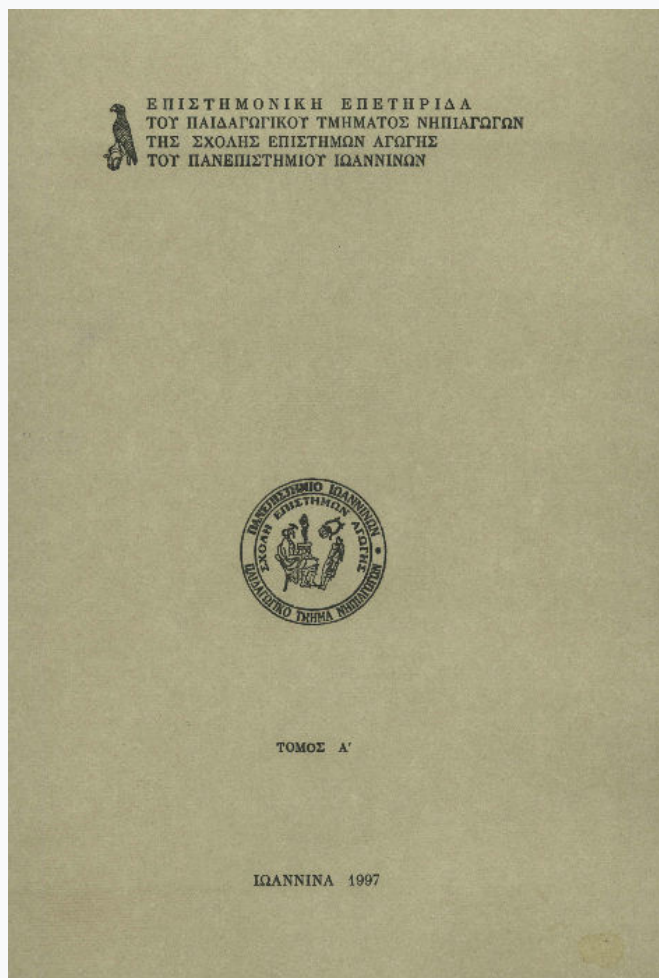


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 1 (1997)



Η κατάργηση της υποχρεωτικής εγγραφής των παιδιών ηλικίας 5 1/2 χρονών: απαραίτητες αλλαγές στο δημοτικό σχολείο: Η συμβολή του νηπιαγωγείου προς την κατεύθυνση αυτή

Σπύρος Χ. Πανταζής

doi: [10.12681/jret.943](https://doi.org/10.12681/jret.943)

Copyright © 1997, Σπύρος Χ. Πανταζής



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Πανταζής Σ. Χ. (2015). Η κατάργηση της υποχρεωτικής εγγραφής των παιδιών ηλικίας 5 1/2 χρονών: απαραίτητες αλλαγές στο δημοτικό σχολείο: Η συμβολή του νηπιαγωγείου προς την κατεύθυνση αυτή. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 1, 121–148. <https://doi.org/10.12681/jret.943>

Η ΚΑΤΑΡΓΗΣΗ ΤΗΣ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ
ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 5¹/₂ ΧΡΟΝΩΝ

*Απαραίτητες αλλαγές στο Δημ. Σχολείο. Η συμβολή του Νηπιαγωγείου
προς την κατεύθυνση αυτή*

Εισαγωγή

«Μεγάλη ηγέρθη, προσφάτως, άμφισβήτησις μεταξύ τοῦ διδασκαλικοῦ, ...κόσμου, περὶ τοῦ ἐάν, ἢ ὑπὸ τῆς Πολιτείας ὀρισθεῖσα χρονικὴ ἡλικία τῶν πέντε ἐτῶν καὶ ἕξ μηνῶν διὰ τὴν εἴσοδον τῶν παιδιῶν εἰς τὸ δημοτικὸν σχολεῖον, εἶναι πρακτικὴ, χρήσιμος καὶ ἀζημία διὰ τὸ παιδί. Ἡ πίεσις τοῦ οἰκογενειακοῦ παράγοντος, ὅστις ἐπιθυμεῖ τὴν κατὰ τὸ δυνατόν ἐνωρίτερον εἴσοδον τῶν τέκνων του, οὐ μὲν ἀλλὰ καὶ τὴν ἐξοδον αὐτῶν ἐκ τοῦ σχολείου ἀφ' ἑνός, ... ἀποτελοῦν τὴν αἰτίαν τῆς ἐν θέματι ἐγερθεῖσης ἀμφισβήτησεως»¹.

Το απόσπασμα αυτό μας δίνει πολύ χαρακτηριστικά τον έντονο προβληματισμό που κατὰ καιρούς αναπτύχθηκε και εξακολούθει να απασχολεί τους φορείς της εκπίδευσης και τη σχολικὴ παιδαγωγικὴ αναφορικὰ με την πρόωπη εγγραφή των παιδιῶν στο δημοτικὸ σχολείο. Το θέμα αφορά τον χρόνο εγγραφῆς των παιδιῶν στο δημοτικὸ σχολείο και πιο συγκεκριμένα αν η κατάλληλη ηλικία εἶναι εκείνη των 5¹/₂ ἢ των 6 ετών.

Πρόκειται γιν μιχ συζήτηση που ξεκίνησε με αφορμὴ τη θεσμοθέτηση (1964) της πρόωπης εγγραφῆς των παιδιῶν στο δημοτικὸ σχολείο² και η οποία κράτησε τριάντα ολόκληρα χρόνια. Γιν το θέμα αυτό πραγματοποιήθηκαν έρευνες και γράφτηκαν μελέτες εκατοντάδων σελίδων³. Οι περισσότερες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μνητές που εγγράφοντα

1. Βλ. Ε. Θεοδωρόπουλος, Χρονικὴ ηλικία και σχολείο, *Ελληνοχριστιανικὴ Αγωγή* 1968, σ. 112.

2. Ν.Δ. 4379/1964, «περὶ Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικῆς Εκπίδευσης σεως» (Στοιχειώδους και Μέσης), αρθ. 4.1.

3. Βλ. Ε. Θεοδωρόπουλος, ὁ.π., Β. Παπαδιώτου-Αθανασίου, Σχολικὴ ετοιμότητα. Η σχολικὴ επίδοση των 5¹/₂ και 6¹/₂ χρόνων μαθητῶν, Γιάννινα 1987. Α. Καραμπάτσος, Η ηλικία έναρξης της υποχρεωτικῆς εκπίδευσης ως παράγοντας σχολικῆς επιτυχίας. Διδακτορικὴ διατριβή, Παιδ. Τμήμα Δημοτ. Εκπίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνῶν, Αθήνα 1992.

στην πρώτη τάξη πριν συμπληρώσουν τα έξι χρόνια¹, σε σύγκριση πάντα με τους μνητές που εγγράφονται μετά τα έξι χρόνια, έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση και οι πιθανότερες αποτυχίες τους στο σχολείο είναι μεγαλύτερες. Επίσης υποστηρίχθηκε ότι η πρόωμη εγγραφή δεν επηρεάζει μόνο τη σχολική επίδοση αλλά και τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού².

Το Υπουργείο Παιδείας κάτω από την πίεση των παραπάνω παιδαγωγικών απόψεων, των συνδικαλιστικών οργάνων και μέρους των γονέων τροποποίησε με την υπ' αριθμ. Γ 1/798/8.6.95 εγκύκλιό του το νόμο για την ηλικία εισαγωγής των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Έτσι στο εξής στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου θα εγγράφονται τα παιδιά, που κατά την εγγραφή τους έχουν συμπληρώσει το έκτο έτος της ηλικίας.

Με τη ρύθμιση αυτή δίνεται η εντύπωση ότι η σχολική αποτυχία των μνητών της πρώτης τάξης ή οι δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν, οφείλονται αποκλειστικά στην ηλικία εγγραφής τους στο σχολείο. Κρίνουμε όμως ότι αντί το Υπουργείο να προβάλει σε τέτοιες μονομερείς ρυθμίσεις έπρεπε να εξετάσει σε ποιό βαθμό το αναλυτικό πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μνητών της πρώτης τάξης³.

Θα μπορούσε να πει κανείς ότι η πρόσφατη εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ για την εγγραφή του παιδιού στο δημοτικό σχολείο σε ηλικία έξι ετών, φίνεται σε μια πρώτη θεώρηση θετική. Νομίζουμε ότι, αν ένα παιδί έχει μεν την ηλικία που προβλέπει ο νόμος αλλά είναι ανώριμο και σχολικά ανέτοιμο να πάει στην πρώτη τάξη, οι δυνατότητες του σχολείου να το βοηθήσει είναι ανύπρκτες. Οι μνητές αυτοί κινδυνεύουν να χαρακτηριστούν ως «κκχοί και απροσάρμοστοι». Η έναρξη-φίτηση των παιδιών στο σχολείο πρέπει λοιπόν να οργανωθεί δικφορετικά και να γίνει κκτκνητό ότι πρέπει να κκθιερωθεί η συνεργασία νηπιαγωγείου-σχολείου.

Οι αλλαγές που προτάθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας στα πλαίσια της μεταρρύθμισης του 1964 για την υποχρεωτική φότητα στο σχολείο δεν ήταν κατά τη γνώμη μας παιδαγωγικά αυθαίρετες, αλλά στηρίζονταν στις απόψεις της προσχολικής και σχολικής παιδαγωγικής αυτής της πε-

1. Παρόλα αυτά όμως, δεν υπήρχε ούτε υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών σχετικά με την ηλικία που θα πρέπει το παιδί να αρχίσει τη συστηματική σχολική μάθηση.

2. Β. Παπαδιώτου-Αθανασίου, ό.π. σ. 13.

3. Σε έρευνες που έγιναν από το Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής σε μαθητές Γυμνασίου, εφημ. ΕΘΝΟΣ 20-1-95, με αντικείμενο τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο διαπιστώθηκε ότι 48,7% μαθητών νοιώθουν αποξενωμένοι στο σχολείο, 20,2% δεν τους αρέσει το σχολείο και 24,5% νοιώθουν συχνά κούραση ξεκινώντας για το σχολείο.

ριόδου¹. Οι απόψεις αυτές όχι μόνο δεν έπαψαν να ισχύουν, αλλά συμπληρώθηκαν και βελτιώθηκαν στις περισσότερες σχεδόν ευρωπαϊκές χώρες (π.χ. προαγωγή όλων των παιδιών της πρώτης τάξης, καθιέρωση της περιγραφικής βιθμολογίας αντί της αριθμητικής κ.λπ.)

1. Παιδαγωγικές απόψεις - ευρωπαϊκή εμπειρία

Για να διευκολύνουμε τον αναγνώστη να σχηματίσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το θέμα μας, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε πολύ συνοπτικά τις παιδαγωγικές κατευθύνσεις στο θέμα που εξετάζουμε από τις αρχές του 20ου αιώνα μέχρι σήμερα.

Το 19ο αιώνα ο γενικός σκοπός της μόρφωσης στο σχολείο ήταν να γίνουν τα παιδιά κλλοί και χρήσιμοι πολίτες, τους οποίους θα διέκρινε η υπακοή, η επιμέλεια και η πράξη. Οι ιδιαιτερότητες της παιδικής ζωής σ' αυτή την ηλικία δε λημβάνονταν υπόψη. Ο βασικός στόχος ήταν οι κλλητές να ξέρουν να διαβάζουν να γράφουν και να μετρούν, ενώ τα θέματα ήταν πάντα θρησκευτικού περιεχομένου. Ένα τέτοιο σχολείο μάθησης, που στηριζόταν κυρίως στην τιμωρία, προκάλεσε όπως ήταν φυσικό, στις αρχές του αιώνα μας την κριτική των μεταρρυθμιστών της εκπαίδευσης.

Η αδιαφορία γράφει ο Gaudig² απέναντι στο συναισθηματικό κόσμο και τον κόσμο των ορμών του κλλητή πρέπει να θεωρηθεί μια από τις πιο μεγάλες αμαρτίες της διδακτικής.

Κύρια σημεία των αντιλήψεων των παιδαγωγών της μεταρρύθμισης ήταν:

- * Απελευθέρωση του παιδιού από την απειράδεκτη εξάρτηση
- * Εμπιστοσύνη στις παιδικές δυνάμεις
- * Ενεργοποίηση της φυσικής ετοιμότητας για μάθηση
- * Δικιμόρφωση του σχολείου σε χώρο ζωής³

Το παιδί έγινε το σημείο αναφοράς για όλες τις παιδαγωγικές απόψεις και συζητήσεις οι οποίες συνέβησαν στις οργανωτικές αλλαγές των εκπαιδευτικών συστημάτων. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι πολλά σημεία στηριζόνταν στις απόψεις του Fröbel και την παιδαγωγική του νηπιαγωγείου ιδιαίτερα όσα έχουν σχέση με την οργάνωση της σχολικής έναρξης-φοίτη-

1. Βλ. W. Tietze, Chancengleichheit bei Schulbeginn, Düsseldorf 1973.

W. Tietze, Übergang Elementar-Primarbereich. Differenzierte Betrachtungsweise. In: *betrifft erziehung*, 10-11 (1977), σσ. 28-31.

2. Βλ. H. Gaudig, Didaktische Präludien, 2. Aufl.

3. Βλ. H.-A. Horn, / F. Thiemel, Zur Entwicklung von Kindergarten u. Grundschule in ihren Verhältnis zueinander. In: Kindergarten und Grundschule arbeiten zusammen, Weinheim und Basel, 1982, σσ. 9 κ.ε.

σης. Από τη δεκαετία του '20 μέχρι τη δεκαετία του '30 ο ενθουσιασμός των παιδαγωγών δημιούργησε τις προϋποθέσεις για μάθηση «στα μέτρα του παιδιού».

Ο Β' Παγκόσμιος πόλεμος διέκοψε αυτήν την προσπάθεια και μόνο ύστερα από τα μέσα της δεκαετίας του '60 ξεκίνησε η συζήτηση για μεταρρύθμιση. Η συζήτηση αυτή διεξαγόταν με πολλές προσδοκίες, οι οποίες στηρίζονταν στις δυνατότητες της πρώιμης μάθησης. Κεντρικό σημείο της συζήτησης ήταν η πρώιμη έναρξη της ανάγνωσης, η γλωσσική άσκηση, η νοητική ανάπτυξη, καθώς επίσης η αντισταθμιστική και η αντικυαρχική αγωγή. Όμως, μετά από μερικά χρόνια, οι απόψεις αυτές έχασαν τους υποστηρικτές τους. Συγχρόνως ενεργοποιήθηκαν οι πολιτικοεκπαιδευτικές δυνάμεις για την προώθηση μιας μεταρρύθμισης στο νηπιαγωγείο και το σχολείο σύμφωνα με την οποία θα έπρεπε:

- * να εξασφαλιστούν οι προσωπικές, οργανωτικές και υλικές προϋποθέσεις για μια σε βάθος μεταρρύθμιση της σχολικής έναρξης.
- * να συνεχιστούν οι διαδικασίες αγωγής και μάθησης που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο.
- * να αντισταθμιστούν οι προσχολικές δυσκολίες μάθησης και οι παραλείψεις της αγωγής.
- * να υπάρχει προαγωγή ανάλογη με τις ατομικές απαιτήσεις και δυνατότητες του κάθε παιδιού.
- * να εξασφαλιστεί η ομαλή έναρξη της μάθησης στο σχολείο¹.

Αυτή την εποχή με βάση τις παραπάνω απόψεις, ψηφίστηκε και στη χώρα μας η υποχρεωτική φοίτηση στο σχολείο των παιδιών 5 1/2 χρόνων. Το αποτέλεσμα ήταν να αρχίσει διμάχη σχετικά με το ζήτημα αυτό, η οποία συνεχίστηκε μέχρι σήμερα. Κανείς όμως δεν έλαβε υπόψη τις παιδαγωγικές απόψεις των μεταρρυθμίσεων, σύμφωνα με τις οποίες η φοίτηση των παιδιών 5 1/2 χρόνων στο δημοτικό σχολείο σήμαινε και την ταυτόχρονη σε βάθος αλλαγή και διχομόρφωση του δημοτικού σχολείου και των προϋποθέσεων της σχολικής έναρξης-φοίτησης.

Από την επιστημονική συζήτηση της δεκαετίας '70-'80 προέκυψε ότι πρέπει η διαδικασία της αγωγής να στρέφεται σταθερά στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο σχολείο για να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στα δύο αυτά ιδρύματα. Θα πρέπει να διαμορφωθεί η μετάβαση από την οικογένεια στο σχολείο, από το νηπιαγωγείο στο σχολείο στα μέτρα των παιδιών.

1. Βλ. H.-A. Horn, F. Thieme, ό.π. σσ. 11 κ.ε.

Σε αντίθεση με τις θεωρίες οι οποίες περιγράφουν την ανθρώπινη ανάπτυξη κυρίως ως διαικδικσική ωρίμκνση¹ και δεν υποστηρίζουν την πρώιμη εγγραφή των παιδιών στην πρώτη τάξη², οι σύγχρονες απόψεις της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής δέχονται τον όρο ανάπτυξη ως διαικδικσική κοινωνικοποίησης και μάθησης. Κατά την άποψη αυτή τα προβλήματα που προκύπτουν από τη φοίτηση των παιδιών 5 1/2 χρόνων στο σχολείο δεν μπορούν να λυθούν με τη μετάθεση του χρόνου της φοίτησης τους στο σχολείο αλλά μέσω της πρώιμης και ενεργητικής προαγωγής τους καθώς και μέσω μιας διαφοροποιημένης, παιδικά διμορφωμένης μετάβασης από την προσχολική στη σχολική αγωγή³.

1.1. Ο ρόλος του δημοτικού σχολείου

α) Η σημερινή κατάσταση

Στην Ελλάδα το δημοτικό σχολείο είναι ένα σχολείο για όλα τα παιδιά χωρίς οποιεσδήποτε διακρίσεις ως προς την κοινωνική τους τάξη, το γένος και τη θρησκεία (Νόμος 1566/85). Στόχοι του είναι η θετική προαγωγή του κάθε παιδιού ανάλογα με τις ικανότητές του και τη ένταξή του σε μια ευχάριστη παιδαγωγική ατμόσφαιρα.

Σ' αυτό συνέβησαν οι προσπάθειες μιας παιδοκεντρικής μεταρρύθμισης στο νηπιαγωγείο και στο σχολείο, οι οποίες ξεκίνησαν από τη δεκαετία του '60⁴. Οι προσπάθειες αυτές είχαν ως στόχο την προσαρμογή του σχολείου στις απαιτήσεις της εποχής εκείνης⁵.

1. Κάτω από αυτή την ψυχολογική και παιδαγωγική θεώρηση η σχολική ωριμότητα κάθε παιδιού χωριστά δεν είναι πλέον ένα επηρεαζόμενο γνώρισμα, αλλά ένα θέμα ναρμόνωσης των προϋποθέσεων μάθησης των μελλοντικών μαθητών της Α' τάξης στο σχολείο.

2. Βλ. L. Kemmeler, Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967. D. Rüdiger, A. Kormann, und H. Peez, Schuleintritt und Schulfähigkeit, München 1969.

3. Βλ. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS): Die «Gestaltung des Gleitenden Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule», 17 (1983), σσ. 53 κ.ε.

Πανταζής, Σπ.: Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο, Σύγχρονη εκπαίδευση, 58(1991).

4. Ν.Δ. 4379/1964, «Περί Οργάνωσης και Διοίκσεως της Γενικής Εκπαίδευσης (Στοιχειώδους και Μέσης)».

5. Πρόκειται για τη μεταρρύθμιση του 1964.

Έτσι διχομορφώθηκε ένα είδος «φιλελεύθερης αγωγής»¹ η οποία απέβλεπε στην καλύτερη δυνατή προαγωγή κάθε παιδιού με σεβασμό στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Η αγωγή αυτή απαιτούσε θετική ανάπτυξη των δυνάμεών του μέσα από μια διαφοροποιημένη προσφορά μάθησης. Η μετωπική διδασκαλία και η αφοσίωση σε ξεπερασμένες τεχνικές, χαρακτηριστικό γνώρισμα του δημοτικού σχολείου, έπρεπε να ξεπεραστούν. Σταμάτησε πλέον η ταξινόμηση των μαθητών σύμφωνα με τις νοητικές τους ικανότητες και έπρεπε πλέον οι ικανότητες αυτές να ανιχνεύονται, να προκλούνται και να καλλιεργούνται. Η διαδικασία αυτή έπρεπε να πραγματοποιείται στα πλαίσια της «κοινωνικής μάθησης». Η ένταση που δημιουργείται ανάμεσα στις απαιτήσεις για θετική εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση μπορούσε να αρθεί αν το δημοτικό σχολείο έθετε στη διάθεση του παιδιού αρκετό χρόνο, ικανοποιητικό αριθμό δασκάλων και αντίστοιχο εποπτικό υλικό.

Στο δημοτικό σχολείο του σήμερα η προσπάθεια να ενεργοποιηθούν οι νοητικές ικανότητες του παιδιού, μέσω εργασιών που προκλούν το ενδιαφέρον για τη μάθηση, περιορίζεται στο βερμπκλισμό και στις υπερβολικές απαιτήσεις. Είναι σε μεγάλο βαθμό ένα σχολείο μάθησης του οποίου η μορφή επικρίθηκε από τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς στις αρχές του αιώνα. Σε πολύ λίγες περιπτώσεις έχουν δρομολογηθεί στην καθημερινή πρακτική του δημοτικού σχολείου νέες προτάσεις για μια διδασκαλία με πολύπλευρες προοπτικές και ανεξάρτητα από κλάδους μαθημάτων².

Μια ουσιαστική διδακτική-παιδαγωγική μεταρρύθμιση του δημοτικού σχολείου δυσχεραίνεται από αντικειμενικούς παράγοντες. Η μείωση του αριθμού των μαθητών, παρότι είναι πραγματικότητα εδώ και αρκετά χρόνια, λόγω της υπογεννητικότητας, δεν οδηγεί συγχρόνως και στη βελτίωση της αντιστοιχίας δασκάλου προς μαθητές, αλλά αντίθετα δίνει τη δυνατότητα στο Υπουργείο Παιδείας για συγχώνευση τάξεων, που αποβλέπει στην εξοικονόμηση χρημάτων. Η πραγματική κατάσταση παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο στις υπηρεσιακές στατιστικές, ώστε να γίνεται αναφορά στο μέγεθος της τάξης και στον αριθμό των μαθητών και όχι στη βοήθεια και στο χρόνο που μπορεί να διαθέσει ο δάσκαλος για κάθε μαθητή. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος δεν έχει καμιά δυνατότητα να βοηθήσει το κάθε παιδί στις ιδιότερες δυσκολίες και επιθυμίες του.

Η εικόνα του σημερινού δημοτικού σχολείου και ιδιίτερα των πρώτων τάξεων, παρέχει τις φιλότιμες προσπάθειες των δασκάλων και τα διά-

1. Βλ. E. Schwarz, Die Grundshule - Funktion und Reform, Braunschweig 1996.

2. Βλ. K. Giel, u.a: Stücke zueinem mehrperspektivischen Unterricht, Stuttgart 1975.

φορα μέτρα για βελτίωση της σημερινής κατάστασης, εξοχολοθεί να είναι αρνητική. Κι αυτό επειδή οι δάσκαλοι πρέπει σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα να μεταδώσουν σε μεγάλο αριθμό παιδιών πολλές γνώσεις οι οποίες πολλές φορές δε βοηθούν στη μόρφωσή τους ή και δεν ενδιαφέρουν τα παιδιά. Η άσκηση πίεσης στους μαθητές της πρώτης τάξης για απόδοση και η έλλειψη χρόνου οδηγούν σε έναν «αξιόποιο» περιορισμό των δημιουργικών στιγμών και της ανάγκης του παιδιού για κίνηση και παιχνίδι, δηλ. σ' αυτό που ο Φράγκος ονομάζει «δράση της ζωής»¹.

β) Διαπιστώσεις από σχετική έρευνα

Αναφορικά με την σχολική ένταξη-φοίτηση των μαθητών της Α' τάξης στο σχολείο, διχομορώσαμε τρεις ερωτήσεις τις οποίες υποβάλλουμε τηλεφωνικά την πρώτη εβδομάδα του σχολικού έτους στους διευθυντές των σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων². Στόχος μας ήταν να καταγράψουμε κάποιες απόψεις για το θέμα μέσα από μια άμεση επικοινωνία με τους διευθυντές. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

1. Ο ορισμός του δασκάλου ή της δασκάλας που ανέλαβε την πρώτη τάξη έγινε τον Ιούνιο πριν κλείσει το σχολείο ή τώρα το Σεπτέμβριο πριν από την έναρξη των μαθημάτων;	ΙΟΥΝΙΟΣ <input type="checkbox"/> ΣΕΠΤΕΜ- ΒΡΙΟΣ <input type="checkbox"/>
2. Έγινε στο σχολείο κάποια ιδιαίτερη υποδοχή-προετοιμασία για τα παιδιά της πρώτης τάξης;	ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/>
3. Η αίθουσα των μαθητών της πρώτης τάξης είναι μια κοινή αίθουσα, όπως όλες οι άλλες ή έχει γίνει κάποια ειδική διαρρύθμιση;	ΚΟΙΝΗ ΑΙΘΟΥΣΑ <input type="checkbox"/> ΔΙΑΡΡΥΘΜΙΣΜΕΝΗ <input type="checkbox"/>

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν³ στα παραπάνω ερωτήματα διαπιστώνουμε ότι: Από τα δεκαπτά σχολεία της πόλης μόνο στο ένα σχολείο το οποίο ήταν ενταγμένο στο πρόγραμμα «Μελίνα» - είχε οριστεί ο δάσ-

1. Βλ. Χ. Φράγκος, Ταξίδια μέσα στο χρόνο με το σχολείο γειτονιά: Θέσεις για ένα σχολείο του μέλλοντος από εμπειρίες του παρόντος. Συνέδριο Π.Τ.Ν., Ιωάννινα 1994 (αδημοσίευτο).

2. Ρωτήθηκαν 17 διευθυντές των δημοτικών σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων.

3. Οι απαντήσεις ήταν οι εξής: Στην πρώτη ερώτηση από τους 17 διευθυντές οι 16 απάντησαν ότι ο ορισμός του δασκάλου έγινε το Σεπτέμβριο. Στη δεύτερη ερώτηση 15 απάντησαν ότι δεν έγινε καμία προετοιμασία για την υποδοχή των μαθητών της Α' τάξης. Στην τρίτη ερώτηση 14 απάντησαν ότι δεν έγινε καμία ιδιαίτερη διαρρύθμιση της αίθουσας της Α' τάξης.

καλος της πρώτης τάξης από τον Ιούνιο. Κατά συνέπεια από το σύνολο των σχολείων το 94,1 % απάντησε ότι ο ορισμός του δασκάλου έγινε τον Σεπτέμβριο και μόνο το 5,9 % τον Ιούνιο. Σχετικά με την υποδοχή των μαθητών της Α' τάξης, στο 88,2% των σχολείων δεν έγινε καμία ιδιαίτερη προετοιμασία και μόνο στο 11,7 % έγινε κάποια προετοιμασία σε περιορισμένη κλίμακα¹. Τέλος, μόνο τρία σχολεία διχθέτουν μόνιμη αίθουσα - και μάλιστα την μεγαλύτερη - για τους μαθητές της πρώτης τάξης (17,6 %). Στα υπόλοιπα σχολεία (82,3 %) δεν γίνεται καμία διαφοροποίηση, χρησιμοποιούνται οι συνηθισμένες αίθουσες χωρίς καμία ιδιαίτερη διαμόρφωση και διακόσμηση.

Αν και το δείγμα του ερωτηματολογίου μας ήταν περιορισμένο, αφού αφορούσε μόνο τα σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων, δείχνει εντούτοις πολύ χαρακτηριστικά αυτό που υποστηρίζουμε, δηλαδή ότι το σχολείο δε λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού και ότι αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά κατά τον ίδιο τρόπο. Η δικίπστωση αυτή συμπίπτει και με τα συμπεράσματα διαφόρων ερευνητών που ασχολήθηκαν με το θέμα².

Βέβαια οι διευθυντές εξέφρασαν την άποψη ότι μια φιλική υποδοχή με την ανάλογη προετοιμασία και διαμόρφωση της αίθουσας θα μπορούσε να αποβεί πολύ σημαντική για την κατοπινή διδασκαλία της μάθησης.

Κατά τη γνώμη τους αρνητικό ρόλο παίζει το γεγονός ότι οι προσπάθειες των δασκάλων γίνονται μια βδομάδα πριν από την έναρξη του σχολείου. Επίσης δεν υπάρχει νομοθετικό πλαίσιο για τον προγραμματισμό και την κατανομή των τάξεων από τον Ιούνιο. Τέλος λείπουν οι κατάλληλα διαμορφωμένες αίθουσες και η απαιτούμενη οικονομική ευχέρεια.

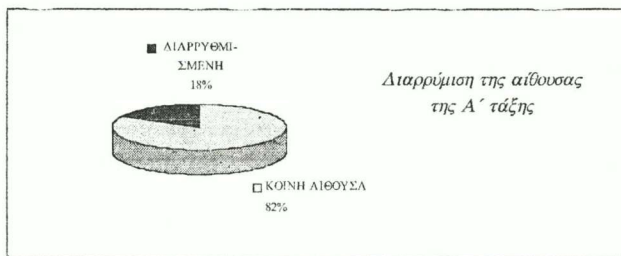
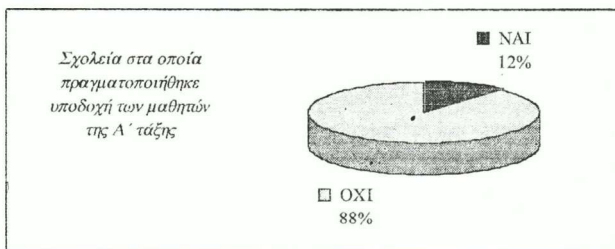
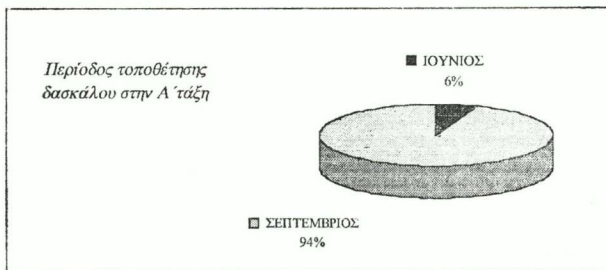
Η κύρια υποδοχή των μαθητών της πρώτης τάξης στην ουσία περιορίζεται σε λίγα λόγια που τους απευθύνει ο διευθυντής κατά τον αγιασμό και τίποτε περισσότερο. «Μόνο στον αγιασμό τους λέω μερικά λόγια και κάπου-κάπου πάω στην τάξη και τους δίνω μερικές καραμέλες. Τίποτε άλλο», θα τονίσει χαρακτηριστικά ένας διευθυντής.

Οι ίδιοι διευθυντές προτείνουν ότι πρέπει να γίνεται ουσιαστική ενημέρωση των διευθυντών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο σχολείο. Προτείνουν επίσης να εκδηλώνεται περισσότερο ενδιαφέρον και διάθεση για συνεργασία από τη Διεύθυνση και τους Συμβούλους.

1. Καλωσόρισμα και μερικές καραμέλες από το διευθυντή στην τάξη.

2. Η σχολική αποτυχία δεν αφορά μόνο παιδιά ηλικίας 5,5 ετών αλλά και μεγαλύτερα, αφού, σύμφωνα με έρευνα του Ινστιτούτου Υγείας του Παιδιού, τα ποσοστά παιδιών που δεν ξέρουν να διαβάσουν καθόλου στο τέλος της πρώτης τάξης ανέρχονται σε 4% και ένα 10% από τα υπόλοιπα έχει χαμηλή απόδοση στην ανάγνωση. Βλ. Πανοπούλου-Ό. Μαράτου, Η ηλικία εισαγωγής στο σχολείο και οι θλιβερές επιπτώσεις μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, «Σύγχρονα θέματα», 18(1983), σ. 59.

ΥΠΟΛΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Α' ΤΑΞΗΣ



1.2. Η σχολική «ωριμότητα» και η «σχολική ετοιμότητα»

Σχετικά με τα προβλήματα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο σχολείο ή από το σπίτι στο σχολείο και της πρώιμης εγγραφής των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, δικτυώθηκε από έρευνες που έγιναν ή άποψη ότι τα παιδιά που δεν έχουν την ανάλογη ηλικία δεν πρέπει λόγω ελλειπών ωριμότητας- ετοιμότητας να εγγράφονται στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου¹.

Το θέμα της σχολικής «ωριμότητας-ετοιμότητας», που εμφανίστηκε τη δεκαετία του '50, έχει ήδη απασχολήσει αρκετά τη σχολική παιδαγωγική². Την περίοδο αυτή όλες οι αλλαγές κατά τη διάρκεια της παιδικής και νεανικής ηλικίας εκλαμβάνονταν σχεδόν αποκλειστικά ως φαινόμενα ωρίμανσης. Σήμερα η ανάπτυξη θεωρείται ως μια περίπλοκη διαδικασία αλληλεπιδράσεων. Στη διαδικασία αυτή ο ρυθμός της δομικής ωρίμανσης (ηλικιακή ωρίμανση) επηρεάζεται από ισχυρά ή ανίσχυρα ατομικά γενετικά ερεθίσματα ωρίμανσης (νοημοσύνη, ταλέντο), από προαγωγικές ή ανασταλτικές επιδράσεις του περιβάλλοντος και τέλος από το είδος και την ένταση της ατομικής αυτοκαθοδήγησης. Γι' αυτό γίνεται λόγος πλέον για σχολική ικανότητα (με την αντικειμενική έννοια) και σχολική ετοιμότητα (με την υποκειμενική έννοια)³.

Στη δεκαετία του '70 η επικράτηση της παιδαγωγικής άποψης για ίσες ευκαιρίες έρχεται σε αντίθεση με την πρακτική που θεωρούσε προϋπόθεση για την εγγραφή στο δημοτικό σχολείο την ωρίμανση των παιδιών⁴.

Τα κύρια ερωτήματα που προβάλλονται είναι:

Αν κταρχήν υπάρχουν ξεκάθαρα κριτήρια με βάση τα οποία μπορούμε να δικτυώσουμε, πριν από τη φοίτηση ενός παιδιού στο δημοτικό σχολείο, εάν αυτό μπορεί να πάρει μέρος με επιτυχία στο μάθημα.

Αν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί με την καθυστέρηση της σχολικής έναρξης η κωποινή σχολική αποτυχία⁵.

Όπως όμως προκύπτει από την καθημερινή πράξη ακόμη και παιδιά που έχουν κλείσει τα έξι χρόνια αλλά δεν έχει ολοκληρωθεί η σχολική

1. Βλ. Β. Παπαδιώτου-Αθανασίου, *ό.π.* και Αντ. Καραμπάτος, *ό.π.*

2. Βλ. Α. Kern, *Sitzenbleiberelend und Schulleife*, Freiburg 1951.

3. Βλ. L. Schenk-Danzinger, *Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesereife*, in: *Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission*, Bonn 1969, σ. 9.

4. Βλ. W. Tietze, *Chancengleichheit bei Schulbeginn*, Düsseldorf 1973.

5. Βλ. H. Wittmann, *Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule*. In: S. Dollase (Hrsg.): *Handbuch der Füh- und Vorschulpädagogik*, Bd. 1, Düsseldorf 1978, σ. 355.

τους ετοιμότητα, εμφανίζουν πολλές φορές δυσκολίες εξιτίας άλλων αντικειμενικών παραγόντων.

Το ζήτημα που τίθεται είναι να εξετάσει κανείς τις εναλλακτικές λύσεις που προσφέρονται από το δημοτικό σχολείο, ώστε μικροπρόθεσμα να μην αποδίδεται η αποτυχία στο σχολείο στη σχολική ωριμότητα ή ετοιμότητα του παιδιού.

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για τις έννοιες «σχολικά ώριμος» ή «σχολικά έτοιμος». Αν και η σημασία τους πολλές φορές ταυτίζεται, η «σχολική ωριμότητα» παρουσιάζεται σε μια ορισμένη φάση της ζωής του παιδιού κατά την οποία η ανάπτυξή του εξασφαλίζει σ' αυτό ένα ορισμένο «επίπεδο απόδοσης» που είναι αναγκαίο για την επιτυχία στο σχολείο¹. Από την άλλη ως «σχολική ετοιμότητα» ορίζεται η ύπκρξη αφενός των προσωπικών προϋποθέσεων και εμπειριών του παιδιού που είναι υπόχρεο εγγραφής στο σχολείο και αφετέρου οι κάθε φορά σχολικές προϋποθέσεις².

Βασικός εκφραστής των απόψεων για τη σχολική ωριμότητα - που επικράτησαν στη δεκαετία του '50 - τουλάχιστον στη Γερμανία³ ήταν ο Α. Kern⁴. Ο Kern υποστήριζε ότι η προσωπική δικδικασία ωρίμανσης του κάθε παιδιού δεν μπορεί ούτε να κατευθυνθεί ούτε να επιταχυνθεί αυτό με εξωτερικές παρεμβάσεις. Ενείνο που έχει σημασία είναι να προσφέρουν τα παιδιά ανάλογα με το επίπεδο ωρίμανσης και τις ανάλογες προϋποθέσεις μάθησης⁵. Ο ίδιος προχώρησε για το σκοπό αυτό στη σύνταξη ενός τεστ το οποίο καθιερώθηκε στη συνέχεια ως μέτρο για τη δικπιστώση της σχολικής ωριμότητας.

Από έρευνες που έγιναν στη δεκαετία του '60⁶ η άποψη για τη σχολική ωριμότητα που είχε εκφράσει ο Kern άρχισε να αμφισβητείται⁷. Έτσι

1. Βλ. Α. Kern, *Sitzenbleibend und Schulreife*, Freiburg 1951.

2. Βλ. Η. Nickel, *Schulreife und Schulversagen: Ein ökopyschologischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 28(1981), σ. 19. 1.

3. Στη Δυτική Γερμανία οι απόψεις αυτές μεταφέρθηκαν από τις Η.Π.Α.

4. Βλ. Α. Kern, *Sitzenbleibend und Schulreife*, Freiburg 1951.

5. Αυτή η άποψη δεν ανταποκρίνεται πλέον στη σημερινή παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου. Σκόπιμη προαγωγή μικρών ομάδων παιδιών ή του κάθε παιδιού ξεχωριστά είναι σήμερα μέρος της καθημερινής εργασίας του νηπιαγωγείου. (Βλ. Η. Wittmann, *Elternhaus, Kindergarten und Grundschule: Gemeinsame Erziehungsansätze*, München 1977).

6. Ο Sendelbach διερεύνησε την προγνωστική ικανότητα διαφόρων τεστ ωριμότητας και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα τεστ σχολικής ετοιμότητας για εγγραφή στο σχολείο εμπειριέχουν ασυνήθιστα υψηλά ποσοστά λανθασμένων προγνώσεων. (Βλ. W. Sendelbach, *Problematik vorverlegter Schulreifeuntersuchungen*, in: *Schule und Psychologie*, 16(1971), σ. 72).

7. Βλ. Η. Wittmann, *Elternhaus, Kindergarten und Grundschule: Gemeinsame Erziehungsansätze*, München 1977.

στην επιστημονική συζήτηση η έννοια «σχολική ωριμότητα» αντικαταστάθηκε από την έννοια «σχολική ετοιμότητα». Οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα παιδιά της πρώτης τάξης στο κοινωνικό, συναισθηματικό, νοητικό και κινητικό επίπεδο είναι κυρίως αποτέλεσμα των προσχολικών εμπειριών του παιδιού στην οικογένεια και στο νηπιαγωγείο. Με βάση αυτές τις εμπειρίες και προϋποθέσεις πρέπει, λοιπόν, το σχολείο να προγραμματίζει και να οργανώνει τη σχολική μάθηση¹. Επομένως, η σχολική ανετοιμότητα των παιδιών των 5¹/₂ και 6 χρόνων δεν είναι μόνο θέμα του κάθε παιδιού ξεχωριστά, αλλά εκφράζει ένα αίτημα που απευθύνεται τόσο στο νηπιαγωγείο, όσο και στο σχολείο.

Και το πρώτο ερώτημα που απευθύνεται προς το σχολείο είναι: μπορεί το σχολείο να προσφέρει σε παιδιά με διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης, ίδιες ευκαιρίες μάθησης για όλα τα παιδιά; Είναι, λοιπόν, υποχρέωση του σχολείου να δημιουργήσει κατάλληλες συνθήκες για την ενίσχυση των παιδιών της πρώτης τάξης, ώστε να εκμεταλλεύεται και να προάγει το διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης των ικανοτήτων τους.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι η έναρξη-φοίτηση στο σχολείο θα εξελιχθεί θετικά με δεδομένη τη «σχολική ετοιμότητα» αν ικανοποιούνται τρεις βασικοί παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί είναι ο βαθμός ανάπτυξης του παιδιού, η οικογενειακή κατάσταση, οι συγκεκριμένες προϋποθέσεις μάθησης και οι απαιτήσεις των μαθημάτων της πρώτης τάξης. Να επιστημόνουμε, ακόμη, ότι «η σχολική ετοιμότητα» εξαρτάται άμεσα από τις συνθήκες διδασκαλίας των μαθημάτων της πρώτης τάξης, καθώς και από τις απόψεις και τη συμπεριφορά του δασκάλου. Όσο περισσότερο λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία οι προσωπικές προσχολικές εμπειρίες των παιδιών από τη νέα σχολική πραγματικότητα και όσο περισσότερο εφκρμόζεται η αρχή ατομικής υποστήριξης, τόσο λιγότερα θα είναι τα προβλήματα της σχολικής ετοιμότητας².

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι παραπάνω στόχοι θα μπορούσαν πρακτικά να επιτευχθούν στα πλαίσια μιας συντονισμένης προσπάθειας. Σημαντικό ρόλο σ' αυτό μπορεί ασφαλώς να παίζει το νηπιαγωγείο, αν μάλιστα θεωρηθεί ότι η «σχολική ετοιμότητα» είναι υπόθεση της συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

1. Βλ. H. Nickel, Schulreife und Schulveresagen. Ein ökopsychologischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28(1981), σ. 19.

2. Βλ. D. Hartmann, et (Hrsg): *Lernen und Lehren in der Grundschule*, Braunschweig 1977.

1.3. Η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο

Για τα περισσότερα παιδιά η φοίτηση στο σχολείο σημαίνει κάτι εντελώς νέο, «κάτι εντελώς ξεχωριστό». Χαίρονται γιατί θα γνωρίσουν άλλα παιδιά, θα μάθουν να γράφουν, να διαβάζουν. Χαίρονται γιατί θα γίνουν μαθητές¹. Συγχρόνως όμως η αλλαγή αυτή σημαίνει ανασφάλεια, φόβο, άγχος, δυσχερέσκεια και αδιχθεσία. Για να μπορέσουν όμως τα παιδιά να δικτηρήσουν τη χαρά και την περιέργεια για μάθηση και να απελευθερωθούν από το φόβο και το άγχος, έχουν ανάγκη από υποστήριξη, από ασφάλεια, από κοινωνική αναγνώριση, από συμπεράσταση, από χώρους για δραστηριοποίηση, από συγκεκριμένους προσανατολισμούς και ερεθίσματα². Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να ληφθούν υπόψη τόσο οι βασικές ανάγκες όσο και οι ικανότητες των παιδιών, γιατί στη φάση αυτή είναι πιθανό να εμφανιστούν δυσκολίες στη συμπεριφορά, στην ανάπτυξη και στη μάθηση. Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο σχολείο είναι μια ιδιαιτέρη και κρίσιμη φάση για την περαιτέρω ανάπτυξη του παιδιού³. Στο παραδοσιακό μάθημα επειδή τα περιεχόμενα μάθησης, οι μέθοδοι και οι διαδικασίες είναι για όλα τα παιδιά ίδιες, οι προσωπικές ανάγκες και οι δυνατότητες μάθησης του κάθε παιδιού δεν επικρατούν, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται αυτά ως κακοί μαθητές, ως ανίκανοι, ως ανώριμοι και απροσάρμοστοι. Ο αριθμός των παιδιών που έχουν χαμηλή απόδοση αποδεικνύει ότι το σχολείο ή έχει περισσότερες απαιτήσεις από εκείνες στις οποίες μπορούν να ανταποκριθούν τα παιδιά ή δεν λειτουργεί διαφοροποιημένα ως προς το κάθε παιδί χωριστά⁴.

Το «σοκ της μετάβασης είναι δυνατόν να προκαλέσει τρύματα από τα οποία μπορεί να προκύψουν επιθετικότητας και απάθειες στα μετέπειτα στάδια ανάπτυξης»⁵ του παιδιού, άγχος αποτυχίας και αρνητικές εξελίξεις στη δικιόρφωση της προσωπικότητας.

«Μεταβάσεις και ρήξεις στην ατομική βιογραφία δεν μπορεί κανείς σε ένα μοντέρνο εκπαιδευτικό σύστημα να τις αποφύγει... είναι όμως ανκ-

1. Bl. Chr. M. Bergmeier, M. Fölling-Albers, & I. Nilson, Situation Schulanfang, Stuttgart 1980.

2. Bl. M. Kellmer-Pringle, Was Kinder brauchen, Stuttgart 1979.

3. Bl. H. Hacker, Vom Kindergarten zur Grundschule, Heilbrunn/Obb. 1992, σ. 7.

4. Bl. Staatsinstitut für Frühpädagogik München: Vom Kindergarten zur Schule, Freiburg 1985, σ. 16.

5. Bl. S. Cleave, S. Jowett, & M. Bate, And So to School. A Study of Continuity from Pre-School to Infant School, Windsor (GB): NEER- Nelson 1982.

γκείο, για να μην προκύψουν ανατροπές και ρήγματα από τις μεταβάσεις... να πραγματοποιηθούν συγκεκριμένες πολιτικοεκπαιδευτικές, οργανωτικές, διδακτικές και κοινωνικές προσπάθειες¹. Αυτοί οι κίνδυνοι θα μπορούσαν να περιοριστούν με ενισχυτικά μέτρα σε διαφορετικά επίπεδα, όπως για παράδειγμα στα πλαίσια των περιεχομένων των αναλυτικών προγραμμάτων, στα πλαίσια μιας συνέχειας στη διαρρύθμιση του χώρου και του υλικού, στη συνεργασία νηπιαγωγείου - σχολείου, νηπιαγωγού - δασκάλου. Δηλαδή πρέπει να σκέφτεται κινείς ποιες συγκεκριμένες εμπειρίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από μέρους του σχολείου και να αποδυναμωθούν οποιεδήποτε συνισθόμενα φόβου και ανασφάλειες².

Το πρόβλημα το γνωρίζουν οι ειδικοί. Τα τελευταία χρόνια γίνεται μεταξύ των παιδαγωγών λόγος για την οριοθέτηση μιας «παιδαγωγικής της μετάβασης» ή πιο συγκεκριμένα μιας «παιδαγωγικής της συνέχειας»³. Παρόλα αυτά όμως στη χώρα μας δεν έχουν δρομολογηθεί, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, μέτρα από τη μεριά της πολιτείας για την αντιμετώπισή του.

Στην Ελλάδα οι παιδαγωγοί νεωτερισμοί που προωθήθηκαν στα μέσα της δεκαετίας του '80 δεν μπόρεσαν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την άρση του χάσματος ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το σχολείο. Για την καλύτερη εκπαίδευση των δασκάλων και των νηπιαγωγών ιδρύθηκαν Παιδαγωγικά Τμήματα που προσφέρουν παιδαγωγικές σπουδές. Δεν προτάθηκαν, όμως, μέτρα για τη συνεργασία νηπιαγωγείου-σχολείου και δεν δρομολογήθηκαν αλλαγές στο δημοτικό σχολείο, κάτι που θα διευκόλυε την επικοινωνία και τις διαδικασίες μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο σχολείο ή καλύτερα θα επέτρεπε την καθιέρωση μιας διαφοροποιημένης μάθησης κατά τη φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

«Υποστήριξη και προαγωγή πριν από τη φοίτηση στο σχολείο» είναι το νέο παιδαγωγικό σύνθημα. Αυτό σημαίνει ότι η μετάβαση και η φοίτηση του παιδιού στο σχολείο θα είναι ανώδυνη, εάν ο χρόνος πριν από τη φοίτησή του στο σχολείο χρησιμοποιηθεί ενισχυτικά προς το παιδί. Άλλωστε, όπως προκύπτει από έρευνες που έγιναν, οι διαδικασίες ανάπτυξης και

1. Βλ. F.E. Weinert, Übergänge und Brüche im Bildungswesen. Einführung in die Thematik. In: Übergänge und Brüche in Bildungswesen (Hrsg. W.E. Ftenakis k.a.), München 1989, σσ. 15-36.

2. Βλ. H. Rumpf, Der fröstelnde Neuling. In: *Westermann Pädagogische Beiträge*, 38(1986) σσ. 6-7.

3. Βλ. H. Hacker, Vom Kindergarten zur Grundschule, Heibrunn/Obb. 1992, σ. 9.

μάθησης επηρεάζονται μέσα από προχωρητικά προγράμματα¹. Η προσπάθεια αυτή μπορεί να πάρει πολύπλευρες μορφές².

Το σχολείο, λοιπόν, μέχρι σήμερα δεν έχει επιτύχει την προσκρμογή του στις ανάγκες του παιδιού. Αντίθετα συνεχίζει να πιέζει το παιδί να προσκρμοστεί στις δικές του αυστηρές απαιτήσεις. Αν λοιπόν δεν εξασφαλιστούν οι δυνατότητες αλλαγής του σχολείου, θα συνεχίζονται οι αντιπαραθέσεις και η συζήτηση για «σχολική ετοιμότητα». Το ερώτημα, λοιπόν, που τίθεται είναι ποιος τελικά έχει την παιδαγωγική υπευθυνότητα για τη «σχολική ετοιμότητα» και αν αυτός είναι το κάθε παιδί χωριστά, οι γονείς του ή το ίδιο το σχολείο.

Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι τις αρνητικές συνέπειες του διπλωμένου χάσματος, ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το σχολείο, τις πληρώνει ένα μέρος των μαθητών της πρώτης τάξης. Γι' αυτό είναι αναγκαίο, «ως εγγύηση για τη σταθερότητα της αγωγής»³, η επιδιώξη για μια χωρίς προβλήματα μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο σχολείο.

2. Προϋποθέσεις και προοπτικές για μια έναρξη-φοίτηση παιδαγωγικά προσανατολισμένη.

Η σχολική έναρξη-φοίτηση έχει τα γνωρίσματα μιας νέας αρχής. Γιατί όταν ένα παιδί πρόκειται να φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο, έρχεται αντιμέτωπο με μια νέα πραγματικότητα, δηλαδή με την οργανωμένη ζωή του σχολείου και με μια λιγότερο ή περισσότερο αισθητή κατάρτιση.

«Συμβαίνει ώστε στη συνολική εξέλιξη της διαδικασίας της αγωγής να επιβαρύνουν το μαθητή νέες υποχρεώσεις και απαιτήσεις, οι οποίες δεν μπορούν να ικανοποιηθούν και να ξεπεραστούν, στα πλαίσια των προϋποθέσεων και δυνατοτήτων των μέχρι τώρα διμορφωμένων διαδικασιών μάθησης, αλλά απαιτείται να βρεθεί μια νέα συμπληρωματική μορφή διαδικασίας αγωγής. Η σχολική έναρξη-φοίτηση είναι με τα μάτια του νέου μαθητή μια εντελώς νέα κατάσταση. Το παιδί δεν ξέρει καθόλου τι έχει να του προσφέρει ή τι θα του προσφέρει το σχολείο. Είναι περίεργο, έχει προσδοκίες, έχει αγωνία για τις νέες σχολικές και εξαρτάται πλέον από το

1. Βλ. H. Hacker, ό.π. σ. 34.

2. Επίσκεψη του δασκάλου στο νηπιαγωγείο, γνωριμία των παιδιών με τη δασκάλα/λο, με τη μελλοντική σχολική αίθουσα, με το σχολείο, με την αυλή του σχολείου, συμμετοχή στο μάθημα της πρώτης τάξης, κοινές γιορτές, κοινές συζητήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων, κοινές εκδρομές (Βλ. Σπ. Πανταζής, ό.π. σ. 53 κ.ε.).

3. Βλ. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Entwicklungen im Bildungswesen, Bericht '75, Bonn 1975, σ. 25.

σχολείο εάν διατηρήσει το υποκειμενικό ενδιαφέρον του μαθητή, χωρίς να τον απογοητεύσει και να τον απομακρύνει από αυτόν¹.

Και ενώ το νηπιαγωγείο προσπαθεί να προσκαταλισθεί φανερά στα καθημερινά βιώματα του παιδιού, αντίθετα το σχολείο αρχίζει με την παραδοσιακή άποψη της προσαρμογής του παιδιού σ' αυτό που συνδυάζεται και με την άποψη της «σβαρότητας της ζωής»². Απαιτούμε από τους μαθητές της πρώτης τάξης να εγκαταλείψουν το ωριότερο κομμάτι της ζωής τους που έχει να κάνει με την αυθορμητικότητά τους, την ατομικότητά τους, τη συναισθηματικά φορτισμένη εκφραστική-δημιουργική και κινητική τους συμπεριφορά και να τους οδηγήσουμε στα καθιερωμένα συμβολικά και κληρονιστικά συστήματα (γραφή, μουσική, ζωγραφική, γυμναστική, μαθηματικά, κλώνες ασχολίας κλπ.)

Με τις απαιτήσεις αυτές προσπαθούμε να κάνουμε κτήμα του παιδιού τον κόσμο των μεγάλων. Και το σχολείο υπόσχεται στο παιδί μια πληθώρα από άγνωστες εμπειρίες, βιώματα και πληροφορίες για την ικανοποίηση της περιέργειας και της ανάγκης του για μάθηση, δηλαδή να μάθει να διαβάζει, να γράφει, κάτι που είναι σημαντικό για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή των μεγάλων. Όμως μέσα από αυτή τη διαδικασία καταπνίγονται τα ενδιαφέροντα του παιδιού από εκείνα της κοινωνίας. Πρόκειται για έναν καθόλου ευχάριστο τρόπο αποδοχής των πρακτικών επιτηδειοτήτων, των κληόνων και αξιών καθώς και των τεχνικών πολιτισμού των μεγάλων όπου το σχολείο προσπαθεί να λειτουργεί και να παράγει σε κλειρούς λιτότητας όσο γίνεται πιο φτηνά, πιο οικονομικά και πιο γρήγορα³.

Ένα τέτοιο σύστημα, που θεωρείται αυτονόητο για το Υπουργείο Παιδείας, όχι όμως και για τα παιδιά, θα έπρεπε να είχε προκαλέσει την ένσταση των εκπαιδευτών και την αντίδραση των εκπαιδευτικών και των φορέων της εκπαίδευσης. Γιατί η διαδικασία έναρξης-φοίτησης, όπως μέχρι σήμερα έχει καθιερωθεί και ισχύει, αδικοφρεί για τις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού, δηλαδή την ανάγκη για βοήθεια και ασφάλεια, επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Αντίθετα απαιτεί από όλα τα παιδιά πειθαρχία, προσαρμογή, προσοχή, καταπνίγοντας έτσι την αρχική ετοιμότητά τους για μάθηση και ενισχύοντας το άγχος, με αποτέλεσμα τα παιδιά της πρώτης τάξης, ιδιαίτερα των 5¹/₂ χρόνων, καθώς και εκείνα με ιδιαίτερες δυσκολίες, να καταπιέζονται και να διαχωρίζονται σε σχολικά ανέτοιμους-ανώριμους μαθητές (κακοί μαθητές) και σε σχολικά έτοιμους-ώρι-

1. Βλ. W. Suenkel, Die Situation des offenen Anfangs der Erziehung mit Seitenblicken auf Pestalozzi und Makarenko. In: *Zeitschrift zur Pädagogik*, 36 (1990), σ. 298.

2. Βλ. D. Haarmann, Der sogenannte Ernst des Lebens: ό.π. σ. 34.

3. Βλ. D. Haarmann, ό.π.

μούς (καλοί μαθητές). Ο τρόπος οργάνωσης είναι γραφειοκρατικός και το σύστημα έχει χαρακτηρήα καθαρά «παραγωγικού προσανατολισμού»¹.

Για να έχουμε ένα ισότιμο σχολείο για όλα τα ελληνόπουλα (Ν. 1566 /85), πρέπει η σχολική μάθηση στην πρώτη τάξη να είναι παιδαγωγικά προσανατολισμένη και να δίνει σ' όλα τα παιδιά τις ίδιες ευκαιρίες. Η περιέργεια και η ετοιμότητα για μάθηση θα πρέπει να ενισχύονται με κάθε τρόπο στην πρώτη τάξη, ώστε να δικτηρούνται και να αναπτύσσονται. Το παιδί με την αυθορμητικότητα, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία που το διακρίνει έχει ανάγκη από ευκαιρίες και χώρο, που σημαίνει «λιγότερο σχολείο». Το βασικό ερώτημα που πρέπει να μας απασχολεί είναι ο τρόπος με τον οποίο θα προσχεμόσουμε το σχολείο στο παιδί και όχι το παιδί στο σχολείο. Το πρόβλημα, βέβαια, είναι αν μπορεί κανείς να αντιστρέψει αυτό που σήμερα συμβαίνει, δηλαδή την προσχεμογή των μαθητών στο σχολείο. Κατά την άποψη μας η παιδαγωγική του νηπιαγωγείου μπορεί να προσφέρει πολλά ερεθίσματα και σημαντική βοήθεια στη σχολική παιδαγωγική².

2.1 Ερεθίσματα από την παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου.

Αναφέραμε παραπάνω ότι το σχολείο δεν προσφέρει χώρο στην περιέργεια, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του παιδιού. Το νηπιαγωγείο αντίθετα λαμβάνει υπόψη σε μεγάλο βαθμό τις συναισθηματικές του ανάγκες που σχετίζονται με τη ζωή και τη μάθηση, χωρίς να δημιουργεί κταστάσεις επικίνδυνες και επιζήμιες για τα παιδιά. Ο σχηματισμός εννοιών στα πλαίσια λογικών σκοπών, που λαμβάνει χώρα στο σχολείο, μπορεί να προκαλέσει στα παιδιά ένα συναισθηματικό και κοινωνικό έλλειμμα το οποίο θεωρείται σήμερα υπεύθυνο της συνεχώς αυξανόμενης αδικφορίας των παιδιών για το μάθημα αλλά και το σχολείο γενικότερα.

1. Βλ. D. Haarmann, *ό.π.*, σσ. 34 κ.ε.

2. Κατά τον Wenzel κάθε προσπάθεια αλλαγής πρέπει να ξεκινάει από τρία βασικά στοιχεία: το στοιχείο της συνέχειας, το στοιχείο της εξέλιξης γνωστών στοιχείων και το στοιχείο του νέου. Αυτές οι αρχές, που εκφράζουν την ανοιχτή μεταβλητότητα, πρέπει να διέπουν τη διαμόρφωση των μαθημάτων της πρώτης τάξης. Αυτό είναι σημαντικό για να διατηρηθεί η χαρά και η περιέργεια για μάθηση (πάντα ανάλογα με την κατάσταση και με την ατομικότητα του κάθε παιδιού), να αναπτυχθεί περισσότερη εμπιστοσύνη και τέλος να βοηθηθεί ο δάσκαλος να ξεπεράσει χωρίς δυσκολίες αυτήν την τόσο σημαντική και συγχρόνως προβληματική φάση της προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο. (Βλ. Ach. Wenzel, *Schule als Lern- und Lebenstaette des Kindes- Der Anfangsunterricht und der Übergang von Kindergarten zur Schule* (Hg. R. Portman), Frankfurt/M. 1988, σ. 134).

Στο νηπιαγωγείο δεν επιδιώκεται να επιτευχθούν προσδιορισμένοι στόχοι ούτε καθορίζονται αυστηρά από το νηπιαγωγό οι δραστηριότητες. Αντίθετα είναι δοκιμασμένη πρακτική, τα ερεθίσματα για μάθηση να προκλούνται μέσα από την παρατήρηση. Το νηπιαγωγείο δέχεται ότι τα παιδιά ξέρουν πάρα πολλά πράγματα και ότι δεν είναι «άγραφο χαρτί» ή «κενά δοχεία» που πρέπει να τα γεμίσουμε με έννοιες και περιεχόμενα. Παρακολουθούνται τα παιδιά από τη νηπιαγωγό στις ελεύθερες ασχολίες τους και μετά ενισχύονται, ώστε να επιτευχθεί με τον τρόπο αυτό η ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Αυτή τη μορφή παιδαγωγικής εργασίας θα έπρεπε να επιδιώκει και το σχολείο και το μάθημα να μη διεξάγεται μόνο μέσα στις στις αίθουσες αποκομμένο από τη «ζωή» αλλά και έξω από την αίθουσα, κάτι που συμβαίνει συχνά στο νηπιαγωγείο. Γιατί αυτή η άμεση επικοινωνία του σχολείου με τον κόσμο που το περιβάλλει, περιορίζει το βερμπικλισμό και τη φλυαρία. Άρα λοιπόν θα είναι θετικό, αν οι παιδαγωγικές απόψεις που κυριαρχούν στο χώρο του νηπιαγωγείου, αποτελέσουν παράδειγμα για το σχολείο και η μετωπική εργασία-άμεση διδασκαλία έδινε τη θέση της σε ανεξάρτητες δραστηριότητες μάθησης.

2.2 Στοιχεία της προσχολικής παιδαγωγικής στην καθημερινή εργασία του σχολείου

Τα προβλήματα που υπάρχουν σήμερα δεν μπορεί κανείς να τα ξεχωρίσει από την ιστορική εξέλιξη του δημοτικού σχολείου. Οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν (1964-1985) δημιούργησαν προϋποθέσεις για αλλαγή του κλίματος στη διδασκαλία και των μαθημάτων της πρώτης τάξης (π.χ. βιβλίο της γλώσσας). Διχόμορφωση μια άλλη άποψη που προβλήθηκε από τη μεταρρυθμιστική παιδαγωγική του 20ου αιώνα και η οποία ήθελε το σχολείο και τη σχολική έναρξη-φοίτηση να ξεκινούν από το παιδί και τα ενδιαφέροντά του. Σπουδαίο ρόλο έπαιξαν βέβαια από τη μια οι απόψεις της εξελικτικής ψυχολογίας για την μορφωσιμότητα και τη σχολική «ετοιμότητα» και από την άλλη η θεωρία των φάσεων.

Μια σημαντική προσπάθεια της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής ήταν ο τρόπος ενερμώνισης της «πραγματιστικής δομής» του μαθήματος με την «ψυχική δομή» του παιδιού¹. Όπως όμως αναφέρθηκε και παραπάνω τα εξελικτικά και ψυχολογικά προβλήματα της μάθησης, της προσχολικής στο σχολείο και της σχολικής έναρξης-φοίτησης δεν μπόρεσαν να λυθούν ικανοποιητικά. Τόσο οι θεωρίες της νόησης και της ωριμότητας

1. Βλ. G. Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozessen, München 1917.

όσο και οι μοντέρνες εκπαιδευτικές οδηγίες και θεωρίες της επιτάχυνσης δεν μπόρεσαν να δώσουν ικανοποιητική απάντηση, επειδή καμία από αυτές δεν ανταποκρίνονταν στις ιδιότερες ανάγκες των μαθητών της πρώτης τάξης. Η πρόταση όμως του Schwarz (Bildsamkeitstheorie)¹ για ίδις παιδαγωγική φροντίδα και αντιμετώπιση των βιοτικών και νοητικών απαιτήσεων του παιδιού άνοιξε μια διαφορετική προοπτική.

Η πρόταση αυτή έκανε κατανοητό ότι για μια επιτυχή μετάβαση από ένα περιβάλλον σε ένα άλλο, δηλαδή από την οικογένεια στο σχολείο ή από το νηπιαγωγείο στο σχολείο, έπρεπε να διφυλaxτεί η σταθερότητα και η συνέχεια στους προτεινόμενους παιδαγωγικούς σκοπούς και στις αυθόρμητες δραστηριότητες των παιδιών. Η σταθερότητα αυτή δημιουργεί θετικές διαδικασίες σχολικής μάθησης και επενεργεί εξισορροπητικά στις διαφορετικές προϋποθέσεις εκκίνησης των παιδιών².

Γενική αρχή του μαθήματος για την πρώτη τάξη πρέπει να είναι η κοινωνική μάθηση. Ακόμη και τα επιμέρους μαθήματα (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) πρέπει να διέπονται από την ίδια αρχή, δηλαδή να υπηρετούν και να σχετίζονται με τις άλλες δραστηριότητες των παιδιών.

Η διδασκαλία της πρώτης τάξης πρέπει να προσανατολίζεται στα άμεσα καθημερινά βιώματα των παιδιών και να παρέχει δυνατότητες δικπραγμάτευσης, να λαμβάνει υπόψη της τις εμπειρίες των παιδιών από το περιβάλλον τους και να τις ενσωματώνει στο μάθημα. Τέλος το παιδί να αναγνωρίζεται ως μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να ενισχύεται τόσο νοητικά, όσο και συναισθηματικά³.

Διδακτικά ενδείκνυται το παιχνίδι⁴ να κατέχει μια σημαντική λειτουργία, όχι μόνο στην αρχική φάση (προγραφικό, προαναγνωστικό στάδιο) αλλά και στη μετέπειτα σχολική εργασία, καθώς και σε περισσότερους τομείς και φάσεις της διδασκαλίας.

Κατά την αρχική φάση της διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τον τρόπο εφαρμογής της, η πολυπλοκότητα της διαδικασίας μάθησης. Είναι καλύτερα να περιεχόμενα να οργανώνονται σε μικρά ή μεγαλύτερα προγράμματα. Χαρακτηριστικό

1. Βλ. E. Schwarz, Die Aufgabe des Schulanfangs, Braunschweig 1968.

2. Βλ. Σπ. Πανταζής, Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο, ό.π., σσ. 54 κ.ε.

3. Βλ. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung: Die Gestaltung des gleitenden Übergangs vom Kindergarten zur Grundsdndule, 17, Frankfurt 1983, σ. 109.

4. Παιχνίδια με ρόλους, με κανόνες, παιγνιώδης αντιπαράθεση με τα διάφορα πράγματα γενικά, αλλά και παιχνίδια μάθησης μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστικό μέρος της σχολικής μάθησης.

γνώρισμα των προγραμμάτων αυτών πρέπει να είναι κατ'αρχήν η γνωριμία των παιδιών με το σχολείο, ως χώρου εμπειριών και διαβίωσης όλων των μαθητών. Για το σκοπό αυτό απαιτείται η από κοινού διαρρύθμιση της αίθουσας, η γνωριμία με τους χώρους¹, η παρούσα παιδαγωγικού υλικού στην αίθουσα και η σταδιακή απόκτηση των πρώτων εμπειριών από τη σχολική μάθηση. Έπειτα σημαντική είναι η δημιουργία σχέσεων μεταξύ των παιδιών και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων που θα βοηθήσουν τα παιδιά να εκφράζονται και να συζητούν, να ενσωματώνονται στη νέα ομάδα, να μαθαίνουν μέσα και έξω από το σχολείο. Αυτές οι δύο κατευθύνσεις δεν πρέπει να διαχωρίζονται, αλλά να λειτουργούν ενιαία και καλό είναι να οργανώνονται και να παρουσιάζονται από κοινού.

Η πρώτη φάση της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο είναι μια φάση αποφασιστικής σημασίας για τη δημιουργία και τη διατήρηση της θέλησης και της κινήσής του για μάθηση. Είναι σημαντικό να αντιληφθούν τα παιδιά ότι μπορούν ήδη από την έναρξη του σχολείου να εκφράσουν τις δικές τους επιθυμίες, ερωτήσεις και προσδοκίες και ότι οι εξωσχολικές και σχολικές τους εμπειρίες και βιώματά τους λαμβάνονται σοβαρά υπόψη.

«...τότε το παιδί νομίζει ότι το σχολείο δεν είναι τίποτε άλλο παρά η συνέχιση της παιδικής μάθησης και όχι η αρχή της παιδικής μάθησης. Είναι αδιανόητο να πιστεύει κανείς ότι η μάθηση εξαρτάται μόνο από το μάθημα και ότι χωρίς την καθοδήγηση του δασκάλου δεν μπορεί κανείς να μάθει... Το παιδί βρίσκεται στο κέντρο μιας διδασκαλίας μάθησης, όταν έρχεται στο σχολείο. Η ικανότητά του και η θέλησή του για μάθηση αναπτύσσονται διαφορετικά, ανάλογα με το περιβάλλον προέλευσής του. Μπορεί κανείς να ξεκινήσει από την άποψη ότι τα παιδιά, όπως και οι γονείς, επενδύουν γενικά ελπίδες... στο σχολείο..., που υπόσχεται αύξηση των γνώσεων, νέες αξίες και διαδικασίες ωρίμανσης ... (ακόμη) ότι τα παιδιά κατά κανόνα ζητούν την παρουσία των ενηλίκων και των συνομηλίκων, οι οποίοι τους προσφέρουν βοήθεια για να κατελάβουν καλύτερα τη δική τους πραγματικότητα. Ανήκει στις πιο δύσκολες υποθήκες του εκπαιδευτικού μιας συστήματος - και της κοινωνίας - ...ότι το σχολείο θεωρεί ότι το υποκείμενο είναι πάντα χωρίς αμφιβολίες, ότι πολύ λίγο (το σχολείο) λαμβάνει τα μέτρα του, να ερευνήσει αυτό το υποκείμενο και να ευθυγραμμιστεί μαζί του στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στο αναγνωστικό, ...στο επίπεδο ηλικίας και όχι μόνο.

1. Η δασκάλα/ος να οργανώσει ένα Projekt για προσανατολισμό στο περιβάλλον τους, ένα για να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν επίσκεψη στην αγορά, δηλαδή να αγοράσουν υλικά για μια φρουτοσαλάτα, να ετοιμάσουν ένα πρόγευμα από κοινού, να διαμορφώσουν και να στολίσουν την αίθουσά τους, να κάνουν ένα ημερολόγιο γενεθλίων ή ονομαστικής εορτής των παιδιών κ.ά.

Για το σχολείο γενικά -ιδιαιτέρως για την έναρξη- αυτό σημαίνει ότι (το σχολείο) πρέπει να γίνει πιο υποκειμενικό, δηλαδή με πιο ανοιχτή οργάνωση, πολυδιάστατο, λιγότερο σχολαστικό· με κοινωνικές μορφές προσανατολισμένες στο παιδί... πιο ενεργητικό για άλλους τομείς της ζωής (οικογένεια, νηπιαγωγείο, άλλες παιδικές ομάδες)· από εγωκεντρικό ως προς τις μορφές γνώσης, να γίνει περισσότερο στοχαστικό, δικδικαστικά πιο ενεργητικό¹.

Θα ήταν συγχρόνως αυταπάτη να νομίζουμε ότι θα μπορούσε να απελευθερώσει κινείες το σχολείο από την υποχρέωση να αποτιμά και να αξιολογεί τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Εκείνο όμως που μπορεί να γίνει, είναι να υπάρξει περισσότερος ελεύθερος χρόνος και χώρος στη διδασκαλία, να εξασφαλιστούν δυνατότητες για παιχνίδι. Μια τέτοια προοπτική σημαίνει αλλαγή της αναλογίας μαθητών ανά δάσκαλο, χαλάρωση της αυστηρής μορφής του μαθήματος, βοήθεια και συμπράσταση στην ιδιορρυθμία και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού, απαλλαγή από την καταπίεση για απόδοση².

Εάν δημιουργηθούν στο σχολείο οι δυνατότητες για παιχνίδι, δηλαδή εάν το παιχνίδι θεωρείται ως χαρακτηριστική παιδική μορφή ύπαρξης, τότε απεικνείται μια εκ βάθρων αλλαγή της αίθουσας διδασκαλίας³. Αυτό σημαίνει ότι ο χώρος της τάξης πρέπει να εξασφαλίζει τη συνέχεια σε σχέση με την αίθουσα του νηπιαγωγείου, να συνδέεται δηλαδή με τις μέχρι τώρα εμπειρίες μάθησης του παιδιού και να ανταποκρίνεται στους διδακτικούς σκοπούς του σχολείου. Στο πνεύμα της συνέχειας είναι ανάγκη να διαμορφωθεί και ο χώρος της αίθουσας σε έναν ζωντανό χώρο εμπειριών⁴.

Η δικιμόρφωση της αίθουσας θα πρέπει να δείχνει ότι η ζωή και η μάθηση συμβαδίζουν, δηλαδή το σχολείο και ειδικότερα η αίθουσα πρέπει να γίνει ένας χώρος στον οποίο τα παιδιά θα κισθάνονται ευχάριστα και δε θα νιώθουν ξεκομμένα από το φυσικό τους περιβάλλον.

Είναι δυνατό ορισμένες μορφές δικιμόρφωσης του χώρου του νηπιαγωγείου να αξιοποιηθούν και στο σχολείο: «η γωνία για διάβασμα», «η γωνία για ζωγραφική και ιχνογραφία», η «γωνία κατασκευών» κλπ. Μια τέ-

1. Βλ. D. Maurer, «Schulanfang und Anfangslernen». In: Halbfas, Maurer, Popp: «Neuorientierung des Primarbereichs», Band 6, «Spielen, Handeln, Lernen», Stuttgart 1976, σ. 59.

2. Σημείο αναφοράς του μαθήματος πρέπει να είναι η παιδική αυτονομία, αυτό σημαίνει να επιλέγει μόνο του για ασχολία και όχι μετά από υπόδειξη.

3. Βλ. H. Hartmut, Vom Kindergarten zur Grundschund, Heilbrunn 1992, σσ. 118 κ.ε.

4. Βλ. Σπ. Πανταζής, Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο, ό.π. σ. 56.

τοια διχομύρφωση της αίθουσας, πράγμα που είναι εύκολο να γίνει, προσφέρει όχι μόνο δυνατότητες για επικοινωνία, αλλά δίνει ερεθίσματα για επαφή με εξωσχολικούς χώρους μάθησης, για παράδειγμα επισκέψεις σε χώρους εργασίας, γνωριμία με το φυσικό περιβάλλον, όπως ακριβώς οργανώνονται και στο νηπιαγωγείο. Ακόμη και για περιπτώσεις που πρέπει να παραιτούνται οι ειδικοί κύκλοι μαθημάτων, όπως είναι η εκμάθηση της γραφής, ανάγνωσης και των μαθηματικών, είναι απαραίτητη η αξιοποίηση των συγκεκριμένων εμπειριών από τον εξωσχολικό και σχολικό κόσμο των παιδιών¹. Αυτό δημιουργεί κίνητρα για την εκμάθηση του εκάστοτε μαθήματος χωρίς την κουραστική διαδικασία του «παλαιού τύπου διδασκαλίας»².

Η διχομύρφωση της αίθουσας με «πλούσιες» διδακτικές «γωνίες» προσφέρει εκείνες τις διαφοροποιητικές ευκαιρίες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την αρχική φάση διδασκαλίας. Με την ανοιχτή και πλούσια προσφορά υλικών για δραστηριότητες επιτυγχάνεται επίσης, ώστε η απευθυνόμενη στη γενική προσωπικότητα του παιδιού διαφοροποιημένη διδασκαλία να είναι πιο κοντά σε αυτό, από ό,τι η διδασκαλία που οργανώνεται με βάση αποκλειστικά την ακριβή μέτρηση της απόδοσης³.

Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να έχουν το δικό τους ράφι, όπου θα φυλάγονται τα πράγματά τους: τα χρώματα, τα υλικά παιχνιδιών, το ψαλίδι, οι κλωστές, οι κόλλες, τα χρωτιά κ.ά. Γιατί όταν τα παιδιά δεν έχουν το δικό τους ράφι στην αίθουσα, κάτι που θεωρείται αυτονόητο στο νηπιαγωγείο, δεν τους παρέχεται η δυνατότητα να αισθάνονται στο σχολείο όπως στο σπίτι και συγχρόνως απουσιάζει η προϋπόθεση για κάθε είδους αυτοαπασχόληση. Άλλωστε το παιχνίδι θα πρέπει να έχει κυρίαρχο ρόλο στα πρώτα μαθήματα, όχι μόνο στο πνεύμα της συνέχισης των διαδικασιών της προσχολικής αγωγής αλλά και της αναπτυσσόμενης εξέλιξης των ικανοτήτων του παιδιού⁴. Η «γωνιά» του βιβλίου συνήθως περιλαμβάνει ενημερωτικά βιβλία, περιοδικά και βιβλία με εικόνες, διηγήματα, ιστορίες και παραμύθια, παιχνίδια για μαθητές κ.ά. Όλα αυτά τα βιβλία παρέχουν στο μαθητή τη δυνατότητα για αυτοαπασχόληση, όταν αυτός έχει κουραστεί από το μάθημα.

Οι τοίχοι της αίθουσας μπορούν να διχομυρφώνονται κάθε φορά με εικόνες, κείμενα, πλακάτ ανάλογα με το μάθημα. Επίσης τα τζάμια των παραθύρων προσφέρονται για παιχνίδια με έγχρωμες κηρομπογιές. Ση-

1. Βλ. H. Schmidt, Die notwendige Veränderung der Grunschule und mögliche Hilfe des Kindergartens dazu, in: «Der Kindergarten», Freiburg 1978, σσ. 264 κ.ε.

2. Βλ. D. Haarmann, ό.π. σ. 43.

3. Βλ. D. Haarmann, ό.π.

4. Βλ. A. Wenzel, Anfangsunterricht, München 1979, σ. 76.

μαντικό είναι τα παιχνίδια να αισθάνονται την αίθουσα όχι σαν ένα κενό κουτί αλλά σαν ένα χώρο που θα τα απελευθερώσει από την πλήξη και την ανία¹. Δηλαδή η αίθουσα πρέπει να είναι ένας χώρος όπου τα παιχνίδια θα αισθάνονται ωραία και δε θα είναι ξεκομμένη από το φυσικό τους περιβάλλον. Όμως ακόμη και η καλύτερη διχομύρφωση του χώρου δεν μπορεί να βοηθήσει αν δε δίνεται και η ανάλογη δυνατότητα χρόνου στο παιδί για να χρησιμοποιήσει αυτούς τους χώρους.

Στο πνεύμα της συνέχειας απαιτείται μια ευλυγισία στην κατανομή του χρόνου των εργασιών. Η εισαγωγή φάσεων ελεύθερου χρόνου στην πρώτη τάξη αποτελεί μια συνέχεια του ελεύθερου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο, πάντα όμως στα πλαίσια των παιδαγωγικών σκοπών. Οι φάσεις ελεύθερου χρόνου προσφέρουν πολλές δυνατότητες για συνύπαρξη και κοινωνική μάθηση².

Μια τέτοια ανοιχτή διαδικασία μάθησης ενισχυμένη με παιδαγωγικό υλικό, χώρο, χρόνο και ανάλογο ευχάριστο κλίμα δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά με ή χωρίς προβλήματα να ξεπεράσουν ευκολότερα τις δυσκολίες της σχολικής έναρξης-φοίτησης. Βοηθάει να ενταχθούν ευκολότερα στην ομάδα του σχολείου, να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της οργανωμένης σχολικής μάθησης και συγχρόνως να δικτηρήσουν την περιέργεια για μάθηση και την αγάπη για το σχολείο.

Η εξωτερική και εσωτερική μορφή του σχολείου μπορούν να χρησιμοποιηθούν από κοινού και να δείξουν δρόμους για το πώς είναι δυνατό το δημοτικό σχολείο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της υποστήριξης του παιδιού. Στην προσπάθεια αυτή είναι αναγκαίες μια διαφοροποιημένη ως προς το περιεχόμενο αρχική φάση διδασκαλίας, μια στενότερη συνεργασία των δασκάλων με τους γονείς αλλά και άλλες οργανωτικές και δομικές αλλαγές, όπως μικρότερες ομάδες εργασιών ή συμμετοχή ορισμένες φορές στη διδασκαλία της τάξης ενός δεύτερου δασκάλου. «Τα πρώτα μαθήματα πρέπει να προσαρμοζόνται στο διφοροετικό επίπεδο ωριμότητας και ανάπτυξης του κάθε παιδιού. Είναι απαραίτητο επίσης να λαμβάνονται μέτρα διαφοροποίησης. Προϋποθέτουν όμως, όπως αναφέραμε και παραπάνω, ότι ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη θα είναι μικρός και ο δάσκαλος θα έχει στη διάθεσή του επιπλέον ώρες για την υποστήριξη των μαθητών σε μικρές ομάδες»³.

1. Βλ. Halbfas: «Magister ludens». In: Halbfas Mauer, Popp.: «Neuorientierung des Primärbereichs», Band 6, «Spielen, Handeln, Lernen», Stuttgart 1976, σελ. 16.

2. Βλ. Σπ. Πανταζής, ό.π. σσ. 56 κ.ε.

3. Βλ. Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 2. Juli 1970, σ. 18.

2.3 Προβλήματα στην εφαρμογή μιας προσχολικής παιδαγωγικής στην εργασία του σχολείου

Ένα σχέδιο προσχολικής παιδαγωγικής, όπως περιγράψαμε παραπάνω, δεν αμφιβάλλουμε ότι είναι δύσκολο να ενεργοποιηθεί. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων θα πρέπει, τουλάχιστον σε πρώτη φάση, να αποτελέσει θέμα συζήτησης, ώστε να διαπιστωθούν οι δυσκολίες και να εξυμρεθούν δικδικασίες λύσεων. Οι παράγοντες που είναι πιθανό να κάνουν δύσκολη μια τέτοια δικδικασία ή να παρεμποδίσουν τον δάσκαλο στην εφαρμογή της μπορούν να συνοψισθούν σε οργανωτικούς και σε κοινωνικο-πολιτικο-εκπαιδευτικούς.

Απικρίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποιήση ενός τέτοιου σχεδίου, που να λαμβάνει υπόψη το περιβάλλον των παιδιών, είναι η εξασφάλιση τριών βασικών προϋποθέσεων: Πρώτον, η μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στο δάσκαλο να προσφέρει στον κάθε μαθητή ατομική βοήθεια, με βάση τις ανάγκες του για μόρφωση και στήριξη. Δεύτερον, η ανάπτυξη μιας δικφοροποιημένης παρωθητικής και προαγωγικής παιδαγωγικής με αντίστοιχο περιορισμό της εβδομαδικής δικασκαλίας στα μαθήματα της ανάγνωσης, της γραφής και της αριθμητικής. Και τρίτον η διεύρυνση της δυνατότητας για ελευθερία στις αποφάσεις και τις επιλογές του κάθε σχολείου χωριστά με συμμετοχή των δικαλών και των γονέων¹.

Η εφαρμογή του σχεδίου αυτού κινείται πέρα και πάνω από το δικαίωμα του παιδιού για μόρφωση και την υποχρέωση της πολιτείας για την εξασφάλιση αυτού του δικαίωματος, γιατί το σχέδιο αυτό δεν κατατάσσει τους μαθητές σύμφωνα με την ικανότητα απόδοσης, αλλά τους βοηθάει να αναπτύξουν ελεύθερα την προσωπικότητά τους. Ενεργοποιεί το κοινωνικό «περιβάλλον» στη δικδικασία της προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο και στο μάθημα μέσα από πολιτικές και εκπαιδευτικές συζητήσεις (μετάβχση του παιδιού στο σχολείο, ένρξη του σχολείου, υγεία του παιδιού), καθώς και από πρωτοβουλίες πολιτών-γονέων για μικρές τάξεις, για διορισμούς δικαλών κ.λπ.

Το ερώτημα είναι βέβαια αν ο δάσκαλος είναι πρόθυμος και σε θέση να αντικαταστήσει στις υποχρέωσεις ενός τέτοιου σχεδίου, δηλαδή να προετοιμάσει για την κατοπινή ζωή τα παιδιά, σ' αυτή την αποφασιστική φάση της δικδικασίας μόρφωσής τους, και να διατηρήσει σ' αυτά το ενδιαφέρον για το παρόν.

1. Βλ. A. Lohmann, Auf dem Weg zur autonomen Schule. In: *Pädagogik heute*, 11 (1993), σσ. 9-15.

Είναι γεγονός ότι απειτούμε από το δάσκαλο πολλά, δηλαδή να είναι καλός παιδαγωγός με όλες τις απαρτίτητες γνώσεις στα επιμέρους μαθήματα, αλλά και να διαθέτει τις απαρτίτητες ικανότητες του καλού εκπαιδευτή, του καλού οργανωτή (για τη συνεργασία των φορέων, δασκάλων, γονέων, ψυχολόγων, παιδαγωγών κλπ.) και ακόμη να μπορεί να ανταποκριθεί τόσο στις ανάγκες των μαθητών της πρώτης τάξης, όσο και σε εκείνες των μαθητών με ειδικές δυσκολίες.

Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να ξεπεραστούν, αν σχολείο και κοινωνία, ως κόσμος μάθησης του παιδιού, δείξουν ενδιαφέρον και συνειδητοποιήσουν την ευθύνη τους. Γιατί η σημερινή απομόνωση του σχολείου, ως χώρου μάθησης και ζωής, μπορεί να αλλάξει με μια μεταρρύθμιση «από τα κάτω», αφού κάτι τέτοιο είναι δύσκολο να συμβεί» από τα πάνω¹. Ακριβώς αυτή η ανάγκη επιβάλλει τη συνεργασία ανάμεσα στα ιδρύματα οικογένει-νηπιαγωγείο, οικογένει-σχολείο, νηπιαγωγείο-σχολείο.

1. Βλ. D. Haarmann, ό.π., σ. 44.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Θεοδωρόπουλος, Ε.: Χρονική ηλικία και σχολείο, *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, 1968.
- Καρχαμπάτσος, Α.: Η ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ως παράγοντας σχολικής επιτυχίας. Διδακτορική διατριβή, Παιδ. Τμήμα Δημοτ. Εκπ/σης Παν/μίου Αθηνών.
- Ν.Δ. 4379/1964, «Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσως (Στοιχειώδους και Μέσης)».
- Πανοπούλου - Μαράτου, Ο.: Η ηλικία εισαγωγής στο σχολείο και οι θλιβερές επιπτώσεις μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, *Σύγχρονα θέματα*, 18 (1983), σ. 57-60.
- Πανταζής, Σ.: Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 58, (1991), σσ. 45-57.
- Παπακιδιώτου-Αθηνασίου, Β.: Σχολική ετοιμότητα. Η σχολική επίδοση των 5¹/₂ και 6¹/₂ χρόνων μνητών, Γιάννινα 1987.
- Π.Δ. 8/Φ.Ε.Κ. 3Α/10-1-95.
- Φράγκος, Χ.: Ταξίδια μέσα στο χρόνο με το σχολείο γειτονιά: Θέσεις για ένα σχολείο του μέλλοντος από εμπειρίες του παρόντος, Συνέδριο Π.Τ.Ν., Ιωάννινα 1994.
- Bergmeier, Chr. M.: Fölling-Albers, M. & Nilson, I.: Situation Schulanfang, Stuttgart 1980.
- Cleave, S., Jowett, S. & Bate M.: And So to School. A Study of Continuity from Pre-School to Infant School, Windsor (GB): NEER - Nelson 1982.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Entwicklungen im Bildungswesen, Bericht '75, Bonn 1975.
- Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 2. Juli 1970, 17.
- Gaudig, H.: Didaktische Präludien, 2. Aufl, Berlin 1908.
- Giel, K. u.a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Stuttgart 1975.
- Haarmann, D.: Der sogenannte Ernst des Lebens. In: Hans, A.H. (Hrsg.): Kindergarten und Grundschule arbeiten zusammen, Weinheim Bosel 1982.

- Halbfas: «Magister ludens». In: Halbfas Mauer, Popp.: «Neuorientierung des Primarbereichs», Band 6, «Spielen, Handeln, Lernen», Stuttgart 1976.
- Harmann, D. (Hrsg.): Lernen und Lehren in der Grundschule, Braunschweig 1977.
- Harmut H.: Vom Kindergarten zur Grundschule, Heilbrunn 1992.
- Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung: Die Gestaltung des gleitenden Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule, Sonderheft 17, Frankfurt 1983.
- Horn, H.-A./ Thiemel, F.: Zur Entwicklung von Kindergarten u. Grundschule in ihren Verhältnis zueinander. In: Kindergarten und Grundschule arbeiten zusammen, Weinheim und Basel 1982.
- Kellmer-Pringle, M.: Was Kinder brauchen, Stuttgart 1979.
- Kemmeler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967.
- Kern, A.: Sitzenbleibend und Schulreife, Freiburg 1951.
- Kerschensteiner, G.: Das Grundaxiom des Bildungsprozessen, München 1917.
- Lohmann, A.: Auf dem Weg zur autonomen Schule. In: *Pädagogik heute*, 11 (1993), S. 9-15.
- Maurer, D.: «Schulanfang und Anfangslernen». In: Halbfas, Maurer Popp: «Neuorientierung des Primarbereichs», Band 6, «Spielen, Handeln, Lernen», Klett 1976, S. 59.
- Nickel, H.: Schulreife und Schulversagen: Ein ökopyschologischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen. In: *Psychologia in Erziehung und Unterricht*, 28 (1981), S. 19-37.
- Rüdiger, D., Kormann, A. und Peez, H.: Schuleintritt und Schulfähigkeit, München 1969.
- Rumpf, H.: Der fröstelnde Neuling. In: Westermann *Pädagogische Beiträge*, 38 (1986) 1, S. 6-7.
- Schenk-Danzinger, G.: Schuleintritsalter, Schulfähigkeit und Lesereife. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bonn 1969.
- Schmidt, H.: Die notwendige Veränderung der Grundschule und mögliche Hilfe des Kindergartens dazu. In: «Der Kindergarten», Freiburg 1978.
- Schule als Lern- und Lebensstätte des Kindes-Der Anfangsunterricht und der Übergang von Kindergarten zur Schule (Hrsg.): R. Portman, Frankfurt/M., 1988.

- Schwarz, E.: Die Grundschule - Funktion und Reform, Braunschweig 1969.
- Schwarz, E.: Die Aufgabe des Schulanfangs, Braunschweig 1968.
- Sendelbach, W.: Zur Problematik vorverlegter Schulreifeuntersuchungen. In: *Schule und Psychologie*, 16 (1971), σ. 65-73.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik München: Vom Kindergarten zur Schule, Freiburg 1985.
- Suenkel, W.: Die Situation des offenen Anfangs der Erziehung mit Seitenblicken auf Pestalozzi und Makarenko. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (1990), 3, σσ. 297-307.
- Tietze W.: Chancengleichheit bei Schulbeginn, Düsseldorf 1973.
- Tietze W.: Übergang Elementar-Primarbereich. Differenzierte Betrachtungsweise. In: *betrifft erziehung*, 10/11 (1977), σσ. 28-31.
- Weinert, F.E.: Übergänge und Brüche im Bildungswesen. Einführung in die Thematik. In: *Übergänge und Brüche in Bildungswesen* (Hrsg. W.E. Ftenakis u.a.), München 1989.
- Wenzel, A.: Anfangsunterricht, München 1979.
- Wittmann H.: Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. In: Dollase R. (Hrsg): *Handbuch der früh und Vorschulpädagogik*, Bd. 1, Düsseldorf 1978.
- Wittmann, H.: *Elternhaus, Kindergarten und Grundschule: Gemeinsame Erziehungsansätze*, München 1977.