησης, ανάλυσης και κατηγοριοποίησης της συμπεριφοράς του δασκάλου σε σχέση με το στιλ διδασκαλίας που επιλέγει. Το πρώτο ερώτημα αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα που επικρατεί και πως αυτό επηρεάζει την διδασκαλία και την μάθηση. Ένα δεύτερο ερώτημα είναι ποιο είναι το στιλ διδασκαλίας που επιλέγει ο δάσκαλος και πώς αυτό γίνεται αφετηρία για την εδραίωση υγιών ή όχι επικοινωνιακών σχέσεων και αν γεννά ένα θετικό ή αρνητικό πρόσημο στο κλίμα της τάξης. Τέλος, θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε τη θέση που έχει ο δάσκαλος μέσα στην κοινωνία, αλλά και ποια είναι η σχέση του με το ίδιο το παιδί και την οικογένεια, που αποτελεί θεμέλιο για την μετέπειτα γνωστική και όχι μόνο πορεία του παιδιού. Ας προσπαθήσουμε λοιπόν να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα έχοντας στο νου μας τα λόγια του Paulo Freire «η διδασκαλία είναι μια πράξη πολιτική, μια πράξη αγάπης και οράματος».

5.3 Παρουσίαση του υλικού της έρευνας

Η παρουσίαση του θέματος, επιλέχθηκε να γίνει μέσα από δύο μυθιστορήματα Ελλήνων συγγραφέων για παιδιά. Το υλικό προσφέρεται για μελέτη και παρατήρηση της εικόνας του δασκάλου και της αμφίδρομης σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών και διδασκόντων. Η επιλογή έγινε με βάση την απόδοση διαφορετικού τύπου δασκάλων και τις καλές κριτικές στον τύπο.

1. *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*, της Θέτη Χορτιάτη, Εκδόσεις: Άγκυρα, Φεβρουάριος 2009 (28^η έκδοση)

Η Θαλίτσα, που ζει στη Θεσσαλονίκη με την οικογένειά της, χάνει την πατρική φιγούρα. Γρήγορα όμως η απουσία του πατέρα αμβλύνεται καθώς τα παιδικά παιχνίδια, η αγάπη της μητέρας και των παππούδων απαλύνουν τη θλίψη της. Ορόσημο στη ζωή της πρωταγωνίστριας τίθεται η γνωριμία με τον δάσκαλό της, τον Χρήστο. Ο δάσκαλος συντροφιά πάντα με το βιολί του προτρέπει κάθε παιδί να βρει το αστέρι του. Είναι ένας άνθρωπος όπου ξεκλείδωσε τα χαρίσματα της Θάλειας, αλλά και των άλλων παιδιών με το συνεργατικό και δημοκρατικό πνεύμα του. Τόσο πολύ επηρεάζεται η πρωταγωνίστρια, που αποζητά τη πατρική φιγούρα και τη βρίσκει τον δάσκαλό της. Αυτός με την σειρά του στέκεται αρωγός, δίπλα της και την βοηθά να βρει το αστέρι που είναι κρυμμένο μέσα της.

2. *Ο φίλος μας ο Άυλος*, του Σπύρου Γκρίντζου, Εκδόσεις Πατάκη, Απρίλιος 1998 (4^η έκδοση)

Η δεύτερη ιστορία έχει ως τόπο την Πέρα Χώρα. Τα παιδιά σε αυτό το χωριό είναι χωρισμένα σε δύο στρατόπεδα. Το ένα διαθέτει τη δύναμη και το άλλο το πνεύμα. Δίνονται μάχες, καταστρώνονται σχέδια για να επικρατήσουν. Το μυστικό των μικρών κινεί την περιέργεια των μεγαλύτερων και σύντομα μια ανακάλυψη του Άυλου παίρνει τεράστιες διαστάσεις. Η εφεύρεση του είναι άυλη, όπως ακριβώς το ψευδώνυμό του. Τα γράμματα του είναι αόρατα μέχρι την στιγμή που πυρώνονται και τότε εμφανίζονται. Αποτελεί μυστήριο το υλικό γραφής και ζητούν την ανακάλυψη

τα ΜΜΕ αλλά και χημικές εταιρείες, όλοι προσπαθούν να βρουν την λύση. Ο μόνος που τα καταφέρνει είναι ο δάσκαλος του Νικολάκη, ο Μπονάτσος. Δάσκαλος και μαθητής χαρούμενοι για την εφεύρεση τους, νιώθουν περήφανοι ο ένας για τον άλλον.

5.4 Η μέθοδος, η διαδικασία ανάλυσης των κειμένων και οι κατηγορίες

Επιλέξαμε την ανάλυση περιεχομένου ως μέθοδο έρευνας. Η τεχνική αυτή αποσκοπεί στην συστηματική, αντικειμενική και ποσοτική περιγραφή του περιεχομένου της επικοινωνίας είτε πρόκειται για γραπτό, είτε για προφορικό λόγο όπως αναφέρει ο Berelson. Μέσα από αυτή την μέθοδο, ο ερευνητής μπορεί να διαβλέπει προθέσεις, να επικοινωνεί με το κείμενο, προσπαθώντας να αποκαλύψει πτυχές που δεν είναι ορατές και μέσα από την διερευνητική στάση να ξεπεράσει τους συμβολισμούς και να καταλήξει σε ασφαλή και έγκυρα συμπεράσματα (Φίλιας, 1998:197).

Το θέμα και οι στόχοι της έρευνας είναι αυτοί που καθορίζουν αν θα ακολουθηθεί ποσοτική ή ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Οι δύο τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε μονομερώς, είτε συνδυαστικά. Στη ποσοτική ανάλυση μπορούμε να παρατηρήσουμε ποιοτικά στοιχεία και αντίστροφα, στην ποιοτική μπορούμε να εντοπίσουμε και ποσοτικά δεδομένα. Ωστόσο, η ποσοτική ανάλυση εστιάζει κυρίως στην μελέτη και σύγκριση αξιόπιστων αριθμητικών δεδομένων, ενώ η ποιοτική ανάλυση προχωρά σε συστηματική ερμηνεία μη- αριθμητικών δεδομένων. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, το θέμα μας υπαγορεύει να χρησιμοποιήσουμε την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, καθώς είναι καταλληλότερη για την συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων (Πάλλα, 1992: 48).

Στη παρούσα εργασία η βασική μονάδα καταγραφής (έννοια-λέξη) που επιλέχθηκε σχετίζεται με τα βασικά ερωτήματα της έρευνας και είναι το πρόσωπο σε σχέση με το θέμα, δηλαδή ο δάσκαλος. Ενώ μονάδα συμφραζομένων αποτελεί το κάθε βιβλίο ξεχωριστά. Έχοντας ως στόχο την δημιουργία ξεκάθαρων κατηγοριών που μπορούν να δημιουργηθούν με σεβασμό, αντικειμενικότητα και εξαντλητικότητα, προσπαθήσαμε να κατηγοριοποιήσουμε τους τύπους διδασκαλίας και τις σχέσεις-δεσμούς που μπορούν να δημιουργηθούν ανάμεσα στον δάσκαλο, τον μαθητή, την οικογένεια και ευρύτερα την κοινωνία σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο (Πάλλα, 1992 : 49).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

6.1 Οι τύποι του δασκάλου

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει ανάλυση της εικόνας του δασκάλου ανάλογα με ποιo στίλ διδασκαλίας χρησιμοποιεί, προκειμένου να μπορέσουμε να τον εντάξουμε σε κάποια από τις κατηγορίες του Ματσαγγούρα, όπως προαναφέρουμε στο (κεφ.3.1) της εργασίας, για το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το ελεύθερο εκπαιδευτικό προφίλ. Η ανάλυση θα γίνει ταυτόχρονα και για τα δύο μυθιστορήματα.

Στο μυθιστόρημα της Θέτη Χορτιάτη *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*, ο δάσκαλος ονομάζεται Χρήστος. Αποτυπώνεται ως ένας τοσοδούλης, σε ύψος, εκπαιδευτικός που θέλει να γίνει ένα με τα παιδιά.

*«Ήταν ένας τοσοδούλης δάσκαλος με ένα μεγάλο χαμόγελο . . .
Μετά έβαλε ένα καρεκλάκι, απ' αυτά που ήταν για τα παιδιά....»
(σελ. 16). (Ο αριθμός των σελίδων παραπέμπει στα υπό εξέταση
βιβλία.)*

Με αυτή την κίνηση, δείχνει στα παιδιά ότι μετράει την γνώμη των μαθητών και δεν θέλει να τους επιβληθεί, γι αυτό το λόγο πήρε ένα καρεκλάκι από αυτά που κάθονταν τα παιδιά. Στήριζε τα παιδιά και ακόμη κι αν έκαναν κάποιο λάθος, προσπαθούσε να τα ενθαρρύνει και αναπτρώνει το ηθικό τους μέσα από τα λόγια του.

« - Η Θαλίτσα μπορεί να μην τα πάει πάντα καλά στις ζωγραφιές της, όπως σήμερα που ξέχασε να ζωγραφίσει τον κόκορα, όμως σε όλα τα άλλα τα καταφέρνει αρκετά καλά και στο τραγούδι ακόμα καλύτερα» (σελ. 34).

Ο διάλογος είναι το εργαλείο που χρησιμοποιεί και προσπαθεί να γίνει φίλος με τα παιδιά, τα βοηθά να βρουν το αστέρι τους. Μέσα από καθοδηγητικές ερωτήσεις και επαίνους δημιούργησε μια τάξη παράδειγμα, όπου τα παιδιά έφταναν στην ανακάλυψη της γνώσης, ίσως με μεθόδους που δεν τις όριζε κανένα αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι χαρακτηριστικά τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Τα παιδιά είναι σπουδαίοι άνθρωποι και οι καλύτεροι φίλοι.... να βρει τον εαυτό του, να βρει το αστέρι του» (σελ. 52).

«Ο δάσκαλος στη μέση και τα παιδιά τριγύρω γινόμασταν κάθε μέρα η πιο καλή παρέα. Τα μαθήματα τις πιο πολλές φορές έμοιαζαν με παιχνίδια και τα παιχνίδια γίνονταν μαθήματα...» (σελ. 60).

«τότε ήρθε ο δάσκαλος κι απ την ομάδα μας και με δύο τρεις ερωτήσεις που μας έκανε, πήραμε μπρος και αρχίσαμε στα ζεστά» (σελ. 92).

«Μπράβο παιδιά! Μπράβο σε όλους σας» (σελ. 116).

«...Όμως εκείνη την ημέρα είχε δείξει πως ήταν πολύ μεγάλος δάσκαλος. Είχε κάνει το σπουδαιότερο μάθημα της χρονιάς, που ίσως κανένα σχολικό πρόγραμμα δεν το 'λεγε...» (σελ. 117).

Μέσα από την συμπεριφορά του δασκάλου φαίνεται μια δημοκρατική φυσιολογία που γνωρίζει πότε πρέπει να επέμβει και πότε όχι. Είναι επικοινωνιακός και με κάθε διάλογο επικοινωνίας, λεκτικό ή μη, προσπαθεί να στοχεύσει στη φαντασία και την δημιουργικότητά τους με το χιούμορ και το πηγαίο ενδιαφέρον του.

Από την άλλη πλευρά, στο μυθιστόρημα *Ο φίλος ο Άυλος*, ο δάσκαλος Αργύρης Μπονάτσος, χαρακτηρίζεται από αυταρχικές μεθόδους και πρακτικές. Πίστευε πως είχε κάθε δικαίωμα να επιβάλει σωματικές τιμωρίες – ποινές για να επιβάλει την τάξη και να επέλθει η συμμόρφωση των νεαρών μαθητών, μάλιστα προηγουμένως έψελνε ένα τροπάριο της Εκκλησίας.

«Το χαρακτηριστικό του όταν θύμωνε και επρόκειτο να τους τις βρέξει, ήταν που έψελνε ένα χαρακτηριστικό τροπάριο..... Μετά ακολουθούσε θύελλα από ξυλιές» (σελ. 14).

Ήταν ένας άνθρωπος των γραμμάτων, ωστόσο ακολουθούσε το παραδοσιακό-δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, μη επιτρέποντας την διατάραξη της ησυχίας εντός και εκτός σχολείου. Πίστευε ότι δεν είχε αναγνωριστεί η αξία του στην Πέρα Χώρα, μετά από δεκαπέντε χρόνια προσφοράς. Τώρα, επιπλέον είχε έρθει νέα εκπαιδευτικός με καινούργιες παιδαγωγικές μεθόδους και είχε χάσει λίγο από την εξουσία που κατείχε. Υπογραμμίζει εύστοχα ο αφηγητής:

«Βέβαια, τελευταία δεν ήταν ο κραταιός και παντοδύναμος Μπανάτσος που ήταν παλιά. Είχε χάσει αρκετή από τη δύναμή του γιατί είχε διοριστεί δασκάλα από την Αθήνα με ανώτερες σπουδές και άλλη παιδαγωγική.... υποβιβάστηκε σε υποδιευθυντή... αλλά δεν μπορούσε να κάνει τίποτα μπροστά στο σύγχρονο ρεύμα παιδαγωγικής που ερχόταν από την Αθήνα» (σελ. 13).

«Επέμενε πάντα οι μαθητές να είναι άψογοι στη συμπεριφορά τους και να μην κυκλοφορούν πέραν της εβδομής απογευματινής. Ακόμα να μην ψάχνουν για φωλιές, να μη θορυβούν σε κεντρικούς δρόμους και στην πλατεία του χωριού και πάντα να έχουν κομμένα τα νύχια τους» (σελ. 14).

ΣΥΝΟΨΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο μελετήσαμε τον τύπο του δασκάλου, δηλαδή το στιλ διδασκαλίας που αποτυπώνεται στα υπό εξέταση μυθιστορήματα Ελλήνων συγγραφέων για παιδιά. Για την έρευνα μας, δανειστήκαμε τις κατηγορίες του Μαρσαγγούρα, σχετικά με τον αυταρχικό, τον δημοκρατικό και τον ελεύθερο τύπο δασκάλου. Ως προς τα ευρήματα για το τύπο και το προφίλ του δασκάλου καταλήγουμε στο ότι αυταρχική συμπεριφορά παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν την παιδαγωγική της παραδοσιακή αγωγής, ενώ όσοι φέρονται δημοκρατικά ενστερνίζονται τη νέα αγωγή.

Ένας δάσκαλος λειτουργεί αυταρχικά, δεσποτικά καθώς πιστεύει ότι είναι ψυχοπλάστης και δαδούχος της γνώσης, όπως ακριβώς και ο Μπονάτσος. Η συμπεριφορά του είναι εξουσιαστική και προσπαθεί να επιβληθεί με κάθε δυνατό τρόπο. Δεν δίνει το λόγο στα παιδιά, κάνει μονολόγους, είναι κατά περίπτωση επικοινωνιακός και συχνά αναγκάζει τους μαθητές να κάνουν αγγαρείες. Το κλίμα που επικρατεί δεν είναι ο σεβασμός και η φιλικότητα, αλλά ο φόβος και ο καταναγκασμός. Τα παιδιά δεν δείχνουν πειθαρχία από αγάπη για την γνώση και φιλότιμο για την προσπάθεια του δασκάλου τους. Επιπλέον, η σωματική και λεκτική βία είναι αυτή που πολλές φορές χρησιμοποιεί για να επαναφέρει την τάξη, μεγαλώνοντας έτσι το ρήγμα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Ο δάσκαλος που επιλέγει το δημοκρατικό στιλ διδασκαλίας, όπως ο κ. Χρήστος, ακολουθεί τα χνάρια της νέας παιδαγωγικής. Οι μαθητές μαζί με τον δάσκαλο δημιουργούν από κοινού το μάθημα και το κλίμα της τάξης. Τα παιδιά έχουν λόγο και δικαιώματα, είναι υπεύθυνα και ισότιμα μέλη μιας τάξης. Κυριαρχεί η αμοιβαιότητα και η φιλική διάθεση, ενώ το χιούμορ και ο διάλογος έχουν τον πρώτο λόγο. Ο δάσκαλος εμπλέκεται στις εργασίες και ο ρόλος του είναι βοηθητικό και καθοδηγητικό χαρακτήρα, σε καμία περίπτωση εξουσιαστικό. Το ελεύθερο προφίλ φαίνεται να μην προτιμάται ιδιαίτερα.

Οι κατηγορίες αυτές είναι δεν έχουν κοινά σημεία ή έστω σημεία σύγκλισης. Επομένως, ένας εκπαιδευτικός που ανήκει στη μια κατηγορία δεν μπορεί ταυτόχρονα να ανήκει και σε κάποια άλλη, εφόσον εκφράζουν νοήματα και συμπεριφορές εκ διαμέτρου αντίθετες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

7.1 Η σχέση του δασκάλου με το παιδί

Στο μυθιστόρημα της Θέτης Χορτιάτη ο κύριος Χρήστος δημιουργεί μία σχέση-παράδειγμα με τα παιδιά. Δείχνει ότι τα αγαπά και τα αποδέχεται άνευ όρων, γίνεται ένα μαζί τους και δεν παραλείπει να τονώνει το αυτό-συναίσθημά τους. Οι επικοινωνιακές του δεξιότητες τον οδηγούν στο να οικοδομεί άρτιες, υγιείς και φιλικές σχέσεις με όλους τους μαθητές, λίγο περισσότερο όμως με την Θαλίτσα, η οποία έχασε πρόσφατα τον πατέρα της.

«Πιστεύω πως αν αγαπήσεις τα παιδιά, θα σ'αγαπήσουν κι εσένα και στις σωστές ανθρώπινες σχέσεις βρίσκονται τρόποι να πλησιάσουν μεταξύ τους οι μαθητές και οι δάσκαλοι για να γίνουν καλύτεροι όλοι τους, και οι μαθητές και οι δάσκαλοι» (σελ. 52).

Και τα παιδιά με την σειρά τους, όπως είχε πει ο δάσκαλος μαγεύονταν κάθε φορά που μιλούσε, έτσι που έμπλεκε τις λέξεις όμορφα και τον άκουγαν πάντα με ευχαρίστηση και θαυμασμό.

«Ακούγαμε τον δάσκαλο κι απορούσαμε και τα θαρρούσαμε τα πιο πολλά σαν παραμύθια και δεν τα χωρούσε όλα ο νους μας» (σελ. 89).

«Εγώ μόνο το δάσκαλο πρόσεχα τι έλεγε ... τι όμορφα που τα 'πλεκε και τα 'δενε τα λόγια, κι ας μην τα 'πιανα όλα» (σελ. 50).

Εκ διαμέτρου αντίθετες οι σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών στην Πέρα Χώρα. Ο Μπονάτσος αποτελεί τον φόβο και τον τρόμο των παιδιών, εντός και εκτός σχολικού χώρου. Εκφράζεται αυταρχικά και πολλές είναι οι περιπτώσεις που επιβάλλει σωματικές τιμωρίες. Οι μαθητές σαν καθρέπτης στην συμπεριφορά του, δεν συμπαθούν καθόλου τον δάσκαλό τους και προσπαθούν να βρουν μεθόδους και

τακτικές να τον διώξουν από το χωριό. Οι μικροί μαθητές χαίρονται κάθε φορά που εγκαταλείπει τον τόπο τους, έστω για τις διακοπές. Πηγαίνουν μάλιστα, χαράματα στον σιδηροδρομικό σταθμό για να επιβεβαιωθούν.

«... είχε ετοιμάσει την βαλίτσα του και είχε αναχωρήσει για την πατρίδα του. Ήδη ένα βάρος είχε φύγει από το στήθος των μαθητών. Το αόρατο μεγάλο μάτι έκλεισε» (σελ. 15).

«είχε ξεκολλήσει το πόδι του από την Πέρα Χώρα» (σελ. 13).

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το μίσος που εκφράζουν τα παιδιά για τον συγκεκριμένο δάσκαλο, σχεδιάζοντας πολλές φορές την εξόντωσή του. Ο λόγος των συναισθημάτων αυτών είναι η ίδια η συμπεριφορά του Μπονάτσου, που κάνει τα παιδιά να τον αποστρέφονται. Είναι αποδεικτικά του τύπου του συγκεκριμένου δασκάλου τα επόμενα αποσπάσματα:

« ... να μην πηγαίνουμε του Μπονάτσου ένα ζύλο κάθε πρωί για τη σόμπα, μια αγγαρεία που όλα τα παιδιά έβρισκαν βαρετή» (σελ. 25).

«Ένα να του βάλουμε θηλιά με σύρμα στο δρόμο πίσω από τον Αϊ Γιώργη, που είναι ερημιά. Από κει δεν περνάει κόσμος. Άμα πέσει μέσα και σπάσουνε τα χοντρά γυαλιά του, μπορεί να μείνει εκεί ένα ολόκληρο βράδυ. Οπότε, θα καταλάβει ότι δεν τον θέλουμε και θα φύγει από μόνος του. Ή θα ψοφήσει από το κρύο» (σελ. 29).

«Να του βρούμε μια νταρντάνα γυναίκα, μια ανδρογυναίκα, μια, να πούμε σαν τη Βάσω τη Γερμόλα. Αυτή, το λιγότερο, θα του τις βρέχει δυο τρεις φορές την ημέρα. Θα τον κάνει μαύρο στο ζύλο. Οπότε, θα 'ρθει και θα καταλάβει τι σημαίνει ζύλο και πόνος και θα μαλακώσει. Μπορεί και να μην μας βεράει καθόλου» (σελ. 30)

Ένας μόνο μαθητής εξέφραζε ανησυχία και δυσάρεστα συναισθήματα για την εκδίωξή του. Ένοιωθε μάλιστα υπαίτιος αυτού του γεγονότος και η θλίψη τον πλημμύριζε. Ήθελε να γυρίσει πίσω ο δάσκαλος του και να καταφέρει να φανεί αντάξιός του.

« Ένοιωθε κάποιο κίνδυνο να παραμονεύει στο σχολείο του. Δεν του άρεσε η ιδέα να απαλλαγούν από τον Μπονάτσο» (σελ. 37).

« Εσύ, σαν καλαμαράς που είσαι, κατά βάθος τον αγάπαγες τον Μπονάτσο. Σου γιομιζε την κεφαλα σου γράμματα και σου άρεσε» (σελ. 49).

«Τον στενοχωρούσε που ζέκανε τον δάσκαλό του. Είχε γεννήσει μια ιδέα που αποδείχθηκε καταστροφική» (σελ. 48).

ΣΥΝΟΨΗ

Στο παραπάνω κεφάλαιο εξετάστηκαν οι σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους μαθητές και δάσκαλοι. Οι διαπροσωπικές σχέσεις σύμφωνα με τα ευρήματα οικοδομούνται με βάση την επικοινωνία και με το προφίλ διδασκαλίας που προβάλλει ο εκπαιδευτικός.

Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι όταν ένας δάσκαλος ανήκει στο αυταρχικό μοντέλο και ακολουθεί τις τεχνικές της παραδοσιακής αγωγής, οι σχέσεις που διαμορφώνονται δεν είναι καλές. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν τον δάσκαλο σαν αντίπαλο και λόγω του ψυχρού κλίματος αντιδρούν και προβάλλουν την αντίθεσή τους αυτή με κάθε τρόπο, είτε προς τον εκπαιδευτικό, είτε παρακωλύοντας την εκπαιδευτική διαδικασία.

Αντίθετα, όταν ο δάσκαλος καταφέρει να δημιουργήσει υγιείς και καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του βασίζεται, όπως διαπιστώθηκε, στο δημοκρατικό προφίλ και τις αρχές της νέας παιδαγωγικής. Ο δάσκαλος αυτός είναι αρωγός των παιδιών, γίνεται φίλος τους και δημιουργεί μαζί τους νέους κόσμους και προορισμούς. Έχει φιλική στάση και κερδίζει το ενδιαφέρον των παιδιών, τα οποία ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη θερμότητα στις εργασίες και τις διάφορες δραστηριότητες. Μέσα από την φιλική και γεμάτη στοργή του δασκάλου δηλαδή, ο μαθητής ενεργοποιείται ακόμη περισσότερο, δε δημιουργούνται εντάσεις και οι παραινέσεις του δασκάλου λαμβάνονται υπόψη. Παρατηρούμε, τέλος, ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τον δάσκαλο επηρεάζουν θετικά τις επιδόσεις των μαθητών.

7.2 Η σχέση του δασκάλου με την οικογένεια

Σχετικά με τη σχέση του Μπονάτσου με την οικογένεια, στο μυθιστόρημα *Ο φίλος μας ο Άνλος*, φαίνεται από την αρχή ότι δεν είναι καλή. Οι γονείς πιστεύουν ότι ο δάσκαλος έχει πάρει αέρα και πιστεύει πως έχει υπερφυσικές ικανότητες, ενώ με την σειρά του ο δάσκαλος νιώθει πως δεν εκτιμούν την αξία του και επιθυμεί μια μέρα ή να έχει μια ευκαιρία να τους αποδείξει ποιος είναι ή να φύγει οριστικά από αυτό τον τόπο.

«Τόσα χρόνια χωρίς καμία αναγνώριση και προκοπή περίμενε κάποτε την ευκαιρία να δείξει τις ικανότητές του ή να γλιτώσει οριστικά απ' αυτό τον τόπο» (σελ. 15).

«Η αλήθεια είναι πως αυτόν τον άνθρωπο τον θεωρούσαν αεροπαρμένο. Σήμερα όμως ξεπέρναγε τον εαυτό του... .. Επιτέλους και σεις οι δάσκαλοι κάτι να προσφέρετε, να μας ανοίξετε ένα δρόμο...» (σελ. 44).

Κάποια στιγμή όμως οι γονείς κατάλαβαν την αξία του και πως ήταν άνθρωπος των γραμμάτων. Αποδεικνύεται ότι είναι φορές που οι γονείς προτρέχουν να εξάγουν συμπεράσματα που δεν είναι αξιόπιστα και ασφαλή.

«Αργότερα, όταν μια αντιπροσωπία γονέων και κηδεμόνων πήγε να του ζητήσει να επιστρέψει στο σχολείο, ο Μπονάτσος αρνήθηκε» (σελ. 79).

Αναφορικά με τη σχέση του δασκάλου με την οικογένεια στο μυθιστόρημα της Θέτης Χορτιάτη *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*, παρατηρούμε ότι είναι πολύ καλή. Αναπτύχθηκε μια ζεστή και τρυφερή σχέση μεταξύ της μαθήτριας και του δασκάλου και αυτό επηρέασε θετικά και την οικογένεια. Όλοι συμπάθησαν τον δάσκαλο της Θαλίτσας, ο οποίος τύχαινε να είναι και γείτονας με την γιαγιά της μικρής. Τον κάλεσαν σε τραπέζι και αυτός δέχθηκε με ευγένεια. Την ώρα δε του φαγητού μίλησε για την σχέση του με τα παιδιά και τον τρόπο διδασκαλίας του και τους κέρδισε όλους, μικρούς και μεγάλους.

«Μπράβο σου, παιδάκι μου, μπράβο κύριε Χρήστο, ακούστηκε η γιαγιά» (σελ. 52).

«Είχαμε γίνει μια παρέα κι ο καθένας μιλούσε ελεύθερα...» (σελ.53).

ΣΥΝΟΨΗ

Αναφορικά με τη σχέση του δασκάλου και της οικογένειας, ο δάσκαλος που ασπάζεται τη δημοκρατική παιδαγωγική και έχει ένα θετικά φορτισμένο επικοινωνιακό προφίλ γίνεται ιδιαίτερα αγαπητός και στους γονείς των μαθητών. Η οικογένεια σε αυτή την περίπτωση μπορεί να μαθαίνει με μεγαλύτερη ευκολία την πορεία του μαθητή και να συζητάει επί ίσοις όροις για πιθανές λύσεις. Ο δάσκαλος γίνεται δέκτης της στοργικότητας της οικογένειας, κάποιες φορές μάλιστα γίνεται μέλος της, τον καλούν σε δείπνο, υπολογίζουν την γνώση και την γνώμη του και του εμπιστεύονται τα σπλάχνα τους με χαρά, χωρίς καθόλου αμφιβολίες. Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός που φέρεται αυταρχικά, αποπνέει μια εχθρότητα τόσο σε μαθητές, όσο και σε γονείς. Η οικογένεια σε αυτή την περίπτωση, δεν δείχνει εκτίμηση για το πρόσωπο του δασκάλου και πολλές φορές μειώνει το έργο του, καθώς το θεωρεί μηδαμινό. Ο δάσκαλος εκφράζεται ηγεμονικά και κάποιες φορές φτάνει τα πράγματα στα άκρα, με αποτέλεσμα γονείς και μαθητές να επιθυμούν ή τουλάχιστον να μην εμποδίζουν την αποπομπή του.

7.3 Η σχέση του δασκάλου με την κοινωνία

Ο κύριος Χρήστος, στο μυθιστόρημα της Θέτης Χορτιάτη, χωρίς να εκφράζει κάποιες φιλοδοξίες ή κάτι ανάλογο, γίνεται ήρωας της ελληνικής κοινωνίας. Η συμμετοχή του στον ελληνοϊταλικό πόλεμο, ο ζήλος με τον οποίο πολέμησε και η ανδρεία που επέδειξε, ήταν καθοριστικές. Η Πολιτεία τον αντάμειψε με τιμές και παράσημα, ενώ αυτός δεν σταμάτησε να προσφέρει και πνευματική τροφή στους νέους με τη συγγραφή βιβλίων. Γίνεται η πιο τρανή απόδειξη ότι δεν μετράει το ύψος ενός ανθρώπου αλλά το ανάστημά της ψυχής του.

«Καλέ, τον θυμάστε εκείνο τον δασκαλάκο με το βιολί; Ε, που να το 'λεγε κανείς, εκείνος ο κοντορεβιθούλης πήρε το μεγαλόσταυρο στην Αλβανία. Τον είδαν να πολεμάει και με το μυαλό και με δέκα λιονταριών καρδιές. Πρώτος μπήκε στην Κορυτσά! Ακούς ο λιανοφλούδης, τρανός ήρωας! Ζαλώθηκε τη δόξα και το παράσημο..... Αργότερα, όταν τελείωσε ο πόλεμος, ακούσαμε για τον δάσκαλο ότι είχε γράψει ένα αξιόλογο σύγγραμμα» (σελ.119-120).

Αντίθετα, ο Αργύρης Μπονάτσος παρουσιάζεται διψασμένος για κοινωνική καταξίωση επιθυμούσε να ανακηρυχτεί εθνικός ευεργέτης, όμως ο ευσεβής αυτός πόθος δεν βρίσκει ανταπόκριση. Χαρακτηρίζεται άνθρωπος των γραμμάτων, καθώς κατέχει τη μοναδική βιβλιοθήκη στην Πέρα Χώρα, αλλά οι γύρω του πιστεύουν ότι από το πολύ το διάβασμα έχει «πάρει αέρα» ο νους του.

«Αυτός ανέκαθεν ζητούσε μια μεγάλη ευκαιρία για να φανεί η αξία του. Εδώ σ' αυτό το χωριό ποτέ δεν του έδωσαν σημασία. Ενώ ήξερε τόσα πράγματα, ουδέποτε τα αναγνώρισαν... Μόνο τα ελαττώματα του ήξεραν να κουτσομπολεύουν... Θα μπορούσε να αναγορευτεί εθνικός ευεργέτης του τόπου» (σελ.40).

Μόνο στο τέλος, φαίνεται να ικανοποιείται η βαθιά του επιθυμία για καταξίωση, όταν μπόρεσε να φτάσει στη λύση του μυστηρίου που αφορούσε το υλικό

που έγραφε αόρατα ο Άυλος, ο αγαπημένος του μαθητής. Καταξιώνεται και προσφέρει στον τόπο ένα νέο σχολείο, ώστε να είναι ισάξιο των μαθητών του.

«Σε λίγες μέρες, ήρθαν οι δημοσιογράφοι και τον φωτογράφισαν μαζί με τον μαθητή του τον Άυλο. Δάσκαλος και μαθητής πλάι πλάι.... Η εταιρεία αντάμειψε τον Μπονάτσο με το ποσό που είχε υποσχεθεί και αυτός ανήγγειλε πως ένα μέρος θα το διέθετε για να ανακαινίσει το σχολείο...» (σελ.85).

ΣΥΝΟΨΗ

Μέσα από την ανάγνωση των δύο μυθιστορημάτων, καταλήγουμε ότι η κοινωνία θεωρεί καταξιωμένο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως επί το πλείστον. Ο δάσκαλος θεωρείται άνθρωπος των γραμμάτων και μπορεί να προσφέρει πολλά στην κοινωνία και τον πολιτισμό του τόπου. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι κάποιες φορές, όταν υπάρχει το κίνητρο για κοινωνική καταξίωση, αυτή αργεί να επέλθει, ενώ όταν ο εκπαιδευτικός δρα αυθόρμητα με γνώμονα το καλό του τόπου, τότε ανακηρύσσεται μέχρι και ήρωας. Ο δάσκαλος μπορεί να προσφέρει είτε υλικά, είτε άυλα αγαθά, αρκεί να υπάρχει μέσα του η σπίθα της δημιουργίας και της προσφοράς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην εργασία μας μελετήσαμε ποια είναι η εικόνα του δασκάλου σε δύο μυθιστορήματα Ελλήνων συγγραφέων για παιδιά και ποια η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο δάσκαλο και τον μαθητή/την μαθήτριά, την οικογένεια αλλά και την κοινωνία γενικότερα. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου είναι η μέθοδος που ακολουθήσαμε και προκαθορίστηκαν συγκεκριμένες κατηγορίες προκειμένου να εμβαθύνουμε και να μπορέσουμε να φτάσουμε σε ασφαλή συμπεράσματα. Από όσα προαναφέρθηκαν μπορούμε να εστιάσουμε στα πιο ουσιώδη.

Σχετικά με τον δάσκαλο που έχει δημοκρατικό προφίλ αξίζει να τονισθεί πως είναι ένας εκπαιδευτικός που ανήκει στην νέα μαθητοκεντρική αγωγή. Ο ρόλος του είναι καθαρά καθοδηγητικός και δεν προσπαθεί να επιβληθεί στα παιδιά. Ο δάσκαλος αυτός, γνωρίζει πώς να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα προκειμένου η διδασκαλία και η μάθηση να γίνονται ευχάριστα. Συμμετέχει στις δραστηριότητες των παιδιών και βοηθά όσα το έχουν ανάγκη. Οι μαθητές έχουν το δικαίωμα λόγου αυθόρμητα και η γνώμη τους είναι ισότιμη με του εκπαιδευτικού. Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός δεν είναι δαδούχος της γνώσης που την μεταδίδει στα παιδιά, αλλά οι ίδιοι οι μαθητές εμπλέκονται και δημιουργούν γνώση. Κυριαρχεί ο διάλογος και συναισθήματα εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και σεβασμού. Αυτός ο τύπος δασκάλου συναντάται στο μυθιστόρημα της Θέτης Χορτιάτη *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*.

Σε ό,τι αφορά τον αυταρχικό τύπο δασκάλου παρατηρούμε μέσα από τα ευρήματα πως ταυτίζεται με την παραδοσιακή, δασκαλοκεντρική αγωγή. Αυτός ο τύπος δασκάλου συμπεριφέρεται ως αυθεντία. Φαίνεται πως γνωρίζει τα πάντα και έχει χρέος να τα μάθει και στα παιδιά. Επιθυμεί και προσπαθεί να χειρίζεται ολόκληρη τη παιδαγωγική πράξη μόνος του. Πιστεύει πως είναι σωστό να κατέχει εξουσιαστικό, ηγετικό ρόλο και γι αυτό οδηγείται στην υπερβολή και την χρήση βίας, λεκτικής ή σωματικής. Δεν είναι λίγες οι φορές που ο αυταρχικός δάσκαλος θα προσπαθήσει να ελέγξει τη συμπεριφορά των μαθητών και εκτός σχολικού χώρου με ανάλογη δεσποτική συμπεριφορά. Στα βιβλία που μελετήσαμε συναντάμε αυτό τον τύπο δασκάλου στο μυθιστόρημα *Ο φίλος μας ο Άυλος* του Σπύρου Γκρίντζου.

Αξιοσημείωτο είναι το ότι κανένας από τους δασκάλους που συναντήσαμε στα μυθιστορήματα δεν είναι αδιάφορος προς την εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα να αφήνει εντελώς ελεύθερα τα παιδιά. Οι δύο παραπάνω κατηγορίες είναι αλληλοαποκλειόμενες, δηλαδή ένας δάσκαλος που συμπεριφέρεται

δημοκρατικά δεν μπορεί ταυτόχρονα να ακολουθεί και αυταρχικές τακτικές, και το αντίστροφο.

Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών φαίνεται να σχετίζονται με το μοντέλο διδασκαλίας που αυτός χρησιμοποιεί. Παρατηρούμε, δηλαδή, πως ο δάσκαλος που ανήκει στο δημοκρατικό μοντέλο, είναι περισσότερο φιλικός και έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του (όπως ο κύριος Χρήστος στο *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*). Αντίθετα, ο δάσκαλος που υποστηρίζει την παραδοσιακή αγωγή και υιοθετεί αυταρχική συμπεριφορά έρχεται αντιμέτωπος με όλη την ψυχρότητα και την απέχθεια που τρέφουν τα παιδιά για το πρόσωπό του (όπως ο κύριος Αργύρης Μπονάτσος στο *Ο φίλος μας ο Άυλος*).

Η σχέση των γονέων με τον δάσκαλο είναι ανάλογη με παραπάνω. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός που έχει ηγεμονική στάση απέναντι στους μαθητές, πολλές φορές λειτουργεί το ίδιο υπεροπτικά ή αλαζονικά και προς τους γονείς, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα αρνητικά φορτισμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (*Ο φίλος μας ο Άυλος*). Στην απέναντι όχθη βρίσκεται η σχέση που διαμορφώνει ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός με τους γονείς, καθώς γνωρίζει πώς να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα προκειμένου να υπάρχει το μέγιστο δυνατό κέρδος, έχοντας πάντα στο μυαλό του βέβαια το καλό των μαθητών. Έτσι, λοιπόν, φιλικές σχέσεις δημιουργούνται μεταξύ της οικογένειας και του δασκάλου που ενστερνίζεται το δημοκρατικό μοντέλο διδασκαλίας (*Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*).

Ο δάσκαλος μέσα στην κοινωνία φαίνεται να κατέχει σημαντική θέση. Στο πρόσωπό των εκπαιδευτικών καθρεφτίζεται η επιρροή μιας ολόκληρης γενιάς, τους αποκαλούν ανθρώπους των γραμμάτων και της τέχνης ενώ πολλές είναι οι φορές που οι δωρεές προς την κοινωνία ξεπερνούν τον άυλο πολιτισμό και το όνομά τους μένει στην ιστορία, για τα άυλα αλλά και τα υλικά αγαθά που προσέφεραν.

Στις μέρες μας η εκπαίδευση μεταβάλλεται συνεχώς και δέχεται επιρροές από όλο το φάσμα της ζωής. Είναι αναγκαίο μέσα σε αυτή την εκβιομηχάνιση, να μην γίνει η εκπαίδευση ακόμη μία επιχείρηση, όπου λίγοι θα μπορούν να έχουν πρόσβαση. Ας αναστοχαστούμε, λοιπόν πάνω στην κατεύθυνση της παιδείας αλλά και της κοινωνίας. Είναι γεγονός πως η ανθρώπινη κοινωνία περνά κρίση, αυτή όμως είναι αντανάκλαση της κρίσης αξιών που γενικότερα υπάρχει. Όσοι αισθάνονται δάσκαλοι έχουν δικαίωμα και υποχρέωση να δημιουργήσουν μαζί με τα παιδιά ένα νέο όραμα, έναν νέο κόσμο.

Βιβλιογραφία

A. Πρωτογενείς πηγές

- Γκρίντζος, Σ. *Ο φίλος μας ο Άυλος*. Αθήνα, Πατάκης, 1998
- Χορτιάτη, Θ. *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*. Αθήνα, Άγκυρα, 2009

B. Δευτερογενείς πηγές

- Αναγνωστοπούλου, Μ. *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*, Θεσσαλονίκη 2005.
- Αραβανής, Γ. *Οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή από ψυχολογική και κοινωνική άποψη*, Αθήνα, Ι.Φελέκη 1977.
- *Αρχαία Ελληνικά Φιλοσοφικός Λόγος* (Πλάτων-Αριστοτέλης), Γ' γενικού λυκείου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και εκδόσεων "Διόφαντος" 2013
- Βαμβούκας, Μ. *Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Ηράκλειο 1982.
- Γεωργίου, Σ. *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη παιδιού*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα 2000.
- Γκλιάου, Ν. *Το πρόσωπο του δασκάλου στην ελληνική παιδική λογοτεχνία, Διαδρομές*, Χειμώνας, αρ. τεύχους 40.
- Δεληντσιώτη, Ε. *Η εικόνα του δασκάλου και η σχέση του με τους μαθητές σε μυθιστορήματα Ελλήνων συγγραφέων για παιδιά* (διπλωματική εργασία), Ρόδος: ΤΕΠΑΕΣ Παν. Αιγαίου, 2012
- Δελώνης, Α. *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία 1835-1985. Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα*, Αθήνα, Ηράκλειτος 1986.
- Καϊλα, Μ. *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*, Αθήνα, 2007.
- Κανατσούλη, Μ. *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 2007.
- Καρακαλάκης-Καρράς, Κων. *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑ ΤΟΥ 1930*, εποπτεία Αλέξης Δημαράς, ΚΕΕ Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα.

- Καρακίτσιος, Α. *Ποίηση για παιδιά και για νέους*, Θεσσαλονίκη, Ζυγός, 2008.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. *Το θαυμαστό ταξίδι- Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα, Πατάκη, 1997.
- Κοντάκος, Α. *Χρονολόγιο Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, διάδραση, 2011.
- Ματσαγγούρας, Η. *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*, Αθήνα, Γρηγόρη, 1999.
- Μπαλάσκας, Κ. *Κοινωνική θεώρηση της παιδείας*, Γρηγόρη 1984.
- Μπέλλα, Θ. *Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής*, Αθήνα, Επικαιρότητα 1985.
- Μπίκος, Κ. Γ. *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Ελληνικά Γράμματα 2004.
- Ξωχέλλης, Π. *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα-προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Αδελφών Κυριακίδη 1989.
- Ξωχέλλης, Π. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη 1999.
- Πάλλα, Μ. *Η ανάλυση περιεχομένου*. Φιλολόγος. Άνοιξη, αρ. τεύχους 67, 1992
- Παπαδάτος, Γ. *Θεματολογία Σύγχρονου Μυθιστορήματος. Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, Ζ' τόμος, Αθήνα, Βιβλιογονία, 1992.
- Παπαδάτος, Γ. *Το μάθημα των Μαθηματικών στη λογοτεχνία για παιδιά*. Στο: Μαθηματικά και Ανθρωπιστικές Επιστήμες (Η' Πανελλήνιο Συνέδριο, 6,7,8 Νοεμβρίου 2008). Αθήνα, Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ. 2009.
- Παπάζογλου, Μ. *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας*, Αθήνα, Επικαιρότητα 1984.
- Παπάς, Α. *Μάθητοκεντρική διδασκαλία 1: Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, Αναλυτικά Προγράμματα: Curricula και διδασκαλία*, Αθήνα, Βιβλία για Όλους 1990.
- Παπάς, Α. *Μάθητοκεντρική διδασκαλία 2: Το παιδαγωγικό κλίμα στο Ανοιχτό Σχολείο, διδακτικά και μαθησιακά μοντέλα*, Αθήνα, Βιβλία για Όλους 1990.
- Σταμάτης, Π. *Παιδαγωγική Επικοινωνία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα, διάδραση, 2011.
- Σταμάτης, Π. *Επικοινωνία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, διάδραση, 2013.
- Τσιπλητάρης, Α. *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα 2004.

- Φίλιας, Β. *Εισήγηση στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα, Gutenberg, 1998
- Φωτοπούλου, Χ. – Μπαραλός, Γ. *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους*. Αθήνα, 1998.