



# Universität Potsdam

Diether Hopf

## **Το Γερμανικό Σχολείο : Εισαγωγή για Έλληνες Εκπαιδευτικούς = Die deutsche Schule : eine Einführung für griechische Lehrer**

First published in:

Το Γερμανικό Σχολείο : Εισαγωγή για Έλληνες Εκπαιδευτικούς = Die deutsche Schule : eine Einführung für griechische Lehrer / NTITEP ΧΟΠΦ. - Θεσσαλονίκης : Dt. Inst. für Fernstudien von der Univ. Tübingen (DIFF)/ Ινστιτούτου Goethe, 1987. - 73 Σ.

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 189

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4440/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-44408>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 189

ΝΤΙΤΕΡ ΧΟΠΦ

Το Γερμανικό Σχολείο

Εισαγωγή για Έλληνες Εκπαιδευτικούς

Μετάφραση από τα γερμανικά  
Νίκος Παπασταϊκούδης

ΕΚΔΟΣΗ του

Deutsches Institut für Fernstudien  
von der Universität Tübingen (DIFF)

και του



Ινστιτούτου Goethe Θεσσαλονίκης

Copyright 1987.

## Πίνακας περιεχομένων

	<u>σελίδα</u>
1. Εισαγωγή	1
2. Το σχολικό σύστημα του γερμανικού σχολείου	4
2.1 Η βασική δομή του	4
2.2 Η ιστορική εξέλιξη του εκπαιδ. συστήματος	17
2.3 Οι μαθητές	28
2.4 Οι εκπαιδευτικοί	33
3. Η εσωτερική πλευρά του σχολείου	38
3.1 Συνθήκες της εκπαίδευσης	39
3.2 Η διδακταία ύλη	42
3.3 Μέθοδοι διδασκαλίας	54
3.4 Αξιολόγηση των επιδόσεων	61
3.5 Άλλες δραστηριότητες και κοινωνικές εμπειρίες μέσα στο σχολείο	65
4. Βιβλιογραφία	72



## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αν κανείς επισκεφτεί σε μια ξένη χώρα σχολεία και μιλήσει με δασκάλους ή παρακολουθήσει το μάθημα και συζητήσει με μαθητές και ρωτήσει να πληροφορηθεί για τη σχολική διοίκηση, τότε τον εκπλήσσει το γεγονός, ότι διαπιστώνει μία μίξη από γενικά στοιχεία. Και αυτά παρουσιάζονται κάθε φορά σε διαφορετική θέση.

Όταν λοιπόν για μερικές εβδομάδες επισκέφτηκα στην Αγγλία Δημοτικά σχολεία, για να γνωρίσω τις δυνατότητες και τα όρια της ανοιχτής διδασκαλίας, το νέο για μένα βρίσκονταν και μάλιστα κατά την ώρα του μαθήματος, στη σχέση μεταξύ δασκάλων και μαθητών, όπως και στο ρόλο του δασκάλου. Κατά την επίσκεψή μου στο Γενικό σχολείο της ίδιας χώρας μου ήταν, τουναντίον ασυνήθιστο πράγμα η οργάνωση αυτών των μεγάλων ιδρυμάτων με όλες τις συνέπειες που συνιστούν οι τυπικές ρυθμίσεις της κατάταξης των μαθητών, για να αναφέρω ένα παράδειγμα, ως και ο συντονισμός για τη διδακτέα ύλη στα διάφορα τμήματα. Στα σχολεία των ΗΠΑ χτυπά αμέσως στο μάτι η πολυχρωμία της σχολικής ζωής - μόνο ύστερα από αρκετή και ακριβή παρατήρηση ανακαλύπτει κανείς τους τρόπους με τους οποίους κατορθώνονται υψηλά και "ακαδημαϊκά" σταθερά αποτελέσματα, σχετικά με την προετοιμασία για τις πανεπιστημιακές σπουδές. Και στη Σουηδία μένει καταρχήν κανείς έκπληκτος για την φροντίδα του σχολείου για τον κάθε άνθρωπο ξεχωριστά - και ή είναι οι μαθητές παιδιά πνευματικά και σωματικά ανάπηρα ή ενήλικες που διέκοψαν την επαγγελματική δραστηριότητά τους, για να συνεχίσουν τα σχολικά μαθήματα, ή παιδιά αλλοδαπών εργατών. Και εδώ, μόνο η εμβριθής παρατήρηση φανερώνει πολλά από αυτά που μαθαίνει κανείς στο σπίτι, π.χ. η τελέσφορη επιλεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της Παιδείας ή η μεταξύ προγράμματος και πραγματικότητας. Σύμφωνα με τις εμπειρίες μου, δύο είναι οι ιδιαίτερες δυσκολίες που συναντά κανείς κατά την επίσκεψή του στα σχολεία μιας άλλης χώρας. Η πρώτη έγκειται στο σημείο, ότι ο ενδιαφερόμενος παρατηρεί αρχικά και εξακολουθητικά τα αίτια από μια συνηθισμένη οπτική γωνία. Έτσι βλέπει πολλά ως γνωστά, επειδή στην πρώτη ματιά φαίνονται παρόμοια, με αυτά που ήδη γνωρίζει, χωρίς να προσέχει βέβαια, ότι βρίσκονται σε μια άλλη συσχέτιση και είναι

δυνατό να σημαίνουν κάτι το τελείως διαφορετικό. Από την άλλη πλευρά παραβλέπει τις αναρίθμητες, μεταξύ των οποίων και σημαντικές λεπτομέρειες, επειδή απλούστατα δεν είναι συνηθισμένος να τις προσέχει: "Κανείς βλέπει μόνο αυτό που γνωρίζει", λέει μια παροιμία. Αυτή η πηγή λαθών είναι ευκολονόητη, γιατί αντιμετώπισαμε από το έκτο έτος της ηλικίας μας, και σχεδόν χωρίς διακοπή, την ίδια σχολική πραγματικότητα: πρώτα ως μαθητές και έπειτα σα φοιτητές. Κατά την παρακολούθηση λοιπόν της ζωής εις ένα ξένο σχολείο πρέπει κανείς να είναι επιφυλακτικός και δεν πρέπει να πει εκείνο το "μα, αυτό το γνωρίζω και δεν χρειάζεται να το δω από κοντά. Το γνωρίζω." Από την άλλη πλευρά πρέπει κανείς να έχει συνειδητά ανοιχτά τα μάτια του, για να αντιληφθεί καταρχήν σωστά το ξένο, το άγνωστο. Αν κανείς καταφέρει και τα δυο: ν'αντισταθεί στο απερίσκεπτο :μα, αυτό το γνωρίζω και, δεν παύει ακούραστα να παρατηρεί τις λεπτομέρειες του ξένου σχολικού συστήματος, τότε εμφανίζεται ένα αδιάψευστο γνώρισμα, όπου μπορεί με ευκολία να διαπιστώσει· αν μπορεί πλέον να ξεφύγει με τον καιρό από τις προκαταλήψεις του. Το ξενότροπο, συχνά μάλιστα η δυσκολία κατανόησης του παρατηρούμενου αυξάνει, δεν ελαττώνεται· εάν όλο και λιγότερα πράγματα εμφανίζονται ευεξήγητα. Μονάχα μετά από πολύ καιρό τα φαινόμενα ταιριάζουν πάλι μεταξύ τους και διαπιστώνεται μια πρώτη άποψη για το ξένο σχολείο.

Το δεύτερο πρόβλημα συνιστάται στο γεγονός, ότι οι επιμετρικές παρατηρήσεις δεν μπορούν να γίνουν και να ερμηνευτούν ανεξάρτητα από τα συμφραζόμενα - εκεί όπου βέβαια παρουσιάζονται. Αν, για παράδειγμα, παρασυρθεί κανείς από<sup>το</sup> χαρακτηριστικά ενιαίο στοιχείο της διδακτέας ύλης για όλους τους μαθητές του ελληνικού σχολείου, όπως του Λυκείου και έβγαζε τα συμπεράσματά του, τότε οι διαφορές μεταξύ των μαθητών, που φυσικά υπάρχουν στην Ελλάδα, θα παρέμειναν απαρατήρητες, ως προς το ελληνικό σχολικό σύστημα, και θα αιτιολογούνταν βεβαίως με βάση την παρατήρηση στη σχολική πραγματικότητα. Αν όμως συμπεριλάβει κανείς στην παρατήρησή του το μέγεθος των φροντιστηριακών μαθημάτων, δηλ. την ιδιωτική παράλληλη παιδεία πολυάριθμων μαθητών, τότε θα υπάρξει μια τελείως διαφορετική εικόνα. Διευουργίες, που σε άλλες χώρες διαπιστώνονται στον μαθησιακό χώρο του σχολείου, εδώ έχουν μετατοπιστεί στην εξωσχολική παιδεία - βέβαια όχι εξολοκλήρου, ενώ για μια σειρά από παρενέργειες, πρέπει κανείς να σκεφτεί παραπέρα.

Γενικά επαληθεύεται συνεχώς το γεγονός, ότι μόλις κανείς αντιληφθεί κάτι το εξαιρετικά εντυπωσιακό, ή κάτι το αρνητικό σε ένα ξένο σχολικό σύστημα, θέτει το ερώτημα: Με τί νόμισμα πληρώνεται το θετικό; Ποιές θετικές δυνατότητες προκύπτουν από αυτό που μου φαίνεται αρνητικό; Δεν θέλω βέβαια να πω, ότι παντού τα πάντα γίνονται σχετικά αποδεκτά και κατά τον ίδιο τρόπο, εφόσον ζυγίζει κανείς για πολύ καιρό τα θετικά και τα αρνητικά. Υπάρχουν ξεκάθαρα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στα διάφορα σχολικά συστήματα και μορφές διδασκαλίας, που μπορούν παιδαγωγικά να περιγραφούν και να εκτιμηθούν. Αυτό όμως θα έπρεπε να είναι το τελευταίο βήμα, που γίνεται μόνον, όταν έχει διανυθεί ο μεγάλος δρόμος της παρατήρησης στα μεμονωμένα φαινόμενα και της ερμηνείας τους μέσα από τη συσχέτισή τους. Από τα παραπάνω επιχειρήματα που εκθέσαμε για τον αναγνώστη είναι επίσης σημαντικό να πληροφορηθεί, ποιές είναι οι εμπειρίες με τη βοήθεια των οποίων γράφω αυτό το κείμενο. Οι πρώτες γνώσεις για την παρουσίαση του γερμανικού σχολικού συστήματος προέρχονται καταρχήν από τη μακρόχρονη διδασκαλία μου στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο, στο Κολλέγιο, στην Παιδαγωγική Ακαδημία και στο Πανεπιστήμιο (στον εκπαιδευτικό κλάδο) και έπειτα από την πολύχρονη εμπειρική ερευνητική εργασία στο χώρο του σχολείου γενικά, που τα τελευταία χρόνια επικεντρώνεται στο θέμα " Προβλήματα με το σχολείο των αλλοδαπών παιδιών".

Συγκρίνοντας το εύρος αυτών των εμπειριών μου, οι πρωταρχικές μου γνώσεις για το ελληνικό σχολικό σύστημα είναι μικρές. Αυτές τις γνώσεις τις απέκτησα από την πολύχρονη θεωρητική εργασία και από μια εξάμηνη εργασία μου στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όπως και από μια τετράμηνη περίπου περιοδεία σε διάφορα σχολεία στην Ελλάδα, που κατά ένα μέρος έκανα μόνος μου και το άλλο στα πλαίσια μιας μεγάλης εμπειρικής έρευνας <sup>1)</sup> σε όλες τις τάξεις και σε όλα τα διαμερίσματα της χώρας. Οι συνολικά 80 περίπου ώρες μαθήματος που παρακολούθησα, αναλύθηκαν κυρίως με βάση λήψεων με βίντεο και συζητήθηκαν διεξοδικά με δασκάλους - ένας τρόπος εργασίας που αποδείχτηκε καλός, επειδή ευσπευσμένες εξηγήσεις σε σχετικό υλικό έβρισκαν αμέσως τη διόρθωσή τους από τους ουσιαστικά ειδικούς, τους δασκάλους. Όσο και να φαίνεται περιορισμένο αυτό το εμπει-

1) βλ. Horf, 1984, σελ. 3 και συνέχεια

ρικό υπόστρωμα, έχει το πλεονέκτημα, ότι αναφέρεται στην πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου, ώστε πιστεύω, ότι μπορώ να σχηματίσω από αυτό, μια σαφή εικόνα, σχετικά με τις αντιλήψεις και τη στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, που έρχονται στη Δ. Γερμανία, όπου και αντιμετώπιζαν μια πολύ διαφορετική σχολική πραγματικότητα.

Σκοπός του παραπάνω κειμένου είναι να δώσει μια εισαγωγική άποψη για το γερμανικό σχολείο. Θα περιοριστώ κυρίως στην περιγραφή της τωρινής κατάστασης, θέλω όμως να κάνω σαφές, πού υπάρχουν προβλήματα και σε ποιά θέματα κατευθύνεται η συζήτηση περί τα παιδαγωγικά. Το βάρος θα πέσει στο Δημοτικό Σχολείο, επειδή είναι το μοναδικό σχολείο, που αποτελεί το γενικό σχολείο για όλα τα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Θα γίνει λόγος και για τις τάξεις του Γυμνασίου (1-3 τάξη), αλλά αυτό περισσότερο για το κύριο σχολείο, παρά για το Πρακτικό σχολείο, Γυμνάσιο, ή το Ξνειαίο σχολείο <sup>1)</sup>. Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική παιδεία, θα περιοριστώ μονάχα σε μερικές παρατηρήσεις.

## 2. Το σχολικό σύστημα του γερμανικού σχολείου

### 2.1. Η βασική δομή του

Αν για παράδειγμα, ένας Έλληνας εκπαιδευτικός επισκεφτεί με ένα 13-χρονο γερμανόπουλο το σχολείο του, πολλά πράγματα θα του φανούν γνωστά. Μπαίνει πρώτα-πρώτα σε ένα σχολικό κτίριο, που τα περισσότερα κτίστηκαν μετά τον πόλεμο. Αγόρια και κορίτσια κάνουν μαζί μάθημα και διάλειμμα στην ίδια αυλή του σχολείου. Το μάθημα αρχίζει το πρωί και τελειώνει το μεσημέρι. Αυτές και πολλές άλλες παρατηρήσεις θα του δημιουργήσουν εύκολα την εντύπωση, ότι οι διαφορές μεταξύ των σχολείων των δύο χωρών βρίσκονται σίγουρα σε μερικές λεπτομέριες, π.χ. στην έλλειψη ( από την μεριά του γερμανικού σχολείου ) της πρώτης συγκέντρωσης σχετικά με την εθνική και θρησκευτική υπόσταση του σχολείου.

Όμως αυτή η εντύπωση εξαπατά: Τα σχολικά συστήματα της Δυτικής Γερμανίας και της Ελλάδας παρουσιάζουν μερικές θεμελιακές δια-

---

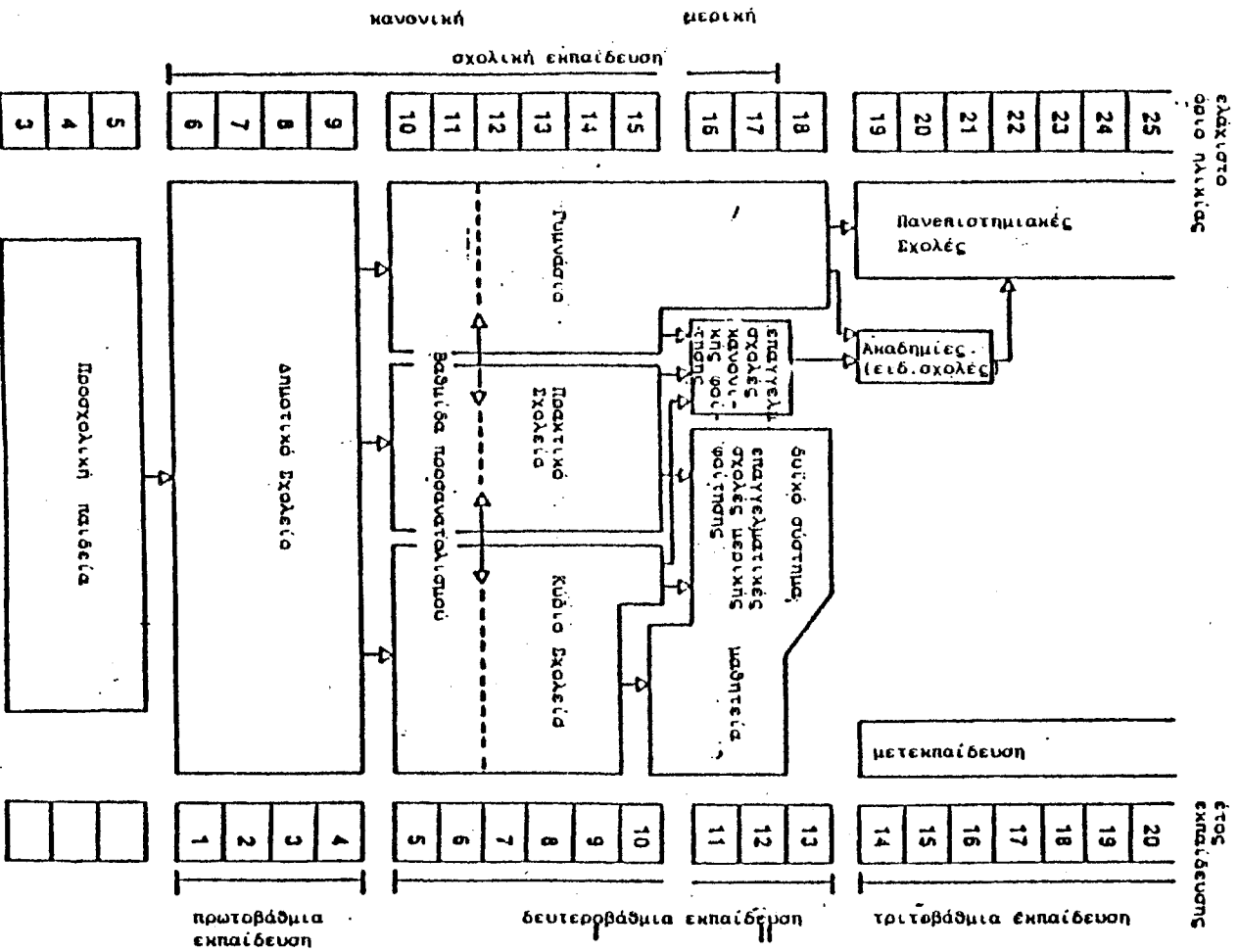
1) Πρόκειται για σχολεία μετά το Δημοτικό



φορές, που κανείς δεν μπορεί να τις διαπιστώσει από μέσα, δηλ. από την καθημερινή ζωή του μαθητή, αλλά μονάχα από τη συσχέτιση της δομής αυτών των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων. Ας παραμείνουμε όμως στον 13χρονο μαθητή: Ενώ εμείς στην Ελλάδα γνωρίζουμε, ότι αυτός ο μαθητής, όπως και όλοι οι συνομήλικοί του, θα πήγαινε στο Γυμνάσιο, όπου με μερικές ελάχιστες διαφορές μεταξύ των σχολείων, θα μάθαινε την ίδια στιγμή τα ίδια πράγματα, ένα 13χρονο γερμανόπουλο ή ξενόπουλο θα μπορούσε να πηγαίνει σε τελείως διαφορετικό τύπο σχολείου, όπου θα μάθαινε πράγματα, που μόνον επιμερικά είναι όμοια: θα μπορούσε να είναι μαθητής ενός Γυμνασίου, ενός Γενικού Σχολείου, ενός Πρακτικού ή Κύριου Σχολείου, ή ενός Ειδικού Σχολείου, σε σχολεία λοιπόν, που τον προετοιμάζουν κατά διαφορετικό τρόπο για τις επαγγελματικές και βιωτικές δυνατότητες.

( Μια ματιά στον πίνακα των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων των δύο χωρών, αφήνει να φανούν αμέσως οι σχετικές διαφορές ).

Το σχολικό σύστημα της Δ. Γερμανίας, 1980 <sup>1)</sup>

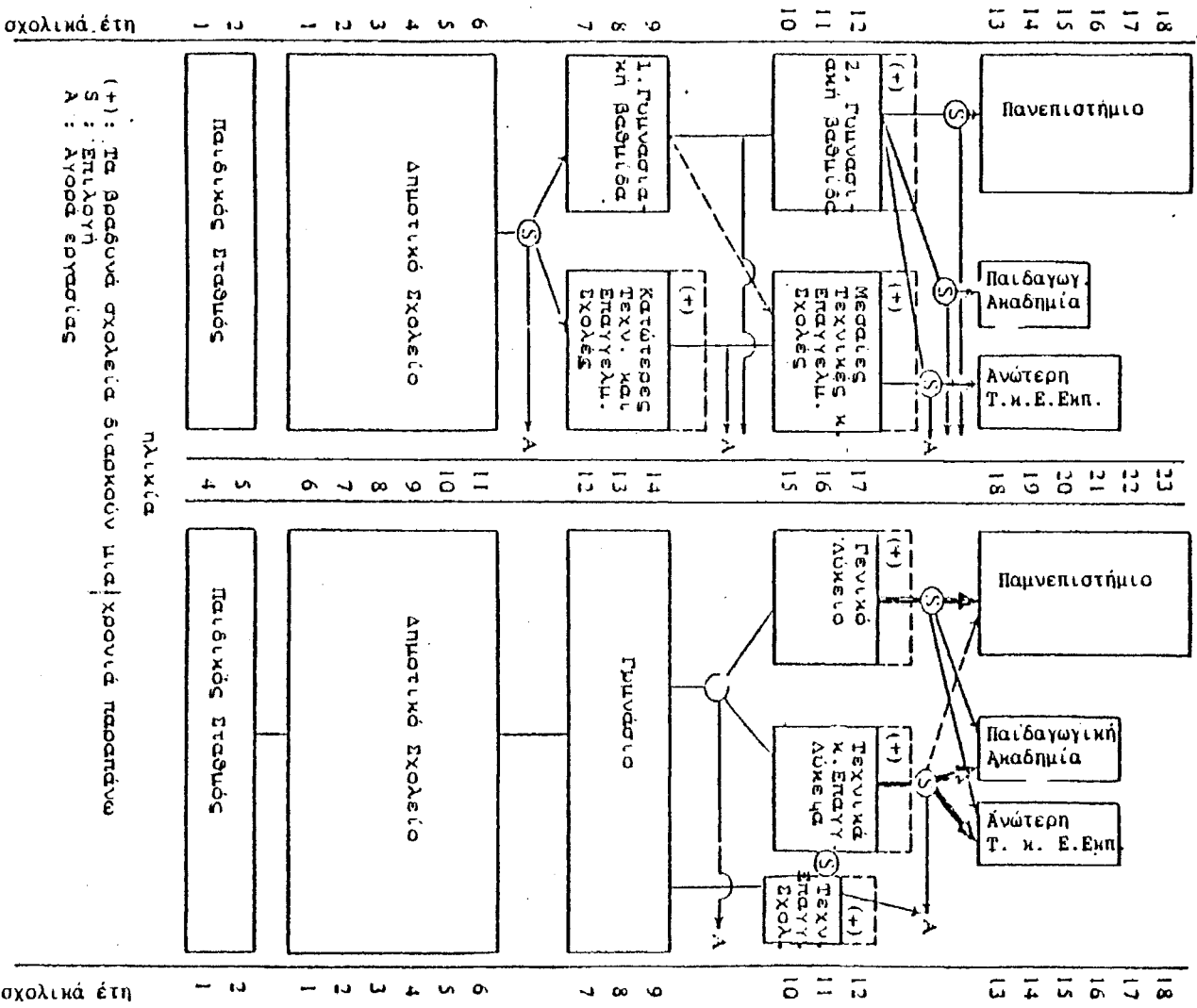


1) Βλ. Ουάδα Εργασίας, 1984, σελ. 12

# ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ 1)

από το 1976

μέχρι το 1976



Ενώ στην Ελλάδα πηγαίνουν σχολείο όχι μόνον όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες μαζί για έξη χρόνια (στη Δ.Γερμανία είναι αντίστοιχα, με εξαίρεση το Βερολίνο, 4 χρόνια), αλλά παραμένουν μαζί στις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου, πράγμα που διαφοροποιεί το γερμανικό σχολικό σύστημα και από ενωρίς και πολύπλευρα.

Έτσι στα 10 από τα 11 κρατίδια της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας οι μαθητές ηλικίας 10 ετών επισκέπτονται ουσιαστικά 3 τύπους σχολείου - και αφορά το 1/3 των μαθητών κάθε σχολικής περιόδου. Ο διαχωρισμός των μαθητών σε 3 παραδοσιακούς τύπους σχολείου (μετά την τετραετή δημοτική εκπαίδευση) γίνεται βέβαια με βάση τις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών και τις εικαζόμενες από τους δασκάλους μελλοντικές τους ικανότητες. Αυτοί οι τρεις τύποι σχολείου, που παρακολουθεί η πλειοψηφία των μαθητών είναι: 1) το Γυμνάσιο, που τελειώνει μετά από 13 συνολικά χρόνια, με το απολυτήριο και οδηγεί στο Πανεπιστήμιο, 2) το Πρακτικό Σχολείο, που μετά τη δέκατη τάξη τελειώνει με το λεγόμενο "μεσαίο απολυτήριο" και από το οποίο οι μαθητές στην πλειοψηφία τους, πηγαίνουν ή σε κάποιο επάγγελμα ή στην επαγγελματική μαθητεία, ή με την παρακολούθηση - και μάλιστα σε όχι μικρό αριθμό - μεταπηδούν στις διάφορες επαγγελματικές σχολές, 3) το Κύριο Σχολείο που οδηγεί το μαθητή μέχρι την ένατη ή τη δέκατη τάξη και στο οποίο πηγαίνουν όλοι εκείνοι οι μαθητές που από το Δημοτικό Σχολείο δεν θεωρήθηκαν ικανοί ούτε για το Γυμνάσιο, ούτε για το Πρακτικό Σχολείο. Μετά το Κύριο Σχολείο οι μαθητές πηγαίνουν ή στο λεγόμενο "Δυϊκό σύστημα" της επαγγελματικής εκπαίδευσης, που είναι ένας συνδυασμός μαθητείας μέσα στο εργοστάσιο, όπου η μια μέρα της εβδομάδας είναι υποχρεωτική για την παρακολούθηση μαθημάτων, ή πηγαίνουν κατευθείαν στην αγορά εργασίας και παρακολουθούν μετά μια ή δυο μέρες την εβδομάδα κάποια επαγγελματική σχολή. Αυτό το τελευταίο είναι αναγκαίο, επειδή στη Δ. Γερμανία η σχολική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και διαρκεί 12 χρόνια, όπου τα τελευταία δύο ή τρία είναι "μερική (υποχρεωτική) παρακολούθηση" ενώ η κανονική (υποχρεωτική) παρακολούθηση τελειώνει μετά δέκα χρόνια - και σε μερικές ομόσπονδες χώρες, όπως και στην Ελλάδα - μετά από 9 χρόνια.

Ένα μέρος από τους απόφοιτους του Κύριου Σχολείου, που τα τελευταία χρόνια αυξάνει, δε βρίσκει ούτε μια θέση μαθητείας, αλλά ούτε μια θέση εργασίας. Αυτοί οι νεαροί άνεργοι πρέπει να παρακολουθήσουν μια επαγγελματική σχολή με μερική υποχρεωτική παρακολούθηση.

Παράλληλα με αυτούς τους τύπους σχολείου υπάρχει ακόμη και το Ενιαίο Σχολείο, που περιλαμβάνει ή μόνον τις τάξεις του Γυμνασίου (δηλ. 5η και 7η μέχρι τη 10η τάξη), ή τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου (δηλ. και την 11η μέχρι και τη 13η). Διακρίνουμε δύο τύπους Ενιαίου Σχολείου, το λεγόμενο "ενσωματωμένο" και το "συνεργαζόμενο". Στο ενσωματωμένο έχουν συγχωνευτεί τα τρία παραδοσιακά σχολεία (δηλ. το Γυμνάσιο, το Πρακτικό και το Κύριο Σχολείο). Οι μαθητές αυτών των σχολείων δεν στέλνονται στα αντίστοιχα σχολεία, αλλά παρακολουθούν όλα μαζί τα περισσότερα μαθήματα και μόνον σε μερικά από αυτά - και κυρίως Αγγλικά, Μαθηματικά και Γερμανικά - διαφοροποιούνται σύμφωνα με τις επιδόσεις τους. Η αλλαγή από τάξη σε τάξη μπορεί να γίνει στο τέλος της χρονιάς ή και στο μέσο της. Στο συνεργαζόμενο Ενιαίο Σχολείο οι τρεις παραδοσιακοί τύποι σχολείου παραμένουν και λειτουργούν κάτω από την ίδια στέγη, αλλά συντονίζονται το πρόγραμμά τους μέχρι σε ένα ορισμένο βαθμό. Το ενσωματωμένο Ενιαίο Σχολείο παρακολουθεί το 4% περίπου των μαθητών μιας ηλικίας (σχολ. περίοδος 1980/81). Αυτός ο αριθμός αναφέρεται στην έβδομη τάξη στο σύνολό της στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας. Στις χώρες ξεχωριστά ο αριθμός των μαθητών στο σύνολό τους ανέρχεται μέχρι 24% στο Βερολίνο, μέχρι 0,5% στη Βαυαρία. Στις χώρες όπως το Βερολίνο και η Έσση, το ενσωματωμένο Ενιαίο Σχολείο διαδραματίζει μεγάλο ρόλο. Στα τελευταία χρόνια φάνηκε, ότι σ'αυτά τα σχολεία πηγαίνουν κυρίως μαθητές του Δημοτικού με συστάσεις για το Πρακτικό Σχολείο, ή το Κύριο, και μόνον λίγοι, που έχουν τη σύσταση για το Γυμνάσιο. Τελευταία αυξάνει ο αριθμός και των αλλοδαπών παιδιών σημαντικά προς αυτά τα σχολεία. Η πρωταρχική αιτία θα πρέπει να είναι η εμπειρία, ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών του Ενιαίου Σχολείου κατορθώνει να πάρει τη σύσταση για την τελευταία τάξη του Λυκείου δηλ. τη δυνατότητα να κάνει το απολυτήριο, που βέβαια δεν θα είχαν στο Κύριο, ή το Πρακτικό Σχολείο.

Το συνεργαζόμενο Ενιαίο Σχολείο παρακολουθεί περίπου 4% των μαθητών της έβδομης τάξης. Και εδώ υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομόσπονδων χωρών, κυμαίνεται από 76% των μαθητών στη Βρέμη και μέχρι 0,9 στη Βάδη-Βυρτεμβέργη (σχολ. περίοδος 1980/81).

Τέλος ένας άλλος τύπος σχολείου είναι το Ειδικό Σχολείο. Αυτό το σχολείο, όπως και το Ενιαίο Σχολείο δεν αναφέρεται στον πίνακα στη σελ. 6 εξαιτίας του μικρού αριθμού των μαθητών. Στο Ειδικό Σχολείο πηγαίνουν κυρίως εκείνα τα παιδιά, που στα υπόλοιπα σχολεία είναι αδύνατο να δεχθούν σε ικανοποιητικό βαθμό βοήθεια στην προσπάθειά τους να μάθουν. Εδώ ανήκουν παιδιά, πνευματικά καθυστερημένα, και γενικά ανάπηρα παιδιά στο σώμα ή στις αισθήσεις. Το 1980 το ποσοστό στα δεκάχρονα παιδιά ήταν 4%.

Τα Ειδικά Σχολεία για τα παιδιά των αλλοδαπών συνιστούν τώρα τελευταία ένα ιδιαίτερο πρόβλημα, επειδή σ' αυτό τον τύπο σχολείου πηγαίνει σε ορισμένες περιοχές ένας δυσανάλογα μεγάλος αριθμός από τα παιδιά αυτά. Σημαντικές διαφορές παρατηρούνται επίσης στα Ειδικά Σχολεία ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών. Στη σχολική περίοδο 1981/82 πήγαιναν μόνο 2,9% των Ελλήνων, όμως το 7,2% των Ιταλών. Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των παιδιών, που στέλνονται στα Ειδικά Σχολεία έχει υποχωρήσει, επειδή ο δάσκαλος και ιδίως του Δημοτικού Σχολείου, εξαιτίας του γεγονότος, ότι οι τάξεις γίνονται συνεχώς μικρότερες, μπορούν να φροντίζουν εντατικότερα παιδιά που μαθαίνουν αργά. - Έγινε βέβαια αναγκαίο να εφαρμοστεί ένα περισσότερο πολύπλοκο σύστημα πρόβιβασης, ώστε να αποφευχθεί το γεγονός, να στέλνονται στα Ειδικά Σχολεία παιδιά άδικα. Αυτό πρέπει να ιδωθεί για αυτόν ακριβώς το λόγο, ως μια θετική εξέλιξη, γιατί ο δρόμος προς ένα επάγγελμα είναι για ένα απολυτηριούχο του Ειδικού Σχολείου δυσκολότερος, απ' ό,τι για ένα παιδί των άλλων σχολείων. Παράλληλα όμως πρέπει κανείς να δει, ότι όχι μονάχα για σωματικά ανάπηρα παιδιά, αλλά και για παιδιά με προβλήματα μάθησης, μπορεί η εντατική φροντίδα σε μικρά τμήματα και με ειδικές μεθόδους διδασκαλίας να είναι εξαιρετικά χρήσιμες. Το γεγονός ότι στο ελληνικό σύστημα παιδείας δεν υπάρχει σχεδόν κανένα Ειδικό Σχολείο -

στο Δημοτικό είναι 0,30% και στο Γυμνάσιο και Λύκειο 0,004% των μαθητών <sup>1)</sup> - αποδεικνύει, ότι για πολυάριθμα παιδιά δεν έχουν δημιουργηθεί ειδικά ανεπτυγμένες συνθήκες και προϋποθέσεις, που να προωθούν τη μάθηση σ' αυτά τα παιδιά. Ταυτόχρονα στην Ελλάδα δεν υπάρχει ο κίνδυνος να στείλουν τα παιδιά σε τέτοια σχολεία, απόπου ο δρόμος για το χώρο της εργασίας είναι ιδιαίτερα δύσκολος. Στη Δ. Γερμανία οι αρνητικές κατατάξεις τουναντίον, όπως και σε κάθε διαδικασία επιλογής, είναι αναπόφευκτες.

Τέλος μένει ακόμη να αναφερθεί η βαθμίδα προσανατολισμού. Αυτή δοκιμάζεται εδώ και 10 χρόνια περίπου στις ομόσπονδες χώρες σε πολύ διαφορετικούς τρόπους διαμόρφωσης. Η βαθμίδα προσανατολισμού περιλαμβάνει τις τάξεις 5 και 6 και οδηγείται, ή στα διάφορα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από σχολικούς τύπους. Το νόημά τους βρίσκεται στο σημείο, ότι οι μαθητές μετά τη δημοτική εκπαίδευση θα απασχοληθούν ακόμη 2 χρόνια, μπορούν να διαπιστώσουν τον απώτερο σκοπό του σχολείου και οι δάσκαλοι την καταλληλότητά τους γι αυτό. Σε μερικές ομόσπονδες χώρες παρακολουθεί τη βαθμίδα προσανατολισμού σχεδόν το 10% μιας ηλικίας και σε άλλες μόνον ένας μικρός αριθμός.

Παράλληλα με τα δημόσια σχολεία, για τα οποία έγινε λόγος μέχρι τώρα, υπάρχουν στην ΟΔΓ και μια σειρά από Ιδιωτικά Σχολεία. Νομικά πρέπει να διακρίνουμε μεταξύ των "Πρόσθετων Σχολείων", που στη λειτουργία και στη δομή τους αντιστοιχούν με τα δημόσια σχολεία και των "Συμπληρωματικών Σχολείων" που δεν ισχύουν για τα δημόσια σχολεία ως υποκατάστατό τους και δεν μπορούν να συγκριθούν μ' αυτά. Στα ιδιωτικά "Πρόσθετα Σχολεία" οι μαθητές μπορούν να τελειώσουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις και κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις μπορούν να δώσουν και τις αναγνωρισμένες από το κράτος εξετάσεις. Πολλοί Έλληνες γονείς στην ΟΔΓ ενδιαφέρθηκαν τα τελευταία χρόνια, να ιδρύσουν εδώ Λύκεια ή Γυμνάσια, που να θεωρούνται ιδιωτικά "Πρόσθετα σχολεία", ώστε να προετοιμάσουν τα παιδιά τους καλύτερα για την παλιννόστηση στην πατρίδα τους. Από τα κριτήρια που αναφέραμε για τα Πρόσθετα Σχολεία, συνεπάγεται ότι μια τέτοια αναγνώριση από την πλευρά του κράτους πρέπει να προσκρούσει μάλλον στη νομική διευθέτηση του ζητήματος.

-----  
1) βλ. Hopf, 1984, σελ. 34

Στον τομέα της ιδιωτικής παιδείας παρατηρείται στην ΟΔΓ σχετικά μια αδύνατη εξέλιξη - 1980 πήγαν στα ιδιωτικά σχολεία περίπου το 4,5% όλων των μαθητών - αν το συγκρίνει κανείς με την ιδιωτική παιδεία στην Ελλάδα. Βρίσκεται όμως τελευταία, σε αντίθεση με την Ελλάδα, μάλλον σε ανάπτυξη (1971: 3% των μαθητών πήγαιναν στα ιδιωτικά σχολεία). Αλλά και από τα ιδιωτικά σχολεία προέρχονται εδώ και πολλές δεκαετίες τελεσφόρες απόψεις, που αφορούν την ανάπτυξη νέων ιδεών και πρακτικών εφαρμογών στα σχολεία και στο μάθημα.

Αν όμως στο σημείο αυτό πιέζει η εντύπωση, ότι το γερμανικό σχολικό σύστημα παρουσιάζει μια ανόμοια υψηλή διαφοροποίηση ως προς το ελληνικό - σε μας, αν παραβλέψουμε τις εξαιρέσεις, οι μαθητές του Δημοτικού, που στρέφονται τελικά λίγο ως πολύ σε κάποιο σχολικό τύπο, θα κάνουν αργότερα εδώ και το απολυτήριό τους. - Έτσι η διαφοροποίηση αυξάνει συνεχώς, αν κανείς παρατηρήσει τις διαφορετικές δυνατότητες, που υπάρχουν στους διάφορους σχολικούς τύπους. Αυτό φαίνεται καθαρά στο Γυμνάσιο, όπου διαμορφώνονται το αργότερο μέχρι την 9η και 10η τάξη οι διάφοροι κλάδοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι πιο γνωστοί είναι: το Γυμνάσιο των αρχαίων και νέων γλωσσών και το Πρακτικό Γυμνάσιο (μαθηματικο-φυσικό) και λιγότερο με προσανατολισμούς οικονομίας, κοινωνιολογίας, ή Καλών Τεχνών. Κοινό στοιχείο αυτά τα Γυμνάσια έχουν ένα κορμό ορισμένων μαθημάτων (Γερμανικά, δύο ξένες γλώσσες, Κοινωνιολογία, Γεωγραφία, Ιστορία, Μαθηματικά, Φυσική, Τέχνη, Μουσική και Γυμναστική). Διαφορές υπάρχουν πέρα από τα μαθήματα που δηλώνει με την ονομασία του το Γυμνάσιο (δηλ. η πρώτη και η δεύτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) προπάντων στις ξένες γλώσσες και στη σειρά της εκμάθησής τους. - Γιαυτόν που βρίσκεται έξω από το σχολείο τα πράγματα γίνονται αφάνταστα περίπλοκα στις τάξεις του Λυκείου, όπου μια σειρά από μαθήματα γίνονται με διαφορετική εντατικότητα και είναι τα "προαιρετικά μαθήματα" και μένει μόνον ένας μικρός αριθμός ως κοινός κορμός για όλους. Συγκρίνοντας την πολλαπλότητα των μαθημάτων και των τμημάτων διαφορετικής εντατικότητας ως προς τις μαθησιακές απαιτήσεις αποτελεί το ελληνικό Λύκειο, που διαφοροποιείται στο Γενικό (με 75% των μαθητών) και στο τριετές ή διετές Τεχνικό Λύκειο (με 14% και 11% των μαθητών αντίστοιχα), μια ευκολοπαρατήρητη



μορφή οργάνωσης. Και οι πέντε (5) δέσμες που αντικατέστησαν την περίοδο 1983/84 τα τμήματα κορμού και επιλογής σε μερικά μαθήματα, δεν προσφέρουν ούτε κατά το ελάχιστο, αυτό που προσφέρει το αντίστοιχο γερμανικό Λύκειο - για το ελληνικό Γυμνάσιο ούτε καν να γίνεται λόγος. Αυτό για όλους τους μαθητές προσφέρει τα ίδια μαθήματα. Στα παραπάνω προστίθεται ακόμη, ότι τα Λύκεια και τα Γυμνάσια περιλαμβάνουν το σύνολο των μαθητών, που πηγαίνουν ακόμη στο Δημοτικό, ενώ τα αντίστοιχα σχολεία στη Γερμανία περιλαμβάνουν μόνο το 1/3 μέχρι το 1/4 των μαθητών και αποτελούν έναν από τους πολλούς τύπους σχολείου, που επισκέπτονται οι μαθητές μιας ηλικίας.

Μια εσωσχολική διαφοροποίηση μεταξύ του Πρακτικού Σχολείου και του Κύριου Σχολείου είναι αλλοιώτικη από το Γυμνάσιο. Και πρόκειται για τα υποχρεωτικά κατ'επιλογή μαθήματα, όπως και τα τμήματα επίδοσης στα μαθήματα των Μαθηματικών και των Αγγλικών. Αντίθετα βρίσκουμε στο Ενιαίο Σχολείο πάλι ένα πλήθος ταξινομήσεων κατά μαθήματα και επιδόσεις που για να αναφερθούν εδώ, δεν υπάρχουν τα περιθώρια. Μπορούμε όμως να διαπιστώσουμε, ότι για τα παιδιά που πηγαίνουν σχολείο στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας έχουν κατά κανόνα πολύ περισσότερες δυνατότητες επιλογής - και αυτό αφορά τόσο τον τύπο σχολείου, όσο και τα τμήματα επίδοσης ή επιλογής - παρά στην Ελλάδα. Και αυτό ισχύει και όταν ακόμη λάβουμε υπόψη μας και τα φροντιστήρια, εκείνα τα ιδιωτικά σχολεία που προετοιμάζουν κυρίως τους μαθητές των τελευταίων τάξεων του Λυκείου, οι οποίοι θα πάρουν μέρος στις γενικές εισαγωγικές εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο, ενώ για τους μαθητές του Δημοτικού προσφέρουν κυρίως μαθήματα μουσικής και ξένων γλωσσών. Αν γιαυτό το λόγο αυτός ή ο άλλος τύπος σχολείου είναι καλύτερος, αυτό βέβαια δεν το ισχυρίζεται κανένας. Φυσικά και τα ελληνόπουλα της ίδιας ηλικίας διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις επιδόσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους κλπ. - και όχι λιγότερο από τα γερμανόπουλα. Σ'αυτές τις ιδιαιτερότητες το γερμανικό σχολικό σύστημα προσπαθεί να απαντήσει με πολύ διαφοροποιημένη προσφορά μαθημάτων. Όμως το πρόβλημα υφίσταται τότε στην κατάταξη μαθητών και προπάντων υφίσταται στο ερώτημα, ποιόν μαθητή επιτρέπεται να αποκλείσεις πρώιμα, δηλ. με δέκα χρόνια, από αξιολογότερες προσφορές μάθησης, τη στιγμή που

αποδείχτηκε, ότι μπορούν να συντελεστούν μεγάλες αλλαγές πολλά χρόνια αργότερα και τη στιγμή μάλιστα που είναι αναμφίβολο, ότι δεν υπάρχει εκείνη η μέθοδος, με την οποία να ξεχωρίζει κανείς ακόμη και κατά προσέγγιση αλάνθαστα, π.χ. τους καλούς, αποδοτικούς μαθητές από τους άλλους. Τουναντίον μάλιστα, πολλές έρευνες έδειξαν, ότι το δικό μας σύστημα-διαδικασία κατάταξης μαθητών λειτουργεί με ένα υψηλό ποσοστό λαθών. Έτσι το 15% των παιδιών που είναι να επιλεγούν για το Γυμνάσιο, τα παίρνουν ή καταλάθος, ή τα απορρίπτουν άδικα<sup>1)</sup>. Έτσι τίθεται το ερώτημα, μήπως η βασικά σωστή άποψη σχετικά με τη διαφοροποιημένη μεταχείριση διαφορετικών παιδιών πληρώνεται πάρα πολύ ακριβά και που είναι ο εσφαλμένος αποκλεισμός ενός μεγάλου αριθμού παιδιών από συνθήκες μάθησης, με τις οποίες θα μπορούσαν να σημειώσουν πολύ μεγαλύτερη πρόοδο. Αυτό το σκεπτικό ισχύει βέβαια ιδιαίτερα για τα ξενόπουλα στη Δ. Γερμανία, ανάμεσα στα οποία υπάρχει, σύμφωνα με τους υπολογισμούς μου, ένας μεγάλος αριθμός από πολύ προικισμένα και φιλόμαθα παιδιά, που όμως πάνε σ'ένα τύπο σχολείου, που δεν ανταποκρίνεται στο μαθησιακό δυναμικό τους και καταλήγουν άδικα στο Κύριο Σχολείο. Το ελληνικό σύστημα δεν γνωρίζει αυτό το πρόβλημα εξαιτίας του Ενιαίου Σχολείου, που το διακρίνει.

Εδώ ο κάθε μαθητής έχει βασικά την ευκαιρία να δείξει τί μπορεί μέχρι τη 12η τάξη· πάντως δεν αποκλείεται από την παραπάνω ευκαιρία προώθησής του, παρακολουθώντας ένα άλλο τύπο σχολείου, που τελειώνει μετά την 9η ή 10η τάξη. Βέβαια αυτό το προτέρημα εξαγοράζεται με μια ίσως πάρα πολύ μεγάλη ενιαιότητα του προγράμματος, που συχνά υποσιτίζει προπάντων τους γρήγορους μαθητές. Σ'αυτό το βασικής σημασίας πρόβλημα θα επανέλθω αργότερα - γιατί μετά από όσα γνωρίζουμε για την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, οι σημαντικές διακυμάνσεις αποτελούν παντού μάλλον τον κανόνα παρά την εξαίρεση. Η εξέλιξη του Ελληνικού Ενιαίου Σχολείου, με την αυξανόμενη διαφοροποίησή του, που συντελείται τελευταία στην Ελλάδα, κατέχει μια μεγάλη αληθοφάνεια σχετικά με το σημείο που συζητούμε, δηλαδή

-----  
1) Για οποιαδήποτε τεκμηρίωση βλ. Hopf (1976,σελ. 36-43) με την υπόλοιπη βιβλιογραφία.

τη σωστή διαμόρφωση του Σχολείου γενικά<sup>1)</sup>. Η σχεδιασμένη και η επιμερικά παρατηρούμενη σταδιακή αποκοπή από ένα εξαιρετικά αδιωφοροποίητο σχολείο, επιτρέπει να παρουσιάζεται παράλληλα ως καθρέφτης της εξέλιξης σ'αυτή εδώ τη χώρα, και όπου γίνονταν λόγος, ν'αποσπαστεί κανείς σιγά-σιγά από μια πάρα πολύ πρώιμη, μηχανική και με πολλές συνέπειες διαφοροποίηση κατά σχολικούς τύπους. Βέβαια αυτά δεν ήταν σε καμιά περίπτωση τα μοναδικά στοιχεία<sup>2)</sup> στη συζήτησή μας για το Ενιαίο Σχολείο. Και οι μεγάλες διαφορές μεταξύ των ομόσπονδων χωρών της ΟΔΓ σχετικά με την καθιέρωση του Ενιαίου Σχολείου δεν μπορούν να εξηγηθούν ικανοποιητικά κάτω από το πρίσμα που συζητάμε. Για τον αλλοδαπό εκπαιδευτικό αυτή η πολλαπλότητα του γερμανικού σχολείου σημαίνει, ότι θα έχει να κάνει, και κυρίως στα μαθήματα που γίνονται στη μητρική γλώσσα, με ομάδα μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς σχολικούς τύπους, ή από διαφορετικά εσωσχολικά τμήματα. Αυτά τα παιδιά κατέχουν τελείως διαφορετική γνωστική αφετηρία και έχουν μεταξύ τους εξαιρετικά αποκλίνουσες εμπειρίες στο γερμανικό σχολείο. Έχει λοιπόν ο αλλοδαπός δάσκαλος μπροστά του μια τάξη μαθητών, που δεν είναι ούτε κατά προσέγγιση τόσο ομοιογενής, όπως η τάξη του ελληνικού σχολείου. Αν ο δάσκαλος δείξει κατανόηση σ'αυτό το θέμα, θα διευκολύνει ουσιαστικά την κατάσταση των παιδιών και θα εξασφάλιζε στη δουλειά του μεγαλύτερη επιτυχία. Για το γερμανικό σχολικό σύστημα μπορεί να διαπιστώσει κανείς σε γενικές γραμμές, ότι όλα τα παιδιά της ηλικίας των 6 χρόνων, πηγαίνουν μαζί στο Δημοτικό Σχολείο, ότι εδώ παραμένουν τέσσερα χρόνια (στο Βερολίνο είναι 6), και μετά πηγαίνουν στο Κύριο Σχολείο, στο Πρακτικό Σχολείο και στο Γυμνάσιο. Στη δημοτική εκπαίδευση περιλαμβάνονται τα Ειδικά Σχολεία, 4% περίπου των μαθητών, και ακολουθούν μερικά Ιδιωτικά Σχολεία.

1) βλ. ιδίως τα συμπεράσματα του Συνεδρίου της Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας για το Ελληνικό Ενιαίο Σχολείο, που έγινε το 1985 στη Θεσ/νίκη.

2) Καλές απόψεις για τη συζήτηση αυτή δίνει το εξαιρετικά ευαγάγνωστο κείμενο της Πειραιατικής Επιτροπής του Γερμανικού Συμβουλίου Παιδείας με θέμα: "Πειραματισμοί με το Ενιαίο Σχολείο", Γενάρης 1969.

Στην πρώτη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (I) περιλαμβάνονται: τα ενσωματωμένα, τα συνεργαζόμενα Ένιαία Σχολεία τα Ειδικά και τα Ιδιωτικά Σχολεία και αντιπροσωπεύουν περί το 4% μιας ηλικίας. Οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στις 11 χώρες της Ομοσπονδιακής Γερμανίας είναι ενμέρει αξιοσημείωτες. Στο θέμα αυτό θα επανέλθω ακόμη μερικές φορές<sup>1)</sup>. Αλλά και στην ίδια τη χώρα, στην ίδια την πόλη, θα έλεγα, υπάρχουν συνήθως αξιόλογες διαφορές - και μεταξύ σχολείων του ίδιου τύπου και μάλιστα σε ό,τι αφορά το γενικό σχολικό κλίμα, όπως επίσης σχετικά και με τις επιδόσεις των μαθητών. Αμέσως μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο έδειξαν, για παράδειγμα, εμπειρικές έρευνες, ότι στην ίδια περιοχή μιας μεγαλούπολης, οι επιδόσεις των μαθητών του Δημοτικού και η βαθμολογία των δασκάλων ήταν τόσο διαφορετική, ώστε μια τάξη να παρουσιάζει καλή επίδοση σε μια εξέταση και μια άλλη τάξη μια κακή επίδοση. Οι λόγοι γιαυτά τα διαφορετικά αποτελέσματα είναι πολύπλευροι και θα διευκρινιστούν στη συνέχεια αυτής της εργασίας. Εξετάζοντας το πράγμα μέσα από το σχολικό σύστημα, η πιο σημαντική αιτία θα έπρεπε να βρίσκεται στον ελάχιστο συγκεντρωτισμό του γερμανικού σχολικού συστήματος σε σύγκριση με το ελληνικό. Σα Γερμανός εκπλήσσεται κανείς, όταν επισκέπτεται τα ελληνικά σχολεία, σχετικά με τον ίδιο ρυθμό με τον οποίο προχωρούν οι δάσκαλοι. Και αν στην Κατερίνη για παράδειγμα εξέταζαν σήμερα την Αντιγόνη του Σοφοκλή και έφταναν μέχρι το στίχο 904, θα μπορούσε να είναι κανείς αρκετά σίγουρος, ότι την επόμενη μέρα στο Βόλο η ανάλογη τάξη θα άρχιζε με το στίχο 905. Η ακρίβεια και η δέσμευση του σχολικού προγράμματος, όπως επίσης και η σχολική επιθεώρηση - τουλάχιστο με το νέο καθορισμό της λειτουργίας των επιθεωρητών κατά το 1982 - φροντίζουν στην Ελλάδα, και σύμφωνα πάντα με την προσωπική μου άποψη, για μια ουσιαστικά μεγάλη ομοιότητα στα περιεχόμενα της διδασκαλίας, ίσως και στις επιδόσεις, απ'ό,τι συμβαίνει στη Γερμανία. Για τον αλλοδαπό δάσκαλο σημαίνει το γεγονός, ότι θα βρει στα μαθήματα που γίνονται στη μητρική γλώσσα των μαθητών, μαθητές που μπορεί να διαφέρουν διαμετρικά, όχι μόνο

-----  
1) βλ. εδώ την Ομάδα Εργασίας, 1984, κεφ. 2, και: Μεταξύ της επιλεκτικής και μαζικής εκπαίδευσης, 1983, κεφ. 3

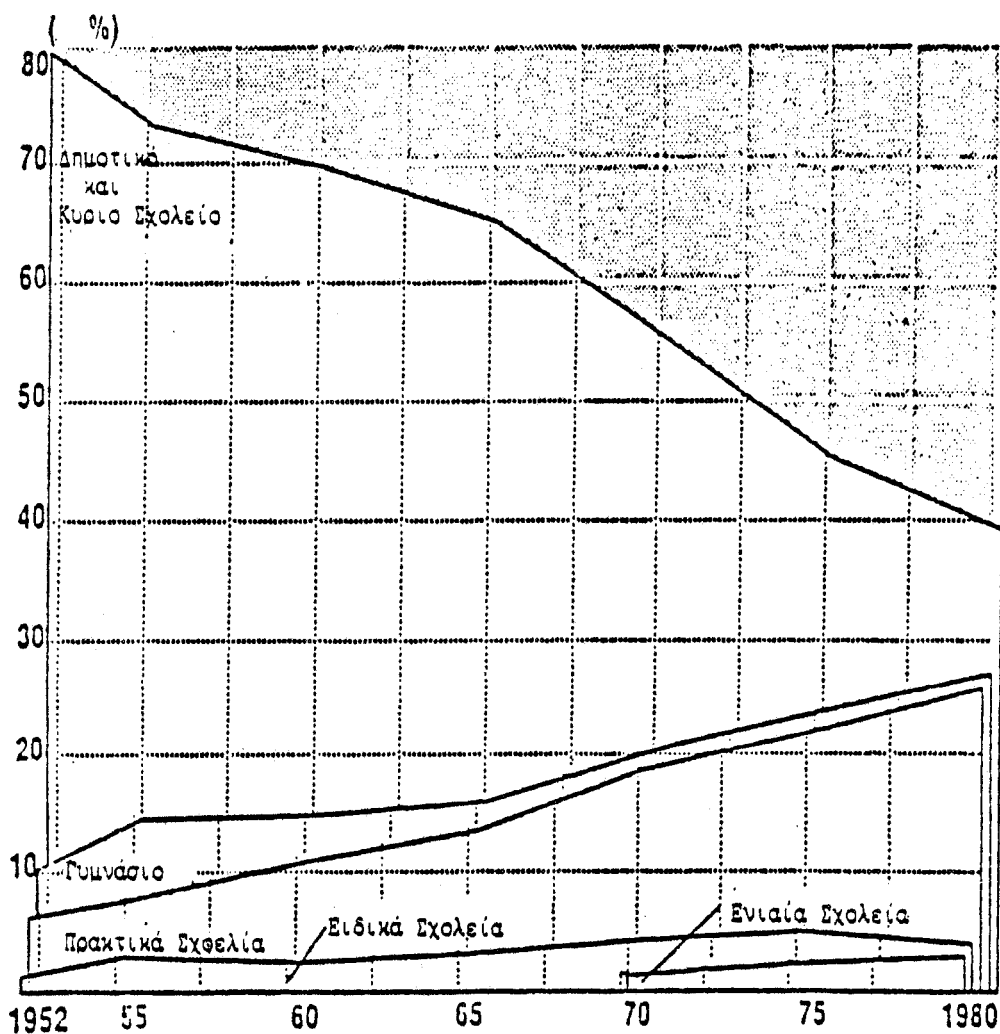
σχετικά με την ηλικία και τον τρόπο ζωής τους, με τις γνώσεις τους στην ελληνική και γερμανική γλώσσα κλπ., αλλά και πέρα απ'αυτά, επειδή συγκεντρώνονται συνήθως από διαφορετικά γερμανικά σχολεία, ή και τάξεις, όπου απόκτησαν πολύ διαφορετικές γνώσεις και εμπειρίες. Το έργο του αλλοδαπού δασκάλου είναι γιαυτό εξαιρετικά δύσκολο και απαιτητικό, εφόσον θελήσει να "παραλάβει" κάθε παιδί ξεχωριστά από 'κει που βρίσκεται. Υπομονή και προσοχή, πολύς χρόνος ώσπου να διαπιστωθούν οι ατομικές ικανότητες και αδυναμίες των παιδιών και πολύ μεγάλη φαντασία και προετοιμασία για το μάθημα με μια τόσο ανομοιογενή τάξη θα είναι αναγκαία πράγματα, ώστε το μάθημα να γίνει προσοδοφόρο για κάθε παιδί.

## 2.2. Η ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος

Η παρούσα κατάσταση και οι δυνατές μελλοντικές τάσεις μόνον ανεπαρκώς μπορούν να υπολογιστούν, χωρίς μια σύντομη ματιά στη μέχρι τώρα εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και του πλαισίου μέσα στο οποίο κινείται.

Αν καταρχήν σπουδάσουμε το επόμενο σχεδιάγραμμα, τότε παρατηρούμε, ότι στα τελευταία τριάντα χρόνια συντελέστηκε μια τρομακτική διαμόρφωση σε ό,τι αφορά τη σημαντική επίσκεψη σχολείου - πρόκειται για έναν επί τοις εκατό αριθμό μαθητών της ίδιας ηλικίας που παρακολουθεί ένα ορισμένο τύπο σχολείου.

Ποσοστιαία επίσκεψη του σχολείου  
 13χρονων μαθητών κατά σχολικούς  
 τύπους (επί τους εκατό)  
 1952-1980 1)



1) Από το βιβλίο: Ομάδα έρευνας του Ινστιτούτου Max-Planck για εκπαιδευτικά ζητήματα. Η εκπαίδευση στην Ο.Δ.Γ. Μια γενική εικόνα για τους γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Εκδοτικός οίκος Rowohlt, στο Reinbek κοντά στο Αμβούργο 1984, σελ. 79.

Εντωμεταξύ ο καταμερισμός των μαθητών, ηλικίας 13 χρονών, εξισώθηκε στις γυμνασιακές τάξεις ανάλογα: Το Κύριο Σχολείο έχασε μαθητές του \* (εξαιτίας της κοινής εγγραφής των μαθητών του Δημοτικού και του Πρακτικού Σχολείου στην εκπαιδευτική στατιστική, ο αριθμός των γυμνασίων και των πρακτικών σχολείων είναι στον πίνακα πάρα πολύ χαμηλός). Αυτό σημαίνει, ότι σήμερα σ' όλους τους σχολικούς τύπους η σύνθεση των τάξεων είναι τελείως διαφορετική, απ' ό,τι ήταν τα προηγούμενα χρόνια. Στο Κύριο Σχολείο πηγαίνουν συνεχώς λιγότεροι μαθητές, ιδίως στις πόλεις-χώρες (όπως το Αμβούργο), ενώ το Γυμνάσιο εξελίσσεται προς την κατεύθυνση ενός "Ενιαίου Σχολείου εκ των άνω", όταν στην πλειοψηφία πηγαίνουν και μαθητές, που πριν μια γενιά δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν "ικανοί για το Γυμνάσιο". Οι αιτίες αυτής της αναστρωμάτωσης βρίσκονται κυρίως στη ζήτηση για δυνατότητες εκπαίδευσης με εξελικτική προοπτική και που άρχισε τη δεκαετία του '50 και που στα μέσα της δεκαετίας του '60 αυξήθηκε ουσιαστικά με τα μέσα της εκπαιδευτικής ενημέρωσης κατοίκων που ζούσαν μακριά από τα κέντρα και τέλος με την εντατική συζήτηση γύρω από την "εκπαιδευτική καταστροφή", που πρώτος διατύπωσε ο ΡΙΧΤ. - Και σ' ό,τι αφορά τα ξενόπουλα, μπορεί να βγει το συμπέρασμα από τα λεγόμενα, ότι αυτά στο στάδιο της γυμνασιακής τους μόρφωσης, διδάσκονται στην πλειοψηφία τους σε γερμανικά σχολεία μαζί με εκείνα τα γερμανόπουλα, που παρά τη λιγότερο περιοριστική πολιτική εισαγωγής στα Πρακτικά Σχολεία και στα Γυμνάσια δεν κατόρθωσαν να προβιβαστούν σ' αυτά με προοπτική εξέλιξη. Το παρακάτω σχεδιάγραμμα δείχνει ξεκάθαρα τον ανισομερή διαμοιρασμό των γερμανών και ξένων μαθητών. Αν π.χ. στα Κύρια Σχολεία οι Γερμανοί μαθητές αποτελούσαν το 38% των μαθητών, τα παιδιά των αλλοδαπών αντιπροσώπευαν το 78,5%. Και αν στη σχολική περίοδο 1979/80 το 35,4% των Γερμανών μαθητών πήγαιναν στο Γυμνάσιο, τα παιδιά των αλλοδαπών αποτελούσαν το 7,6% των μαθητών. Για το θέμα, ότι αυτός ο ανισομερής διαμοιρασμός έχει να κάνει λίγο ή καθόλου με την "εξυπνάδα" των αλλοδαπών παιδιών, να έχουν επιδόσεις, και ότι για το προκείμενο θέμα, είναι τελείως άλλες οι αιτίες, θα συζητηθεί αργότερα.

\* Ενώ το Πρακτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο αύξησαν τους μαθητές

Μαθητές στο σύνολό τους και αλλοδαπού μαθητές σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης γυμνασιακού και λυκειακού επιπέδου, τη σχολική χρονιά 1979/80 <sup>1)</sup>

1	Κύριο Σχολείο	Πρακτικό σχολείο	Γυμνάσιο	Ενιαίο Σχολ.	ΣΥΝΟΛΟ	
2	Γερμανοί μαθητές 1979 <sup>2)</sup>	2202146	1341802	2053526	197228	5794702
3	%	38	23,2	35,4	3,4	100
4	Παιδιά αλλοδαπών 1979/80 <sup>3)</sup>	163554	23298	35274	16472 (με τα σχολ. με σύστημα Βάλνταφ)	238698
5	% στο σύ- νολο των αλλοδ.μαθ. <sup>3)</sup>	68,5	9,8	14,8	6,9	100
6	Παιδιά αλλοδαπών μεταναστών εργατών	161402	16705	15599	11978	205684
7	% στο σύ- νολο των αλλοδ.μαθ. (σειρά 4)	67,6	6,9	6,5	5,0	86,2
	% στο σύ- νολο των αλλοδαπών μαθητών από χώρες μεταν.εργ. (σειρά 6)	78,5	8,1	7,6	5,8	100

1) Hopf, 1981, σελ. 842

2) Βασικά και δομικά στοιχεία, 1980/81, σελ.26

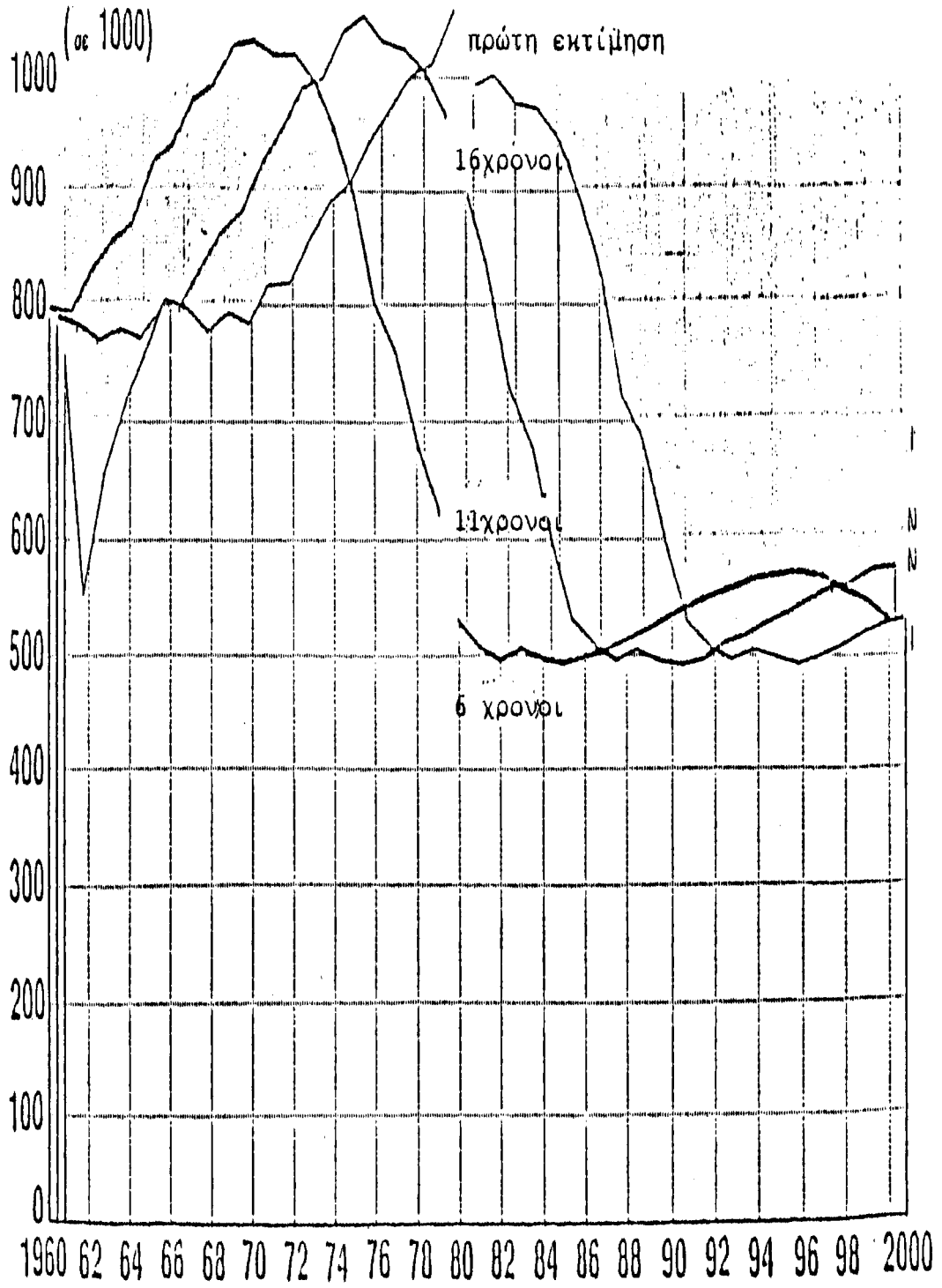
3) ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΕΙΟΥ ΥΠΟΥΡΓΩΝ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, 1980. Ενώ ο αριθμός των μαθητών του Κύριου Σχολείου δίνεται από το ΣΥΠ ξεχωριστά από τους μαθητές του Δημοτικού (σειρά 4), ο διαμοιρασμός αυτού του αριθμού σε παιδιά αλλοδαπών εργατών και άλλων αλλοδαπών (σειρά 6) υπολογίζεται με την κατανομή των "μαθητών του Δημοτικού και του Κύριου Σχολείου" σύμφωνα με την αναλογία των παιδιών αλλοδαπών εργατών και άλλων αλλοδαπών συνολικά, όπως και η τελική διαμόρφωση διαφοράς.



Το παραπάνω σχεδιάγραμμα δείχνει ποσοστιαίες τιμές μαθητών ηλικίας 13 χρόνων. Έτσι καλύπτει αυτό το σχεδιάγραμμα τις μεταλλαγές, που εκφράστηκαν με απόλυτους αριθμούς και δείχνουν μια ακριβώς δραματική μετατόπιση της δομής του πληθυσμού, που θα επηρεάσει σημαντικά τη μελλοντική εξέλιξη του σχολείου. Ας δούμε στο παρακάτω σχεδιάγραμμα καταρχήν την εξέλιξη τριών ηλικιών του γερμανικού πληθυσμού, που είναι σημαντικές για το σχολείο.

Ο γερμανικός πληθυσμός από το 1960 - 2000<sup>1)</sup>

ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ (σε 1000)



Σ' αυτό το σχεδιάγραμμα φαίνεται, π.χ. ότι στην περίπτωση των δχρονων παιδιών, δηλ. στους μαθητές της πρώτης του Δημοτικού, μεταξύ 1970 και 1980 παρουσιάστηκε μια υποχώρηση κατά το μισό(!) στα παιδιά. Και αν για τη δεκαετία του '70 τα Δημοτικά προετοιμάστηκαν για 1 εκατομμύριο παιδιά, υπάρχουν αυτή τη στιγμή μόνο 500.000 περίπου μαθητές, που πηγάζουν στο Δημοτικό, που είχε επεκταθεί έτσι, ώστε να μπορεί να δεχτεί ένα πολλαπλάσιο αριθμό μαθητών.

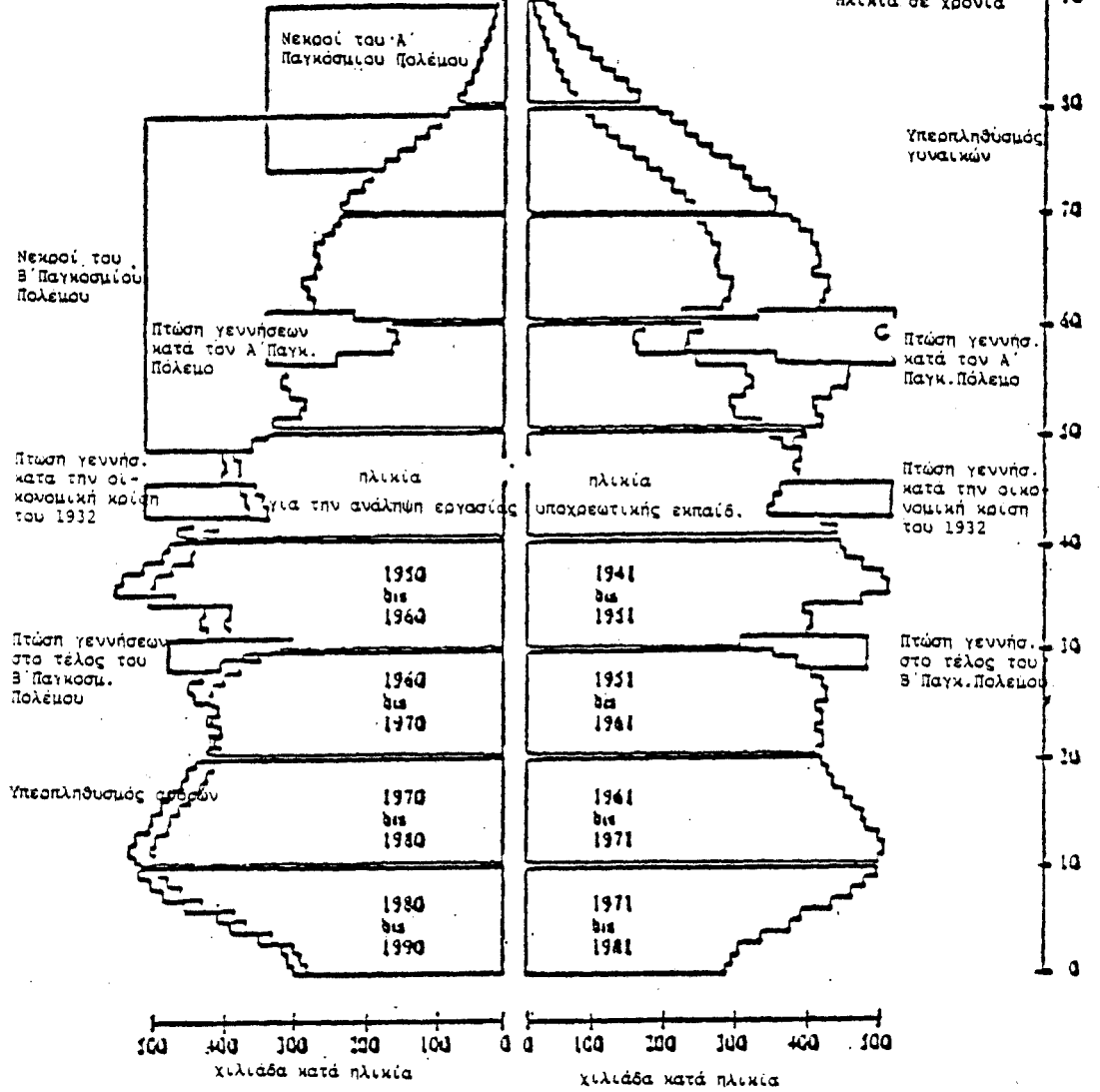
Η έλλειψη γεννήσεων οδήγησε στο σημείο, να γίνουν οι τάξεις κατά πολύ μικρότερες και να υπάρχουν διαθέσιμες πάρα πολλές αίθουσες - οι Γερμανοί δάσκαλοι και καθηγητές είναι κατά κανόνα δημόσιοι υπάλληλοι εφόρου ζωής και δεν μπορούν να χάσουν τη θέση τους, όπως και στην Ελλάδα. Οι συνθήκες χώρου είναι γενικά εξαιρετικά ευνοϊκές. Βέβαια μερικά σχολεία έκλεισαν και συμπράχθηκαν μαζί με άλλα, όμως η μείωση των σχολείων δεν αντιστοιχεί κατά πολύ και με τη μείωση του αριθμού των μαθητών. Δεν πρέπει να ξεχάσουμε εδώ, ότι θα έπρεπε να είχε κλείσει ένας κατά πολύ μεγαλύτερος αριθμός σχολείων, αν δεν υπήρχαν τα παιδιά των αλλοδαπών, που σε μερικές περιοχές είναι ένας στους τρεις μαθητές (και σε ομοσπονδιακό επίπεδο κατά μέσο όρο ένας στους επτά μαθητές). Η κατάσταση στο Δημοτικό, όπως την περιγράψαμε, είναι για τη στιγμή αξιολογη και για τις γυμνασιακές τάξεις και μετά από ανάλογο χρονικό διάστημα και για τις λυκειακές τάξεις. Μπορεί να πει κανείς με σιγουριά, ότι τα σχολεία που οδηγούν σε παραπέρα σπουδές και ιδίως στο Πρακτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο, που τα τελευταία χρόνια επεκτάθηκαν επίσης πάρα πολύ και διαθέτουν τις προϋποθέσεις να δεχτούν ένα μεγάλο αριθμό μαθητών, θα ανοίξουν τις πύλες τους ακόμη περισσότερο, απ' ό,τι συμβαίνει μέχρι τώρα, ώστε να μην διακινδυνεύσουν την ίδια τους την ύπαρξη. Ο αριθμός των μαθητών στο Κύριο Σχολείο θα υποχωρήσει αναλογικά. Αυτό σημαίνει, ότι για τα παιδιά των αλλοδαπών είναι πολύ πιθανό ν' απορριφθούν τα επόμενα χρόνια πολύ περισσότερο από το Πρακτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο, απ' ό,τι συνέβη μέχρι τώρα, ώστε ένα αυξημένο ποσοστό από αυτά να βρει μια σωστή σχολική εκπαίδευση.

Πίσω από την εμφανή εξέλιξη που περιγράψαμε παραπάνω, βρίσκονται στο σύνολό τους ανωμαλίες στη δομή του πληθυσμού, που ποσοτικά είναι σημαντικότερες απ'ότι στην Ελλάδα.

### Ηλικία του μόνιμου πληθυσμού στις 31.12.1975

οικό φύλο  
Ηλικία σε χρόνια

Θηλυκό γένος  
Ηλικία σε χρόνια

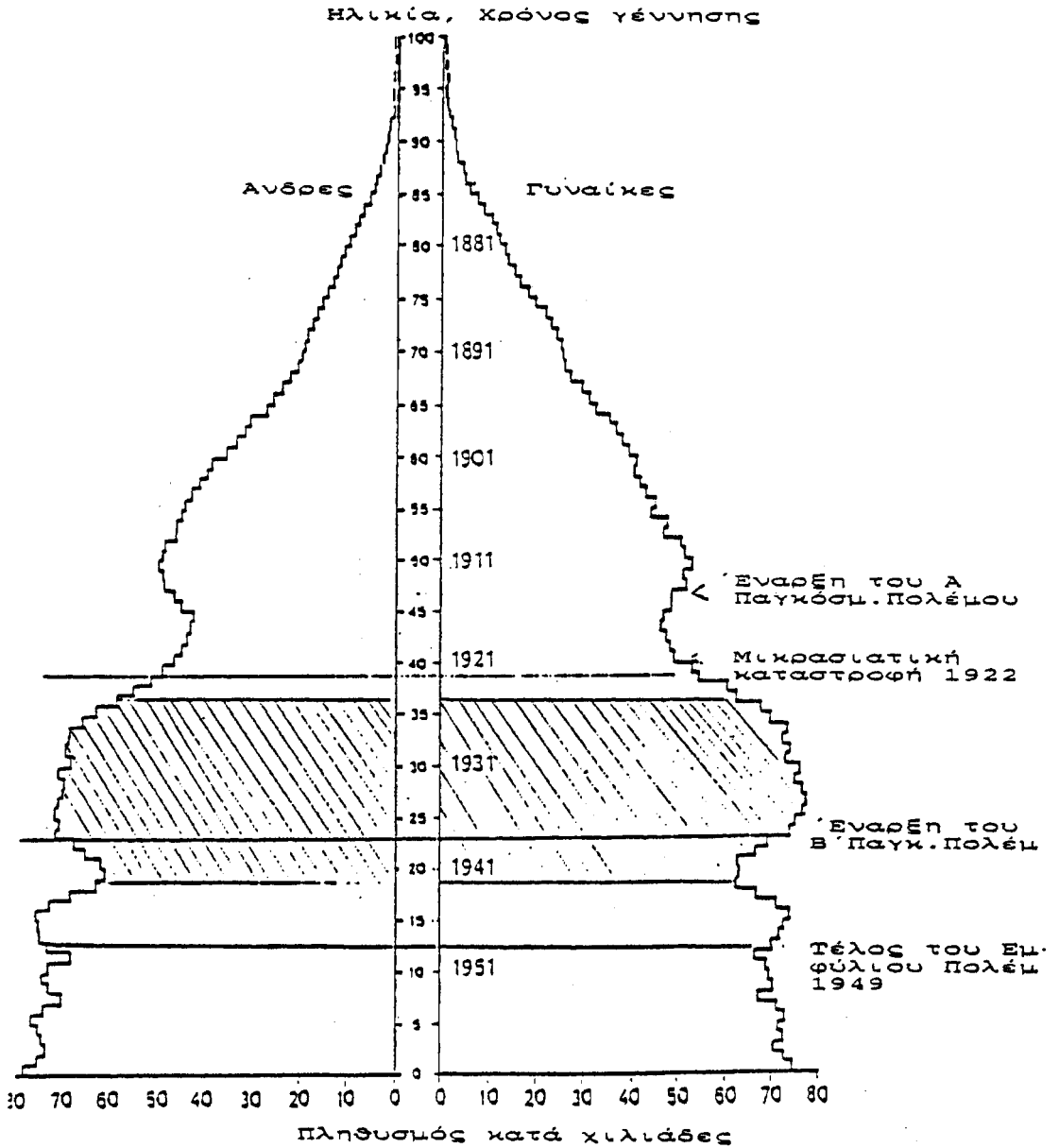


Από την : Στατιστική επιτηρέδα για την Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, 1976, σελ.59

Από το σχεδιάγραμμα γίνεται φανερό η ουσιαστική συρρίκνωση του πληθυσμού στη διάρκεια των δύο πολέμων, όπως και οι υποχωρήσεις στις γεννήσεις, για το οποίο έγινε ήδη λόγος. Άλλες πληροφορίες μπορεί να βρει αυτός που ενδιαφέρεται ιστορικά και κοινωνιολογικά μέσα στο σχεδιάγραμμα.

Συγκριτικά η τομή του πληθυσμού στην Ελλάδα παρουσιάζεται ομαλή.

Ηλικία του μόνιμου πληθυσμού της Ελλάδας, 1961 <sup>1)</sup>



πλειοψηφία των Ελλήνων μεταναστών στη Δ. Γερμανία μεταξύ 1961 και 1973

1 ) ΣΙΑΜΠΟΣ, 1973, σελ. 87

Αλλά και εδώ γίνονται εμφανείς οι συνέπειες του πολέμου. Έτσι εξηγείται άλλωστε η πρώτη τομή στο παραπάνω σχεδιάγραμμα σχετικά με τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο και την περίοδο της Μικρασιατικής Καταστροφής. Αυτά τα χρόνια γεννήθηκαν λιγότερα παιδιά. Η δεύτερη τομή δείχνει την κατάσταση στη διάρκεια του Δεύτερου Παγκόσμιου Πολέμου μέχρι το τέλος του Εμφύλιου. Σύμφωνα με γερμανικές και ελληνικές στατιστικές μετανάστευσης, το κέντρο βάρους βρίσκεται στις ηλικίες που μετανάστευσαν στη Δ. Γερμανία, προπάντων μεταξύ 1960 και 1973, δηλ. τότε, όταν στο διάστημα μεταξύ των δύο πολέμων διαπιστώνεται ιδιαίτερη αύξηση στις γεννήσεις. Είναι σημαντικό να γίνει σαφές, ότι περίπου το 1/4 της πυραμίδας του σχεδιαγράμματος είναι μικρασιάτες πρόσφυγες, που μετοίκησαν από το 1923 μέχρι το 1928 στην Ελλάδα και πρέπει ν'αποτελούν το 1/3 των Ελλήνων εργατών στη Δ. Γερμανία. Στο δυναμικό αυτών των ηλικιών δεν επήλθε καμιά ουσιαστική αλλαγή μέχρι προ ολίγου. Αυτό ισχύει βέβαια και για τους Έλληνες που ζουν στη Δ. Γερμανία, αλλά και για τους άλλους αλλοδαπούς. Η παρουσία των ξένων μαθητών στον πληθυσμό των μαθητών της Δ. Γερμανίας, θα γίνεται όλο και πιο σημαντική με το πέρασμα του χρόνου.

### 2.3. Οι μαθητές

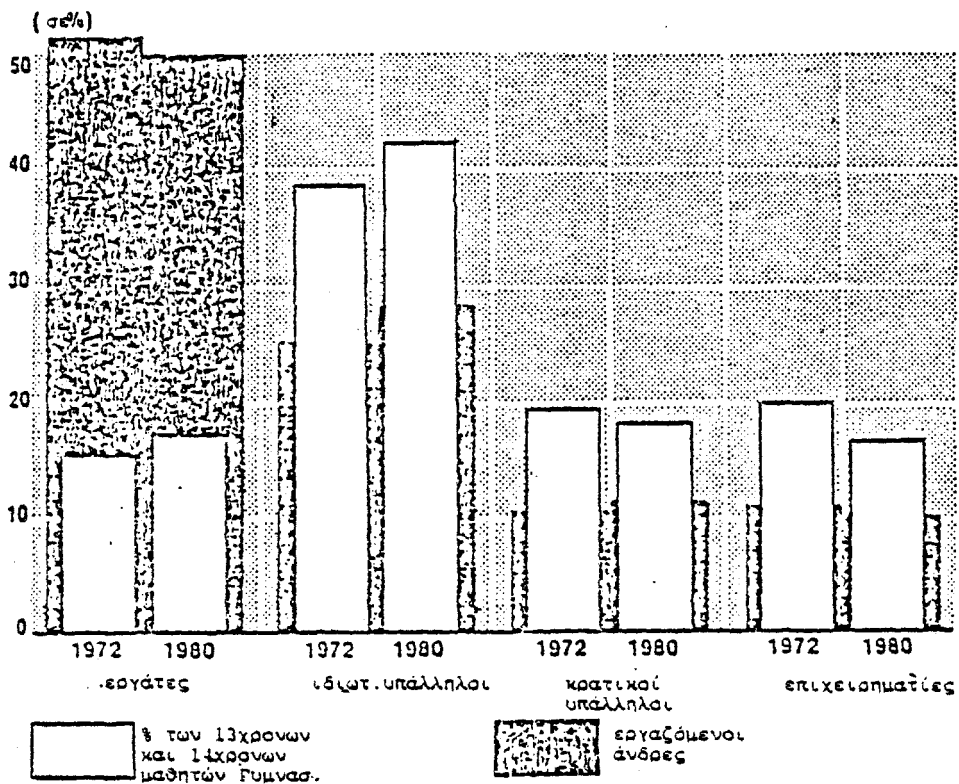
Πώς διακρίνονται λοιπόν τα παιδιά που πηγαίνουν στη Δ. Γερμανία σε διαφορετικά σχολεία; Τα αγόρια και τα κορίτσια πηγαίνουν, όπως ήδη αναφέραμε, μαζί στο σχολείο. Και αυτό δεν αλλάζει ούτε στις επόμενες τάξεις. Αν στη δεκαετία του '60 υπήρχαν στο Γυμνάσιο περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια, τώρα τα πράγματα έχουν εξισορροπηθεί, μάλιστα τώρα τα κορίτσια έχουν να επιδείξουν μεγαλύτερες επιτυχίες απ'ό,τι τα αγόρια. Σ'αυτό το σημείο παρατηρούνται οι ίδιες καταστάσεις στη Δυτ. Γερμανία και στην Ελλάδα. Στην Ελλάδα σύμφωνα με την τελευταία Εκπαιδευτική Στατιστική<sup>1)</sup> στο Δύκειο τα κορίτσια υπερτερούν από τ'αγόρια.

-----  
1) βλ. π.χ. Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας (ΕΣΥΕ), Αθήνα 1983, σελ. 123



Και στις δύο χώρες οι διαφορές των φύλων γίνονται σαφείς στις πανεπιστημιακές σπουδές, όπου τ'αγόρια υπερτερούν. Σε ό,τι αφορά τη θρησκευτική κοινωνία, ο Έλληνας δάσκαλος οφείλει να σκέφτεται κάπως αλλιώς. Ο πληθυσμός της Γερμανίας παρουσιάζεται ως προς το σημείο αυτό βασικά μη ενιαίος, απ'ό,τι συμβαίνει στην Ελλάδα - αν εξαιρέσουμε τη Θράκη. Καταρχήν υπάρχουν στη Δ. Γερμανία οι δύο μεγάλες ομάδες: οι Διαμαρτυρόμενοι και οι Καθολικοί. Στο μεταξύ υπάρχει στα σχολεία εξαιτίας της μετανάστευσης ένας αξιοσημείωτος αριθμός Μωαμεθανών, αλλά και Έλληνες ορθόδοξοι Χριστιανοί και άλλες θρησκευτικές ομάδες. Και σε ό,τι αφορά τις επικρατούσες ομάδες Χριστιανών, υπήρχε στη Δ. Γερμανία μέχρι τη δεκαετία του '60 μια σαφής διαφορά: οι Καθολικοί παρουσιάζονταν σαφώς σπάνια στα ανώτερα ιδρύματα, απ'ό,τι οι Διαμαρτυρόμενοι. Στο μεταξύ αυτή η ανισομερής σχέση έχει εκλείψει, όμως αντί αυτού υπάρχει μια ουσιαστικά δραστικότερη ανισομέρεια στις ευκαιρίες εκπαίδευσης μεταξύ των Διαμαρτυρομένων και των Καθολικών από τη μια μεριά και των Μωαμεθανών από την άλλη. Βέβαια οι αιτίες δεν είναι θρησκευτικές, αλλά πρέπει κανείς να τις βρει σε άλλους φραγμούς, που έχουν να ξεπεράσουν στη Δ. Γερμανία οι οικογένειες των αλλοδαπών. Σε αντίθεση με την ισότητα ως προς το γένος και τη θρησκεία σχετικά με την επίτευξη στο σχολείο υπάρχουν πολύ χαρακτηριστικές διαφορές ευκαιριών που αναφέρονται στην κοινωνική προέλευση των Γερμανών μαθητών. Από το τέλος του 2ου Παγκόσμιου Πολέμου και μέχρι σήμερα οι προοπτικές ενός παιδιού από οικογένεια εργατών να πάει στο Γυμνάσιο και να το τελειώσει, ήταν ουσιαστικά λιγότερες απ'ό,τι ένα παιδί υπαλλήλων γενικά και επιχειρηματιών. Το κύριο στοιχείο εδώ είναι, ότι το σχολείο δεν είναι σε θέση να κλείσει τα κενά, που έχει ένα παιδί εργατών εξαιτίας των περιορισμένων ερεθισμάτων που δέχεται από το σπίτι. Και παρόλες τις προσπάθειες να δημιουργηθεί μια εξισορρόπηση, κάτι τέτοιο στάθηκε αδύνατο, όπως δείχνει το παρακάτω σχεδιάγραμμα.

Παιδιά Γυμνασίου ηλικίας 13 μέχρι 14 χρόνων σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα τους, 1972 και 1980 σε επί τοις εκατό ποσοστιαίες μονάδες 1)



1) Ομάδα εργασίας, 1984, σελ. 183

Οι εργάτες στη Δ. Γερμανία αποτελούν το 50% περίπου του εργαζόμενου πληθυσμού, όμως μόνο λιγότερο από το 20% των μαθητών του Γυμνασίου είναι παιδιά εργατών, ενώ αντίθετα, οι υπάλληλοι αποτελούν περίπου το 10% του πληθυσμού, αλλά τα παιδιά τους αντιπροσωπεύουν επίσης το 20% των μαθητών στο Γυμνάσιο. Με την ηλικία η σχέση που δείξαμε, γίνεται για τα παιδιά από 13 μέχρι 14 χρονών ακόμη δυσμενέστερη: στο Πανεπιστήμιο μόνο το 10% των πρωτοετών φοιτητών είναι παιδιά εργατών. - Για ένα Έλληνα δάσκαλο αυτές οι συσχετίσεις θα έπρεπε να είναι μάλλον δυσκολονόητες, επειδή αυτό το πρόβλημα και μόνον εξαιτίας των σχολικών δομών δεν υφίσταται στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο, αλλά και στη διάρκεια των σπουδών του ο Έλληνας δάσκαλος δεν μπορεί να έκανε τέτοιου είδους εμπειρίες, ν'αποτελεί δηλαδή μέρος μιας τέτοιας κοινωνικής ομάδας, γιατί στην Ελλάδα πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί κατάγονται από οικογένειες εργατών και αγροτών. Είναι σημαντικό να γίνει σαφές, ότι στη Δ. Γερμανία έχουμε ένα χαρακτηριστικά επιλεκτικό σχολικό σύστημα, που παρόλες τις μετατοπίσεις που συντελέστηκαν, μετά το τέλος του πολέμου και ιδίως αναφορικά με την αυξημένη θέληση των γονέων, που λήφθηκε υπόψη σε μεγαλύτερο βαθμό, τα παιδιά, όπως πάντοτε, έχουν πολύ διαφορετικές ευκαιρίες για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Και αυτό συμβαίνει σε 10χρονα παιδιά, σε μια στιγμή λοιπόν, που κανείς δεν μπορεί να πει τίποτε το θετικό για τη μελλοντική εξέλιξη του ανθρώπου. Σχετικά με τα παραπάνω πρέπει να προσθέσουμε, ότι εδώ και δύο δεκαετίες περίπου έχουν δοκιμαστεί μια σειρά από μέτρα, ώστε να γίνει δυνατή μια συμπληρωματική διόρθωση στην εκπαιδευτική σταδιοδρομία. Σ'αυτή την περίπτωση επιτεύχθηκαν αξιόλογα πράγματα, τόσο από την πλευρά των υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, όσο και από την πλευρά των ιδιωτών. Για παράδειγμα έγινε δυνατή η μεταπήδηση ικανών μαθητών του Κύριου Σχολείου στο Πρακτικό Σχολείο ή από το Πρακτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο και δημιουργήθηκαν οι αναγκαίες μεταβατικές τάξεις. Υπάρχει και ένας "δεύτερος δρόμος εκπαίδευσης". Είναι το νυχτερινό ή το ημερήσιο Γυμνάσιο για τους εργαζόμενους, όπου μπορούν να πάρουν το απολυτήριό τους.

Επίσης έχει καθιερωθεί και το ειδικό απολυτήριο σε ορισμένους κλάδους (σε αντίθεση με το κανονικό απολυτήριο, με το οποίο ο μαθητής μπορεί να σπουδάσει οτιδήποτε θέλει). Με το ειδικό απολυτήριο ο ενδιαφερόμενος, π.χ. ένας μαθητής του Πρακτικού Σχολείου μπορεί να σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο, μετά από την επαγγελματική του κατάρτιση και εκπαίδευση σε μια ανώτερη Σχολή, όπως και πολλές άλλες δυνατότητες. Είναι εξαιρετικά δύσκολο πράγμα, να εκτιμήσει κανείς το μέγεθος των επιτυχιών αυτών των μέτρων <sup>1)</sup>. Είναι βέβαιο, ότι ο αριθμός εκείνων, που φορτώθηκαν τις επιπρόσθετες μεγάλες δυσκολίες για μια τέτοια σταδιοδρομία και που τελικά επέτυχαν, βρίσκεται πολύ χαμηλότερα, απ'ό,τι το ποσοστό λαθών, που γίνεται αναγκαστικά με τη συνήθη διαδικασία επιλογής. Έπειτα οι νέες προτεινόμενες δυνατότητες δίνουν καταρχήν στον καθένα, σε μια προχωρημένη ηλικία, την ευκαιρία να διορθώσει τη μόρφωσή του συμπληρωματικά, με την προϋπόθεση ότι υπάρχουν γιαυτό υψηλού βαθμού κίνητρα μάθησης και διάθεση για κόπους. Σχετικά με τη δραματική ανισότητα μεταξύ των διαφόρων ηλικιών, ωςπρός τη δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης, που τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται όλο και σαφέστερα στο προσκήνιο <sup>2)</sup> η σημασία της μόρφωσης και των σπουδών αυξάνει αισθητά για τα επόμενα χρόνια. Οι συνέπειες μιας τέτοιας εξέλιξης για την τωρινή στάθμη της εκπαίδευσης δε μπορούν να προβλεφθούν.

Αυτή η ανισότητα με τις ευκαιρίες χτυπά κατά εξαιρετικό τρόπο τα παιδιά των αλλοδαπών. Έτσι αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζονται, σύμφωνα με επίσημες επιστημονικές ανακοινώσεις<sup>3)</sup>, ως παιδιά εργατών, αφού οι γονείς τους κατά κανόνα είναι στη Δ. Γερμανία εργάτες, όμως μας διαφεύγει το γεγονός, ότι πολλά από αυτά κατάγονται από οικογένειες, οι οποίοι στον τόπο καταγωγής τους είχαν μια τελείως διαφορετική κοινωνική θέση, απ'ό,τι εδώ, ότι δηλαδή εκεί δεν θα ανήκαν σ'εκείνα τα παιδιά που μαθαίνουν με αργό ρυθμό.

-----

1) το 1980 είχαμε απολυτηριούχους του "δεύτερου δρόμου εκπαίδευσης" μόνον 4,4%. Σύγκρινε, Ομάδα Εργασίας, 1984, σελ. 155, 172 συνέχ., 266

2) σύγκρινε μ.α. FLITNER, 1985, σελ. 14 συνεχ.

3) σύγκρινε BMW, Παιδιά εργατών, Βόννη 1981.

Έπειτα το βασικό πρόβλημα κάθε επιλεκτικού συστήματος επιδρά ακριβώς στα παιδιά των αλλοδαπών αρνητικά. Δε δίνεται αρκετός χρόνος για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και ενδιαφερόντων και για τη σύζευξη ειδικών αδυναμιών. Ότι τα παιδιά Γερμανών εργατών, όπως και αλλοδαπών έχουν στο Ενιαίο Σχολείο ουσιαστικά μεγαλύτερες επιτυχίες, παρά στο παραδοσιακό, επιλεκτικό σύστημα, δεν ξαφνιάζει πλέον κανένα.

Δεν είναι τόσο χαρακτηριστικές οι διαφορές των συνθηκών ζωής στη Γερμανία, όπως είναι στην Ελλάδα για τα παιδιά από την επαρχία ή από την πόλη. Και για τις δυο χώρες ισχύει, ότι οι ευκαιρίες μόρφωσης για τα παιδιά από την επαρχία είναι χειρότερες, απ'ότι είναι για τα παιδιά στα αστικά κέντρα. Αιτία γιαυτό και για τις δύο χώρες είναι, ότι μακριά από τις πόλεις τα σχολεία είναι λιγοστά - και στην Ελλάδα προστίθεται επίσης μεταξύ άλλων και η λιγοστή προσφορά φροντιστηρίων ή άλλων αξιόλογων ιδιωτικών σχολείων στην επαρχία, πράγμα που οδηγεί στο φαινόμενο, ότι οι δυνατότητες επιτυχίας αυτών των παιδιών στις εισαγωγικές εξετάσεις του Πανεπιστημίου είναι κάτι τι μικρότερες, απ'ότι για τα παιδιά από την πόλη.

#### 2.4. Οι Εκπαιδευτικοί

Οι Γερμανοί εκπαιδευτικοί ανήκουν στην κατηγορία των επαγγελματιών, που η εκπαίδευσή τους διαρκεί περισσότερο και αμβλύνονται καλύτερα - ακόμη και σε παγκόσμιο επίπεδο. Εκτός από μερικές εξαιρέσεις, οι δάσκαλοι είναι υπάλληλοι εφόρου ζωής, που θα πει: δεν μπορεί κανείς να τους απολύσει, ακόμη και όταν, όπως συμβαίνει τελευταία, εξαιτίας της αυξάνουσας μείωσης των θέσεων για τους δασκάλους, είναι απασχολημένοι με 1/2 ή 3/4 ωρών του προβλεπόμενου προγράμματος.

Προϋπόθεση γιαυτές τις σπουδές είναι το απολυτήριο, δηλ. οι επιτυχείς εξετάσεις μετά το 13ο σχολικό έτος στο Γυμνάσιο. Όλοι οι δάσκαλοι σπουδάζουν σε πανεπιστημιακές σχολές. Υπάρχουν όμως και εξαιρέσεις μεταξύ των ομόσπονδων χωρών. Έτσι και σήμερα ακόμη παρακολουθούν οι μέλλοντες δάσκαλοι του Δημοτικού, τις "Παιδαγωγικές Ανώτατες Σχολές" σε μερικές χώρες, όπου μετά από τριετή φοίτηση μπορούν να δώσουν τις

πτυχιακές τους εξετάσεις. Όμως στις περισσότερες ομόσπονδες χώρες οι Παιδαγωγικές Ανώτατες Σχολές έχουν ενσωματωθεί στα Πανεπιστήμια, κάτι που τελευταία επιδιώκεται και στην Ελλάδα.

Μετά τις πρώτες (κρατικές) εξετάσεις πτυχίου - οι εξεταστές είναι Καθηγητές Πανεπιστημίου και αντιπρόσωποι των κρατικών σχολικών υπηρεσιών - ακολουθεί μια διετής, εισηγητικού χαρακτήρα περίοδος του υποψήφιου δασκάλου με κυρίως πρακτικό προσανατολισμό (πριν την οριστική μονιμοποίησή του). Σ' αυτή τη διάρκεια ο αυριανός δάσκαλος εκπαιδεύεται από έμπειρους συναδέλφους του σε ζητήματα πρακτικής εφαρμογής και θεωρητικής κατατόπισης σχετικής με την πρακτική του μαθήματος. Σ' αυτή τη φάση συνηθίζεται, οι νέοι δάσκαλοι να διδάσκουν. Η δεύτερη φάση κλείνει με τις δεύτερες κρατικές εξετάσεις πτυχίου και μ' αυτές τελειώνει η εκπαίδευση του δασκάλου και ο απόφοιτος υποβάλλει τα δικαιολογητικά του για μία θέση στη δημόσια εκπαίδευση. Μετά από μια περίπου διετή δοκιμαστική περίοδο ο υποψήφιος μονιμοποιείται εφόρου ζωής. Στη διάρκεια της δεύτερης φάσης οι αποδοχές του κυμαίνονται μεταξύ 1.000 - 2.500 μάρκων μηνιαίως (ακαθάριστος μισθός ανύπανδρων) Μετά 5 χρόνων κανονικής απασχόλησης κερδίζει ένας δάσκαλος Δημοτικού Σχολείου πάνω από 4.000 μάρκα μηνιαίως (ακαθάριστος μισθός).

Δάσκαλοι του Κύριου Σχολείου έχουν κατά κανόνα την ίδια εκπαίδευση με τη μόνη διαφορά, ότι τελειώνουν τη δεύτερη φάση βασικά σε ένα Κύριο Σχολείο. Το ίδιο ισχύει και για τους δασκάλους του Πρακτικού Σχολείου. Το εισόδημα αυτών των δασκάλων είναι κάπως μεγαλύτερο, απ' ό,τι του δασκάλου του Δημοτικού Σχολείου. Και σ' αυτό το σημείο υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ομόσπονδων κρατών.

Οι καθηγητές Γυμνασίου διαφέρουν από όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς, ως προς την εκπαίδευσή τους. Όλοι αυτοί σπουδάζουν σ' όλες τις ομόσπονδες χώρες από ανέκαθεν στο Πανεπιστήμιο, δηλώνουν τουλάχιστο δύο βασικά μαθήματα (κλάδους) και μπορούν μετά από 8 εξάμηνα να κάνουν τις πρώτες τους πτυχιακές εξετάσεις. Στις σπουδές τους οι κοινωνικές επιστήμες παίζουν ένα μηδαμινό ρόλο.

Αντ'αυτού όμως κάνουν για κάθε μάθημα μια ολοκληρωμένη τετραετή και επιστημονικά επαρκή εκπαίδευση, που περιεχομενικά δε διαφέρει σχεδόν σε τίποτε από εκείνη που ολοκληρώνεται με δίπλωμα (ή Magister). Οι Καθηγητές Γυμνασίου είναι λοιπόν ιδιαίτερα εκπαιδευμένοι, ειδικοί επιστήμονες για τα μαθήματα που θα διδάξουν στο μέλλον. Όπως όλοι οι δάσκαλοι έχουν κι αυτοί τη διετή, εισηγητικού χαρακτήρα περίοδο. Το εισόδημα των Καθηγητών είναι μεγαλύτερο, απ'ό,τι των άλλων δασκάλων, ακόμη κι όταν διδάσκουν τα ίδια μαθήματα, όπως για παράδειγμα, στο Ενιαίο Σχολείο, που διδάσκουν οι συνάδελφοί τους με άλλες σπουδές.

Όπως στην Ελλάδα έτσι και στη Δ. Γερμανία το επάγγελμα του δασκάλου-καθηγητή ασκείται κυρίως από γυναίκες, όπου οι διαφορές μεταξύ των διαφόρων σχολικών τύπων, εδώ στη Δ. Γερμανία είναι σαφώς εμφανείς. Έτσι το 64% των δασκάλων στο Δημοτικό και στο Κύριο Σχολείο είναι γυναίκες (στους δασκάλους με μερική απασχόληση αποτελούν το 95%, στο Πρακτικό Σχολείο είναι 51,8% και στο Γυμνάσιο το 36,4% (1983).

Στην Ελλάδα οι γυναίκες αποτελούν το 47,8% του διδακτικού προσωπικού στο Δημοτικό, το 61,6% στο Γυμνάσιο και 44,4% στο Λύκειο - τα παραπάνω σχολεία ισχύουν για τη σχολική περίοδο 1979-80. Και ενώ η παρουσία γυναικών που κατέχουν θέσεις με μια ορισμένη εξουσία δημιουργεί προβλήματα σε πολλούς νέους μουσουλμάνους, δεν παρατηρείται το ίδιο, έχω την εντύπωση, και στα ελληνόπουλα.

Ο μέσος όρος ηλικίας των δασκάλων στη Δ. Γερμανία είναι σχετικά χαμηλός. Τόσο χαμηλός, ώστε να υπολογίζει κανείς μακροπρόθεσμα με δυσκολίες σε νέους διορισμούς, αφού ακόμη δεν διαγράφεται καμιά αλλαγή ως προς τη λιγοστή προσέλευση των μαθητών που εγγράφονται. Ιδιαίτερα νέους συναδέλφους συναντά κανείς στο Δημοτικό Σχολείο - η ηλικία κυμαίνεται εδώ κάτω των 40 χρόνων και αφορά το 50% των δασκάλων, ενώ 2/3 των δασκάλων δεν είναι μεγαλύτεροι από 45 χρόνων. Ο αντίστοιχος μέσος όρος ηλικίας δασκάλων στην Ελλάδα είναι περίπου 39 χρόνων για το Δημοτικό Σχολείο, 34 για το Γυμνάσιο και 36 για το Λύκειο (σχολ. Περίοδος 1979/80).

Για την καθημερινή ζωή στο σχολείο σημαίνουν αυτοί οι αριθμοί, ότι στα σχολεία συναντά κανείς συναδέλφους, που εδώ και χρόνια δεν έχουν αλλάξει στη σύνθεσή τους και μάλιστα εδώ και πολύ καιρό δεν ήρθαν αντιμέτωποι με την όποια πρόκληση, που προκύπτει, όταν ένας νέος δάσκαλος με νέες ιδέες από το Πανεπιστήμιο εισέρχεται στο χώρο τους, ή θέτει ερωτήματα σχετικά με τη ρουτίνα της εργασίας τους και το νόημά της. Για τον αλλοδαπό δάσκαλο προκύπτει από την παραπάνω κατάσταση το πρόβλημα, αλλά και η ευκαιρία, να καταπιαστεί με μια ομάδα συναδέλφων, στην οποία βέβαια μόλις που γεννιούνται νέα ερωτήματα, αλλά και για την καταστολή προστριβών μόλις που χρειάζονται οι όποιες δυνάμεις. Αρκετοί Γερμανοί συνάδελφοι σίγουρα θα χαιρετίσουν τον ερχομό ενός αλλοδαπού δασκάλου, επειδή με τον ερχομό του θα προκύψει μια κάποια ζωντάνια στον κύκλο τους.

Σημαντικότερο από τις σχέσεις που περιγράψαμε, είναι οι διαφορές σχετικά με την καταγωγή του δασκάλου στη Δ. Γερμανία, σε σύγκριση με την Ελλάδα. Οι Γερμανοί δάσκαλοι είναι στην πλειοψηφία τους παιδιά των μεσαίων στρωμάτων του πληθυσμού, επιμερικά δε η καταγωγή τους εντοπίζεται στο επάνω μέρος αυτού του στρώματος. Περισσότερο ισχύει αυτό για τους δασκάλους του Δημοτικού. Τα σχολεία για την Ελλάδα είναι πολύ διαφορετικά <sup>1)</sup>. Περίπου το 1/3 όλων των Μαθηματικών και Φιλολόγων (για τα Νεοελληνικά στο Γυμνάσιο και το Λύκειο) κατάγονται από γεωργικές οικογένειες και περίπου το 10% δηλώνουν, ότι είναι παιδιά εργατών. Αν προσθέσει κανείς και τους μικροεπαγγελματίες και τους εμπόρους, τότε 2/3 περίπου των Καθηγητών κατάγονται από οικογένειες, που στη Δ. Γερμανία θα τις κατατάσσαμε στα τελευταία στρώματα, ή στο κάτω μέρος των μέσων στρωμάτων του πληθυσμού. Κατά τ'άλλα τα επαγγέλματα των γονέων καλύπτουν ένα πολύ μεγάλο φάσμα. Έλληνες μαθητές, αλλά και Έλληνες δάσκαλοι βλέπουν στους Γερμανούς δασκάλους μια ομάδα ανθρώπων, που έχει να επιδείξει αξίες και κανόνες συμπεριφοράς με άλλες τάσεις, από αυτές που γνωρίζουν.

-----

1) Αδημοσίευτα στοιχεία. Με φιλική άδεια του κ.Π. Βαχέλλη, επικεφαλής σχετικής έρευνας. Η εργασία αυτή έγινε τη σχολ. περίοδο 1981/82



Επειδή τα ελληνόπουλα στην πλειοψηφία τους κατάγονται κυρίως από γεωργικές οικογένειες, στα μαθήματα που γίνονται στη μητρική τους γλώσσα, θα έχουν λίγες δυσκολίες με την ίδια τη γλώσσα, τον τρόπο σκέψης και τις συνήθειες των δασκάλων, όπου βέβαια διαπιστώνονται οι διαφορές της κοινωνικής καταγωγής τους. Θα έχουν όμως δυσκολίες με τους Γερμανούς δασκάλους, οι οποίοι φέρνουν μεταξύ άλλων και ένα επιπρόσθετο στοιχείο ξενικότητας, που τα ξενόπουλα πρέπει καταρχήν να ξεπεράσουν. Γιαυτό το θέμα, ότι δηλ. δεν πρόκειται για ένα καθαρά θεωρητικό πρόβλημα, αλλά ότι επενεργεί αισθητά στο ξεπέραςμα της σχολικής μονοτονίας, θα γίνει λόγος παρακάτω, στο κεφάλαιο 3.3. (μέθοδοι διδασκαλίας).

Ο αριθμός του διδακτικού προσωπικού εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών ενός σχολείου. Και ενώ τα Δημοτικά και τα Κύρια Σχολεία με μέσον όρο μαθητών 274 και 13 περίπου δασκάλους (1980), έχουν διευρυνθεί εξαιρετικά και κυρίως στα Γυμνάσια τα τελευταία χρόνια (κατά μέσον όρο 60%). Έτσι δεν είναι μόνο τα Ενιαία Σχολεία, που εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των μαθητών τους οδήγησαν τον καθένα σε μια μεγαλύτερη ανωνυμία, αλλά υπάρχει επίσης και ένας μεγάλος αριθμός Γυμνασίων με πάνω από 1000 μαθητές. Αυτό σημαίνει, ότι αν για μια ποσοστιαία μονάδα 17,4 μαθητών <sup>1)</sup> αντιστοιχεί ένας δάσκαλος (1980), τότε το διδακτικό προσωπικό ανέρχεται στους 60 δασκάλους-καθηγητές.

-----

1) Στο Πρακτικό Σχολείο η ποσοστιαία μονάδα περιλαμβάνει 21,5 μαθητές για κάθε δάσκαλο και για το Δημοτικό 23,8 (1980).

Στο Γυμνάσιο μια τάξη έχει 30,3 μαθητές, ενώ στο Πρακτικό Σχολείο 29,8 μαθητές και στο Δημοτικό 24,1 μαθητές (1980). Για το Κύριο Σχολείο δεν υπάρχουν ακόμα καταχωρημένα στοιχεία. Για τα Δημοτικά και τα Κύρια Σχολεία μαζί η χωρητικότητα των τάξεων ανέρχεται σε 25,2 μαθητές και ένας δάσκαλος αντιστοιχεί εδώ στους 21,6 μαθητές (1980).

### 3. Η εσωτερική πλευρά του σχολείου

Σ' αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθώ κυρίως, όπως προάνεφερα, στο δημοτικό σχολείο, ενώ στοιχεία που είναι κοινά για το γερμανικό και το ελληνικό σχολείο γενικά, θα τα εξετάσω μόνο στο περιθώριο. Και αυτά δεν είναι εξαιτίας των επιμερικών ταυτόσημων παιδαγωγικών αναφορών τους λίγα - για παράδειγμα, τις απόψεις του HERBART τις βρίσκουν σημαντικές και στην Ελλάδα. Βέβαια προσέλαβαν άλλη σημασία εξαιτίας της διαφορετικής συσχέτισης. Το δημοτικό σχολείο συνεχίζει να είναι και θα είναι και για μέλλον το μοναδικό σχολείο, που περιλαμβάνει όλα τα παιδιά μιας ηλικίας. Στο δημοτικό πηγαίνουν και όλα τα ξενόπουλα. Εδώ ένας μεγάλος αριθμός από τα ξενόπουλα ανταμώνει για πρώτη φορά, και στη συνέχεια τακτικά, γερμανόπουλα και ενήλικους γερμανούς, τους δασκάλους, αφού βέβαια πέρασαν πρώτα τα παιδικά τους χρόνια στο οικογενειακό τους περιβάλλον, που σημαίνει, σε άλλο πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον. Στο δημοτικό σχολείο μπαίνουν, και κυρίως για τα ξενόπουλα, εκείνες οι σημαντικές βάσεις, για ποιο επάγγελμα και ποια εργασία θα βρουν στην πατρίδα τους στο μέλλον. Εδώ τα παιδιά ιδιοποιούνται πολιτισμικές δεξιότητες, πρέπει μεταξύ των άλλων να ξεπεράσουν δυσκολίες, που είναι: να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν όχι στη μητρική, αλλά σε μια ξένη γλώσσα. Στο δημοτικό σχολείο τα ξενόπουλα πρέπει να οικειοποιηθούν άλλους, πολύτροπους κανόνες συμπεριφοράς στη συναναστροφή τους με άλλους συνομήλικους. Και βέβαια να ξεπεράσουν όλα αυτά μαζί με τις νέες εμπειρίες και απαιτήσεις - πράγμα που ισχύει και για τα γερμανόπουλα. Συχνά τα ξενόπουλα συγκρούονται μ' αυτό που οι γονείς τους περιμένουν και ζητούν, και μ' αυτά που απαιτεί από αυτά το σχολείο. Και αν προσθέσουμε και τα προβλήματα που προκύπτουν από τις διαφορές μεταξύ του μαθήματος στο γερμανικό σχολείο και του μαθήματος στη μητρική γλώσσα, τότε μπορεί αυτό το παραφόρτωμα, που είναι έτσι κι αλλιώς μεγάλο, να οδηγήσει αυτά πέρα από τα όρια της αντοχής τους. Όμως ας μην ξεχνάμε, ότι μια αποτυχία στο δημοτικό σχολείο δύσκολα μπορεί να διορθωθεί.

Εξαιτίας αυτής της βασικής σημασίας που έχει το δημοτικό σχολείο για τους μικρούς μαθητές, πολλά εξαρτώνται από τους αλλοδαπούς δασκάλους. Μπορούν οι αλλοδαποί συνάδελφοι με τη δημιουργία ενός "τρίτου κόσμου ζωής" στα μαθήματα που γίνονται στη μητρική γλώσσα - παράλληλα με την οικογένεια και το γερμανικό σχολείο - να κάνουν πειστικές τις αξιώσεις τους στο κάθε παιδί ξεχωριστά. Ή μπορούν να συνεισφέρουν ουσιαστικά στην αισθητή ελάττωση των αναπόφευγων προστριβών των δύο άλλων "κόσμων ζωής". Προϋπόθεση γι αυτό είναι η γνώση σχετικά με τον ψυχικό κόσμο του παιδιού και όχι μόνο σε σχέση με την οικογένειά του, αλλά και σε σχέση με το σχολείο και το μάθημα.

### 3.1. Συνθήκες της εκπαίδευσης

Η σχολική χρονιά αρχίζει κανονικά στη Δυτική Γερμανία την 1<sup>η</sup> Αυγούστου. Όποιο παιδί μέχρι τις 30. Ιουλίου έγινε 6 χρονών, είναι υποχρεωμένο από το νόμο να εγγραφεί στο σχολείο. Οι γονείς καλούνται με δημόσιες ανακοινώσεις να εγγράψουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Μονάχα τα μισά από όλα τα εξάχρονα εγγράφονται τελικά στο σχολείο, ενώ τα επτάχρονα, όλα. Στις περισσότερες ομοσπονδιακές χώρες διεξάγονται πριν από την έγγραφη εξετάσεις, για τη διαπίστωση της σχολικής ωριμότητας των παιδιών. Και από ορισμένες προϋποθέσεις μπορούν παιδιά, που γίνονται 6 χρονών, στη μέση της χρονιάς να εγγραφούν. Παιδιά που θεωρούνται ανώριμα ακόμη για το σχολείο, μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις επιστρέφονται στην οικογένειά τους. Αλλά κατά κανόνα τα στέλνουν για ένα χρόνο σε ειδικούς σχολικούς σταθμούς ή σε μια τάξη νήπιων, όπου το μάθημα γίνεται σε μορφή παιχνιδιού. Αν δεν λάβουμε υπόψη μας το τελευταίο, αλλά διαφοροποιητικό μέτρο, τότε το γερμανικό και το ελληνικό σχολείο είναι πολύ όμοια.

Τα κτίρια των δημοτικών σχολείων είχαν χαρακτηριστεί κατά τις σχολικές περιόδους με πολλά "πρωτάκια" και εξαιτίας της

στενότητας των χώρων τους, της ηλικίας τους και του εξοπλισμού τους ως "εθνικά χαγιάτια". Ένας τέτοιος χαρακτηρισμός σήμερα είναι πλέον ανάρμοστος. Τουναντίον μάλιστα. Είναι ολοφάνερο πόσο καλά διατηρούνται τα κτίρια, αλλά προπάντων πόσο πλουσιοπάροχα είναι εξοπλισμένα με χώρους, όργανα και υλικά. Αυτό, μέχρι ενός σημείου εξηγείται για τον λόγο που αναφέραμε προηγουμένως, ότι δηλαδή τα σχολεία είναι φτιαγμένα για 1/3 περισσότερους μαθητές, απ'ό,τι είναι τώρα. Έπειτα είναι και ο πλούτος γενικά, που θα πέσει στην αντίληψη του έλληνα δασκάλου - μια συνέπεια βέβαια της γενικής οικονομικής εξέλιξης αυτής της χώρας, στην οποία οι αλλοδαποί εργαζόμενοι πρόσφεραν πράγματι σημαντικά.

Τον σχολικό προϋπολογισμό χρεώνονται οι δήμοι. Παρά τις πολλές διαφορές μεταξύ των ομόσπονδων κρατιδίων, μπορούμε να πούμε, ότι κατά κανόνα ένα ορισμένο ποσό που διατίθεται, είναι για όλα τα σχολεία της χώρας το ίδιο. Αλλά υπάρχουν de facto αξιόλογες διαφορές μεταξύ των σχολείων ή εξαιτίας των πρωτοβουλιών των διευθυντών ή των συλλόγων γονέων, που μπορούν να οδηγήσουν τα πράγματα στο σημείο, ώστε σε μερικά σχολεία να διατίθεται για κάθε μαθητή τρεις φορές περισσότερα λεφτά, απ'ό,τι σε άλλα σχολεία. Υπάρχουν λοιπόν μεγάλα περιθώρια για πρωτοβουλίες και δημιουργική φαντασία. Αλλά και ο αλλοδαπός δάσκαλος μπορεί να συνεισφέρει, ώστε να καλυτερέψουν οι συνθήκες εργασίας στα μαθήματα που γίνονται στη μητρική γλώσσα.

Συνήθως υπάρχουν στα γερμανικά σχολεία αίθουσες διδασκαλίας, αίθουσες δασκάλων-καθηγητών, γραφείο διευθυντού με γραμματέα. Πέρα από αυτά υπάρχουν συχνά μικροί χώροι για τις συναντήσεις - συζητήσεις με τους γονείς, για φροντιστηριακές και διαφορετικές για μαθητές της ίδιας τάξης ώρες, για τα όργανα και διάφορες συλλογές, για τα μαθήματα φυσικής και χημείας, ένα κλειστό γυμναστήριο, συχνά μια αίθουσα συγκεντρώσεων, μερικές φορές ένα εργαστήριο φωνητικής ή ένα αρχείο ή μια βιβλιοθήκη.

Κατά κανόνα μπορεί να βρει κανείς σήμερα με κάποια καλή θέληση και κοινή φροντίδα, έναν άδειο χώρο για τις πρωινές ώρες που μπορεί να χρησιμοποιήσει για ειδικές περιπτώσεις. Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι κατά κανόνα ανοιχτόχρωμες και συχνά πάρα πολύ μεγάλες - μα φτιάχτηκαν για 30 μαθητές - ενώ τώρα χρησιμο-

ποιούνται για λιγότερους από 20 μαθητές. Σε όλη την επικράτεια αντιστοιχούσαν το 1960, 36,7 μαθητές σε ένα δάσκαλο, το 1970 ήταν 31,6 και το 1983 μονάχα 19,1 ( δημοτικό και κύριο σχολείο συνυπολογίζονται).

Διδακτικό υλικό υπάρχει στα γερμανικά σχολεία σε πλούσια εκλογή, Τα βιβλία είναι του σχολείου και δανείζονται στους μαθητές, γι αυτόν άλλωστε τον λόγο, μάταια προσπαθεί κανείς στη Δυτική Γερμανία να εξηγήσει εκείνο το έθιμο, κατά το οποίο οι μαθητές στο τέλος της χρονιάς, δηλαδή το Μάιο ή τον Ιούνιο, κομματιάζουν μερικά φυλλάδια ή και βιβλία και πετούν τα κομμάτια στον αέρα. Πολλοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν στο μάθημα και επιπρόσθετο υλικό φύλλο εργασίας, φωτοτυπίες ή άλλα έντυπα. Σε κάθε σχολείο υπάρχουν όργανα και η χρήση τους θα είναι χρήσιμη κυρίως τώρα, που για τα μαθήματα στη μητρική γλώσσα, η σχετική επεξεργασία των αντίστοιχων βιβλίων, δεν ολοκληρώθηκε ακόμη. Αυτό, βέβαια, ισχύει για τα μαγνητόφωνα, που διαθέτουν πλέον όλα τα στοιχεία, που με τη βοήθειά τους μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το μάθημα υλικό στη μητρική γλώσσα.

Όλα τα σχολεία διαθέτουν ένα προαύλιο για τα διαλείμματα, που είναι αρκετά μεγάλο, ώστε να παρέχει στους μαθητές χώρο για το παιχνίδι και για την κίνηση του σώματος γενικά. Αλλά και για τις μεγαλουπόλεις μπορεί κανείς να πει, ότι τα σχολεία έχουν αρκετούς χώρους - στην Ελλάδα τα πράγματα είναι αλλιώς - οι χώροι είναι πολύ μικροί. Αυτό το δεδομένο, για τα σχολεία στη Δυτική Γερμανία, μπορεί να το χρησιμοποιήσει ποικιλότροπα. Ο δάσκαλος, που προτιμά να περάσει το διάλειμμά του στο προαύλιο, μπορεί έτσι να παρατηρεί ανενόχλητα, τι κάνουν τα παιδιά, με ποιον παίζουν, ποιον αποκλείουν από το παιχνίδι, αν τα ξενόπουλα συναναστρέφονται ελεύθερα με τα γερμανόπουλα, ποιος βοηθά ποιον, όταν ένα παιδί έπεσε κάτω κλπ. . Για τον αλλοδαπό δάσκαλο προσφέρεται εδώ η ευκαιρία, να διαμορφώσει μια άποψη για την κοινωνική ζωή των παιδιών, που αλλιώς του μένει κλειστή. Να διαγνώσει βάρη, στα οποία οι μαθητές είναι εκτεθειμένοι, να πληροφορηθεί ακριβώς, τί σημαίνει "ενσωμάτωση" στο σχολείο του, δηλαδή, πώς διαμορφώνεται σε πράξη μεταξύ των μαθητών και δασκάλων. Τα διαλείμματα προσφέρουν τη δυνατότητα στον αλλοδαπό δάσ-

καλο να έρθει σε αυθόρμητη επαφή με τους γερμανούς δασκάλους και σε συζήτηση με τα γερμανόπουλα. Έτσι παίρνει μια ιδέα για τις αξίες που εκτρέφουν οι συνάδελφοί του και με τις οποίες αξιολογούν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Βέβαια, οι καλές γνώσεις της γλώσσας είναι αναγκαίο πράγμα. Αλλά και όταν ακόμη λείπουν αυτές, αξίζει να παρατηρεί κανείς, τι συμβαίνει στα διαλείμματα. Έπειτα, τα τελευταία χρόνια, οι αυλές των σχολείων σε πολλές περιοχές και συχνά με τη συνεργασία των γονέων, έχουν εξοπλιστεί με διάφορα όργανα αθλοπαιδιάς, ώστε να δίνονται στα παιδιά επιπρόσθετα ερεθίσματα, να επιχειρούν κάτι μεταξύ τους. Για τον αλλοδαπό δάσκαλο υπάρχει έτσι η ιδιαίτερα ευνοϊκή ευκαιρία, να γνωρίσει τις συνθήκες συναναστροφής των γερμανόπουλων μεταξύ τους, όπως και τα συνήθη παιχνίδια τους. Τα παιχνίδια διαφέρουν σαφώς από αυτά που έχει υπόψη του ένας έλληνας δάσκαλος από τα σχολεία της πατρίδας του. Τα διαλείμματα είναι για τα παιδιά πολύ σημαντικά και τα βρίσκουν μάλιστα πάρα πολύ μικρά. Ένας λόγος γι αυτό είναι, ότι στη Δυτική Γερμανία, τα μαθήματα γίνονται κατά κανόνα πρωινές ώρες. (Με εξαίρεση τα λίγα σχολεία με ημερήσιο πρόγραμμα. Τα ενιαία σχολεία είναι συχνά τέτοια σχολεία.) Σε διάστημα από 5 μέχρι 20 λεπτά ακολουθούν οι ώρες η μία την άλλη. Η διάρκειά τους είναι κατά κανόνα 45 λεπτά. Ένα ωράριο, που για μερικά μαθήματα, π.χ. Νέα Ελληνικά, όπως και στην Ελλάδα, πάρα πολύ μικρό και για άλλα μαθήματα, π.χ. Μουσική, πάρα πολύ μεγάλο, που όμως οι δάσκαλοι - εδώ και στην Ελλάδα - πρέπει να τηρούν ακόμη και όταν, όπως για παράδειγμα σε πολύ μικρά σχολεία, δεν υπάρχει λόγος. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα δεν είναι ενιαίο για κάθε ομόσπονδη χώρα. Για την πρώτη τάξη είναι μεταξύ 16 και 23 ώρες, που αυξάνουν κατά ηλικία των μαθητών (24 μέχρι 28 ώρες στην τετάρτη τάξη). Στο κύριο σχολείο, στο πρακτικό και στο γυμνάσιο ο αριθμός των ωρών κυμαίνονται μεταξύ 31 και 34 ώρες για την 7<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup> τάξη.

### 3.2. Η διδακταία ύλη

Τα μαθήματα για τα γερμανικά σχολεία περιλαμβάνονται στα διάφορα Μορφωτικά και Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) και που εκ-

δίδονται από τα Υπουργεία Παιδείας και διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους στα κρατίδια της ΟΔΓ παρά τις πολλές προσπάθειες συντονισμού. Στα προγράμματα διδασκαλίας γίνονται συνεχώς μικρές ή μεγάλες αλλαγές, που οδηγούν στο γεγονός, ότι τα προβλεπόμενα από το πρόγραμμα βιβλία, που πρέπει να εγκριθούν από τις σχολικές υπηρεσίες για τη χρήση τους στο σχολείο, συχνά ανανεώνονται, ενώ στις περισσότερες φορές τα προγράμματα έχουν μερική, τοπική, ισχύ. Τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν είναι εντούτοις το ίδιο υποχρεωτικά στις ομόσπονδες χώρες κατά τον ίδιο τρόπο. Σε μερικές χώρες η διδακτέα ύλη προδιαγράφεται για ολόκληρη χρονιά, άλλες χώρες δίνουν στους δασκάλους κάποια περιθώρια π.χ. 6 εβδομάδες, για να διαμορφώσουν το πρόγραμμα όπως αυτοί το θέλουν. Άλλες χώρες τονίζουν, ότι τα προγράμματα έχουν συστατικό και προσανατολιστικό χαρακτήρα και δεν πρέπει να εκλαμβάνονται ως αυστηρή προδιαγραφή (κάτι που δεν εμποδίζει μερικούς δασκάλους, να το βλέπουν έτσι). Τα μέχρι τώρα λεχθέντα δείχνουν, ότι στις σχολικές σχέσεις στην Ελλάδα και στη Γερμανία, υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Όμως όχι μόνον εξαιτίας του αποκεντρωτικού χαρακτήρα των ΑΠ, αλλά και εξαιτίας του χαλαρού ελέγχου στη διδασκόμενη ύλη από τους σχολικούς διευθυντές και την επιθεώρηση, παρατηρούνται εδώ στη Δυτική Γερμανία επιμερικά σημαντικές διαφορές στα αποτελέσματα στις διάφορες ομόσπονδες χώρες. Αλλά και στην ίδια τη χώρα, μεταξύ σχολείων και τάξεων ακόμα. Εδώ άλλωστε βοήθησε την ουσιαστική της εξήγηση η παρατήρηση, ότι για όλους τους μαθητές μια αλλαγή τάξης ή σχολείου, ιδίως όμως μια αλλαγή από χώρα σε χώρα μπορεί να έχει για το μαθητή αξιόλογες συνέπειες στην παραπέρα επιτυχή παρακολούθηση. Αυτό ισχύει και για τις δυο κατευθύνσεις: παραφορτωμένα παιδιά μπορούν συχνά με μια αλλαγή τάξης ή σχολείου να ανακουφιστούν αισθητά, τουλάχιστο προσωρινά. Η μετακόμιση μιας οικογένειας σε άλλη ομόσπονδη χώρα, οδηγεί το παιδί σε σημαντικές δυσκολίες προσαρμογής. Αυτό είναι για το δάσκαλο αλλοδαπών μαθητών εξαιρετικά σημαντικό, γιατί τα παιδιά που του εμπιστεύθηκαν, είναι κατά κανόνα πολύ περισσότερο μορφωμένα, απ'ό,τι είναι τα συνομήλικα γερμανόπουλα. Σε συνεργασία με γερμανούς συναδέλφους μπορεί κανείς να πετύχει συχνά με λίγη προσπάθεια αξιόλογες βελτιώσεις.

Το μάθημα στο δημοτικό σχολείο σκοπεύει πρώτ' απ' όλα στη μετάδοση βασικών ικανοτήτων στην ανάγνωση, στη γραφή και στην αριθμητική, όπως και στην εισαγωγή των μαθητών στις φυσικές και κοινωνικές επιστήμες στα πλαίσια των εμπειρικών μαθημάτων. Σ' αυτά προσθέτονται οι εικαστικές τέχνες, χειροτεχνία, μουσική, γυμναστική και το μάθημα των θρησκευτικών.

Το τελευταίο δεν είναι υποχρεωτικό σε όλες τις χώρες. Οι μαθητές μπορούν να απαλλαγούν με τη σύμφωνη γνώμη των γονιών τους. Το μάθημα των θρησκευτικών για τους μωαμεθανούς μαθητές γίνεται τελευταία δοκιμαστικά, ενώ για τους ορθόδοξους δεν έγινε μέχρι τώρα σε κανένα σχολείο. Μέχρι το 1970 τα παραπάνω μαθήματα δεν αναφέρονταν ξεχωριστά στα Προγράμματα, αλλά γίνονταν από το δάσκαλο ως ενιαίο μάθημα. Αυτό είχε το μεγάλο προτέρημα της ευκαμψίας, με την οποία ο δάσκαλος μπορούσε να δίνει βαρύτητα σε ό,τι ήταν σημαντικό και όπου έβλεπε στους μαθητές του ελλείψεις, ή ανάγκες. Αργότερα εισήχθηκαν στο δημοτικό ολοένα ειδικά μαθήματα, όπου όμως οι περισσότερες ώρες έμειναν στην κρίση του υπεύθυνου δασκάλου της τάξης, αλλά και τα παιδιά έπρεπε από νωρίς να μάθουν, να τα πηγαίνουν καλά και με άλλους δασκάλους. Τον τελευταίο καιρό πάντως κυριαρχεί σε μερικά κρατίδια μια τάση - προτίμηση: επιστροφή στην αρχή του ενός δασκάλου, στο ενιαίο μάθημα και στον προσανατολισμό στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή του δημοτικού σχολείου. Μια απόλυτη εφαρμογή της αρχής του ενός δασκάλου στην τάξη έχει τις δυσκολίες της, γιατί εντωμεταξύ ένας μεγάλος αριθμός δασκάλων του δημοτικού σχολείου έχει μόνον μισή θέση, δηλαδή περί τις 14 ώρες την εβδομάδα. Και εξαιτίας της αυξανόμενης ανεργείας στο χώρο των δασκάλων, και σε σύγκριση με την κατάσταση στην Ελλάδα, είναι σημαντική και θα κρατήσει ακόμη πολύ καιρό. Οι σχολικές υπηρεσίες πολλών ομόσπονδων χωρών αντιμετωπίζουν το ενδεχόμενο για μερική απασχόληση των νέων δασκάλων θετικά.

Δίπλα στο κανονικό μάθημα για όλη την τάξη, υπάρχουν, ανάλογα με την ηλικία και την ομόσπονδη χώρα, δύο ή περισσότερες φροντιστηριακές ή χωριστές ώρες. Εδώ εξετάζονται ξανά και σε μικρές ομάδες, π.χ. με τη μισή τάξη, ιδιαίτερα δύσκολα περιεχόμενα. Βοηθούνται επιπλέον παιδιά που μαθαίνουν αργά και κά-



ποτε μαθητές ιδιαίτερα προικισμένοι ή γίνονται ειδικά τμήματα για παιδιά με συναφή προβλήματα, π.χ. για παιδιά που είναι αδύνατα στην ανάγνωση και στην αριθμητική. Κι εδώ οι διαφορές στην αντίληψη και μεταχείριση των δυνατοτήτων είναι από σχολείο σε σχολείο ιδιαίτερα μεγάλες και οι διευθυντές όπως και οι δάσκαλοι είναι de facto εκπληκτικά ελεύθεροι στις ενέργειές τους. Για τον αλλοδαπό δάσκαλο ανοίγεται η ευκαιρία να δώσει στους μαθητές του επιπρόσθετες δυνατότητες μάθησης κάτω από ευνοϊκές συνθήκες. Και θα έπρεπε να ήταν δυνατό, να ευαισθητοποιηθούν γερμανοί δάσκαλοι για το θέμα της ανάγνωσης της γερμανικής γλώσσας από τα ξενόπουλα - που για τα ελληνόπουλα είναι ένα οξύ πρόβλημα εξαιτίας της διαφορετικής αλφαβήτου - ώστε στα περιθώρια των διαφόρων φροντιστηριακών και άλλων ωρών που προβλέπει το πρόγραμμα, να χρησιμοποιηθούν σε συνεργασία με τον αλλοδαπό συνάδελφο στην επεξεργασία τουλάχιστον αυτού του προβλήματος. Αυτό θα ήταν σημαντικό, αν δεν συνδέονταν με τις διαφορές που παρουσιάζουν σχετικά οι δύο γλώσσες.

Αν κανείς παρατηρήσει τα περιεχόμενα διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο ακριβέστερα και τα συγκρίνει με εκείνα του ελληνικού δημοτικού σχολείου, γίνονται γρήγορα σαφείς οι σχεδόν απόλυτες διαφορές. Για δύο λόγους είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς αυτό το πράγμα: Καταρχήν πρέπει κανείς, ως έλληνας δάσκαλος, να δει, να προσέξει, ότι παιδιά που έρχονται στη Δυτική Γερμανία σε ηλικία Δημοτικού Σχολείου, τίποτε πλέον δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν από αυτά που έμαθαν στην Πατρίδα τους, εκτός από την Αριθμητική. Το ίδιο ισχύει και αντίστροφα: παιδιά παλιννοστούντων έχουν αξιόλογη ανάγκη από συμπληρωματικό μάθημα ακόμη και στο Δημοτικό Σχολείο. Επειδή αφενός υπάρχουν μαθήματα που είναι ειδικά για τα σχολεία των εκάστοτε χωρών, π.χ. οι μητρικές γλώσσες, τα θρησκευτικά, η Γεωγραφία. Συνολικά διαφέρουν <sup>1)</sup> οι ώρες μαθήματος μεταξύ του ελληνικού και γερμανικού Δημοτικού Σχολείου κατά 55% εξαιτίας

---

1) βλ. Hopf, 1984, σελ. 38 συνέχ.

των παραπάνω δεδομένων ώσπρος τα περιεχόμενα. Αφετέρου υπερκαλύπτουν ομοιότυπες ονομασίες μαθημάτων στο ελληνικό και γερμανικό σχολείο πραγματικά τις υπάρχουσες διαφορές. Αυτό μπορεί κανείς να το διαπιστώσει εύκολα για το δημοτικό σχολείο, γιατί προορισμός του είναι βέβαια, και στις δύο χώρες παράλληλα με την εισαγωγή των παιδιών στις πολιτισμικές δεξιότητες κατά το δέσιμό τους με το άμεσο περιβάλλον, που σε πολλά σημεία - όπως γεωγραφικά, ιστορικά, στη χλωρίδα και πανίδα, στα ήθη και έθιμα - διαφέρουν. Ακόμη και στην αριθμητική οι διαφορές δεν είναι ασήμαντες: θα έπρεπε κανείς, ως έλληνας δάσκαλος, να παρακολουθήσει, δοθείσης ευκαιρίας, πώς κάνουν αφαίρεση και διαίρεση τα γερμανόπουλα και βέβαια θα διαπιστώσει εύκολα, ότι τα ελληνόπουλα θα πρέπει να έχουν στο μάθημα της αριθμητικής αξιόλογες δυσκολίες, όταν πρέπει συγχρόνως στο μάθημα της μητρικής γλώσσας να κάνουν υπολογισμούς όπως τους μαθαίνουν στο ελληνικό σχολείο, εκτός πια και τα καταφέρνουν με ευκολία και με τους δύο τρόπους. Οι διαφορές δεν σταματούν όμως εδώ, γιατί στο ελληνικό πρόγραμμα της αριθμητικής στο δημοτικό σχολείο προβλέπονται περισσότερο και άλλα περιεχόμενα απ'ό,τι στο γερμανικό. Αυτό εξηγείται από το γεγονός, ότι στο ελληνικό πρόγραμμα άλλαξε λίγο με την μετατροπή της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης από 6χρονη σε 9χρονη. Όμως πριν την μεταρρύθμιση έπρεπε σ'αυτά τα 6 υποχρεωτικά χρόνια να εξεταστούν μια φορά όλα τα ουσιαστικά θέματα (αυτά επαναλαμβάνονται έπειτα και ανάλογα περίπλοκα, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

Αναφορά πρέπει τελικά να γίνει και για την χαρακτηριστική ορθολογικότητα των γερμανικών Αναλυτικών Προγραμμάτων και βιβλίων. Από το τέλος της δεκαετίας του '50 δίνεται μέσα από έντονες συζητήσεις μεγάλη προσοχή (και κυρίως με επιτυχία) στο γεγονός, ότι ορισμένες ιστορικά συσχετιζόμενες αξίες δεν παίρνουν πλέον καμμιά κεντρική θέση στο μάθημα, αλλά οι διάφορες αξίες και κανόνες συμπεριφοράς, που τα παιδιά φέρνουν από τις οικογένειές τους. Αυτό αφορά π.χ. την παρουσίαση του ρόλου της γυναίκας, τη θέση της οικογένειας, της πατρίδας

και της θρησκείας - για να αναφέρω μερικά σημεία, τα οποία συζητιούνται επίσης και στην ελληνική Παιδαγωγική.<sup>1)</sup>

Σχετικά με αυτά ας αναφερθεί και ο περισσότερο προσανατολισμένος στο αντικείμενο αυτού του μαθήματος, όπου γίνεται ευδιάκριτος π.χ. στο σημείο που η Ποίηση, η Ιστορία παίζουν έναν μικρότερο ρόλο, ενώ οι τεχνικές για τη συγγραφή εκθέσεων ή αναλύσεις περιεχομένων κλπ. παίζουν ένα μεγαλύτερο ρόλο. Οι παρεκκλίσεις των περιεχομένων διδασκαλίας μεταξύ του ελληνικού και γερμανικού δημοτικού σχολείου είναι για αυτό εξαιρετικής σημασίας, επειδή το μάθημα στη μητρική γλώσσα δεν περιορίζεται συνήθως στην προβλεπόμενη ύλη των Νέων Ελληνικών, της Ελληνικής Ιστορίας και της Γεωγραφίας, αλλά εξετάζεται ένα πλήθος μαθημάτων, που μοιάζει<sup>2)</sup> με τον κύκλο μαθημάτων που γίνονται στην πατρίδα. Το κίνητρο, για μια καλύτερη προετοιμασία των ελληνόπουλων στην περίπτωση μιας πιθανής επιστροφής στην πατρίδα, είναι βέβαια ευνόητο. Ότι για τους περισσότερους μαθητές αυτός ο στόχος είναι μάλλον πράγμα ακατόρθωτο, το έχω ήδη αιτιολογήσει, αν και οι έλληνες δάσκαλοι, που κάνουν τα μαθήματα στη μητρική γλώσσα, είναι δόκιμοι και ειδικοί στον κλάδο τους με ικανότητες στα σχολεία στην πατρίδα τους, που βέβαια γνωρίζουν ακριβώς τι, σε ποιούς μαθητές και με ποιον τρόπο μπορεί κανείς να διδάξει. Σίγουρα οι συνέπειες από τις διπλές απαιτήσεις είναι ένα μεγάλο παραπόρτωμα για τα ξενόπουλα, γιατί, όπως έδειξα από τα περιεχόμενα διδασκαλίας του γερμανικού μαθήματος μπορούν πολύ λίγα να χρησιμοποιηθούν στα μαθήματα της μητρικής γλώσσας και τανάπαλι. Μερικά περιεχόμενα δυσκολεύουν τη δουλειά ενός άλλου μαθήματος. Ένας περιορισμός των μαθημάτων στη μητρική γλώσσα στα αρχικά προβλεπόμενα πλαίσια, θα ήταν μάλλον προς το συμφέρον των παιδιών. Αν πράγματι επαναπατρίζονταν αυτά τα παιδιά, αποτελεί για αυτά η κατοχή της μητρικής γλώσσας το κλειδί για την έτσι κι αλλιώς μάθηση εκ των υστέρων αναγκαιοτάτων γνώσεων, όπου τα γερμανικά σχολεία διαφέρουν από τα ελληνικά. Αν όμως μένουν στη Γερμανία, τίποτε δεν είναι για αυτά τα παιδιά

---

1) βλ. π.χ. Φραγκουδάκης, 1978

2) Walz, 1980

πιο σημαντικό από την επιτυχία τους στο γερμανικό σχολείο και η γνώση των μέχρι τώρα μορφών ζωής και συμπεριφοράς. Για να ξεπεραστούν αυτές οι μεγάλες απαιτήσεις, χρειάζονται τα παιδιά δύναμη και χρόνο, ενώ χάνονται και τα δυο, αν παραπορτωθούν με την επεξεργασία δυο μεταξύ τους αρκετά ανόμων προγραμμάτων. Από αυτή τη στιγμή δηλώνω τις οικυφορές, που θα συζητήσουμε στο επόμενο κεφάλαιο σχετικά με τις μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας. Αυτές οι διαφορές οξύνουν το πρόβλημα τόσο, όσο η επιτυχία στο γερμανικό σχολείο και κυρίως στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα του γυμνασίου, δεν εξαρτάται μόνο από τη γνώση ορισμένων περιεχομένων μάθησης, αλλά π.χ. και από την εύκαμπτη και δημιουργική χρήση και επεξεργασία, από την ικανότητα, να αναγνωρίζει κανείς συσχετίσεις ή να δημιουργεί νέες κλπ. Και κάπως υπερβολικά διατυπωμένο, οι γερμανοί γονείς παιδιών με επιτυχία στο Γυμνάσιο, που ήθελαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους προς αυτήν τη κατεύθυνση, έπαιζαν μαζί τους διάφορα παιχνίδια, παρά να διαβάζουν μαζί τους τα βιβλία και να ερωτούν σχετικά. Χωρίς αρκετό χρόνο για το παιχνίδι, την αναζήτηση, την άθληση ή τη μουσική (παίζοντας κάποιο όργανο), τα παιδιά περιέρχονται σε μειονεκτική θέση συνεχώς, σχετικά με τις αυξανόμενες απαιτήσεις για ευκαμψία. Και φυσικά χάνουν με τις αυξανόμενες και μονόπλευρες απαιτήσεις μάθησης ένα μέρος από την παιδικότητά τους.

Το Κύριο Σχολείο έχει αλλάξει από τον τελευταίο πόλεμο και μετά περισσότερο από όλα τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από την παλιά τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου προέκυψε ένας ξεχωριστός τύπος σχολείου. Αυτό μπορεί κάλλιστα να φανεί από τις ουσιαστικά αυξημένες απαιτήσεις από τις αρχές της δεκαετίας του '60 σχετικά με τα περιεχόμενα μάθησης, από την καθιέρωση της αρχής του εξειδικευμένου δάσκαλου και από τα Αναλυτικά Προγράμματα νέου τύπου. Πριν από τη μεταρρύθμιση στο επίκεντρο της σχολικής εργασίας κυριαρχούσε τουναντίον η μάθηση που στηρίζονταν στη θεώρηση και πρακτική εφαρμογή, όπως και ο προσανατολισμός στα δεδομένα του άμεσου περιβάλλοντος. Αντί μιας ολομερούς και παραδοσιακής μόρφωσης ο σκοπός τώρα του μαθήματος του Κύριου Σχολείου είναι να κάνει προσιτή στους μαθητές την επιστημονική

σκέψη και ιδιαίτερα τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά. Επιπλέον έγινε υποχρεωτική μια ξένη γλώσσα, η αγγλική γλώσσα για όλους τους μαθητές. Εντωμεταξύ τα Αγγλικά και τα Μαθηματικά διαφοροποιούνται επιμερικώς στα τμήματα επίδοσης, ώστε να μπορεί να επιδιωχθεί μια περιεχομενικά διαφοροποιημένη αξιολογή προαγωγή των μαθητών μιας τάξης. Συνοψίζοντας μπορεί να πει κανείς ότι από τη μεταρρύθμιση του Κύριου Σχολείου οι πίνακες ωρών των γυμνασιακών τάξεων των τριών, πιο σημαντικών σχολικών τύπων, έχουν ουσιαστικά εξομοιωθεί μεταξύ τους, απ'ό,τι συνέβαινε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '60.

Χαρακτηριστικό του Κύριου Σχολείου είναι το νέο μάθημα του επαγγελματικού προσανατολισμού, που παρουσιάζεται στο πρόγραμμα με 8 μέχρι 4 ώρες την εβδομάδα. Με το μάθημα αυτό, που προτίθεται να εισάγει τους μαθητές στα θέματα της εργασίας και οικονομίας, είχαμε για πολύ καιρό δυσκολίες σχετικά με το περιεχόμενό του, που ανταποκρίνονταν στη σύνδεση της πρακτικής εργασίας στα εργαστήρια των σχολείων και της θεωρητικής αιτιολόγησης. Πρόβλημα ήταν και η έλλειψη κατάλληλα προετοιμασμένων δασκάλων για τη διδασκαλία αυτού του μαθήματος, που σήμερα είναι ακόμη αισθητά μεγαλύτερη απ'ό,τι σε όλα τ'άλλα μαθήματα του Κύριου Σχολείου. Τελευταία γίνονταν σαφέστερες οι φάσεις αυτού του μαθήματος. Και έτσι εμφανίζονται ολοένα οι διαφορές μεταξύ των κρατιδίων της ΟΔΓ, όπου ειδικά οι νοτιογερμανικές χώρες βλέπουν ως κύριο σκοπό της εργασιολογίας\* στην προετοιμασία των μαθητών για την επαγγελματική τους αποκατάσταση και τη συνέχιση στην επαγγελματική σχολή αμέσως μετά από το απολυτήριο του Κύριου Σχολείου. Τα Κύρια Σχολεία είναι συγκριτικά και κατά κανόνα μικρά σχολεία, και πάντως πολύ μικρότερα από τα Γυμνάσια. Αυτό έχει την εξήγησή του αφενός στο διαχωρισμό του από το Πρακτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο, που τα επισκέπτονται περισσότεροι μαθητές (βλ. πίνακα, σελ. 18 ), αφετέρου και τώρα τελευταία μάλιστα στη διακίνηση του κύριου κορμού των μαθητών μέσω της γυμνασιακής (1-3 τάξη) εκπαίδευσης (σύγκρ. σελ. 22 ). Και οι δυο παράγοντες οδηγούν στην επόμενη συρρίκνωση του Κύριου Σχολείου και μάλιστα σε συγκροτήματα μαμούθ. Και η συνέπεια είναι βέβαια να γίνεται ολοένα δυσκολότερη η άρτια στελέχωση των Κύριων Σχολείων με εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό.

\* επαγγελματικός προσανατολισμός

Αλλά και για τους λόγους μιας εντατικότερης διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ μαθητού και δασκάλου, η αρχή του ενός δασκάλου στην τάξη αντικαθίσταται από ένα κύκλο πολύ γνώριμων προσώπων. Είναι κατανοητό, μαθητές που θεωρούνται ως κακή επιλογή, ν'αντιτάσσονται στο σύστημα που τους έκανε να αισθάνονται έτσι χαρακτηρισμένοι. Με το κτίσιμο μιας σταθερής διαπροσωπικής σχέσης σε ένα δάσκαλο, που κάνει τις περισσότερες ώρες (ακόμη και όταν δεν κατέχει το μάθημα, το ίδιο το μάθημα κερδίζει περισσότερο νόημα). Τα παιδιά των αλλοδαπών πηγαίνουν κυρίως στο Κύριο Σχολείο, όπως φαίνεται στην ταμπέλα, στη σελ. 30, όταν μεταπηδούν στις πρώτες γυμνασιακές τάξεις. Αυτό ισχύει και για τα ελληνόπουλα, αν και τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο προτιμούν άλλα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα παιδιά των αλλοδαπών αποτελούν βέβαια μια τελείως διαφορετική πελατεία απ'ότι τα γερμανόπουλα. Βέβαια και αυτών των παιδιών οι γονείς είναι εργάτες κυρίως, όπως συμβαίνει και με τους γονείς των γερμανόπουλων - το σκίτσο στη σελ. 20 δείχνει το Κύριο Σχολείο αλλιώς. Πολλά από τα αλλοδαπά παιδιά σύμφωνα με τα δεδομένα της πατρίδος τους, και είναι αυτά τα μόνα σχετικά με την περίπτωση, δεν ανήκουν στα τελευταία στρώματα του πληθυσμού. Έτσι δεν είναι παράδοξο, που οι δάσκαλοι στα Κύρια Σχολεία και ιδίως σε περιοχές κέντρα έχουν μια καλή γνώμη για τους αλλοδαπούς μαθητές και δεν τα αφήνουν ευχαρίστως να φύγουν, στην περίπτωση μιας αλλαγής σχολείου, γιατί αυτά τα παιδιά αποτελούν συχνά μια ουσιαστική στήριξη του μαθήματος με το ενδιαφέρον του για τα σχολικά μαθήματα και συχνά με την εμφανή τους πνευματική ικανότητα. Εγώ προσωπικά είμαι πράγματι πεπεισμένος, ότι ένας μεγάλος αριθμός των αλλοδαπών παιδιών που αυτή τη στιγμή βρίσκονται στο Κύριο Σχολείο, θα μπορούσαν να πηγαίνουν κάλλιστα και στο Πρακτικό Σχολείο, ή στο Γυμνάσιο. Για πάρα πολλά παιδιά αλλοδαπών η όχι καλή γνώση της γερμανικής γλώσσας θα ήταν μάλλον το μοναδικό ουσιαστικό εμπόδιο.

Για τον αλλοδαπό δάσκαλο, που βέβαια αποτελεί για τους μαθητές του και για τους γονείς τους και ένα σύμβουλο, προκύπτει εδώ και ένα δισεπίλυτο πρόβλημα: πρέπει, αν είναι δυνατό, να ζητά από τους μαθητές και τους γονείς να επιδιώκουν το Πρακτικό Σχολείο, ή το Γυμνάσιο; Ή μήπως πρέπει να χρησιμοποιήσει την ευκολία του μαθητή στο κύριο Σχολείο, ώστε να μπορεί να αξιώνει περισσότερα πράγματα στα μαθήματα που γίνονται στη μητρική γλώσσα;

Σύμφωνα με τους υπολογισμούς μου πρέπει να δοθεί προσοχή σε δύο σημεία: καταρχήν η χρονική στιγμή της μεταπήδησης από το Δημοτικό στη δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικό πράγμα. Εδώ πρέπει κανείς να σκεφτεί πολύ και να ζητήσει συμβουλές, αν χρειαστεί, αν θα πρέπει οπωσδήποτε ν'ακολουθήσει τη σύσταση για το κύριο σχολείο που κάνει το Δημοτικό σχολείο. Συχνά σκεπάζουν οι ελλείψεις της γλώσσας και για έναν έμπειρο δάσκαλο του Δημοτικού τις δεδομένες πνευματικές ικανότητες ενός αλλοδαπού παιδιού. Αν όμως υπάρχει μια τάξη με προσανατολιστικό χαρακτήρα, τότε δίνεται η ευκαιρία να παρακολουθήσουμε για δυο χρόνια, πώς θα εξελιχθεί το παιδί. Στις ειδικές κατά σχολικούς τύπους τάξεις προσανατολισμού επιδιώκεται εδώ κατά το δυνατό ήδη η πιθανόν σωστή κατάταξη. Η δεύτερη σκέψη αφορά προπάντων μαθητές που βρίσκονται ήδη στο Κύριο Σχολείο. Αυτά τα παιδιά, και ας πρόκειται και για κορίτσια, έπρεπε να συστήσει θερμά, εφόσον υπάρχει στη Δ. Γερμανία η δυνατότητα, να παρακολουθήσουν τη 10η σχολική χρονιά, ή να κάνουν το "ειδικό" απολυτήριο του Κύριου Σχολείου (στη Βαυαρία), ή το ειδικό απολυτήριο του Γυμνασίου. Ένα καλό απολυτήριο Γυμνασίου είναι ένα " χρυσό ρολόι ". Τα ξενόπουλα ζουν εδώ και πρέπει να προετοιμαστούν για μια ζωή στη Δ. Γερμανία όσο γίνεται καλά και όχι πρωτίστως για τον ενδεχόμενο επαναπατρισμό, εφόσον είναι σαφώς αναμφισβήτητο, ότι δεν θα επιστρέψουν σύντομα στην πατρίδα τους. Γιαυτό τάσσομαι υπέρ της προτεραιότητας για ένα γερμανικό σχολείο που παρέχει στο μαθητή ικανά προσόντα και τον προωθεί όσο γίνεται μπροστά και δεν τάσσομαι υπέρ της συσσώρευσης απαιτήσεων στα μαθήματα στη μητρική γλώσσα, όταν γίνονται εμφανείς οι ελεύθερες δυνάμεις μάθησης σε παιδιά που μαθαίνουν γρήγορα.

Ό,τι αφορά το ενιαίο των Αναλυτικών Προγραμμάτων μεταξύ της πρώτης βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ελληνικού και γερμανικού Γυμνασίου, ισχύει το ίδιο και στο Δημοτικό Σχολείο. Από τη μια διδάσκονται στην Ελλάδα μαθήματα, που εδώ σε μας δεν υπάρχουν καν (π.χ. Αρχαία Ελληνικά σε μετάφραση, Ανθρωπολογία-Υγιεινή, Βασικά χαρακτηριστικά της Δημοκρατίας, Νεοελληνικά) και εδώ σε μας διδάσκονται μαθήματα, που δεν διδάσκονται στην Ελλάδα (π.χ. η Μητρική γλώσσα, Κοινωνιολογία, Επαγγελματικός προσανατολισμός). Οι αποκλίσεις περιλαμβάνουν σχεδόν το μισό των ωρών της εβδομάδας στην πρώτη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης<sup>1)</sup>.

1) βλ. Hopf, 1984, σελ. 38 συνέχ.

Από την άλλη πλευρά μαθήματα με τον ίδιο τίτλο καλύπτουν τελείως διαφορετικά περιεχόμενα. Αυτό ισχύει π.χ. για την Ιστορία <sup>1)</sup>, τη Γεωγραφία, τα θρησκευτικά, αλλά και τις Φυσικές Επιστήμες και τα Μαθηματικά. Γενικά οφείλει κανείς ως δάσκαλος στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου και του Δημοτικού να ξεκινά από το δεδομένο, ότι οι μαθητές που επισκέπτονται ενδιάμεσα κάποια τάξη προερχόμενοι από ξένο σχολείο, λίγα θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν από αυτά που έμαθαν στην πατρίδα τους, θα έχουν λοιπόν να κάνουν με το μεγάλο πρόβλημα των συμπληρωματικών γνώσεων και τα μαθήματα στη μητρική γλώσσα θα κουράζουν αυτούς τους μαθητές πολύ περισσότερο, όσο περισσότερο το μάθημα είναι ωςπρός το περιεχόμενο παρόμοιο με αυτό που γίνεται στην Ελλάδα, δηλ. ξεπερνά τα προβλεπόμενα όρια για τα μαθήματα στη μητρική γλώσσα. Πρέπει λοιπόν να τονίζεται συνέχεια, ότι ο πιο καλός τρόπος ν'αντιδράσει κανείς στην αποξένωση των αλλοδαπών παιδιών σχετικά με τον πολιτισμό της πατρίδας τους και να τα προετοιμάσει για έναν ενδεχόμενο επαναπατρισμό, είναι η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας. Αυτό ισχύει πάρα πολύ για τα ελληνόπουλα, γιατί το ελληνικό σχολείο εργάζεται κατά ασυνήθιστο τρόπο συνειδητά ωςπρός τη γλώσσα. Τα περιεχόμενα των περισσότερων μαθημάτων είναι ωςπρός αυτό το σημείο ουσιαστικά ελάχιστης σημασίας, αφού πολλά από αυτά επαναλαμβάνονται εξαιτίας της κυκλικής βασικής δομικής του ελληνικού εκπαιδευτικού προγράμματος σε κάθε σχολική βαθμίδα.

Στη συνέχεια θ'αναφερθώ στα χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων του Πρακτικού Σχολείου και του Γυμνασίου:

Το Πρακτικό Σχολείο προσφέρει σε σχέση με το Κύριο Σχολείο πάντων μια πλατιά βασική μόρφωση στα φυσικομαθηματικά και απαιτεί από τους μαθητές στα υπόλοιπα μαθήματα, όπως και στις ξένες γλώσσες πολλά. Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό είναι η διαφοροποίηση στα υποχρεωτικά κατ'επιλογήν μαθήματα στην 9η και 10η τάξη, που περιλαμβάνει το 1/5 περίπου των ωρών του εβδομαδιαίου προγράμματος και ως κέντρο βάρους ωςπρός το περιεχόμενο, τις ξένες γλώσσες (2η ξένη γλώσσα), τα φυσικομαθηματικά (ενισχυμένο πρόγραμμα), τα Κοινωνικο-οικονομικά (λογιστικά βιβλία, στενογραφία κλπ), εργασία,

-----

1) Το μάθημα της Ιστορίας στην Ελλάδα π.χ. αναφέρεται κυρίως στην Εθνική Ιστορία και αφήνει απέξω σχεδόν όλη την Παγκόσμια Ιστορία. Ενώ στα γερμανικά σχολεία η Ελληνική Ιστορία διδάσκεται λίγο και αναφέρεται αποκλειστικά στην Αρχαία Ιστορία.



οικονομία, τεχνική (όμοιο με τον επαγγελματικό προσανατολισμό) όπως και ένα κοινωνικό-παιδαγωγικό σύμπλεγμα μαθημάτων. Βέβαια δε διδάσκονται όλα τα μαθήματα σε κάθε σχολείο και με διαφορές στις διάφορες ομόσπονδιακές χώρες. Γιαυτό είναι δυνατό στο Πρακτικό Σχολείο, ότι οι μαθητές παρακολουθούν τα ενδιαφέροντά τους και προετοιμάζονται σχετικά συγκεκριμένα για το επάγγελμά τους μέσα στο σχολείο. Μια δεύτερη ξένη γλώσσα παίρνουν κυρίως εκείνοι οι μαθητές που προτίθενται να παρακολουθήσουν μετά στο Πρακτικό Σχολείο το Γυμνάσιο.

Όπως ήδη αναφερθήκαμε στο κεφάλαιο 2.1., το Γυμνάσιο προσφέρει διαφορετικά προγράμματα μάθησης, που μεταξύ τους περιεχομενικά διαφέρουν. Κύρια χαρακτηριστικά είναι εδώ η σειρά και ο αριθμός των ξένων γλωσσών, τα υποχρεωτικά κατ'επιλογήν μαθήματα, όπου διδάσκονται Μαθηματικά, Φυσική, Μουσική και Οικονομικά ή Κοινωνιολογικά μαθήματα, Η χαρακτηριστική διαφοροποίηση διαφαίνεται το αργότερο με την 9η τάξη. Και βέβαια σαφώς διαφορετική στις διάφορες ομόσπονδες χώρες. Αυτή όμως εξαλείφεται πάλι στις τρεις τελευταίες τάξεις του Λυκείου (δηλ. από την 11η μέχρι τη 13η τάξη), επειδή το εξαιρετικά διαφοροποιητικό σύστημα που έχει εισαχθεί από το τέλος της δεκαετίας του '70 προβλέπει μια πολλαπλή δυνατότητα επιλογής και μόνον ένα μικρό αριθμό μαθημάτων για όλους τους μαθητές (είναι το σύστημα των τμημάτων κορμού και τμημάτων επιδόσεων).

Η πρώτη ξένη γλώσσα από την 5η τάξη τόσο στο Γυμνάσιο, όσο και στο Κύριο, Πρακτικό και Εννιαίο Σχολείο είναι κατά κανόνα η αγγλική γλώσσα. Όμως είναι δυνατόν να επιλεγθεί ως πρώτη ξένη γλώσσα η γαλλική ή τα λατινικά, μετά όμως αλλάζει και η σειρά των ξένων γλωσσών. Το μοναδικό σχολείο, όπου διδάσκονται τα Αρχαία Ελληνικά, το γνωστό ως Ουμανικό Γυμνάσιο, αρχίζει με τα λατινικά ή αγγλικά στην 5η τάξη. Η δεύτερη γλώσσα ακολουθεί στην 7η τάξη και η ελληνική αρχαία γλώσσα με την 9η τάξη. Σαυτό το μάθημα διαβάζονται και ερμηνεύονται κατά την παλιά φιλολογική παράδοση μετά τα χρόνια εισαγωγής στη γλώσσα, κυρίως κλασσικά πρότυπα κείμενα από τραγωδίες, ιστοριογραφίες και τη φιλοσοφία. Αυτή η πολύ δυνατή σημασία αυτών των σχολείων μέχρι τη δεκαετία του '20 αυτού του αιώνα υποχώρησε από τότε δραστικά. Βέβαια με τη λατινική γλώσσα ασχολούνται σε μερικές ομόσπονδες χώρες ακόμη περισσότεροι μαθητές Γυμνασίου παρά

με μια άλλη ξένη γλώσσα (εκτός από την αγγλική), ενώ ο βαθμός της λατινικής γλώσσας στο απολυτήριο λαμβάνεται ως προϋπόθεση σε πολλά Πανεπιστήμια για τις πτυχιακές εξετάσεις σε πολλούς κλάδους και ιδίως για τη διδακτορική διατριβή 1).

Το Γυμνάσιο θέτει στους μαθητές τις πιο υψηλές αξιώσεις μεταξύ των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο αναφορικά με την ποσότητα της ύλης, όσο και τον τρόπο της επεξεργασίας και κατοχής των περιεχομένων.

### 3.3. Μέθοδοι διδασκαλίας

Οι γερμανοί εκπαιδευτικοί ενώ είναι ή αισθάνονται λίγο ως πολύ αρκετά δεμένοι ως προς τη διαμόρφωση των περιεχομένων του μαθήματος, είναι όμως ελεύθεροι στη μεθοδολογική διαμόρφωσή του. Αλλά αν και υπάρχουν αυτά τα περιθώρια, τα χρησιμοποιούν οι συνάδελφοι κατά παράξενο τρόπο ελάχιστα. Και αυτό είναι βέβαια περισσότερο παράξενο, αφού οι μαθητές μιας τάξης και προπάντων στο Δημοτικό έχουν να επιδείξουν ένα εξαιρετικά μεγάλο φάσμα από προκαταρκτικές γνώσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες μάθησης, ετοιμότητα αυτοσυγκέντρωσης κλπ. (σύγκρινε το κεφ. 2.3.).

Η χαρακτηριστική ετερογένεια της τάξης απαιτεί κατ'αρχήν μια συνειδητή εισχώρηση στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, μορφές λοιπόν εξατομίκευσης και εσωτερικής διαφοροποίησης.

Πώς είναι η πραγματικότητα στα γερμανικά Δημοτικά Σχολεία; Σύμφωνα με τις εντατικές μας παρατηρήσεις σε μια σειρά από Δημοτικά Σχολεία 2), η απασχόληση των παιδιών καθοδηγείται στο 80-90% του μαθησιακού χρόνου απευθείας από το δάσκαλο. Στον υπόλοιπο χρόνο οι μαθητές εργάζονται σιωπηρά, ή λύνουν ασκήσεις σε μικρές ομάδες εργασίας. Τα παιδιά μπορούν μόνο σε τελείως σπάνιες περιπτώσεις να καθορίσουν τις μορφές και το ρυθμό εργασίας ή και για τα περιεχόμενα μάθησης.

-----

1) Βέβαια κανείς βρίσκει στη Δ. Γερμανία για πολλούς κλάδους κάποιο Πανεπιστήμιο, που επιτρέπει τις σπουδές χωρίς την απόδειξη γνώσεων στη λατινική γλώσσα, ή που προσφέρει ειδικά τμήματα για την εκμάθησή της.

2) βλ. Hopf/Krappmann/Scheerer, 1980, κεφ. 3. Οι εδώ κοινοποιημένες διαγνώσεις έχουν τελευταία πιστοποιηθεί ουσιαστικά μετά από μια επαναληπτική εξέταση.

Μετωπική διδασκαλία, όπως ονομάζεται η πιο διαδεδομένη μέθοδος, συνίσταται στο γεγονός, ότι ο δάσκαλος βρίσκεται στο κέντρο των συμβάντων και καθοδηγεί τις δραστηριότητες των μαθητών. Γιαυτό το πράγμα δεν είναι αναγκαίο να κάθονται τα παιδιά σε σειρές θρανίων η μια πίσω από την άλλη, ως κυρίως συμβαίνει ακόμη στην Ελλάδα (και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ακόμη). Τουναντίον κανείς συναντά στη Δ. Γερμανία στα Δημοτικά πολύ συχνά ομάδα θρανίων (ή θέσεων) με την έδρα (απλό τραπέζι) του δασκάλου στη μέση, ή σε μια άλλη παρόμοια διάταξη, που δημιουργεί την εντύπωση, ότι οι μαθητές πρόκειται να κάνουν κάτι κατά ομάδες, ή κάτω από τη δική τους διεύθυνση. Αν όμως κανείς δει τα πράγματα πλησιέστερα, τότε διαπιστώνει κυρίως, ότι η εξωτερική εικόνα εξαπατά, επειδή περισσότερο ο δάσκαλος ορίζει το θέμα της εργασίας, τα βήματα, το δρόμο προς το αποτέλεσμα μιας άσκησης στις λεπτομέρειες. Και αυτό συμβαίνει κυρίως στη μορφή της διδασκαλίας των μικρών βημάτων /φάσης ερώτησης και απάντησης, που επιβάλλεται από το δάσκαλο με τμηματική παρουσίαση και εξήγηση ενός προβλήματος. Μεγάλες εισηγήσεις από την πλευρά του δασκάλου συμβαίνουν βεβαίως σπάνια. Άλλοι δάσκαλοι δίνουν μεγαλύτερα περιθώρια για την ανάπτυξη των σκέψεων και της φαντασίας των παιδιών, τη στιγμή που τα προσελκύουν σε μια συζήτηση με βάση την ερώτηση και την απάντηση με σκοπό την ανάπτυξη αυτής της συζήτησης, που βέβαια επιδιώκει περιστασιακά έναν ορισμένο στόχο μάθησης και επιτρέπει πλάγιους τρόπους και παρεκβάσεις. Ασφαλώς υπάρχουν εδώ περιθώρια για τα λάθη του παιδιού, που δεν χαρακτηρίζονται αμέσως σα λάθη και διορθώνονται, αλλά που ο δάσκαλος καταγίνεται μαζί τους ευκαιριακά. Σ'αυτή τη διαδικασία ο δάσκαλος προσπαθεί να φέρει οπωσδήποτε και παιδιά που είναι ντροπαλά, ώστε να λάβουν μέρος από μόνα τους, ή επαινεί τη συμμετοχή μαθητών, που δηλώνει μια πρόοδο μάθησης ωπρός τον καθένα μαθητή ξεχωριστά και όχι σε σύγκριση με όλη την τάξη. Και σαυτή τη μορφή μαθήματος ο δάσκαλος βρίσκεται τελείως στο επίκεντρο των δρωμένων και διευθετεί τις εξωτερικεύσεις των παιδιών, όσο διαφορετικές και αν είναι αυτές - και πόσο πράγματι διαφορετικές είναι σχετικά με την ετερογένεια κάθε τάξης: - στην κατεύθυνση προς το μαθησιακό αποτέλεσμα που φαντάζεται. Συνήθως χωρίζεται η ώρα του μαθήματος σε διαφορετικές φάσεις. Πολύ συχνά παρατηρείται, ν'αρχίζει η ώρα μετά το χαιρετισμό του δασκάλου προς τα παιδιά με μια προετοιμασία της ύλης που θα εξεταστεί.

Αυτή η προετοιμασία μπορεί να έχει τη μορφή μιας επανάληψης συγγενών και ήδη γνωστών περιεχομένων. Ή μπορεί να είναι μια ενεργοποίηση σχετικών με το θέμα βιωμάτων των παιδιών. Μετά ακολουθεί η εισαγωγή στη νέα ύλη, όπου το πιο συχνά παρατηρείται μια αρκετά μεγάλη παρουσίαση από το δάσκαλο. Ακολουθούν ασκήσεις με τις οποίες διαπιστώνεται, αν τα παιδιά κατάλαβαν τη νέα ύλη και πού υπάρχουν ενδεχομένως ακόμη δυσκολίες. Τέλος ο δάσκαλος μοιράζει ασκήσεις που τα παιδιά πρέπει να τις λύσουν στο σπίτι, αλλά που στην υπόλοιπη ώρα του μαθήματος και μέχρι το διάλειμμα μπορούν τα παιδιά να καταπιαστούν μ'αυτές. Αυτή η - αρκετά υποτυπώδης - εικόνα δίνει μια ιδέα του μαθήματος στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού στα μαθήματα της μητρικής γλώσσας, Μαθηματικών και Πέριβαντολογίας. Στο μάθημα Σωματικής Αγωγής, Μουσικής και Χειροτεχνίας οι μορφές εργασίας είναι κυρίως διαφορετικές και προπάντων είναι εδώ οι διαφορές μεταξύ των δασκάλων εξαιρετικά μεγαλύτερες. Αυτό εντοπίζεται κατά ένα μέρος στις πολύ ελαστικές προδιαγραφές του προγράμματος και κατά ένα μέρος στην ελλειπτική ειδική εκπαίδευση της πλειοψηφίας των δασκάλων: οι περισσότεροι δάσκαλοι του Δημοτικού έχουν εξειδικευθεί στη διάρκεια των σπουδών τους σε ένα κλάδο - μάθημα - π.χ. στα Μαθηματικά, στη Σωματική Αγωγή - όμως μετά, ως οι μόνοι δάσκαλοι της τάξης, διδάσκουν συνήθως όλα τα προβλεπόμενα μαθήματα. Μαθήματα χωρίς διδακτικά βιβλία, όπως Μουσική, Τέχνη, ή Σωματική Αγωγή προσφέρουν μεγαλύτερα περιθώρια - τόσο για καλό, όσο και για κακό μάθημα.

Το μάθημα στην πρώτη και κυρίως στη δεύτερη τάξη γίνεται συχνά με τη μορφή παιχνιδιού, παρά από αυτό που δείχνει η εικόνα που περιγράψαμε προηγουμένως. Πολλοί δάσκαλοι δίνουν υπομονετικά στα παιδιά την ευκαιρία, να εξοικειωθούν με τις νέες δυσκολίες της ομάδας και όπου πρέπει να μοιραστεί με πολλά άλλα παιδιά το ενήλικο άτομο, στο οποίο κάθε φορά προστρέχουν και βέβαια να συγκρίνεται με τους συνομήλικούς του.

Παρόλη την απασχόληση με κάθε παιδί ξεχωριστά υπάρχει σ'αυτόν τον τρόπο μεταχείρισης των παιδιών μια αδιαφιλονίκητη δυσαρμονία μεταξύ του μεγέθους για εξατομίκευση, που το μέγεθος αναφορικά με την περιγραφόμενη ετερογένεια των μαθητών θα ήταν αναγκαία και της ουσιαστικά έμπρακτης απασχόλησης με τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Αυτό το διαισθάνονται και οι ίδιοι οι δάσκαλοι, όταν εξωτερικεύουν τη δυσaréσκεια τους με το ίδιο τους το μάθημα κάτω από αυτό το σημείο αναφοράς. Η μετωπική, η καθοδηγούμενη από το δάσκαλο διδασκαλία δεν επιτρέπει, ν'απασχοληθείς σοβαρά με περισσότερες από μια ομάδα μαθητών μιας τάξης με αξιώσεις και φραστικά. Λάθη που κάνουν οι μαθητές μόνο πολύ σπάνια μπορούν να ληφθούν υπόψη και να χρησιμοποιηθούν παραγωγικά. Πολλές μικροδυσκολίες συνεννόησης που θα μπορούσαν να αρθούν με μια λέξη του δασκάλου ή ενός συμμαθητή τους, παραμένουν απαρατήρητα ενώ μπορούν στη συνέχεια να δυσκολέψουν σημαντικά την παραπέρα συνεννόηση. Όταν πάλι ο δάσκαλος εξηγεί ένα θέμα τόση ώρα, ώσπου να το καταλάβει και ο τελευταίος μαθητής, για όσους το κατάλαβαν γρήγορα περνά αρκετός χρόνος αναξιοποίητος για αυτούς.

Σε σπάνιες περιπτώσεις μπορεί κανείς να παρακολουθήσει στο Δημοτικό Σχολείο μάθημα που παρακάμπτει τις παραπάνω αδυναμίες. Αυτό το μάθημα γίνεται με τον χαρακτηρισμό: ελαστική οργάνωση μαθήματος ή ανοιχτό μάθημα και το χαρακτηρίζει το γεγονός, ότι τα ίδια τα παιδιά οργανώνουν ένα μέρος του μαθήματος, παίρνουν στα χέρια τους τη μόρφωσή τους και ο δάσκαλος περισσότερο συμβουλεύει τα παιδιά και δίνει σαυτά προσωπικές συστάσεις μάθησης, παρά να καθοδηγεί κεντρικά το μάθημα <sup>1)</sup>. Δεν είναι εδώ ο χώρος να υπεισέλθουμε πλησιέστερα σ'αυτή τη μορφή μαθήματος, όμως ας επιστήσουμε την προσοχή στο σημείο, ότι ακριβώς στη συνέχιση των ιδιαίτερων προβλημάτων που υπάρχουν με την παρουσία των αλλοδαπών παιδιών στο γερμανικό σχολείο, αυξάνει δραματικά αυτή η ετερογένεια της τάξης και καθιστά ένα τέτοιο τρόπο μαθήματος ιδιαίτερα σωστό, επειδή το μοναδικό που επιτρέπει είναι, να ανταποκρίνεται ο δάσκαλος στη διαφορετικότητα των παιδιών στη μεγάλη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Επειδή σαυτόν τον τρόπο διδασκαλίας μπορεί και ο δάσκαλος να συμπεριφέρεται κατά τρόπο εύκαμπτο στο προχώρημα του μαθήματος, μπορεί το ανοιχτό μάθημα να προσφέρει περιθώρια για μεγαλύτερη μεθοδική ανάπτυξη, που περιέχει οπωσδήποτε και περιόδους με το δάσκαλο στο επίκεντρο του μαθήματος.

-----

1) Μια καλή παρουσίαση τέτοιου μαθήματος κάτω από φυσιολογικές σχολικές συνθήκες δίνει το βιβλίο του Buschbeck κ.α. ,1982. Σύγκρινε επίσης Foster, 1974.

Η εσωτερική διαφοροποίηση της διαδικασίας, η ποικιλία των ασκήσεων, ο ρυθμός της μάθησης για τις μικροομάδες των μαθητών μιας τάξης και η ισχυρότερη αυτοκαθοδήγηση της μάθησης από τους μαθητές, υπάρχει σπάνια στο μέσο μάθημα του Δημοτικού Σχολείου και αν ακόμη υπάρχει, τότε σε κάπως έντονη μορφή <sup>1)</sup>. Για παράδειγμα, παρατηρείται σύντομη συνεργασία μεταξύ δύο μαθητών (εταιρική), ή ομάδων (ομαδική εργασία), διαδοχική εκφώνηση, κατανομή υλικού, που ετοίμασε ο δάσκαλος σε δύο βαθμίδες δυσκολιών, κατ'οίκον εργασία με διαφοροποιημένες αξιώσεις, ή μικρά προβλήματα, που διαρκούν κυρίως 15 ή 20 λεπτά (π.χ. ανάλυση με αυγά κότας σε μικρές ομάδες). Όπως είπαμε τέτοια βήματα, όσο κι αν είναι καλά το καθένα χωριστά, δεν εκπληρούν τη μεγάλη ανάγκη για εξατομίκευση. Η βασική αιτία για την κατάσταση που περιγράψαμε πρέπει να είναι μάλλον η ελλειπής εμπειρία των δασκάλων να εργάζονται και με άλλες μεθόδους εκτός από τη μετωπική διδασκαλία. Επειδή και αυτοί ως μαθητές και κυρίως στο Γυμνάσιο, έζησαν σχεδόν αποκλειστικά αυτό το μάθημα, ενώ στη διάρκεια των σπουδών τους δε γνώρισαν καμιά άλλη μέθοδο (και κυρίως ως περιεχόμενο των διαφόρων παραδόσεων ή σεμιναρίων που γίνονταν μετωπικά) και γνώρισαν έπειτα στη δεύτερη φάση της διδασκαλικής τους εκπαίδευσης γενικά μια βασική εισαγωγή σ'αυτές τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας.

Αν κανείς συγκρίνει το μεθοδικό ρεπερτόριο των Γερμανών και Ελλήνων δασκάλων, τότε θα διαπιστώσει πολλές ομοιότητες. Υπάρχουν όμως και αξιόλογες διαφορές, που είναι σημαντικές να τις ονομάσει κανείς για τον αλλοδαπό δάσκαλο, εφόσον θέλει να σχηματίσει μια ρεαλιστική εικόνα από τα βάρη των παιδιών του και να συνεισφέρει να αποφεύγουν κατά το δυνατόν φασαρίες και επιπρόσθετες δυσκολίες.

Και ενώ η παραπάνω εικόνα αφορά τη διατύπωση του τρόπου διδασκαλίας προπάντων για τις μεγαλύτερες τάξεις του γερμανικού Δημοτικού

-----  
1) Με την "εσωτερική διαφοροποίηση" δεν έχουμε υπόψη μας ένα άλλο μάθημα, που προβλέπει ομαδική μάθηση, χωρίς να συνεργάζονται μεταξύ τους οι ομάδες. Ένα τέτοιο μάθημα βλέπει κανείς στα ελληνικά Δημοτικά Σχολεία, όπου και οι έξι τάξεις διδάσκονται από έναν, ή δύο δασκάλους. Στην ίδια αίθουσα λοιπόν κάθονται παιδιά διαφορετικών τάξεων. Εδώ ο δάσκαλος ασχολείται συνήθως κατά σειρά με κάθε τάξη και δίνει ασκήσεις για σιωπηλή απασχόληση, ενώ προχωρεί στην επόμενη ομάδα. Και εδώ το μάθημα καθοδηγείται και στην τελευταία του λεπτομέρεια από το δάσκαλο.

Σχολείου, σπανίζουν στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο όλο και περισσότερο απότι εδώ στη Δ. Γερμανία, άλλες μέθοδοι διδασκαλίας εκτός από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Είναι π.χ. ολοφάνερη η παρατηρούμενη άνεση που έχουν τα παιδιά με τους δασκάλους τους κατά το μετωπικό μάθημα στο γερμανικό Δημοτικό Σχολείο. Η απόσταση μεταξύ δασκάλου και μαθητή φαίνεται να είναι στην Ελλάδα σαφώς μεγαλύτερη (που βέβαια δε σημαίνει, ότι η σχέση είναι λιγότερο προσωπική). Στις πολυάριθμες ώρες μαθήματος, που πέρασα στα ελληνικά Δημοτικά δεν μπόρεσα να διαπιστώσω ούτε μια περίπτωση αξιόλογης εσωτερικής διαφοροποίησης - ούτε στα χωριά, αλλά ούτε και στις πόλεις. Οι δάσκαλοι, οι επιθεωρητές και οι καθηγητές των Ακαδημιών, που ρώτησα σχετικά, μου πιστοποίησαν την εντύπωση, που είχα σχηματίσει. Πολύ περισσότερο, το μάθημα γίνεται σαφώς με το δασκαλοκεντρικό τρόπο και επιπλέον είναι δεμένο μεθοδικά με τη μεγάλη σημασία των διδακτικών βιβλίων, που στο γερμανικό Δημοτικό Σχολείο παίζουν ένα πολύ μικρότερο ρόλο.

Στις τάξεις της γυμνασιακής εκπαίδευσης στη Δ. Γερμανία η εσωτερική διαφοροποίηση είναι μικρότερη παρά στο Δημοτικό Σχολείο. Παρόλα αυτά δήλωσαν σ' ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας στην 7η τάξη του Γυμνασίου 41,2 % των Μαθηματικών<sup>1)</sup> 9,2% καθηγητές της αγγλικής γλώσσας<sup>2)</sup> και 32,8 καθηγητές γερμανικών<sup>3)</sup>, ότι κατά χρονικά διαστήματα προχωρούν το μάθημα κατά ομάδες. Παρόμοια δεδομένα δεν υπάρχουν για τις αντίστοιχες ελληνικές τάξεις. Όμως ερωτήσεις και παρατηρήσεις δημιουργούν την εντύπωση, ότι οι μεθοδικές αποκλίσεις από το μετωπικό μάθημα που διευθύνει κυρίως ο δάσκαλος συμβαίνουν συχνότερα στα γερμανικά σχολεία παρά στα ελληνικά<sup>4)</sup>. Στα παραπάνω προστίθεται επίσης, ότι από το τέλος της δεκαετίας του '60 και παράλληλα με τη συζήτηση και τη μερική πραγμάτωση της εσωτερικής διαφοροποίησης έπαιξε ένα σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική συζήτηση στη Δ. Γερμανία και ο όρος του διαδικασιακού μαθή-

1) Hopf, 1980, σελ. 229

2) Δημοσίευτα δεδομένα του MPIfB

3) Δημοσίευτα δεδομένα του MPIfB

4) Ιδιαίτερα στα Δημοτικά Σχολεία. Σύγκρινε επίσης Πιάνος, 1977 και Δήμου 1979.

ματος <sup>1)</sup> και που εισήχθη στην εκπαίδευση των δασκάλων. Μ' αυτό εννοούμε μια διαδικασία για την διδασκαλία, που υποχωρεί από τη μετάδοση καθαρών γνώσεων και προσανατολίζεται στην κατανόηση. Και εδώ δεν πρόκειται πλέον για τη δυνατότητα της αναπαραγωγής, όσο το δυνατόν πολλού αλάνθαστου υλικού, αλλά πρόκειται ν' αναγνωρίσει ο μαθητής συσχετίσεις, ν' αποκτήσει στρατηγικές για τις λύσεις προβλημάτων, να αναμεταδίδει και να εφαρμόζει γνώσεις σε έναν άλλο χώρο, να προστρέχει σε πηγές και απαρχιακά δεδομένα και να απαγάγει συμπεράσματα, να συγκρίνει αντιφατικές ερμηνείες ίδιων γεγονότων μεταξύ τους και να τα ζυγίζει. Επαγωγική εισαγωγή σ' ένα γεγονός ή ένα νόμο, παρά μια επαγωγική προσφορά και τελική εφαρμογή. Τα όρια της ισχύος ενός κανόνα να σταθμίζεις, παρά να κάνεις μ' αυτά εξάσκηση χωρίς την παραμικρή ερώτηση. Οι βάσεις αυτού του είδους μαθήματος έχουν εισαχθεί στο μάθημα όλων των σχολικών βαθμίδων, ιδιαίτερα στις (τελευταίες) τάξεις του Λυκείου και του Δημοτικού Σχολείου.

Βέβαια εκφράζονται παράπονα, ότι οι παραπάνω στόχοι μάθησης οδηγούν επιμερικά στην παραμέληση της μάθησης σταθερών προσανατολιστικών σχολείων - π.χ. στην Ιστορία, και ότι σε μερικές περιοχές καθιερώνεται ένα είδος δείγματος από όσα περιγράψαμε, που δεν αφήνει κανένα περιθώριο για άλλους μεθοδικούς, διδακτικούς τρόπους μαθήματος, όπως π.χ. η διδασκαλία της Γραμματικής με τον παραδοσιακό τρόπο.

Αυτές οι μεθοδολογικές δοκιμές, τόσο σημαντικές για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών απαιτούν μια άλλη βασική τοποθέτηση των μαθητών προς τη μάθηση και στην αυθεντία του δασκάλου, που βέβαια δεν παραμένει το άτομο, που γνωρίζει και μπορεί τα πάντα. Δεν θα πρέπει όμως να υποτιμηθούν οι δυσκολίες που προκύπτουν από τις αποκλίσεις που περιγράψαμε μεταξύ του τρόπου διδασκαλίας στο γερμανικό και το ελληνικό μάθημα για τα ξενόπουλα, που το πρωί πηγαίνουν στο γερμανικό σχολείο και το απόγευμα παρακολουθούν μαθήματα στη μητρική γλώσσα, και στο ένα σχολείο, το γερμανικό του ζητείται να σκέφτεται κριτικά και να θέτει σε αμφισβήτηση συνεχώς τις γνώσεις

-----

1) προβλ. μ.α. Calliess, 1974. Υπάρχουν πρωτοργάτες πριν από τον πόλεμο σε σχέση με τα αποτελέσματα της Ψυχολογίας της μορφής. Σύγκρινε π.χ. Wertheimer, 1957 και Wagenschein, 1965 και 1970.



που αποκτά, ενώ στο άλλο, το ελληνικό, οφείλει να δεχθεί γρήγορα-γρήγορα μεγάλες ποσότητες ύλης - και αυτό βέβαια γίνεται μονάχα μη επαγωγικά, ενείδει προσφοράς<sup>1)</sup>. Είναι σημαντικό, ο αλλοδαπός δάσκαλος να σχηματίσει ο ίδιος μια εικόνα για τους τρόπους διδασκαλίας, με τους οποίους έρχονται σε επαφή τα παιδιά του στο γερμανικό σχολείο, ώστε να είναι σε θέση και σε συνεργασία με τους Γερμανούς συναδέλφους, να τα λάβει υπόψη του στη διαμόρφωση του μαθήματός του.

Και σε ό,τι αφορά τα μέσα διδασκαλίας έγινε ήδη λόγος στο κεφάλαιο 3.1. Σ'αυτή μας τη συσχέτιση πρέπει να παρατηρήσουμε, ότι τα σχολικά βιβλία παίζουν ένα μεγαλύτερο ρόλο, όσο ανεβαίνει η ηλικία των παιδιών. Βέβαια υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων και μόνο σπάνια θα βρει κανείς μάθημα, που να είναι τόσο προσαρμοσμένο στο σχολικό βιβλίο, όπως συχνά συμβαίνει στην Ελλάδα (όπου χαρακτηριστικά η ίδια λέξη χρησιμοποιείται στην ανάγνωση και τη μάθηση). Τα γερμανικά σχολικά βιβλία είναι σχεδόν χωρίς καμιά εξαίρεση σύγχρονα κείμενα και αναφέρονται στα τελευταία επιτεύγματα της κάθε επιστήμης. Όσο το μάθημα γίνεται μεθοδικά περισσότερο ελεύθερο, τόσο περισσότερο ποικίλο είναι και το χρησιμοποιούμενο υλικό πέρα από τα σχολικά βιβλία.

#### 3.4. Αξιολόγηση των επιδόσεων

Τα Δημοτικά Σχολεία και τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι διαρθρωμένα, όπως και στην Ελλάδα, σύμφωνα με την αρχή της ηλικίας των μαθητών. Προϋπόθεση για τον κανονικό προβιβασμό στην επόμενη τάξη είναι οι επαρκείς επιδόσεις. Ενδεικτικά υπάρχουν στα γερμανικά σχολεία δυο φορές το χρόνο, τα Χριστούγεννα και στην αρχή του καλοκαιριού. Η βαθμολογική σκάλα έχει 6 βαθμούς και είναι αντίστροφη με κείνη στην Ελλάδα: 1 (πολύ καλά) είναι ο άριστος

-----  
1) Μεμονωμένες περιπτώσεις στη διαδικασία της διδασκαλίας που περιγράψαμε, υπάρχουν και στα ελληνικά σχολεία, όπως μπόρεσα προσωπικά να παρακολουθήσω στη δεύτερη τάξη ενός Λυκείου. Θεωρούνται όμως για αυτές τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ασυνήθιστες.

βαθμός και 6 (ανεπαρκώς) ο χείριστος. Μια βαθμολογία με περισσότερους βαθμούς υπάρχει μονάχα στις (τελευταίες) τάξεις του Λυκείου και όπου η φορά της σκάλας είναι όμοια με εκείνη στην Ελλάδα: 15 μονάδες δίνουν τον άριστο βαθμό, ενώ το 0 (μηδέν) τον κατώτατο βαθμό. Η ακρίβεια και η εμπιστοσύνη της κρίσης των δασκάλων δε διορθώνεται βέβαια με αυτή τη βαθμολογική σκάλα.

Αν ένας μαθητής παρουσιάζει περισσότερα 5 (ανεπαρκώς) ή 6 (κακώς) και αυτές τις ελλείψεις δεν μπορεί να τις εξισοροπήσει με καλές επιδόσεις σε άλλα μαθήματα, μένει στην ίδια τάξη, δηλ. πρέπει να επαναλάβει την τάξη. Η μη τήρηση αυτής της βαθμολογικής αρχής υπάρχει εδώ και μερικά χρόνια σε πολλές ομόσπονδες χώρες, όπου έχει εισαχθεί για τις πρώτες δύο τάξεις του Δημοτικού, ο λεγόμενος τακτικός προβιβασμός και μονάχα σε ειδικές περιπτώσεις, ή κατ'επιθυμία και με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων υφίσταται η επανάληψη της τάξης.

Για το Δημοτικό υπάρχει εδώ και λίγο καιρό σε πολλές ομόσπονδες χώρες στις πρώτες δύο τάξεις μια λεπτομερής προφορική εξέταση/αξιολόγηση των παιδιών από το δάσκαλο αντί της γραπτής. Για την επικράτηση αυτής της διαδικασίας υπάρχει ήδη μια πρώτη, μεγάλη εμπειρική εργασία, που περιγράφει τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της προφορικής αξιολόγησης 1).

Η μεταπήδηση των μαθητών από το Δημοτικό στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζει ένα εξαιρετικά σημαντικό σημείο της σχολικής σταδιοδρομίας κάθε μαθητή, και βέβαια των αλλοδαπών παιδιών. Γιατί αν κανείς δεν έχει τη δυνατότητα, να πάει σε ένα ενιαίο σχολείο, όπου συνεχώς υπάρχει η ευκαιρία για ανάδειξη, η μετάβαση από το κύριο Σχολείο, ή το Πρακτικό Σχολείο σημαίνει, μονάχα για λίγους μαθητές, ότι μπορούν να πάνε στο επόμενο μέλλον σε ένα πιο αξιολόγο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (βλέπε το κεφάλαιο 2.3.). Ενώ η μεταπήδηση σε ένα λιγότερο απαιτητικό σχολείο, δηλ. από το Γυμνάσιο στο Πρακτικό Σχολείο, ή από το Πρακτικό στο Κύριο Σχολείο είναι ευκολότερη και ουσιαστικά προτιμείται συχνότερα.

Η διαδικασία της μεταπήδησης ποικίλλει στα ομόσπονδα κρατίδια πολύ.

-----  
1) βλ. Beiner u. Ramsegger, 1985.

Έτσι σε ένα κρατίδιο η μεταπήδηση εξαρτάται από μια κεντρική εξέταση, και είναι η ίδια για όλα τα παιδιά της τετάρτης τάξης και σε μια άλλη εξαρτάται από τη θέληση των γονέων, ενώ την τελική απόφαση διατυπώνει το δεύτερο σχολείο μετά την παρέλευση μιας δοκιμαστικής χρονιάς. Στην περίπτωση της κεντρικής εξέτασης παρατηρεί κανείς, κάτι που έπρεπε να περιμένει, μια εξαιρετικά ισχυρή, συχνά μονόπλευρη αλλαγή της εργασίας στην τέταρτη, καμιά φορά και στην τρίτη τάξη του Δημοτικού προς τις τελικές εξετάσεις (παρόμοια με την επίδραση των "πανελλήνιων εξετάσεων" μέχρι το 1984 και που τώρα λέγονται "κεντρικές" εξετάσεις στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου). Στην άλλη περίπτωση η μετάβαση είναι ουσιαστικά πιο εύκολη. Παραμένει όμως η δυνατότητα στο Δημοτικό Σχολείο, να κάνουν οι δάσκαλοι το μάθημα με τον τρόπο που αυτοί θεωρούν σωστό, χωρίς να χρειάζεται να έχουν πάντα κατά νου αυτά που θα ζητηθούν αργότερα από τους μελλοντικούς μαθητές του Γυμνασίου. Βέβαια εξαρτάται πολύ από το σχολείο και το δάσκαλο ξεχωριστά, πόσο αυτόνομα αντιμετωπίζει τις προσδοκίες του επόμενου σχολείου και την πίεση των γονέων για καλύτερες επιδόσεις και διαμορφώνει το μάθημα στα πλαίσια του προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου και στις ανάγκες των παιδιών. - Σε όλες τις ομόσπονδες χώρες οι δάσκαλοι κοινοποιούν την κρίση τους για την καταλληλότητα των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αλλά και αυτή η κρίση για την μεταπήδηση του μαθητή στο επόμενο στάδιο της εκπαίδευσης δεν έχει την ίδια βαρύτητα σε όλες τις ομόσπονδες χώρες. Γενικά μπορεί κανείς να εμπιστευθεί καλά αυτή την κρίση· τουλάχιστο σε ό,τι αφορά την περιγραφή των μέχρι τώρα επιδόσεων κάθε μαθητή, ο δάσκαλος έχει κατά κανόνα για κάθε μαθητή εμπειρία δύο ως τεσσάρων χρόνων.

Ένας σημαντικός περιορισμός βέβαια πρέπει να γίνει αναφορικά με την ισχύ της κρίσης του δασκάλου του Δημοτικού Σχολείου για τα ξενόπουλα. Για να είναι βέβαια μια κρίση σωστή για μια μακροπρόθεσμη πρόγνωση - και αυτό εδώ αποσκοπεί αυτή η κρίση, επειδή μια σύσταση δασκάλου για μαθητή, π.χ. για το Γυμνάσιο να σημαίνει ότι το δεκάχρονο παιδί μετά από 9 χρόνια θα είναι σε θέση να πάρει το απολυτήριό του - πρέπει ο κριτής δάσκαλος να γνωρίζει πολλά για το παιδί και βέβαια να αξιολογηθούν σωστά απ' αυτόν: δηλαδή οι επιδόσεις στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, οι ικανότητες επιδόσεων κάτω από νέες απαιτήσεις (π.χ. εκείνες του Γυμνασίου), το ίδιο το κριτήριο (π.χ. οι απαιτήσεις του

απολυτηρίου), τα κίνητρα για τις επιδόσεις του μαθητή, η υποστήριξη της οικογένειας (οι επιθυμίες μόρφωσης του παιδιού από την πλευρά της οικογένειας, δυνατότητες για συγκεκριμένα υποστήριξη), οι συνθήκες, με τις οποίες κατορθώθηκαν οι μέχρι τώρα επιδόσεις - για να ονομάσω τους πιο σημαντικούς παράγοντες. Αυτό φαίνεται στα πλαίσια του ίδιου πολιτιστικού περιγύρου, δηλ. για την κρίση γερμανών δασκάλων για τα γερμανόπουλα, να είναι κατά τέτοιο τρόπο ακόμη δυνατό (και αν ακόμη γίνονται λαθεμένες κρίσεις γενικά περί το 30% των θετικών και αρνητικών μαζί). Πρέπει όμως κανείς να δεχτεί, ότι συμβαίνουν πολλά και χτυπητά λάθη, στην περίπτωση που ένας δάσκαλος του Δημοτικού σχολείου κρίνει ένα ξενόπουλο. Επειδή πολύ συχνά γνωρίζει πολύ λίγα, π.χ. για την επιθυμία μόρφωσης των γονέων για τα παιδιά τους - και ακριβώς στην περίπτωση των Ελλήνων γονέων οι Γερμανοί δάσκαλοι, κατά τη γνώμη μου, υποτιμούν αρκετά τη μορφωτική προτροπή των γονέων και τη θετική τους τοποθέτηση σχετικά με το σχολείο. Ο δάσκαλος έχει να ξεπεράσει αντικειμενικά πολύ μεγάλες δυσκολίες, να αντιληφθεί πίσω από τα γλωσσικά λάθη στη διατύπωση απόψεων, τις πνευματικές δυνάμεις που διαθέτει ένα ξενόπουλο.

- Για τον αλλοδαπό δάσκαλο σημαίνει αυτό (γιαυτό το θέμα αναφέρθηκα ήδη στο κεφάλαιο 3.2.), ότι ιδιαίτερα στις ομόσπονδες χώρες, όπου η γνώμη των γονέων παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην απόφαση για τη μεταπήδηση του παιδιού, η σύσταση του δασκάλου οφείλει - παρόλη την αναγνώριση της εμπειρίας του για το παιδί στο σχολικό περιβάλλον - να ερμηνεύει κριτικά και να ενδιαφέρεται να ληφθούν υπόψη τα επιπλέον στοιχεία, που προέρχονται από τον εθνικό περίγυρο του παιδιού. Κατά τ'άλλα, ας κάνω την υπόδειξη, ότι με βάση όσων περιέγραφα στο κεφάλαιο 2.2. γενικά για το μαθητευόμενο, τα Γυμνάσια και τα Πρακτικά σχολεία δείχνουν εντωμεταξύ συνεχές ενδιαφέρον, να πάρουν τέτοιους μαθητές, που η σύσταση των δασκάλων τους μάλλον δεν το επιτρέπει. Αυτό ανοίγει τη δυνατότητα πλέον, να πάνε περισσότερα παιδιά αλλοδαπών σε αντίστοιχα με τις δυνατότητές τους σχολεία, χωρίς να χρειάζεται να φοβούνται, ότι θα χάσουν χρονιά άδικα μετά από ένα πάρα πολύ μικρό χρόνο δοκιμής, εξαιτίας της ειδικής εξέλιξης της μόρφωσής τους.

Εξαιρετικής σημασίας είναι τέλος στο χώρο της κρίσης των επιδόσεων

τα απολυτήρια των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εδώ διακρίνουμε δύο ειδών απολυτήρια. Το πρώτο το παίρνει κανείς μετά από την υποχρεωτική σχολική φοίτηση. Επίσης μετά από μερικές στασιμότητες του μαθητή στην 7η τάξη του Κύριου Σχολείου. Και το κανονικό απολυτήριο. Αυτό φυσικά ανοίγει στο μαθητή καλύτερες δυνατότητες στο επάγγελμα και στην επαγγελματική εκπαίδευση και μάλιστα, παρά την επιδείνωση στην αγορά εργασίας τα τελευταία χρόνια, όσο καλύτερο είναι το απολυτήριο, τόσο το καλύτερο. Έτσι ο απόφοιτος της δέκατης τάξης του Κύριου Σχολείου, παρά της ένατης τάξης, βρίσκει εύκολα μια θέση εργασίας ή μια θέση μαθητείας. Υποψήφιοι με μέσο απολυτήριο εκτοπίζονται από τις θέσεις μαθητείας από τους τελειόφοιτους Λυκείου. Στη Δυτ. Γερμανία οι επαγγελματικές δυνατότητες είναι, όπως πάντα, πολύ στενά συνδεδεμένες με τα δικαιώματα που απορρέουν από το σχολικό ενδεικτικό - παρόλες τις πολυπληθείς προσπάθειες, να χαλαρώσει αυτή η στενή και μέχρι ενός βαθμού αδικαιολόγητη σύζευξη.

### 3.5. Άλλες δραστηριότητες και κοινωνικές εμπειρίες μέσα στο σχολείο

Στα περισσότερα Δημοτικά, Κύρια Πρακτικά Σχολεία και Γυμνάσια υπάρχουν παράλληλα με το κανονικό μάθημα που προβλέπει το σχολικό πρόγραμμα και εξωμαθησιακές διοργανώσεις, όπως ομάδες εργασίας, ομάδες παιχνιδιού, τμήματα και προσχεδιασμένες εργασίες, σε μερικά μάλιστα σχολεία σε αξιολογη έκταση. Και μόνο μερικές απ'αυτές τις δραστηριότητες εμφανίζονται στο ενδεικτικό στις "Παρατηρήσεις". Τις περισσότερες από αυτές οι μαθητές τις παρακολουθούν από καθαρό ενδιαφέρον. Όχι σπάνια μετέχουν και οι γονείς στη διαμόρφωση και κατάστρωση τέτοιων διοργανώσεων.

Μια ανασκόπηση <sup>1)</sup> που τελευταία είναι στη διάθεσή μας, μας επιτρέπει να τυποποιήσουμε αυτές τις δραστηριότητες. Φαίνεται - και αυτό ανταποκρίνεται στις εμπειρίες που κάναμε σε 4 ομόσπονδες χώρες <sup>2)</sup> στα πλαίσια εντατικών σπουδών σε Δημοτικά Σχολεία, όπως ήδη ανέφερα

-----  
1) βλ. Baumert και Leschinsky, 1985.

2) βλ. Hopf, Krappmann, Scheerer, 1980

γιαυτό - ότι στα Δημοτικά τα θέματα συνδέονται κατά κύριο λόγο με το υπόλοιπο πρόγραμμα. Προπάντων συμπληρώνεται το μάθημα της Μουσικής των Καλλιτεχνικών και των αγωνισμάτων. Αυτά τα μαθήματα παίζουν σε σχέση με τα κύρια μαθήματα, όπως Γλώσσα, Μαθηματικά και Πραγματογνωσία τις πρωινές ώρες, ένα μικρότερο ρόλο, ενώ χρειάζονται κατά κανόνα περισσότερο χρόνο, απ'ότι μπορεί να διατεθεί στο κανονισμένο πρωινό πρόγραμμα, ώστε να χρειάζονται σαυτά τα μαθήματα συμπληρωματικές ώρες. Μερικά σχολεία οργανώνουν για την τέταρτη τάξη ομάδες για τις κατ'οίκον εργασίες αυστηρά προσανατολισμένες προς το μάθημα και ιδιαίτερα στις ομόσπονδες χώρες με κεντρικές εξετάσεις επιλογής για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ένας μικρός αριθμός σχολείων δίνει τουναντίον περιθώρια για χρονικά εναλλασσόμενες δραστηριότητες, για παράδειγμα τμήματα χειροτεχνίας πριν τα Χριστούγεννα, ή πριν τις Αποκριές (καρναβάλι), ή τμήματα Βιολογίας με κάποια πρακτική εξάσκηση κατά την περίοδο της συγκομιδής. Γίνεται φανερό κατά την σπουδή αυτών των προσφορών προπάντων, πόσο σπάνια γίνεται αναφορά στον κόσμο του παιδιού έξω από το σχολείο.

Αυτό είναι ένα άλλο στοιχείο του δικαιολογημένου παράπονου γύρω από την εμπειρική φτώχεια της ζωής του παιδιού. Κυρίως μπορεί κανείς να πληροφορηθεί κάτι γιαυτή από τα μαθησιακά περιεχόμενα, που και τότε ακόμη παραμένει αφηρημένη, όταν ακριβώς πιέζει η ευκαιρία σε μια σύνδεση με την εξωσχολική ζωή των παιδιών και επαναλαμβάνεται στον εξωμαθησιακό χώρο, όπου μια σύνδεση του σχολείου και του κόσμου των παιδιών θα ήταν εξαιρετικά δυνατή. Σε κάθε όμως περίπτωση μπορεί κανείς να παρατηρήσει στα γερμανικά σχολεία στην πρώτη τάξη και μάλιστα στο πρώτο μισό της, ότι στα βιώματα των παιδιών γίνεται από πολλούς δασκάλους στο μάθημα αναφορά, για παράδειγμα, ότι στα παιδιά δίνεται η ευκαιρία να μιλήσουν διεξοδικά για τα δώρα που παίρνουν από τον Άγιο Νικόλαο <sup>1)</sup> ή για τα παιχνίδια τους. - Αλλά η αναφορά στα βιώματα των παιδιών είναι η μια πλευρά αυτού που ονομάζεται εμπειρική φτώχεια της ζωής του παιδιού. Η άλλη πλευρά συνίσταται στην ανεπαρκή δυνατότητα συλλογής εμπειριών μέσα από τον σχολικό περίγυρο του παιδιού, παρόλα τα επιχειρήματα που διατυπώθησαν εδώ και πολλές δεκαετίες στην παιδαγωγική παράδοση για

-----  
1) Σ.τ.μ. : Είναι ο άγιος που κατά τα γερμανικά έθιμα φέρνει στα παιδιά κάθε χρόνο το δώρο τους, όπως γίνεται σε μας με τον Άγιο Βασίλειο.

χάρη ενός ισχυρότερου προσανατολισμού του μαθήματος προς αυτή την κατεύθυνση. Η μοναδική μορφή μαθήματος, όπου συντελούνται αξιοπαρατήρητα βήματα σ'αυτή την κατεύθυνση, είναι αυτή που περιέγραψα στο κεφάλαιο 3.3., δηλ. εύκαμπτη οργάνωση του μαθήματος σε σύζευξη με τη διαδικασιακή διδασκαλία και μάθηση και ιδίως με βάση οργανωμένες εργασίες σχετικές με τα μαθήματα. Έλληνες συνάδελφοι μπορούν εύκολα να πιστοποιήσουν αυτό το φαινόμενο για τα σχολεία και το μάθημα στην πατρίδα τους. Δεν προσφέρεται μήπως η δυνατότητα σχετικά μαυτή την κοινή έλλειψη, να εργαστούμε για μια καλύτερη κατανόηση της κατάστασης των αλλοδαπών παιδιών στα γερμανικά σχολεία, δηλαδή μέσω μιας συνεργασίας με αντικείμενο τις μορφές ζωής, της μουσικής ή της θρησκείας στις χώρες καταγωγής και στο επίκεντρο αυτής της συνεργασίας να βρίσκονται τα συγκεκριμένα βιώματα από ένα άλλο κόσμο των αλλοδαπών παιδιών; Δεν είναι καθόλου απίθανο, ότι μια τέτοια προσφορά και σαν επιθυμητό παράλληλο αποτέλεσμα, να γίνει σαφές στα ξενόπουλα η ίση αξία και βαρύτητα του πατρικού τους πολιτισμού με 'κείνον της χώρας που φιλοξενούνται.

Μια τέτοια δραστηριότητα θα έκανε χειροπιαστό, που ανεξάρτητα από αυτό, είναι ανυπολόγιστης σημαντικότητας: πόσο ισχυρά καθορίζουν την επιτυχία στο σχολείο άλλοι παράγοντες από την κατοχή των μαθησιακών περιεχομένων. Απόψεις αξιών και κανόνες συμπεριφοράς που κατά κανόνα χαράσσονται στην οικογένεια (τις περισσότερες φορές χωρίς να γίνονται ξεχωριστό θέμα), θεωρούνται λίγο ως πολύ αυτονόητα πράγματα, απ'όπου ξεκινά το σχολείο τόσο κατά τη μάθηση, όσο και κατά τη σχετική συμπεριφορά μεταξύ των παιδιών. Σε μερικά παιδιά τα πάντα λειτουργούν χωρίς προβλήματα, ενώ σε άλλα υπάρχει μια μεγάλη απόσταση μεταξύ των απόψεων της οικογένειας και του σχολείου. Και προκύπτουν δυσκολίες που επιδιώκουν εξαιρετικά το ξεπέραςμα των σχολικών απαιτήσεων. Έτσι για μερικά παιδιά είναι π.χ. καινούργιο και για άλλα από παλιά γνώριμο, να κινούνται σε μια κατάσταση, όπου τους θέτονται πολυάριθμες απαιτήσεις που δεν είναι εύκολο να τις ξεπεράσεις, αλλά απ'όπου προκύπτουν κάθε μέρα πολυάριθμες εμπειρίες που συνδέονται με αποτυχία. Η ικανότητα μάθησης ενός παιδιού εξαρτάται πολύ από το γεγονός, πόσο είναι συνηθισμένο να υπομένει απογοητεύσεις, να παραδέχεται τα λάθη του μπροστά σε άλλους και να ψάχνει όμως συνέχεια για μια λύση.

Πόσο είναι σε θέση να συνεργάζεται με άλλα παιδιά και να μη σχετίζει την επιτυχία αποκλειστικά με το άτομό του, αλλά να μπορεί να μοιράζεται την αναγνώριση με τ'άλλα παιδιά.

Πολλές εμπειρικές εργασίες οδήγησαν στο συμπέρασμα, ότι το γερμανικό σχολείο προσανατολίζεται κυρίως στις απόψεις των αξιών και κοινωνικών κανόνων των μεσοστρωμάτων του πληθυσμού, στα οποία βέβαια ανήκουν και οι δάσκαλοι (σύγκρ. κεφ. 2.4.). Και στις περιοχές όπου τον μαθητόκοσμο τον αποτελούν κυρίως παιδιά γεωργών ή εργατών ισχύουν οι σταθερές σχετικά με τη γλώσσα, το γλωσσικό πρόβλημα, την ανεκτικότητα, τη συνεργασία κλπ. Το "κρυφό πρόγραμμα εκπαίδευσης" αποκλίνει εδώ χειροπιαστά από τις προϋποθέσεις των παιδιών. Αξιόλογες διαφορές μεταξύ σχολικών και οικογενειακών συνηθειών συμπεριφοράς και προσμονής δυσκολεύουν οπωσδήποτε και την σχολική εργασία των αλλοδαπών παιδιών. Κατά την προσωπική μου άποψη η απόσταση μεταξύ σχολείου και οικογένειας για πολλά γερμανόπουλα είναι μεγαλύτερη απ'ό,τι είναι στην Ελλάδα. Στην Ελλάδα υπάρχει βέβαια πρώτα απόλα το χαρακτηριστικό γλωσσικό πρόβλημα στη σχολική εκπαίδευση - ευνόητο σε σχέση με τον φιλολογικό προσανατολισμό του ελληνικού σχολείου μέχρι προ ολίγου, όταν όλοι οι μαθητές έπρεπε να μαθαίνουν και τη δημοτική γλώσσα και την καθαρεύουσα - όπου βέβαια τα παιδιά από την επαρχία είχαν να κάνουν με εξαιρετικές δυσκολίες. Έπειτα δύο παράγοντες δημιούργησαν στην Ελλάδα εδώ και λίγο καιρό κάποιες προστριβές: ο υψηλός προσανατολισμός μόρφωσης των Ελλήνων γονέων για τα παιδιά τους, που διαπερνά όλα τα κοινωνικά στρώματα - σε αντίθεση με τη Δυτ. Γερμανία και η προσοχή στις καλά αποσαφηνισμένες μορφές και περιεχόμενα μάθησης στο μάθημα, που αξιωματικά μπορούν να υπερπηδηθούν με μια επαρκή προσπάθεια από κάθε παιδί. Εδώ γίνεται σαφές, ότι η υπογράμμιση των σκοπών μάθησης, που π.χ. αποσκοπεί στη συγκράτηση ορισμένων κεφαλαίων ενός σχολικού βιβλίου και στις μορφές εξέτασης που συνίσταται κυρίως στη σωστή και απόλυτη επανάληψη της επεξεργασμένης ύλης. Παιδιά από σπίτια που έχουν μικρή σχέση με το σχολείο μειονεκτούν λιγότερο, απ'ό,τι περιγράψαμε στο κεφάλαιο 3.3. σχετικά με τους διδακτικούς σκοπούς, που εμπεριέχουν εύκαμπτη συναναστροφή, δημιουργική εφαρμογή, εύστοχη διατύπωση κλπ. τέτοιων περιεχομένων.



Εφόσον τα μαθήματα στη μητρική γλώσσα γίνονται όπως και στο ελληνικό σχολείο, τότε δεν προκύπτει κανένα πρόβλημα για τα ελληνόπουλα στο γερμανικό σχολείο. Έχει όμως μεγάλη σημασία η διαφορετικότητα που περιγράψαμε, για τη συνεργασία των ελληνόπουλων στο γερμανικό μάθημα. Γιατί οι οικογένειές τους δε γνωρίζουν τίποτε άλλο φυσικά από τα συνηθισμένο στα σχολεία τους, που βέβαια ταιριάζει με τα μαθήματα που γίνονται στη μητρική γλώσσα και μόνο πάντως με εκείνα του γερμανικού σχολείου. Ποιός άλλος εκτός από τον Έλληνα δάσκαλο μπορεί εδώ, αφού πρώτα σχημάτισε μια εικόνα μέσω της παρατήρησης του μαθήματος στο γερμανικό σχολείο, να εργαστεί μεσολαβώντας και εξηγώντας στους Έλληνες γονείς και τους Γερμανούς συναδέλφους;

Ερωτήματα, όπως αυτά που αναφέραμε δεν παίζουν μόνο στη συζήτηση περί τα παιδαγωγικά στη Δ. Γερμανία ένα σπουδαίο ρόλο, αλλά ενδιαφέρουν και τους δασκάλους, ιδίως στο Δημοτικό Σχολείο. Αυτό διατυπώνεται καταρχήν στο γεγονός, ότι πολλοί δάσκαλοι είναι εξαιρετικά καλά ενημερωμένοι για τις οικογενειακές σχέσεις των μαθητών τους, ότι γνωρίζουν περισσότερα για την προσωπικότητά του παιδιού, απ'ό,τι θα ήταν αναγκαίο για το μάθημα στο σχολείο στη στενή σημασία του όρου και ότι οι δάσκαλοι είναι σε πολλές περιπτώσεις αυτόματα κοινωνιοπαιδαγωγοί. Έπειτα οι δάσκαλοι δίνουν μεγάλη σημασία στη δημιουργία φιλικού και άνετου κλίματος στο μάθημα, όπου κάθε σχεδόν στιγμή υπάρχει για το μαθητή η δυνατότητα, να εξωτερικευθεί για πράγματα που τον ενοχλούν, να ερωτά, να παραπονιέται για τις άδικες επικρίσεις ή παρατηρήσεις που δέχεται κλπ. Κατά την προσωπική μου άποψη λείπει από πολλά ξενόπουλα και αυτό σε σχέση με τους γερμανούς συμμαθητές του, λίγη ελευθεριότητα να εκφράσουν στον ειδήμονα δάσκαλο μερικές από τις ανάγκες τους. Εδώ θα μπορούσε ο αλλοδαπός συνάδελφος να ενθαρρύνει και να βοηθήσει.

Στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα πράγματα είναι διαφορετικά, οι σχέσεις έχουν λιγότερο οικογενειακό χαρακτήρα απ'ό,τι στο Δημοτικό, αλλά τις χαρακτηρίζει ο ουσιαστικός προσανατολισμός και η φιλική στάση από την πλευρά του δασκάλου. Και φυσικά υπάρχουν και αυστηροί δάσκαλοι, που τρομάζουν ή απειλούν τους μαθητές με το όπλο της βαθμολογίας, αλλά αυτοί δεν είναι ο κανόνας.

Στο κύριο Σχολείο φαίνεται να είναι τα πράγματα αλλιώς απ'ό,τι στο Γυμνάσιο: εδώ υψηλές ουσιαστικές απαιτήσεις, που πολύ λίγο τροποποιούνται, αν ο μαθητής δεν μπορεί να παρακολουθήσει, εκεί (στο κύριο Σχολείο) υπάρχει βέβαια αυστηρό μάθημα, αλλά και μεγάλη ετοιμότητα, ν'ανταποκριθούν στις ουσιαστικές απαιτήσεις ανάλογα με τις ικανότητες επίδοσης της τάξης. Αυτή η διαφοροποίηση είναι για τους Έλληνες δασκάλους, που έχουν τις εμπειρίες τους από ένα θνιαίο Γυμνάσιο, αξιοπαρατήρητες.

Για το κοινωνικό στοιχείο της σχολικής εκπαίδευσης παίζουν τελικά ένα ρόλο τα διαλείμματα, οι σχολικές γιορτές, η παραμονή σε επαρχιακές σχολικές στέγες, οι διακοπές και οι εκδρομές πεζή, όπως και τα μεμονωμένα προσωπικά περιστατικά, όπως είναι τα γενέθλια. Τα πιο σημαντικά απ'αυτά είναι αναμφίβολα τα διαλείμματα (παρόλο που θεωρούνται συνεχώς ως πολύ μικρά, σύγκρινε κεφ. 3.1.), όπως και οι ολιγοήμεροι περίοδοι κοινής παραμονής σε επαρχιακές σχολικές στέγες. Στη συσχέτιση που κάναμε τα παραπάνω είναι μεγάλης σημασίας, για το λόγο, ότι εδώ προκύπτουν φιλίες - και βέβαια μεταξύ των γερμανών μαθητών - που βέβαια κάνουν δυνατή και τη γνωριμία με την οικογένεια. Αυτά αποτελούν για όλα τα γερμανόπουλα, όπως και για όλα τα ξενόπουλα ευκαιρίες για κοινωνικές εμπειρίες - εμπειρίες, που συνδέονται αχώριστα με τη σχολική μόρφωση και επιτυχία. Γιαυτό πρέπει οι αλλοδαποί δάσκαλοι να προσπαθήσουν, να παίρνουν μέρος στις εκδρομές της τάξης, ή τουλάχιστον στις πεζοπορίες. Ακόμη πιο σημαντική είναι ίσως η ευαισθητοποίηση των γονέων - των Γερμανών περισσότερο παρά των Ελλήνων - να δίνουν περιθώρια και ευκαιρίες για το παιχνίδι και τη συντροφιά με φίλους και μάλιστα όταν αυτοί, οι φίλοι, είναι άλλης εθνικότητας. Και ακριβώς στα κέντρα πληθυσμιακής συμφόρησης η μικρή ετοιμότητα των γονέων για την έμπρακτη υποστήριξη της φιλίας των παιδιών τους, δυσκολεύουν την παραπέρα εξέλιξη.

Σχετικά αξίζει τέλος ν'αναφερθούμε στην επαφή μεταξύ σχολείου και γονέων. Αυτή η επαφή έχει κανονιστεί καταρχήν με διατάξεις, όπως είναι ο "Νόμος για την εκπαίδευση", ή ο "Σχολικός νόμος συνεργασίας" που καθορίζει ένα ορισμένο αριθμό συγκεντρώσεων γονέων, όπου οι γονείς έχουν το δικαίωμα λόγου και συμμετοχής σε συγκεκριμένες συνεδριάσεις. Όσο αξιόλογες είναι αυτές οι διευθετήσεις, τόσο

δεν επαρκούν στις απαιτήσεις, που θέτονται για μια συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων, εφόσον και οι δυο πλευρές οφείλουν να είναι μεταξύ τους ωφέλιμες. Και μόνο το δεδομένο, ότι μόνον ένας μικρός αριθμός γονέων - ο αριθμός των αλλοδαπών γονέων είναι ακόμη μικρότερος απ'ό,τι των Γερμανών - παίρνει μέρος στις συγκεντρώσεις των τάξεων και ότι σχεδόν δε γίνεται καμιά χρήση του υπάρχοντος δικαιώματος σε όλες σχεδόν τις ομόσπονδες χώρες, να παραβρεθούν στο μάθημα του παιδιού τους, αφού πρώτα δηλωθούν γιαυτό, δείχνει την απόσταση των γονέων από το σχολείο.

Και ακριβώς σ'αυτές τις δυνατότητες έπρεπε οι αλλοδαποί συνάδελφοι να επιστήσουν την προσοχή των γονέων των μαθητών τους, γιατί για τους αλλοδαπούς γονείς υπάρχουν στο γερμανικό μάθημα περισσότερο ασυνήθιστα και σημαντικά πράγματα για την κατανόηση της κατάστασης των παιδιών τους, απ'ό,τι για τους γερμανούς γονείς. Επίσης θα έπρεπε να βρεθούν οι ευκαιρίες για τις εξωσχολικές δραστηριότητες από την πλευρά των αλλοδαπών γονέων και δασκάλων, όπως ήδη ανέφερα. Η στενή συνεργασία οφελεί τελικά το μαθητή, όπως π.χ. ότι ο Γερμανός δάσκαλος θα μπορεί ν'αποφύγει κάποιες παρανοήσεις χάρη στις πληρέστερες γνώσεις του για τις οικογένειες και να γίνει από το ξενόπουλο λιγότερο ως ξένος αποδεκτός.

#### 4. Βιβλιογραφία

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ του Ινστιτούτου Μαξ-Πλανκ για την έρευνα της μόρφωσης. Το αντικείμενο της μόρφωσης στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας.

Μια ανασκόπηση για γονείς, δασκάλους και μαθητές.

Συγχρονισμένη και διευρυμένη νέα έκδοση.

Reinbek κοντά στο Αμβούργο, 1984.

BAUMERT, J., και LESCHINSKY, A.: Η εξέλιξη της επίδοσης και οι εξωσχολικές δραστηριότητες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης στη Δυτ. Γερμανία από την σκοπιά των σχολικών διευθυντών.

Βερολίνο 1985 (mimeo)

BENNER, D., και RAMSEGER, J. : Ενδεικτικά και βαθμοί.

Στο : Zeitschrift für Pädagogik 2/1985.

BRUNER, J. : Η διαδικασία της αγωγής. Ντύσελντορφ 1970

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ :

Παιδιά εργατών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Bad Honnef: Bock 1981 (σειρά περιοδικών "Εκπαίδευση και Επιστήμη" No. 19)

BUSCHBECK, H.; ERNST, K. και REBITZKI, M. : καν(ένα) σχολείο δεν είναι όπως κάθε άλλο. Weinheim: Beltz 1982.

GALLIESS, E., EDELSTEIN, W., HOPF, D., KELLER, M., KLAPPMANN, L.; PETRY, Ch., RASCHERT, J. και REINDEL, H. Κοινωνιολογία στο σχολείο. Περίγραμμα ενός προγράμματος δομής και διαδικασίας. Στουτγάρδη 1974.

ΓΕΡΜΑΝΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Υποεπιτροπή πειραματικού προγράμματος: Κανονισμός σχολικών πειραμάτων στα Ενιαία Σχολεία. Bad Godesberg 1969.

ΔΗΜΟΥ, Γ. : Διακριτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών από τη σκοπιά των δασκάλων τους. Διδακτορική εργασία. Πανεπιστήμιο Ντύσελντορφ, 1979.

FLITNER, A. : Δικαιοσύνη ως πρόβλημα του σχολείου και ως θέμα στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Στο: Z.f.Päd. 1, 1985, σελ. 1-26.

FOSTER, J. : Ενεργητική μάθηση - σύλληψη της ανακαλυπτόμενης μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ravensburg 1974.

ΦΡΑΝΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. : Τα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου. Αθήνα 1978.

HOPF, D. : Διαφοροποίηση στο σχολείο. Δεύτερη έκδοση. Στουτγάρδη 1976.

HOPF, D. : Το μάθημα των Μαθηματικών. Μια εμπειρική έρευνα στη διδακτική και μέθοδο διδασκαλίας στην 7η τάξη του Γυμνασίου. Στουτγάρδη 1980.

HOPF, D., KRAPPMANN, L. και SCHEERER, H.-J. : Επίκαιρα προβλήματα του Δημοτικού Σχολείου. Στο Ινστιτούτο Μαξ-Πλανκ για την έρευνα της εκπαίδευσης, Ομάδα Εργασίας Εκπαιδευτικές ανακοινώσεις (εκδότης): Η εκπαίδευση στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας. Στοιχεία και αναλύσεις, δεύτερος τόμος. Στουτγάρδη και Ράινμπεκ κοντά στο Αμβούργο 1980, σελ. 1113-1176.

HOPF, D. : Σχολικά προβλήματα των αλλοδαπών παιδιών. Στο: Zeitschrift f. Pädagogik, 27, 1981, σελ. 839-861.

ΚΕΛΠΑΝΤΙΑΗΣ, Μ. : Σχολικό σύστημα και λαϊκή μόρφωση. Στο: GROTHUSEN, K.-D. (εκδότης): Νοτιοανατολική Ευρώπη - Εγχειρίδιο 3ος τόμος: Ελλάδα. Γκαίτινγκεν 1980, σελ. 448-471.

MAX-PLANCK INSTITUTE FOR HUMAN DEVELOPMENT AND EDUCATION (BAUMERT, J., FRANZKE, J., HOPF, D., κ.α.) : Μεταξύ της ελίτικης και μαζικής εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας. State University of New York Press, Albany, N.Y. 1985.

ΕΘΝΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ : Στατιστική της εκπαιδεύσεως 1979/80. Αθήνα 1983.

ΠΙΑΝΟΣ, Κ.Κ. : Θέσεις Ελλήνων δασκάλων για το παιδί και το μάθημα. Διδακτορική διατριβή, Τύμπινγκεν 1977.

ΣΙΑΜΠΟΣ, Γ.Σ. : Η δημογραφική ανάπτυξη της σύγχρονης Ελλάδας (1821 μέχρι 1985). Αθήνα 1973.

WAGENSCHHEIN, M. : Απαρχική νόηση και ακριβής σκέψη. 1ος τόμος, Στουτγάρδη 1965. 2ος τόμος, Στουτγάρδη 1970.

WALTZ, K. : Σχολείο επί δύο. Στο: Αφορά: εκπαίδευση, 13, 1980, 7-8, σελ. 25-27.

WERTHEIMER, M. : Παραγωγική σκέψη. Φρανκφούρτη 1957.