

δοσης είναι, και από παιδαγωγική άποψη, αναγκαίο να απαιτούνται προοπτικές και να υπάρξει μέριμνα ώστε οι προσδοκίες επίδοσης να είναι με τέτοιο τρόπο διατυπωμένες ώστε μέσα από τις σχολικές επιδόσεις να εκφράζεται η προσωπική άποψη για τον κόσμο και να θεωρούνται ως οδός για την ανάπτυξη της προσωπικότητας.

3

Δομές Μαθησιακού Χρόνου

*Μεταρρύθμιση του Δημοτικού Σχολείου
ως Αναπροσαρμογή των Σχέσεων του Χρόνου*

Το δημοτικό σχολείο επιφέρει στη ζωή και την ανάπτυξη των παιδιών, από πολλές απόψεις, μια νέα σχέση με το χρόνο. Και μόνο η καθημερινή παρουσία στο σχολείο και το υποχρεωτικό της εκπαίδευσης καταδεικνύουν την αναπόφευκτη «εισβολή» του σχολείου στην καθημερινότητα των παιδιών. Η συνήθεια σε διαφορετικούς χρονικούς ρυθμούς, η συνάντηση με το κρήριο της επίδοσης και η προσαρμογή στη δραματουργία του σχολείου φανερώνουν ότι τα παιδιά οφείλουν να οικειοποιηθούν μια νέα τάξη χρόνου, νέους κανόνες χρόνου και να προσαρμοστούν σε αυτούς με την έναρξη της σχολικής ζωής. Η οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, από την πλευρά της, επιφορτίζεται με το καθήκον να εφαρμόσει τις εξωτερικές χρονικές δομές με τις εξατομικευμένες μαθησιακές προποθέσεις των παιδιών.

Οι εσωτερικές και εξωτερικές χρονικές δομές έχουν μεγάλη σημασία για την κατανόηση του δημοτικού σχολείου και της παιδαγωγικής του. Γι' αυτόν το λόγο, η θεωρία του δημοτικού σχολείου οφείλει να καταδεικνύει τη σχέση του σχολείου με το χρόνο, στις διάφορες διαστάσεις της, καθώς και τις συνέπειές της για την παιδαγωγική και διδακτική πράξη. Ε-

τοι, μπορεί να διαφανεί ότι σημαντικές μεταρρυθμίσεις των περασμένων δεκαετιών σχετίζονται και με την αναπροσαρμογή της σχέσης με τους μαθησιακούς χρόνους, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την καλύτερη προσαρμογή των παιδιών στις μαθησιακές διαδικασίες. Η επίτευξη συμβατότητας μεταξύ της οργάνωσης του χρόνου στο δημοτικό σχολείο και του μαθησιακού χρόνου των παιδιών συνιστά σημαντικό παράγοντα, προκειμένου να ανταποκριθεί το σχολείο στην έννοια της ενίσχυσης, στο μορφωτικό ρόλο του και, επομένως, να διασφαλιστεί η επιτυχία της μάθησης.

Η μεγάλη πρόκληση για το δημοτικό σχολείο είναι να προσφέρει σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα να ανταποκριθούν σε τυποποιημένες προδοκίες επίδοσης και να τις εκπληρώσουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην συνυπολογίζονται μόνο οι κοινωνικές απαιτήσεις, που στοχεύουν στην αναπαραγωγή και την πρόοδο της κοινωνικής ανάπτυξης. Αντίθετα, θα πρέπει να υπάρχει χώρος και για τις ατομικές ανάγκες που αφορούν στην ανάπτυξη και ενίσχυση των δυνάμεων και ικανοτήτων, στην κατανόηση της πραγματικότητας και την οικειοποίηση του κόσμου, στην υπαρκτά πλήρωση και την αποκόμιση εμπειριών. Αυτές οι δύο πλευρές εξετάζονται συχνά χωριστά σε θεωρητικό επίπεδο, όπως ήδη υπονοήθηκε, και αποτελούν αντικείμενο χωριστών συζητήσεων. Ωστόσο, θα πρέπει να συσχετιστούν και να εφαρμοστούν. Ο αποκλειστικός προσαρμοστικός στην κοινωνική εντολή θα μπορούσε εύκολα να καταλήξει σε έναν παιδαγωγικό κυνισμό, μιας και σε αυτήν την περίπτωση αποκλειστικό ζήτημένο θα ήταν η προσαρμοστική ικανότητα των μαθητών και η εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργιών εκ μέρους του σχολείου.

Αντίθετα, ένας αποκλειστικά παιδοκεντρικός προσαρμοστικός, ένας προσαρμοστικός στα ενδιαφέροντα και τις ανά-

γκες των παιδιών θα μπορούσε να αποδειχθεί αφελής κοινωνικός ρομαντισμός, δεδομένου ότι αγνοεί την πραγματικότητα, ότι το σχολείο λειτουργεί σε ένα κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο η έννοια της επίδοσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, και αρνείται να συνειδητοποιήσει τις με αυτήν την αρχή σχετιζόμενες διαδικασίες χειραγώγησης. Οι αντίθετοι προσαρμοστικοί ανταποπριζόνται στην παιδαγωγική συζήτηση ποικιλοτρόπως, κυρίως στη διάσπαση της έννοιας της επίδοσης σε δύο διαστάσεις, την «παιδαγωγική» και την «κοινωνική». Η επιλογή των εννοιών και μόνο υποδηλώνει μια μεροληψία των συγγραφέων, οι οποίοι θεωρούν χρέος τους να υπερασπιστούν τα παιδιά και όχι την κοινωνία. Αυτή η διάκριση επιτερεί μια ολέθρια παρεξήγηση, λες και θα μπορούσε ένας παιδαγωγικός ορισμός της επίδοσης να κινείται τελείως έξω από τις κοινωνικές απαιτήσεις, λες και με μιας θα μπορούσε η παιδαγωγική πράξη να απευθερωθεί από εκείνα τα κοινωνικά πλαίσια, τα οποία συναποφασίζουν για το εάν η ζωή και η καριέρα θα αλληλοσυσχετίζονται.

Το δημοτικό σχολείο μπορεί να υπάρξει μόνο ανταποκρινόμενο στη διπλή του αποστολή. Η προοπτική επίτευξης της προκαλεί πολλαπλές ρήξεις και τριβές, αντιπαραθέσεις και προβλήματα: από την επίλυση τους, όμως, εξαρτάται η επίτευξη ισορροπίας μεταξύ χειραγώγησης και αυτοδιάθεσης, μεταξύ απαιτήσεων για επίδοση και θέλησης για μάθηση, κοινωνικοποίησης και εξατομίκευσης. Η εξισορρόπηση αυτής της διπλής αποστολής περιγράφει τον ακριβή ρόλο του δημοτικού σχολείου. Οφείλει να χτίζει γέφυρες για τη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην ενήλικιση, που σημαίνει ότι δεν μπορεί να αποτελεί χώρο μόνο για παιδιά. Οφείλει να δεχτεί τα παιδιά με τις κοινωνικές και πολιτισμικές, τις ατομικές και προσωπικές προϋποθέσεις τους: αποκονοπέι, όμως, και σε έναν κοινω-

νικό σκοπό τον οποίο επιπυγχάνει μέσω των απαιτήσεων που θέτει και των δραστηριοτήτων που αναθέτει. Μέσω της ανάθεσης εργασιών οφείλει να παρέχει αρωγή στην ανάπτυξη των παιδιών και να καταδεικνύει τρόπους που θα τα οδηγήσουν σταδιακά στην ενηλικίωση. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν μπορεί να επιτευχθεί αν το σχολείο εγκλωβιστεί στις απαιτήσεις επιβεβαίωσης της παιδικότητας (Kindheit). Γι' αυτόν το λόγο, δεν είναι δυνατό να υπάρξει ένα καθαρά «παιδοκεντρικό» δημοτικό σχολείο. Ούτε καν σε θεωρητικό επίπεδο δεν θα είχε τη δυνατότητα να συμπεριλάβει τον ορίζοντα που οδηγεί στην ενηλικίωση, και επομένως, να διατυπώσει την ακριβή συμβολή του στην ανάπτυξη των παιδιών.

Ο Χρόνος ως Αναδυτική Κατηγορία

Η προαναφερθείσα ισορροπία μπορεί να συσχετιστεί ποικιλοτρόπως με την έννοια του χρόνου. Μέσω της έννοιας του χρόνου μπορεί να ανακατασκευαστεί ως ζήτημα συγχρονισμού των θεσμικών-οργανωτικών χρόνων με τους χρόνους και τις χρονικές απαιτήσεις της μάθησης των παιδιών. Υπό αυτήν την έννοια, οι μεταρρυθμίσεις στο δημοτικό σχολείο μπορούν να θεωρηθούν απόπειρες άμβλυνσης των ασυμφωνιών και των αντιθέσεων ανάμεσα στις διάφορες χρονικές προϋποθέσεις και διαδικασίες και ανταπόκρισης στους ατομικούς τρόπους μάθησης μέσω της καθιέρωσης ευέλικτων κανονισμών. Αυτό δεν συνεπάγεται βέβαια την παραίτηση από τη δεσμευτική ισοσύ των μορφωτικών στόχων για όλα τα παιδιά. Επομένως, η βελτιστοποίηση και βελτίωση των ευκαιριών για την επίτευξη αυτών των στόχων σχετίζεται με την ποιότητα των μαθησιακών χρόνων, οι οποίοι οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τις εκάστοτε ατομικές μαθησιακές προϋποθέσεις. Το ότι, κατά βάση, υφίστανται όρια και ότι δεν επηρεκούν ουχιά οι θεσμικές

δυνατότητες για την ενίσχυση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και μαθησιακές διαταραχές, δεν είναι μονάχα ζήτημα του δημοτικού σχολείου και της μεταρρύθμισής του. Είναι πέραν τούτου και ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής, και της αξίας την οποία απολαμβάνει ή όχι το εκπαιδευτικό σύστημα στην κοινωνία μας.

Είναι δύσκολο πλέον να συναντήσει κάποιος δημοτικά σχολεία που δεν έχουν επηρεαστεί από τα ζητήματα των επίκαιρων μεταρρυθμίσεων, αν και παρατηρούνται ενίοτε μεγάλες διαφορές σε ό,τι αφορά ζητήματα ευελιξίας και διαφοροποίησης των εσωτερικών και εξωτερικών ωραρίων του σχολείου. Ένα δημοτικό σχολείο, το οποίο δεν υιοθέτησε τα μεταρρυθμιστικά ερεθίσματα, κατανέμει τους πόρους του χρόνου μόνο σύμφωνα με τα εξωτερικά κριτήρια της διαχείρισης των ωρολογίων προγραμμάτων και των υποχρεωτικών ωραρίων των εκπαιδευτικών, τις εφημερίες και τα δρομολόγια των λεωφορείων, σύμφωνα με τις ώρες διδασκαλίας του κάθε μαθήματος και το χτύπημα του κουδουνιού. Οι ατομικές διαφορές των παιδιών δεν λαμβάνονται υπόψη. Τα παιδιά είναι τα αντικείμενα της διδασκαλίας, στα οποία κατανέμονται οι πόροι του σχολείου ίσα και «δικαία», όπως καθορίζουν οι νομικές διατάξεις. Ο εργαλειακός ορθολογισμός των σχολικών οργανισμών αποδεικνύεται εδώ από το γεγονός ότι προβλέπεται η ίδια «ποσότητα» χρόνου για όλους τους μαθητές και αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές ως κατά βάση ίσοι. Το νόημα της ισότητας μαθησιακών ευκαιριών περιορίζεται σε αυτήν την περίπτωση στην ακόλουθη αρχή: «Ισότητα» είναι αυτό που κατανέμεται σε όλους με τον ίδιο τρόπο. Η άλλη διάσταση της ισότητας αποκρύπτεται. Σύμφωνα με αυτή θα έπρεπε να δοθεί σε κάθε παιδί ο χρόνος και η βοήθεια που χρειάζεται με βάση τις ατομικές μαθησιακές του προϋποθέσεις. Αυτό ισχύει τόσο για

τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα παιδιά με λιγότερα προσόντα, όσο και για τα παιδιά με ιδιαίτερα μαθησιακή ικανότητα και ιδιαίτερα προσόντα.

Αρχές και Προβλήματα της Εργαλειακά Ορθολογικής Οργάνωσης της μάθησης

Προκειμένου να βελτιστοποιηθούν οι διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, τα παραδοσιακά δημοτικά σχολεία επέλεξαν δύο αρχές, που παραπέμπουν σε μια συγκεκριμένη έννοια του χρόνου, την οποία συναντάμε και σήμερα ακόμα σε ορισμένα κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα, σε κύκλους μαθημάτων ή ασκήσεις. Αυτή η έννοια του χρόνου ανάγεται στον τύπο μιας «*γραμμικής συνέχισης του χρόνου με κλειστό μέλλον*», σύμφωνα με τον Otthein Rammsstedt (1975), και ανταποκρίνεται εμφανώς στους χρόνους της βιομηχανικής παραγωγής. Τα αποτελέσματα της σχολικής μάθησης εξισώνονται σε αυτήν την περίπτωση με την παραγωγή προϊόντων στη βιομηχανία. Περιγράφουν το αποτελεσμα το οποίο θα πρέπει να παραχθεί με τον ελάχιστο δυνατό κόπο και την ελάχιστη δυνατή ενέργεια. Είναι η λογική του εργαλειακού ορθολογισμού, που μεταφέρεται και εφαρμόζεται στις μαθησιακές διαδικασίες στο σχολείο. Ισοτυπικά εφαρμόζονται κυρίως δύο μέτρα, τα οποία εμφανίζονται με τη μορφή της γραμμικής απεικόνισης και του κατακερματισμού του χρόνου:

Η μία στρατηγική, η οποία υποτάσσει το δημοτικό σχολείο στο πρόταγμα της χρησιμότητας, συνίσταται στον ορισμό στόχων και τον προσανατολισμό της μάθησης σε αυτούς. Αυτός ο προσανατολισμός είναι τότε καλύτερος, όταν οδηγεί *α-πευθείας* στους στόχους που έχουν τεθεί. Όσο πιο ευθεία είναι αυτή η πορεία, τόσο λιγότερο χρόνο απαιτεί. Θα πρέπει να αποφεύγονται οι χρονοβόρες παρακμήσεις και οι αναζητήσεις,

τα αδιέξοδα και οι ενδιάμεσες στάσεις, δεδομένου ότι εμπνέουν τη γρήγορη και έγκαιρη επίτευξη των στόχων. Ο σκοπός του δημοτικού σχολείου υπολογίζεται από τη σκοπιά *του τέλους* του σχολικού χρόνου: Η μάθηση στο σχολείο έχει νόημα μόνο στην περίπτωση που επιτυγχάνονται οι στόχοι και διασφαλίζεται το «αποτελεσμα». Ο ορισμός των προϋποθέσεων εισαγωγής στο δημοτικό σχολείο και των μαθησιακών αποτελεσμάτων που πρέπει να επιτευχθούν μετά το πέρας της φοίτησης σε αυτό, είναι αυτός που επιτρέπει την κλιμακωτή δόμηση του Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο οδηγεί στην επίτευξη μετάβασης από το δημοτικό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η οργάνωση της μάθησης υλοποιείται με προγράμματα, με κύκλους μαθημάτων που σχεδιάζονται σύμφωνα με ένα παρόμοιο πρότυπο: Θέλουν να οδηγήσουν με συστηματικό-μεθοδικό τρόπο, γραμμικά στο στόχο και να διαγράψουν με τη βοήθεια προκαθορισμένων σημείων εκκίνησης και τερματισμού τη συντομότερη δυνατή πορεία. Η μεγιστοποίηση αυτής της αρχής είναι δυνατή, εφόσον προσαρμοστεί αυτή η γραμμική μαθησιακή πορεία ιδανικά στους ατομικούς μαθησιακούς ρυθμούς. Η επεξεργασία προγραμμάτων με τη βοήθεια εκπαιδευτικού λογισμικού αποτελεί, υπό αυτήν την έννοια, μια συνεπή έκφραση εργαλειακά ορθολογικής διαμόρφωσης και χρήσης του μαθησιακού χρόνου.

Ενδιάφερουσα, από το πρίσμα της πολιτισμικής ιστορίας, είναι η παραλληλία ανάμεσα στην εξάπλωση του γραμματισμού και στην αυξανόμενη σημασία της γραμμικότητας (Goody κ.ά. 1986). Έχει αποδειχθεί με μελέτες της πολιτισμικής ανθρωπολογίας, ότι η σκέψη απέκτησε γραμμική μορφή με ευρεία χρήση της γραφής. Η γραμμική ταξινόμηση των σκέψεων, μέσω μιας ακολουθίας γραμμένων λέξεων, αναδιαμορφώνει τη συνείδησή μας. Ο André Leroi-Gourhan (1988)

περιέγραψε αυτήν τη διαφοροποίηση, κατά τη μετάβαση από την Προφορικότητα στο γραμματικό, ως στροφή από μια ακτινωτή σε μια γραμμική σκέψη. Μπορεί εύκολα να καταλάβει κανείς τι είδους δύναμη διαθέτει το σχολείο σε ό,τι αφορά στη διαμόρφωση του πολιτικού, όπου αυξάνεται η σημασία του γραμματικού και του αλφριθμικού, και κατ'επέκταση η σημασία της παιδείας: Μέσω του αλφριθμικού και της κειμενικότητας διδάσκει τη γραμμική σκέψη και προωθεί έτσι μια γραμμική συνείδηση του χρόνου, η οποία είναι προανατασμένη σε ένα πραγματικό ή πιθανό μέλλον (Rammstedt 1975, Wimmel 1981). Η παρούσα στιγμή υποτάσσεται στη μελλοντική και είναι προανατασμένη σε αυτήν, προκειμένου να επιτευχθεί έτσι η μεγίτοποίηση του προτάγματος της αρχής της επίδοσης.

Ο κατακερματισμός των μαθησιακών διαδικασιών και η ταυτόχρονη απλοποίησή τους σε ελεγχόμενα στοιχεία, συνιστά μια, αρχικά, εκ διαμέτρου αντίθετη στρατηγική για την ιδανική αξιοποίηση του μαθησιακού χρόνου. Η πολυπλοκότητα στις μαθησιακές διαδικασίες επιχειρείται να αντισταθμιστεί μέσω της απλοποίησης τους σε επιμέρους στοιχεία, έτσι ώστε να καταστεί εφικτή η επιλογή και η ακολουθία των μαθησιακών σταδίων. Ο διαχωρισμός και η σύνθεση των στοιχείων αποσκοπούν στο να καταστήσουν τη μάθηση στο σχολείο διαθέσιμη, εφικτή και κατανοητή. Συνεπότερα ακολουθήθηκε αυτή η διαδικασία στη στοχοκεντρική μάθηση της δεκαετίας του 1960. Εκείνη την εποχή έγινε μια απόπειρα να αναπτυχθούν μετρήσιμες ενότητες μέσω της λειτουργικοποίησης των μαθησιακών βημάτων, οι οποίες, με μια λογική ακολουθία, θα επέτρεπαν μια αποτελεσματική και οικονομικότερη δρόση. Ο μορφωτικός χρόνος ως περιορισμένο αγαθό, που θα πρέπει να αξιοποιηθεί προς όφελος των οικονομικών συμφερόντων, κα-

θώς και για την πλήρη αξιοποίηση των ικανοτήτων των μαθητών, ήταν κεντρικό θέμα στη συζήτηση για τα ζητήματα της εκπαίδευτικής πολιτικής στις δεκαετίες του 1960 και του 1970. Αυτή η στρατηγική έπυχε ευρείας υποστήριξης κατά τις δεκαετίες αυτές. Δαμβρόνολτας υπόψη και την έννοια του χρόνου στη βιομηχανική παραγωγή, διατυπώθηκε ένας κριτικός λόγος ενάντια στον «Τείλορημό της μάθησης» (Bruder 1971), με σκοπό να σπάλυνει η παραφροσύνη των προπαθειών κατακερματισμού του χρόνου.

Ο κατακερματισμός του χρόνου διαφαιίνεται ως διαδικασία βελτιστοποίησης του μαθησιακού χρόνου στο σχολείο και πέρα από τέτοιου είδους δραστηκές περιγρφές. Η δραματοποίηση του μαθήματος, αλλά και ο διοικητικοτεχνικός έλεγχος στο δημοτικό σχολείο ρυθμίζονται με βάση τον γεμαχισμό του χρόνου. Αυτό γίνεται σαφές τόσο από τη διδακτική δομή του μαθήματος σε φάσεις μικρών βημάτων -τα οποία οι εκπαιδευτικοί ή οι φοιτητές των παιδαγωγικών σχολών οφείλουν συχνά να σχεδιάσουν λεπτομερέστατα, λεπτό προς λεπτό, και με μεγάλο κόπο σε πάντα μαθήματος- όσο και από τον προϋπολογισμό του χρόνου για τα διδακόμενα μαθήματα, τα ωρολόγια προγράμματα και τα υποχρεωτικά ωράρια των εκπαιδευτικών. Το ρολόι και οι χρονικές διάρκειες καθορίζουν τη ζωή στο σχολείο προς όφελος της επιθυμητής και επιδιωκόμενης προόδου.

Ωστόσο, δεν λύνεται κατά αυτόν τον τρόπο το μεγάλο πρόβλημα του δημοτικού σχολείου. Διότι τα θεσμικά και οργανωτικά μέτρα θα πρέπει να αποσκοπούν στην εφαρμογή των δομών του σχολικού χρόνου με τους τύπους και τρόπους της παιδικής μάθησης. Όμως, οι διοικητικές-οργανωτικές ρυθμίσεις του σχολείου ακολουθούν μια διαφορετική λογική από εκείνην του ρυθμού της παιδικής μάθησης, με αποτέλεσμα να

υπολογίζεται εκ προοιμίου μια αποτυχία πολυδύναμων μαθητών, εφόσον απορρίπτεται η ευελιξία των χρόνων. Μην διαφοροποιημένες και χρονικά δύσκαμπτες δομές διδασκαλίας προκαλούν, τουλάχιστον, τα ακόλουθα προβλήματα:

- Οι αδύναμοι μαθητές βιάζονται, ως επί το πλείστον, την εμπειρία της υπερφόρτωσης. Αυτή συνδέεται με το βίωμα αποτυχιών, τη φοβία για το σχολείο και το άγχος, συναισθήματα που αλληλεπιοχούνται και έτσι αρκούν για να δημιουργήσουν τη βάση της σχολικής αποτυχίας.
- Για τους μαθητές με καλές επιδόσεις ελδοχεύει ο κίνδυνος της υποφόρτωσης. Αυτός προκαλεί ανία, αδιαφορία, οδηγεί στην εξέγερση και την απόρριψη του σχολείου και είναι επίσης πιθανό να επιφέρει μια μακροχρόνια δυσσέρεα για το σχολείο.
- Η δύσκαμπτη ακολουθία των διδακτικών ωρών, στο ρυθμό τριών τετάρτων, οι οποίες δεν ακολουθούν μια λογική της ακολουθίας των περιεχομένων, αλλά μόνο κανόνες σχετικούς με την κατάρτιση του ωρολόγιου προγράμματος, διακόπτει τη συνεκτική εργασία και μπορεί να καταστρέψει έτσι την παρώθηση και τη συγκέντρωση.
- Η επαφή με την πολυπλοκότητα των περιεχομένων και η εμπάθουση σε ουδετικούς περιορίζεται σημαντικά. Ο προσανατολισμός σε ξεκάθαρα μαθησιακά αποτελέσματα και στον κατακερματισμό τους σε μικρά μαθησιακά βήματα έχει σημαντικές επιπτώσεις στα περιεχόμενα της μάθησης. Διδάσκεται και μαθαίνεται, εντέλει, ό,τι ταριάζει στο υπόπτημα μιας τέτοιας δομής· τα άλλα παραλείπονται και φιλτράρονται.

Πολιτουμεικοί Τύποι Αντίληψης του Χρόνου

Ένα δημοτικό σχολείο, το οποίο προσανατολίζεται αποκλειστικά σε αυτό το πρότυπο του εργαλειακά ορθολογικού ορισμού του χρόνου, δεν ανταποκρίνεται, ακόμα και ιστορικά να το δει κανείς, σε όσα ορίζουν τον πολιτουμεό μας και, συνεπώς, θα έπρεπε οπωσδήποτε να συμπεριλαμβάνονται σε μια εισαγωγή στον πολιτουμεό. Αυτό μπορεί να καταδειχθεί μέσω των διαφορετικών πολιτουμεικών προτύπων χρόνου. Παράλληλα με το γραμμικό-κλειστό πρότυπο για το χρόνο υπάρχουν τουλάχιστον τρεις επιπλέον τύποι αντίληψης του χρόνου, σύμφωνα με τον Otthein Rammstedt (1975), οι οποίοι μπορούν επίσης να καθληρηθούν και να αξιοποιηθούν ως αναλυτικά εργαλεία.

Έτσι, εδραιώνεται, ειδικά με τη χειραφέτηση της αστικής τάξης, μια δυναμική ανάπτυξη της «*γραμμικής αντίληψης του χρόνου με ανοικτό μέλλον*», η οποία εμπειρεί το μήνυμα ότι ούτε το κοινωνικό, ούτε το προσωπικό μέλλον είναι προκαθορισμένα· αντίθετα, παραμένουν ποικιλοτρόπως ανοικτά, επειδή απαιτούν αποφάσεις για τις κατευθύνσεις που θα ακολουθηθούν. Ακόμα και η απόκτηση μιας κοινωνικής θέσης, η οποία δεν είναι πλέον προκαθορισμένη από τη γέννηση κάποιου, αλλά πρέπει να κατακτηθεί με βάση το κριτήριο της ατομικής επίδοσης, μετατρέπεται σε φορέα ελπίδας για ένα καλύτερο μέλλον. Στα παιδιά θα πρέπει να φορέα ελπίδας για ένα καλύτερο μέλλον. Γι' αυτόν το λόγο, στις δημοκρατίες κυρίως, νομιμοποιείται η κοινωνική ιεραρχία με βάση το κριτήριο της επίδοσης. Στην ουσία, υφίσταται εδώ μια έννοια του χρόνου, η οποία χαρακτηρίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από το στοιχείο του αναστοχασμού και εμπειρεί την ανάπτυξη μιας ιστορικής συνείδησης. Το μέλλον είναι ανοικτό, επομένως θα πρέπει να το εμπειρεί κανείς, να το κατακίψει και

να αναλάβει την ευθύνη γι' αυτό. Δεν θεωρείται προκαθορισμένο, αλλά διαμορφώσιμο. Όπου διαφημίζεται αυτή η αντίληψη του χρόνου και για το δημοτικό σχολείο, διανοίγονται πολύαριθμα πεδία δραστηριοτήτων, που συνδέονται με την έννοια της παιδείας και το γενικό εύρος της. Μόνο όσοι αντιλαμβάνονται ότι το μέλλον είναι ανοικτό, μπορούν να αναπτύξουν ικανότητα δράσης και να δημιουργήσουν πεδία, στα οποία έρχεται κανείς σε επαφή με το ανοικτό και την αβεβαιότητα, τον αναστοχασμό και τη συνεννόηση.

Παράλληλα με τους δυο τύπους γραμμικής αντίληψης του χρόνου υφίστανται επιπλέον μια *κυκλική* και μια *περιοριστική* αντίληψη του χρόνου, που είναι πολιτισμικά αρχαιότερες. Με την εξάιλιωση των δυο γραμμικών χρονικών σχέσεων δεν εξαφανίστηκαν, αλλά εξακολουθούν να υφίστανται ως πολιτισμικά σημαντικοί τύποι χρόνου. Επομένως, έχουν μια επιμέρους σημασία και για το δημοτικό σχολείο.

Η *κυκλική συνείδηση του χρόνου* ανάγεται στις αρχαϊκές μορφές ζωής, σύμφωνα με τους ρυθμούς της φύσης. Το ξύπνημα και ο ύπνος, η εργασία και η ξεκούραση, η γέννηση και ο θάνατος ερμηνεύονται ανάλογα με τους ρυθμούς της φύσης, ως διαρκής κύκλος, από τον οποίο δεν μπορεί να ξεφύγει κανείς. Το καλοκαίρι και ο χειμώνας, η μέρα και η νύχτα, η άμπωτη και η πλημμυρίδα καθορίζουν και την ανθρώπινη ζωή. Πολυάριθμες κοινωνικές λειτουργίες συμβαδίζουν με αυτούς τους ρυθμούς. Σε αυτό το πρότυπο χρόνου δεν υπάρχει πρόσδος με την αυστηρή έννοια, ούτε δυναμική, ούτε κριτική: Κατανόηση σημαίνει, σε αυτή την περίπτωση, συμφωνία.

Μια πληθώρα σχέσεων στην καθημερινή ζωή, ανάμεσα σε αυτές και οι φυσιολογικές διαδικασίες του ανθρώπου, ακολουθούν ρυθμούς και νόμους, που δεν μπορούν να τροποποιηθούν ή να τεθούν εκτός ισχύος κατά βούληση. Η πείνα και η

δίψα, η συγκέντρωση και η αφηρημάδα, το ξύπνημα και ο ύπνος κ.ο.κ. θα πρέπει να βρίσκονται σε έναν συμβατό ρυθμό, ώστε να μην διαταραχθεί η υγεία. Η απύρεση τέτοιων ρυθμών και η επικράτησή τους έναντι των επιθετικών τάσεων καταστροφής στην κοινωνία της κατανάλωσης και της τεχνολογίας, αποτελεί πρόκληση για τη σύγχρονη εποχή. Και η παιδαγωγική του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να συμβάλει ουσιαστικά προς αυτήν την κατεύθυνση, διαμορφώνοντας το χρόνο στη βάση ρυθμικών ακολουθιών.

Τέλος, θα πρέπει να γίνει μια αναφορά και στην *περιοριστική συνείδηση του χρόνου*, που σημαίνει ζωή στο παρόν και, στην ουσία, διακρίνει μόνο το τώρα από το μη τώρα. Η παροντική στιγμή είναι αυτό που μετράει· δεν ενδιαφέρεται για το παρελθόν και το μέλλον. Μια μορφή χρόνου, δηλαδή, την οποία βιώνουμε σε στιγμές ευτυχίας και έκστασης, απόλαυσης και χαράς των αισθήσεων, έντασης και πάθους. Ξεχνάμε το χρόνο και τον εαυτό μας, είμαστε χαμένοι στο ενδιαφέρον, δεν ρωτάμε γιατί και πώς, αποφασίζουμε με βάση τη στιγμή, τι θα κάνουμε και τι όχι, δεν νοιάζουμε υποχρεωμένοι σε κανέναν ούτε υπεύθυνοι για κανέναν.

Αυτή η μορφή χρόνου θυμίζει παλινδρομικές τάσεις, επιστροφή στην εφηβεία και εφηβικές περιπέτειες. Ωστόσο, έχει μια γενικότερη σημασία, που δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες φάσεις, διδασκασίες ωρίμανσης και ανάπτυξης. Η ψυχανάλυση είναι σε θέση να παράσχει εξηγήσεις σε ό,τι αφορά στην «παλινδρόμηση στην υπηρέσια του Εγώ» (Kris 1977). Και ο ορισμός των «αυθεντών μορφών μάθησης» της υπαρξιακής φιλοσοφίας (Bollnow 1959), που αναγνωρίζουν τα αιφνίδια γεγονότα ως αφορμή για εμπειρία και μάθηση, μπορεί να καταδείξει ουσιαστικές διαστάσεις της περιοριστικής συνείδησης του χρόνου για την παιδαγωγική. Η εμπειρία ενός «εκπληρω-

μέλου παρόντος» (Miller 1969) παραπέμπει σε μια αίσθηση του χρόνου, που διαφοροποιείται από τη γραμμική και κυκλική μορφή, και που μπορεί να αποκτήσει μεγάλη σημασία για τις διαδικασίες μάθησης στο δημοτικό σχολείο.

Με αυτές τις παραπομπές στους διαφορετικούς τύπους συνειδησης του χρόνου έγινε μια μεία στον πολιτισμικό-θεωρητικό ορίζοντα, στον οποίον εντάσσεται και η διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο και μέσα από τον οποίον συμμετέχει στις γενικά αναγνωρίσιμες μορφές του χρόνου. Μια παιδαγωγική θεωρία του δημοτικού σχολείου μπορεί να αξιοποιήσει θεωρητικά αυτό το αναλυτικό εργαλείο. Μπορεί να διατυπώσει συλλογισμούς, σε ό,τι αφορά στη σχέση του δημοτικού σχολείου με τον πολιτισμό και την κοινωνία. Δεν θα πρέπει να αναπαράγει ή να ενισχύει απλά, όσα συμβαίνουν πέρα από το πεδίο δράσης του. Αυτό που γίνεται σαφές εδώ, είναι ο πολιτισμικός περιορισμός, τον οποίο θα πρέπει να υιοθετεί, στην περίπτωση που προσανατολιστεί αποκλειστικά στο πρότυπο της εργαλειοκά ορθολογικής, γραμμικά-κλειστής αντιληψής του χρόνου.

Εξετάζοντας κανείς το δημοτικό σχολείο από την οπτική της χρονικής δομής, αξίζει να το παρατηρήσει από απόσταση και να ερευνήσει ιστορικά τη συσχέτιση της θεσμικής εξέλιξης του σχολείου με την εξέλιξη στη μεταβολή των χρονικών δομών στη κοινωνία. Χωρίς δυσκολία θα διαπιστώσει ότι η εξέλιξη του σχολείου στην Ευρώπη είναι στενά συνδεδεμένη με την αύξηση της κοινωνικής πολυπλοκότητας. Η σημασία του σχολείου αυξάνεται, όπου αυξάνεται η πολυπλοκότητα στον πολιτισμό και την κοινωνία. Όπου εγκαθίστανται νέοι κόσμοι γνώσης και εξειδίκευσης, είναι σημαντικό, για τη διατήρηση και πρόοδο της κοινωνίας, να διδάσκεται η νέα γενιά μέσω ειδικών μορφών διδασκαλίας και με αυτόν τον τρόπο να

στηρίζεται και να διασφαλίζεται η διαδικασία της «πολιτισμικής σύγκρισης» (Wimmel 1981). Το σχολείο εξαπλώθηκε κυρίως σε κοινωνίες στις οποίες δεν επαρκούσε μόνο η συμμετοχή στην καθημερινή ζωή, για να είναι κανείς σε θέση να ανταλλάσσεται την περίπλοκη πλέον πραγματικότητα και να αποκτήσει τις απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες. Ωστόσο, αυτή η διαδικασία διαφοροποίησης, συμπύκνωσης και σύγκρισης της κοινωνικής πολυπλοκότητας –στην οποία συμμετέχει και το σχολείο– δεν είναι συνεχής και γραμμική. Μπορεί να αναγνωρίσει κανείς εποχές μιας σχετικής σταθερότητας και στασιμότητας. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν φάσεις –λίγο ή πολύ– ραγδαίας επιτάχυνσης και μεταβολής, οι οποίες οδηγούν στη δημιουργία νέων ιστορικών δεδομένων και, επομένως, συμπεριλαμβάνουν το σχολείο σ' αυτή τη δυναμική. Δεν είναι δύσκολο να αποδειχθεί ότι το σχολείο δεν ακολουθεί απλά και μετά βίας, ανακλαστικά, τέτοιου είδους εξελίξεις, αντίθετα, το ίδιο προκαλεί και παράγει κάποιες πολιτισμικές μεταβολές.

Οι ιστορικοί σταθμοί που θα καταδείκνυαν την αμφίδρομη σχέση της αύξησης της πολυπλοκότητας και της εξέλιξης και εξέλιξης του σχολείου δεν μπορούν να παρατεθούν εδώ με όλες τις ιστορικές λεπτομέρειες. Ωστόσο, αυτό που επισημαίνεται στις τρέχουσες κοινωνιολογικές και πολιτισμικο-φιλοσοφικές αναλύσεις, είναι η διάγνωση μιας αυξανόμενης επιτάχυνσης και μεταβολής, η οποία ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες έχει αποκτήσει μια νέα ώθηση, με αποτέλεσμα να προκύψουν νέες υποχρεώσεις για το δημοτικό σχολείο.

Οι αναφορές έχουν σκοπό να καταδείξουν ότι το δημοτικό σχολείο βασίζεται στην ιδέα της αποτελεσματικότητας από το ξεκίνημά του. Δεν καθορίζεται αποκλειστικά από τη μορφωτική αποστολή του και την αξίωση να συμβάλει ουσιαστικά στην

ατομική ανάπτυξη της προσωπικότητας, αλλά, επιπλέον, από το γεγονός ότι οφείλει να είναι *«χρήσιμο»* για την κοινωνική εξέλιξη. Η ιδέα της μετάδοσης γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε ένα μετρήσιμο χρονικό διάστημα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιδέα του σχολείου. Αυτή η παράμετρος βρίσκεται στο επίκεντρο και μετατρέπεται εν μέρει σε μια κριτήρια διαμορφωτική αρχή, κυρίως κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα. Οι αρχές της γραμμικής διδασχης και του κατακερματισμού του χρόνου –που έχουν περιγραφεί παραπάνω– συνέβαλαν ουσιαστικά στην επικράτηση των στόχων της μέγιστης αξιοποίησης του χρόνου και της αποτελεσματικότητας. Έτσι, ωστόσο, προέκυψαν προβλήματα, τα οποία επέβαλαν τον κατάλογο των θεμάτων που αφορούν στη μεταρρύθμιση του δημοτικού σχολείου.

Προβλήματα για τη Μάθηση

Έγινε μια απόπειρα να καταδειχθεί ότι η γραμμική διδασχης και ο κατακερματισμός του χρόνου αποτελούν στρατηγικές για τη βελτιστοποίηση του χρόνου της μάθησης. Εξυπηρετούν στον καθολικό «ταχύτερων δρόμων» για την πλέον αποτελεσματική επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Η σύνδεση των δύο διαδικασιών γίνεται ορατή εκεί όπου οι μαθησιακές διαδικασίες τεμαχίζονται σε μικρά κομμάτια, προκειμένου να τεθούν σε μια διαδοχική σειρά, έτσι ώστε να προκύψει μια γραμμική ταξινόμηση. Τέτοιες στρατηγικές προκαλούν σοβαρά παιδαγωγικά προβλήματα, τα οποία θα σκιαγραφηθούν παρακάτω:

Ο πρώτος προβληματισμός προκύπτει από το γεγονός ότι ένα γραμμικό και δομολεειτουργικά ιδανικό σχολείο *μπορεί δύσκολα να συμψηφισθεί με τις μορφές μάθησης κατά την παιδική ηλικία*. Η μάθηση κατά την παιδική ηλικία μπορεί μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις να γίνει αντιληπτή ως ευθεία

και μονοδιάστατη διαδικασία της προσανατολισμένης σε στόχους απόκτησης γνώσεων. Η μάθηση κατά την παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται περισσότερο από στιγμές έκπληξης και παρά τήρησης, διαδικασίες αναζήτησης και δοκιμής, εκπληξεις και ξαφνικές ιδέες, επαναλαμβανόμενα αναβίωση και ανάμνηση, αναζήτηση αντιθετικών εμπειριών και εναλλαγών και, τέλος, στιγμές σιωπηρής απόλαυσης. Η απαρίθμηση των παραπάνω δεν θεωρείται ολοκληρωμένη· αποσκοπεί στο να καταστήσει σαφές ότι το φαινόμενο της μαθησιακής οικειοποίησης της πραγματικότητας μπορεί να ανακατασκευαστεί μόνο σε μικρό βαθμό ως δομή γραμμικής βελτιστοποίησης της απόκτησης γνώσεων. Η μάθηση κατά την παιδική ηλικία δεν προσανατολίζεται αποκλειστικά στο μέλλον, αντίθετα, περιλαμβάνει μια ποιότητα η οποία δίνει χώρο στις στιγμές του παρόντος και υπογραμμίζει τη σημασία τους. Τέτοιου είδους πτυχές επισημαίνονται κυρίως στην Παιδαγωγική Ανθρωπολογία (βλ. Duncker/Scheunpflug/Schultheis 2004).

Η *έννοια της παιδείας* μπορεί, επίσης, να ληφθεί υπόψη για να ασκηθεί κριτική στα περιοριστικά και μονοδιάστατα μοντέλα μάθησης, τα οποία υπερτονίζουν τον μελλοντικό προσανατολισμό της μάθησης. Αν αποδεχτούμε τον μορφωτικό σκοπό του σχολείου, τότε, αποκτά σημασία μια έννοια μάθησης η οποία αναπτύσσεται ως διαλεκτική ανάμεσα στην *εξάσκηση* και τον *προσπολιτισμό*. Οι διαδικασίες ανάπτυξης της ατομικότητας και της ταυτότητας παραμένουν συνδεδεμένες με την πορεία πολιτισμικής ένταξης του ατόμου. Όποιος αντιλαμβάνεται τη «μάθηση ως ενεργή πρόκληση του πολιτισμού» (Duncker 1994) και ως μορφωτική διαδικασία, μπορεί να αποδειχθεί μόνο εν μέρει την έννοια ενός γραμμικού-κλειστού χρόνου.

Το σχολείο δεν είναι μόνο χρήσιμο για τη χορήγηση απολυτηρίων και βεβαιώσεων για τη μετάβαση από βαθμίδα σε βαθμίδα. Η σχολική ζωή αποτελεί το μεγαλύτερο μέρος της παιδικής ηλικίας και της νεότητας και, επομένως, το σχολείο εμπνέει σημαντικά αυτήν την περίοδο της ζωής. Ωστόσο, αυτή η περίοδος της σχολικής ζωής δεν θα πρέπει να αποκτά την αξία της μόνο εξαιτίας του λειτουργικού της προσανατολισμού στις επόμενες σχολικές βαθμίδες και στα επόμενα στάδια της ζωής. Η παιδική ηλικία και η νεότητα, καθώς και τα χρόνια στο σχολείο έχουν τη δική τους αξία και το δικό τους νόημα ως χρόνοι της ζωής και της μάθησης. Τα σχολικά χρόνια δεν θα πρέπει να αξιολογούνται αποκλειστικά με κριτήριο τη χρησιμότητά τους γι' αυτά που θα συμβούν στο μέλλον.

Αυτά τα προβλήματα ενός σχολείου, το οποίο επιθυμεί να είναι χρήσιμο, μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα στα πλαίσια της ειδικής αγωγής. Ιδιαίτερα οι μαθητές των ειδικών σχολείων αντιμετωπίζουν προβλήματα με το είδος της μάθησης που είναι προσαρμοσμένα στο μέλλον και στην έννοια της επίδοσης. Ο προσανατολισμός του ειδικού σχολείου αποκλειστικά σε προγραμματισμένους μαθησιακούς στόχους και απολυτήρια θα ήταν καθαρός κυνισμός για έναν καθόλου αμελητέο αριθμό ανήλικων παιδιών. Αυτό δεν απαλλάσσει το ειδικό σχολείο από μια προσεκτική διάγνωση των πραγματικά επιτευξιμών στόχων. Ωστόσο, θα μπορούσαν να τους επιδιώξουν μόνο στην περίπτωση που οι μαθησιακές διαδικασίες εξισορροπηθούν με μικρά βήματα ενός εκάστοτε εκπαιδευμένου παρόντος (erfüllte Gegenwart).

Η Νέα Σχέση με το Χρόνο ως Ζήτημα της Μεταρρύθμισης του Δημοτικού Σχολείου

Όσο ενδοιασμό παρουσιάζουν η γραμμική διάταξη και ο κατακερματισμός του χρόνου για την περιγραφή και ανάλυση των κοινωνικά κυρίαρχων προτύπων χρόνου, καθώς και για την κατανόηση των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών στο σχολείο, τόσο διαφωτιστική θα μπορούσε να είναι η περιγραφή των μέτρων της σχολικής μεταρρύθμισης με τη μορφή προσιθότητας απόδρασης από τους περιορισμούς μιας γραμμικής-κλειστής αναφοράς χρόνου, και ανάδειξης νέων και διαφορετικών χρονικών σχέσεων. Αυτή η θέση θα σκιαγραφηθεί με βάση ζητήματα και συζητήσεις των επικαιρών προοπτικών μεταρρύθμισης του δημοτικού σχολείου.

Ανοιχτές Διαδικασίες Μάθησης και Χρονική Ελευθέρια

Οι σχεδιασμοί της διδασκαλίας, που άλλαξαν κυρίως τη μάθηση στο δημοτικό σχολείο με επιτυχία κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, θα εξεταστούν ως προς την έννοια του χρόνου που εμπνεύχουν. Παρά τις διαφορές που έχουν να επιδείξουν αναφορικά με την επιλογή των μαθησιακών περιεχομένων και τις προτιμώμενες μεθόδους, υπάρχει ένα σημαντικό κοινό στοιχείο. Η *νέα σχέση με το χρόνο* εμφανίζεται ως συνδεδεμένο μέγεθος τόσο στην ανοιχτή διδασκαλία (offener Unterricht), όσο και στη διερευνητική μάθηση, στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα, στην ευέλικτη ζωή, στο μάθημα με σχέδιο εργασίας, καθώς και στη μάθηση με σταθμούς (Lerner an Stationen). Το κοινό σημείο φαίνεται να είναι ότι οι νέες μορφές διδασκαλίας και μάθησης επιδιώκουν μια νέα μεταβλητότητα στην κατανόηση και αξιοποίηση του ατομικού μαθησιακού χρόνου, προκειμένου να ανταποκριθούν στην απαίτηση για εσωτερική διαφο-

ροποίηση και υπερπλήρη διαφορετικών τρόπων μάθησης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόζει ποικιλοτρόπως τους ατομικούς μαθησιακούς χρόνους με έναν ποιοτικά νέο τρόπο. Ιδιαίτερα από την άποψη της ατομικής διαμόρφωσης των μαθησιακών χρόνων δημιουργείται ένα ευέλικτο πλαίσιο, το οποίο αντιλαμβάνεται τον παράγοντα χρόνο με έναν νέο τρόπο, ξεκινώντας από τη υπερπλήρη διαφορετικών μαθησιακών ρυθμών και ικανοτήτων συγγέντρωσης, την καθοδήγηση οχετικά με τις δραστηριότητες και τους χρόνους επεξεργασίας έως και τη δυνατότητα εμπέδωσης της διδακτέας ύλης με επαναλήψεις. Τα πρότυπα χρόνου στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας – χαρακτηριστικά, παράδειγμα συνιστά η 45λεπτη μετωπική διδασκαλία – μπορούν να ξεπεραστούν έτσι και να προσαρμωστούν στις ατομικές μαθησιακές δυνατότητες του παιδιού. Το καθοριστικό παιδαγωγικό όφελος προκύπτει μέσα από αυτήν τη χρονική ευελιξία και συνίσταται στο ότι δίνεται σημασία στους μαθησιακούς ρυθμούς των παιδιών, οι οποίοι λαμβάνονται περισσότερο υπόψη και επομένως ενισχύονται καλύτερα. Το να λαμβάνεται υπόψη ο «ατομικός χρόνος» στην παιδική μάθηση, μπορεί να δώσει χώρο σε εκείνα τα φαινόμενα τα οποία αναφέρονται ποικιλοτρόπως, κυρίως, στις ανθρωπολογικές έρευνες για την παιδική ηλικία: Η έκπληκτη παρατήρηση και η αινιματική αναζήτηση, η επανάληψη ως διασφάλιση και επιβεβαίωση των γνώσεων, η ικανοποίηση της αυτοεπιβεβαίωσης από την προσωπική πρόοδο, η ανατοχαστική επεξεργασία των παράδοξων, που προκύπτουν από τα πράγματα και θα πρέπει να αντιμετωπιστούν νοητικά, η σύνδεση των γνώσεων με προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις, η ξαφνική ιδέα, όλες αυτές οι διαδικασίες, οι οποίες είναι ουσιώδεις για την ποιότητα των μαθησιακών διαδικασιών και δείχνουν, ότι –πέρα από τις γραμμικές συνεχείς– υφίστανται

και οι λεγόμενες «αυθεντικές μορφές μάθησης» (βλ. Bollnow 1959). Η περιστασιακή υιοθέτηση της ανοιχτού τύπου διδασκαλίας είναι βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της μαθησιακής ικανότητας, η οποία θα πρέπει να θεωρείται και να εξασφαλίζεται για κάθε παιδί ως μια *ατομική διαδικασία*. Η χρονική ευελιξία δεν είναι το μοναδικό, αλλά, παρ' όλη αυτά, είναι ένα ιδιαίτερα ουσιώδες κλειδί για μια επιτυχημένη δημιουργία αυτών των προϋποθέσεων. Παραπέμπει, για μια ακόμη φορά, στην ένταξη του παρόντος στη μάθηση. Ενώς παρόντος που δεν καταπιέζεται ή δεν εκτοπίζεται πλέον προς όφελος ενός κυρίαρχου μελλοντικού προσανατολισμού, αλλά, αντίθετα, υπερπλήρως λαμβάνεται στη θεμελιώδη διδακτική της σχέσης παρόν-μέλλον, για την οποία έγινε λόγος παραπάνω.

Εντούτοις, θα πρέπει να αναφερθεί με κριτική διάθεση ότι η ένταξη νέων μορφών μάθησης, ενδεχομένως, και να αποτυχει. Ιδιαίτερα οι ανοιχτές μορφές μάθησης (offener Lerner) ενέχουν, ενίοτε, τον κίνδυνο να παρεμποδιστεί η μαθησιακή πρόοδος ή να μην δοθεί η πρόποσα σημασία, καθώς και να καταλήξει η παρατήρηση του παρόντος να αποτελεί μια απλή μορφή διασκέδασης ή ενασχόλησης. Σε τέτοιες περιπτώσεις, με την εγκατάλειψη της διαλεκτικής ανάμεσα στο παρόν και στο μέλλον χάνεται και η μορφωτική αξία της μάθησης.

Ειδικά αυτή η διαδικασία απαιτεί στα πλαίσια της παιδαγωγικής του δημοτικού σχολείου έναν λεπτό χειρισμό: Η διατήρηση της αξίας του παρόντος και η ανακάλυψη της ποιότητάς του με το βλέμμα στραμμένο στις δυνατότητες της μελλοντικής υπέρβασης αυτού, μπορεί να οδηγήσει σε παιδαγωγικές συγκρούσεις.

*Οι Μαθησιακοί Ρυθμοί ως Διαμορφωτικές Αρχές του Δημοτικού Σχολείου**

Η νεότερη ιστορία της μεταρρύθμισης του δημοτικού σχολείου ανακάλυψε εκ νέου μια σχέση με το χρόνο για τη διαμόρφωση της καθημερινότητας. Από τη σκοπιά της πολιτισμικής ιστορίας, η σχέση αυτή είναι πολύ παλιότερη από το ίδιο το σχολείο. Πρόκειται για την «*κυκλική αντίληψη του χρόνου*», που ήδη αναφέρθηκε, και δεν υπόκειται σε καμία σύγχρονη κοινωνική δυναμική, αντίθετα, περιγράφει τη σχέση του ανθρώπου με τη δική του φύση και αυτήν που τον περιβάλλει με φιλοσοφικούς και ανθρωπολογικούς όρους. Ζητούμενο είναι η αξιοποίηση των χρονικών ρυθμών της φύσης, οι οποίοι μπορούν να παρρητηθούν στην εναλλαγή της άμπτωσης και της πλήμηνυρίδας, της ημέρας και της νύχτας, του καλοκαιριού και του χειμώνα κ.ο.κ. και αποτελούν τη βάση για πολλές βιολογικές-φυσιολογικές διαδικασίες της ανθρώπινης ζωής, για τη διαμόρφωση και για τον ορισμό ρυθμών με διαφορετικές αξιώσεις. Το δημοτικό σχολείο έχει πιο κατάλληλες προϋποθέσεις, έναντι των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τη συμπεριληψη αυτής της διάστασης, εφόσον δεν παραβραίνει την αρχή του δασκάλου της τάξης και αναθέτει τη διαμόρφωση των πρωινών μαθημάτων αποκλειστικά σε έναν διδάσκοντα. Πρόκειται για μια ευκαρία ρυθμικής συνάρθρωσης εναλλαγών μεταξύ έντασης και χαλάρωσης, συγγένιρων και χαλάρωσης, σωματικής ηρεμίας και κίνησης, με σκοπό την καθόδηση της μαθησιακής ικανότητας των παιδιών σε δομημένες τροχιές (βλ. Giel 1987). Ειδικά οι ποικίλες εξωσχολικές απαιτήσεις ενός τεχνικού και τεχνολογικού κόσμου επιφορτίζουν το δημοτικό σχολείο με το έργο της αντίστασης σε μορφές παραμέλησης, εντός της καθημερινότητας, μέσω διαμόρφωσης

νέων ρυθμών διδασκαλίας, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η προοδευτική εξέλιξη της μαθησιακής ικανότητας των μαθητών. Η διαμόρφωση του προγράμματος των ημερησίων μαθημάτων και των σχολικών εβδομάδων, καθώς και η διάρθρωση του σχολικού έτους με τις γιορτές, συμβάλλουν ομημαντικά στο να βιώνουν τα παιδιά το σχολείο ως δομημένο και κατανοητό χρόνο, να το αντιλαμβάνονται ως τάξη, ως σύνθεση, που στοχεύει στην απελευθέρωση της δημιουργικότητας. Ο πρωινός κύκλος και η ευέλκκη ζωή, μαθήματα και ασκήσεις, μαθησιακή καθημερινότητα και σχολική ζωή θα πρέπει να οργανωθούν σε τέτοιους ρυθμούς, που να είναι συμβατοί με τους βιολογικούς, ψυχολογικούς, φυσιολογικούς και κοινωνικοπολιτικούς ρυθμούς των παιδιών.

Ο Klaus Mollenhauer (1987) περιέγραψε την υποχρέωση, η οποία απορρέει από αυτήν την αντίληψη για το δημοτικό σχολείο, ως εξής: «Πώς μπορούν να εναρμονιστούν οι χρονικοί ρυθμοί της προσωπικής εμπειρίας και οι χρονικοί ρυθμοί της θεσμικής μάθησης, και μάλιστα κατά έναν τέτοιο τρόπο, ώστε να μην πάσχει ούτε το άτομο και το ενδιαφέρον του για προσωπική υπαρξιακή αναζήτηση, ούτε βέβαια το ενδιαφέρον του συνόλου για παραγωγικότητα;» (σελ. 77)

Αυτά τα ερωτήματα θα μπορούσαν, υπό τις δεδομένες συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας, να επιβραδύνουν το παιδαγωγικό έργο. Η έννοια της «προστασίας» φαίνεται να απέκτιπνε νέο περιεχόμενο (βλ. Schleiermacher 1826, Fitner 1982). Ένα νέο περιεχόμενο που περιλαμβάνει την πρόκληση, οφείλει να διασφαλίσει με νέο τρόπο το χρόνο που θα πρέπει να αφησούμε στα παιδιά για την ανάπτυξη τους, τη χρονική κυριαρχία και την απρογραμμάτιστη προσωπική δραστηριότητα, ώστε και οι ρυθμοί της σχολικής μάθησης να μπορέσουν να αναπτύξουν την εσωτερική τους παραγωγικότητα.

Το Δημοτικό Σχολείο και το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο

Οι σχετικές συζητήσεις για τη λήψη μέτρων αναφορικά με τη διεύρυνση των σχολικών υπηρεσιών εντάθηκαν στη Γερμανία από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 περίπου. Αυτή η συζήτηση διαρκεί ως και τις μέρες μας και μάλλον απέκτησε μεγαλύτερη σημασία και διευρύνθηκε. Άλλες ευρωπαϊκές χώρες έχουν κάνει μεγαλύτερες προόδους σε αυτό το ζήτημα. Η διεύρυνση του σχολικού ωραρίου –πέρα από τη διδασκαλία στο πλαίσιο της κατανομής των μαθημάτων– βρήκε εφαρμογή, κυρίως, στις προσεγγίσεις για το ολοήμερο δημοτικό σχολείο.

Κοινωνιολογικές έρευνες σχετικά με την κοινωνική μεταβολή και την εκπαίδευση σπριζίζουν την επιχειρηματολογία για τη διεύρυνση της ολοήμερης φροντίδας στο δημοτικό σχολείο. Η φύλαξη των παιδιών πέρα από το ωρολόγιο πρόγραμμα, σε σταθερά και αξιόπιστα χρονικά πλαίσια διευκολύνει τη συνύπαρξη οικογένειας και επαγγέλματος, κυρίως, για τις εργαζόμενες μητέρες, είναι απαραίτητη για μονογονεϊκές οικογένειες και είναι ευλόγη εξαιτίας της χαμηλής ποιότητας και πυκνότητας των εξωσχολικών δυνατοτήτων επικοινωνίας και, επομένως, αποσκοπεί στην αντιμετώπιση της αυξανόμενης αποσταθεροποίησης της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των οικογενειών. Η επέκταση του σχολικού ωραρίου, όπως αυτή αποτυπώνεται στο ολοήμερο σχολείο, πρέπει να συνοδεύεται από τη διασφάλιση της ποιότητας των παιδαγωγικών δράσεων, έτσι ώστε να συμπληρώνονται αποτελεσματικά οι προοπτικές της οικογένειας για στήριξη των παιδιών. Ο επιπλέον χρόνος θα μπορούσε να αφιερωθεί, εκτός από την παροχή κοινωνικο-παιδαγωγικής στήριξης, και σε δράσεις τόσο των μαθητών που δεν παρευρίσκουν σχολικά προβλήματα όσο και των μαθητών των οποίων η σχολική καριέρα απειλείται από

διάφορα προβλήματα. Ειδικά οι μαθητές από μη προνομιούχα περιβάλλοντα επωφελούνται από τα μέτρα για επιπλέον φροντίδα και ενίσχυση, καθώς λαμβάνουν, πέρα από το μάθημα, επιπλέον μορφωτικά ερεθίσματα και προσφορές διαμόρφωσης του ελεύθερου χρόνου τους, μπορούν να ενταχθούν καλύτερα στα κοινά σχέδια εργασίας, για τα οποία ο χρόνος δεν επαρκεί στο κανονικό μάθημα.

Η πληθώρα των προσεγγίσεων και των μορφών οργάνωσης αντανακλά τις τοπικές προϋποθέσεις, με αποτέλεσμα να υιοθετεί το κάθε σχολείο με διευρυνμένο ωράριο μισής ή ολόκληρης ημέρας διαφορετικά διαμορφωτικά στοιχεία και να τα συνδυάζει μεταξύ τους. Τα σχέδια εργασίας και οι ομάδες εργασίας, ανοιχτές και δεσμευτικές προσφορές ελεύθερου χρόνου, βοήθεια στις εργασίες για το σπίτι και ενισχυτικά μέτρα συμπληρώνουν το κανονικό μάθημα αθροιστικά ή ενσωματώνονται με αυτό.

Από τη σκοπιά της οργάνωσης του σχολικού χρόνου, αξίζει να συγκαταστήσουμε ότι η διεύρυνση της μέριμνας και της ενίσχυσης επιδρά θετικά, κυρίως, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στα μαθησιακά κίνητρα και στην απόκτηση γνώσεων και έχει ως αποτέλεσμα υψηλότερη ικανοποίηση σε ό,τι αφορά το σχολείο –σε αυτά τα συμπεράσματα καταλήγει τουλάχιστον η έρευνα για το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στο Αμβούργο, που πραγματοποιήσε ο Heinz-Günter Holtapfels (2002). Τα αποτελέσματα επιτρέπουν να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι «μια παιδαγωγικά συνεπής διαμόρφωση του δημοτικού σχολείου στη βάση μιας νέας οργάνωσης του χρόνου [...] ενδεχομένως να αυξήσει την ποιότητα της δουλειάς στο σχολείο συνολικά.» (σελ. 230) Αποτελέσματα, όπως η ενισχυμένη ουνεργασία των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη επιπλέον δεξι-

ομήτων στους μαθητές υπογραμμίζουν τη θετική επιρροή στην εξέλιξη του σχολείου και της μαθησιακής κουλτούρας.

Η Ευέλκτιν Βαθμίδα Εισαγωγής στο Σχολείο

Τα πειραματικά μοντέλα της ονομαζόμενης «ευέλκτινς βαθμίδας εισαγωγής στο σχολείο» θεωρούνται από τις σημαντικότερες καινοτομίες των περασμένων ετών στη Γερμανία. Αυτά τα μοντέλα δοκιμάστηκαν στα δημοτικά σχολεία πολλών κρατιδίων και αξιολογήθηκαν, παράλληλα, από επιστημονικά έρευνα για το σχολείο. Οι λέξεις-κλειδιά που περιγράφουν τους στόχους αυτού του πειραματικού μοντέλου εισαγωγής στο δημοτικό σχολείο σηματοδοτούν την προσπάθεια να βρεθούν νέες ευέλκτινες μορφές διαχείρισης των μαθησιακών χρόνων, των διαδικασιών ανάπτυξης των παιδιών, καθώς και να ορισθούν ενδεδειγμένα χρονικά σημεία και να διασφαλιστούν τα αναγκαία χρονικά περιθώρια. Στον πυρήνα της ευέλκτινς βαθμίδας εισαγωγής στο σχολείο συναντάμε τη σύμπτυξη των δύο πρώτων τάξεων σε μια ενιαία τάξη. Σε αυτήν τη μικτή ηλικιακή ομάδα δίνεται η δυναμικότητα μιας ατομικά διαφοροποιημένης παραμονής. Η διάρκεια παραμονής ποικίλει από ένα έως τρία έτη και εξαρτάται από τις μαθησιακές προϋποθέσεις, το επίπεδο ανάπτυξης και τον μαθησιακό ρυθμό, ώστε να είναι εφικτή η ευέλκτιν στήριξη της μαθησιακής προόδου. Επιδιώκεται με αυτόν τον τρόπο η μείωση της πίεσης των πρώτων δύο ετών, καθώς και των πολλών περιπτώσεων επανάληψης της τάξης. Από την άλλη πλευρά, ιδιαίτερα ικανά παιδιά και παιδιά με κλίσεις παραπέμπονται ταχύτερα στην τρίτη τάξη. Ούτε η εισαγωγή στο σχολείο θα πρέπει να γίνεται, όπως έως τώρα, σε μια ορισμένη ημερομηνία, αλλά σε διαφορετικά χρονικά σημεία κατά το σχολικό έτος, γεγονός βέβαια το οποίο προϋποθέτει στενή συνεργασία με το νηπιαγωγείο. Η εισαγωγή στο σχολείο σε πολλές δια-

φορητικές ημερομηνίες κατά το σχολικό έτος έχει, επιπλέον, το πλεονέκτημα ότι τα νέα παιδιά που έρχονται συναντούν μια ήδη παγιωμένη μαθησιακή οργάνωση, στην οποία μπορούν ευκολότερα να ενταχθούν. Η διάνωση του μαθησιακού επιπέδου θα μπορούσε, επομένως, να αντικαταστήσει τη διαδεδωμένη πρακτική, με στόχο όχι την εξακρίβωση της σχολικής ετοιμότητας του παιδιού, αλλά την εξαγωγή συμπερασμάτων για την απαιτούμενη εξατομικευμένη στήριξη του.

Η αύξηση του αριθμού των παιδιών που εγγράφονται πρόωρα στο σχολείο, η μείωση των αναβολών φοίτησης και η αποφυγή του φαινομένου της επανάληψης της τάξης, με τις οφέθριες επιπτώσεις της στη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοαντίληψης, καθώς και του κινδύνου του κοινωνικού στιγματισμού, συνηγορούν υπέρ μιας τέτοιας «νέας αρχής στο σχολείο», όπως ονομάστηκε η αντίστοιχη προσέγγιση στη Βάδη-Βυρτεμβέργη.

Οι εμπειρίες είναι θετικές στην πλειοψηφία τους: Έτσι, υπάρχει ομοφωνία στις αναφορές ότι τα παιδιά που έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο προσαρμόζονται γρηγορότερα και με μεγαλύτερη ευκολία. Μπαίνουν σε μια ομάδα, η οποία έχει ήδη συνηθίσει να εργάζεται σύμφωνα με τις αρχές του σχολείου, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η ένταξή τους στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου δίχως προβλήματα. Η ευρύτερη συμπεριληψη ανοιχτών μορφών διδασκαλίας, η εντατικότερη συνεργασία των εκπαιδευτικών και η συνεργασία με ειδικούς και κοινωνικούς παιδαγωγούς, με τους γονείς και τις νηπιαγωγούς θεωρούνται, επίσης, πρακτικές που βελτίωσαν την ποιότητα του παιδαγωγικού έργου. Ωστόσο, η αναπροσδιοσίση από τις πειραματικές δοκιμές στα σχολεία δείχνει ότι η μετάβαση σε εξαιρετικά εξατομικευμένες και διαφοροποιημένες μορφές διδασκαλίας και μέθωσης επιφέρει σοβαρές δυσκολίες.

Η ίδια η ανάπτυξη ενός ενδοσυχολικού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο δεν είναι προδιδασκαλισμένο σε ηλικιακά ομοιογενείς τάξεις, αλλά στα επίπεδα γνώσεων και ανάπτυξης των παιδιών, απαιτεί πολύ δουλειά. Η σύνθεση του διδακτικού υλικού, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην ελεύθερη εργασία και στο εβδομαδιαίο μάθημα, θα πρέπει, επίσης, να διευρυνθεί και να εμπλουτιστεί. Επιπλέον, είναι αναγκαία η ανάπτυξη νέων μορφών αξιολόγησης των επιπέδων μάθησης, καθώς και η εισαγωγή διαγνωστικών διαδικασιών για την αξιολόγηση της εξέλιξης των επιδόσεων, προκειμένου να υλοποιηθεί με επιτυχία η θεωρητική ιδέα που αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στο συνυπολογισμό κατά τη διδασκαλία, των διαφορετικών προϋποθέσεων και ρυθμών μάθησης των μαθητών.

4

Καλλιέργεια της Μνήμης

Η Σχέση προφορικότητας και Γραμματισμού στο Δημοτικό Σχολείο

Εάν το δημοτικό σχολείο επιθυμεί να συμβαδίσει με τις κοινωνικές αλλαγές, τότε οφείλει να βρει κι έναν τρόπο οικοδόμησης και καλλιέργειας της μνήμης. Η μνήμη είναι μόνο εν μέρει ζήτημα του μνημονικού και της αποστήθισης, παρόλο που και αυτή η διάσταση παραμένει σημαντική. Αυτό που χρίζει διερεύνησης είναι η δομική διασύνδεση με τις μορφές της προφορικής και της γραπτής μνήμης. Η διεύρυνση αυτή μας οδηγεί στην πολιτισμικο-θεωρητική αντιπαράσταση της *κουλτούρας της προφορικότητας και του γραμματισμού*. Η μνήμη και η ανάμνηση διαμορφώνονται στα δίκτυα των προφορικών και γραπτών αξιώσεων κατά έναν τελείως διαφορετικό τρόπο. Και οι δύο παραδόσεις καθορίζουν την πράξη στο δημοτικό σχολείο, ακόμα και αν αφήνουν να διαφανούν διαφορετικά διδακτικά προβλήματα –όπως, για παράδειγμα, το ερώτημα, τι σχέση επιθυμούμε να έχουμε σήμερα με την αποστήθιση. Παράκτω θα εξεταστεί πώς μπορεί να θεμελιωθεί μια θεωρία του δημοτικού σχολείου μέσα από τη διερεύνηση των κατηγοριών της προφορικότητας και του γραμματισμού.