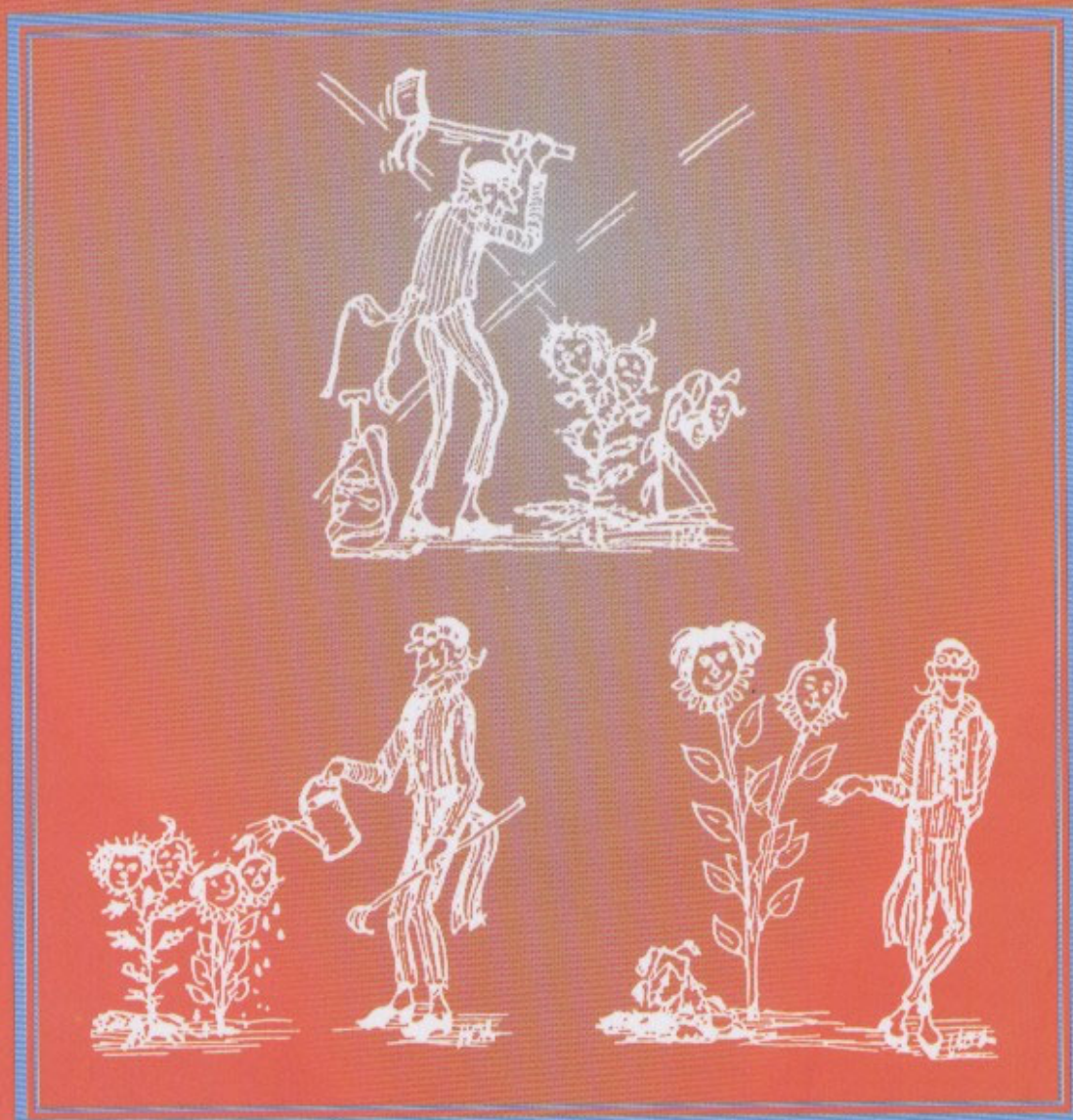


Ανδρέας Μπούζος

Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού

Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης

Β' Έκδοση



Εκδόσεις Λύχνος

ΑΝΔΡΕΑΣ ΜΠΡΟΥΖΟΣ

Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού

Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΛΥΧΝΟΣ

Πρώτη έκδοση 1995

Δεύτερη βελτιωμένη έκδοση 1998

Πρώτη ανατύπωση Μαΐος 1999

© Ανδρέας Μπρούζος - Εκδόσεις Λύχνος

ISBN: 960-7097-42-4

Σκίτσο εξωφύλλου: Nolting H.P., Bernat-Kaufmann L., 1983

Στοιχειοθεσία - Εκτύπωση: Λύχνος Ε.Π.Ε. Γραφικές Τέχνες

Κεντρική διάθεση: Εκδόσεις Λύχνος

Πλ. Θεάτρου 24, 105 52 Αθήνα

Τηλ.: 3214766 Fax: 3212675

Υπεύθυνος έκδοσης: Σπύρος Ντάβρης

Απαγορεύεται η ανατύπωση μέρους ή όλου του βιβλίου με οποιονδήποτε τρόπο χωρίς την έγγραφη άδεια των εκδοτών

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Στην Κάτια

Η αγωγή δε μπορεί ποτέ να είναι ουδέτερη· είτε είναι εργαλείο για την απελευθέρωση του ανθρώπου, είτε είναι εργαλείο δαμασμού και εκγύμνασής του για την καταπίεση.

(P. Freire 1973:13)

Μόνο ο διάλογος, που απαιτεί κριτικό στοχασμό, είναι ικανός να παράγει και κριτικό στοχασμό. Χωρίς το διάλογο δεν υπάρχει επικοινωνία, και χωρίς επικοινωνία δεν υπάρχει αληθινή παιδεία.

(P. Freire 1973:76)

Όλα τα δάκρυα είναι αλμυρά. Όποιος το κατανοεί μπορεί να ασκεί αγωγή στα παιδιά· όποιος δεν το κατανοεί, δε μπορεί να ασκήσει αγωγή σ' αυτά.

(J. Korczak 1979:119)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Αντί προλόγου	9
<i>Εισαγωγικοί προβληματισμοί</i>	<i>17</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
<i>Βασικές υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού</i>	<i>23</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
<i>Δυνατότητες ανάληψης συμβουλευτικών υποχρεώσεων από τον εκπαιδευτικό</i>	<i>29</i>
2.1 Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη δυνατότητα συμβουλευτικής δράσης του εκπαιδευτικού	29
2.2 Παράγοντες που συμβάλλουν ή ευνοούν τη συμ- βουλευτική δράση του εκπαιδευτικού	31
2.3 Αντιπαράθεση των επιχειρημάτων	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	
<i>Περιοχές συμβουλευτικής δραστηριότητας του εκπαιδευτι- κού</i>	<i>51</i>
3.1 Γενικές παρατηρήσεις	51
3.2 Ο εκπαιδευτικός ως συντονιστής διαδικασιών μάθησης	51
3.3 Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος σε θέματα εκ- παιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολι- σμού	66
3.4 Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο διευκόλυνσης των δια- προσωπικών σχέσεων	75

3.5	Ο εκπαιδευτικός ως βοηθός και συμπαράστατης του μαθητή	112
3.5.1	Γενικές παρατηρήσεις	112
3.5.2	Ειδικές ανάγκες	116
3.5.3	Διαταραχές	121
3.5.4	Συγκρούσεις	135
3.5.5	Αποφάσεις	145
3.5.6	Συμπεράσματα-προτάσεις	152
3.6	Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο συνεργασίας με τους γονείς	160

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

<i>Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού ως λειτουργού συμβουλευτικής και προσανατολισμού</i>		199
4.1	Γενικές παρατηρήσεις	199
4.2	Ενσυναίσθηση	203
4.3	Εκτίμηση και άνευ όρων αποδοχή	214
4.4	Γνησιότητα-συμφωνία	220
4.5	Συμπεράσματα	225

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

<i>Συμπεράσματα, παρατηρήσεις, προτάσεις</i>		235
<i>Ευρετήριο ονομάτων</i>		263
<i>Ευρετήριο όρων και πραγμάτων</i>		269
<i>Βιβλιογραφία</i>		275

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

Το γεγονός που μπορώ να θυμηθώ από το ξεκίνημα της σχολικής ζωής μου αναφέρεται στα χρόνια του νηπιαγωγείου. Θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι μια μέρα δεν είχα μπει μέσα στην τάξη, γιατί ήθελα να δω τα βατραχάκια που υπήρχαν στο σιντριβάνι. Αλλά, δυστυχώς, με ανακάλυψαν και με οδήγησαν στην τάξη, για να ζωγραφίσω και να πω τραγουδάκια. Θυμάμαι, επίσης, ότι μια μέρα με πρόλαβαν στην πόρτα και με εμπόδισαν να το σκάσω. Όταν αργότερα (στη δεύτερα Λυκείου), σε μια εκδρομή του σχολείου, έτυχε να βρίσκομαι στον ίδιο χώρο με ένα δημοτικό σχολείο της πόλης με πλησίασε μία δασκάλα και ζήτησε να επιβεβαιωθεί για το επίθετό μου. Μου είπε ότι είχαν δεινοπαθήσει μαζί μου ώσπου να με κοινωνικοποιήσουν. Ποιος τους είπε ότι εγώ ζητούσα αυτή την κοινωνικοποίηση, και κυρίως, ποιος τους επιβεβαιώνει ότι εγώ «κοινωνικοποιήθηκα»; Το ότι πάντα είχα τη δεύτερη υψηλή βαθμολογία στην τάξη, δε σημαίνει ότι αποδεχόμουν τον τρόπο μετάδοσης των πληροφοριών (όχι γνώσης) που προσφέρει το σχολείο ή ότι συμφωνούσα με τις κατηγοριοποιημένες, μη πηγαίες, μη αληθινές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ «αρίστων», «μετρίων» και «κακών» μαθητών και καθηγητών.

Στην αρχή ο λόγος που διάβαζα ήταν για να μη με ενοχλούν οι γονείς και οι δάσκαλοι. Στην πέμπτη Δημοτικού συνειδητοποίησα ότι η προσπάθεια για την τελειότητα αναγνωρίζεται (δεν εννοώ τις αμοιβές-βαθμούς, επαίνους- αλλά ότι έτσι δε με πίεζαν, δεν είχαν αφορμές για να αναμειχθούν στη ζωή μου, στη σκέψη μου).

Έπειτα άρχισα να διαβάζω από συνήθεια, επειδή δεν είχα τι άλλο να κάνω, και γιατί ήθελα να δοκιμάσω πόσο ικανή ήμουν να αντεπεξέλθω σ' όλες μου τις υποχρεώσεις. Το μόνο μάθημα στο οποίο έβρισκα διέξοδο από την ανία και το άγχος ήταν τα μαθηματικά. Λάτρευα τη γεωμετρία και τη χρησιμοποιούσα για τους ίδιους λόγους που χρησιμοποιούσα και την ονειροπόληση.

Ήμουν πάντα το αγαπημένο παιδί των καθηγητών. Ευτυχώς αυτό δε με εμπόδισε να είμαι φίλη με τους συμμαθητές μου, γιατί, για άλλους ήμουν «άριστη» μαθήτριά και, για άλλους, γιατί ήμουν εκρηκτική προσωπικότητα. Οι στιγμές που τώρα αναπολώ από τη σχολική μου ζωή είναι η απόκτηση φίλων, τα σκασιαρχεία για την αποφυγή ανιαρών καθηγητών, αλλά κυρίως η εκδήλωση αμοιβαίας αγάπης, εκτίμησης και αποδοχής που μοιραζόμουν με δύο καθηγητές μου. Στο ερώτημα, αν ήθελα να ξαναπάω σχολείο, θα απαντούσα θετικά, αρκεί να ζούσα πάλι αυτές τις μοναδικές στιγμές με τους δύο συγκεκριμένους καθηγητές. Για χάρη τους θα μπορούσα να υποστώ εκ νέου αυτή την καταπίεση και την ταπείνωση της προσωπικότητάς μου (εφόσον αυτή αξιολογείται ακόμη σύμφωνα με μια κλίμακα επίδοσης και τυποποιημένης κοινωνικής-σχολικής προσαρμογής), διότι πλέον γνωρίζω ότι η ευτυχία είναι στιγμιαία και σπάνια, με πανάκριβο τίμημα.

Το πέραςμα από το σχολείο μου έχει αφήσει πικρία γιατί 1) έγινα μίστυρας αδικιών από την πλευρά των καθηγητών έναντι ορισμένων συμμαθητών (που δεν είχαν «άριστη» επίδοση/προσαρμογή) και 2) σπατάλησα όλη την ενεργητικότητά μου στο διάβασμα. Νιώθω πολλές φορές ότι είμαι κάτι άλλο, αλλά δεν μπορώ να το εκφράσω με λέξεις. Μου αρέσει να κάνω σχέδια με τα σύννεφα του ουρανού, λατρεύω το σούρουπο με τα χρώματά του. Όχι, δεν είμαι καλλιτεχνική φύση (...). Τη μικρή μου καλλιτεχνική δραστηριότητα την εξαφάνισε το σχολείο, γιατί θέλησε η ζωγραφική, η μουσική και η χειροτεχνία να ακολουθούν λεκτικούς κανόνες. Έτσι ο λεκτικός μου εαυτός υπερισχύει του διαισθητικού - που είναι πηγή της δημιουργικότητας και της τέχνης (...)

Τι πρέπει να αλλάξει στο σχολείο; Να πάψει η κάθε κυβέρνη-

ση να το θεωρεί μέσο άσκησης εξουσίας και διαμόρφωσης τυποποιημένων προσωπικοτήτων.

Δεν θέλω να γίνω εκπαιδευτικός, γιατί απεχθάνομαι να πληγώνω ανθρώπους με το να τους ελέγχω, να τους περιορίζω και να κατευθύνω την ανάπτυξη της ιδεολογίας, της συνείδησης και γενικά της προσωπικότητάς τους. Δεν έχω αυτό το δικαίωμα και ποτέ δε θα ήθελα να νομιμοποιήσω την παράνομη κατοχή του με το να γίνω μέλος του κατευθυνόμενου εκπαιδευτικού συστήματος».

*Φοιτήτρια του Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
Έτος αποφοίτησης του Λυκείου: 1990*

«Θυμάμαι ότι την πρώτη μέρα στο σχολείο χαιρόμουν που είχα γίνει επιτέλους μαθήτρια, κι ήμουν περήφανη που φορούσα τη μπλε ποδιά με το λευκό δαντελένιο γιακά. Ήμουν συνάμα και φοβισμένη, κι ο φόβος μου γινόταν πιο έντονος, καθώς έβλεπα πολλούς από τους μελλοντικούς συμμαθητές μου να κλαίνε ασταμάτητα και να μην απομακρύνονται χωρίς δυσκολία από την αγκαλιά της μητέρας τους. Δεν άργησε ωστόσο ο φόβος και το κλάμα τους να αντικατασταθεί από τις χαρούμενες δυνατές φωνές και τα χαμόγελά τους, όταν δημιουργήσαμε φιλίες μεταξύ μας, γίναμε πρωταγωνιστές όμορφων παιχνιδιών και γνωρίσαμε την αγαπημένη μας δασκάλα. Τη θαύμαζα τη δασκάλα μου, γιατί, αν και μεγάλη σε ηλικία, είχε ωστόσο ζωντάνια μέσα της. Θυμάμαι ακόμη εκείνη την καθαρή γλυκιά φωνή της που κατάφερνε να με παρασέρνει σε κόσμους μυθικούς και ονειρεμένους. Δυο χρόνια είχα την τύχη να είναι δασκάλα μου εκείνη η καλοσυνάτη γυναίκα που τόσο είχε καταφέρει να κερδίσει την αγάπη όλων μας, ώστε οι περισσότεροι κλάψαμε, όταν μάθαμε πως μετατέθηκε σε άλλο σχολείο. Μα και τους επόμενους τρεις δασκάλους που ακολούθησαν τους θυμάμαι πάντοτε με σεβασμό και αγάπη. Φάνταζαν στα μάτια της παιδικής μου ψυχής ως παντογνώστες και σπουδαίοι. Τώρα, θα μπορούσα, ίσως, να πω πως

μερικοί από αυτούς υπερούσαν στον τομέα των γνώσεων, μπορεί δηλαδή η εκπαίδευσή τους να μην ήταν επαρκής, ήταν όμως τρυφεροί και ανθρώπινοι.

Έτσι λοιπόν θα έλεγα πως από το δημοτικό θυμάμαι τα ατέλειωτα παιχνίδια με τους συμμαθητές μου, τα τραγούδια για τη βροχή, που λέγαμε καθώς εκείνη έπεφτε κι εμείς την κοιτάζαμε από τα μεγάλα φωτεινά παράθυρα, τις ορθογώνιες καρτέλες με τα μεγάλα ολουτρόγγυλα γράμματα να γράφουν «τό-πι», να το εικονίζουν κι εμείς να συλλαβίζουμε τη λεξούλα δυνατά και καθαρά (...)

Τα συναισθήματά μου αλλάζουν καθώς αναπολώ τα χρόνια του Γυμνασίου, και πολύ περισσότερο του Λυκείου. Κι αυτό συμβαίνει γιατί πολλοί από τους καθηγητές μου ήταν τυπικοί και ψυχροί. Μοναδική τους έγνοια ήταν να παραδώσουν την προκαθορισμένη από το αναλυτικό πρόγραμμα ύλη, χωρίς να τους ενδιαφέρει ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσαν να πλησιάσουν τον κόσμο μας. Δεν ήταν λίγες οι φορές που γίνονταν ειρωνικοί, έτοιμοι να διασκεδάσουν φοβίζοντάς μας με το ισχυρό τους όπλο, τη βαθμολογία.

Δεν θα ήταν ψέμα αν έλεγα πως πάντα οι καθηγητές που θαύμαζα και αγαπούσα ήταν οι φιλόλογοι. Φάνταζαν στα μάτια μου πιο ανθρώπινοι, πιο ζεστοί. Κυρίως η ώρα των Νέων Ελληνικών ήταν η αγαπημένη μου, καθώς μερικοί καθηγητές κατάφεραν να μας κάνουν να παλεύουμε, για να δώσουμε τη δική μας ερμηνεία σ' ένα ποίημα, κατάφεραν να μας μεταφέρουν στη στιγμή δημιουργίας του ποιήματος και όλοι μας προσπαθούσαμε να μαντέψουμε την ανάγκη που οδήγησε τον ποιητή να χρησιμοποιεί ένα συγκεκριμένο φιλολογικό σχήμα. Κι όλα τα παραπάνω γίνονταν χωρίς να νιώσουμε άγχος, μην τυχόν δε δώσουμε τη σωστή απάντηση σε κάποια ερώτηση, ούτε βέβαια ανία, συναίσθημα πολύ συχνό κατά τη διάρκεια πολλών μαθημάτων.

Οι θετικές επιστήμες δε με συγκίνησαν ποτέ ιδιαίτερα. Δεν ξέρω αν ήμουν εγώ που έβλεπα τα μαθηματικά και τη φυσικοχημεία ως ψυχρούς τύπους χωρίς νόημα ή ο τρόπος με τον οποίο δι-

δάσκονταν μ' έκανε να τα βλέπω έτσι. Τα πειράματα στη φυσικοχημεία, κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, ήταν ελάχιστα. Μόνο εκείνα όμως θα μπορούσαν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον μας και να μας βοηθήσουν στην κατανόηση κάποιων φυσικών φαινομένων (...)

Δεν είναι λίγες οι φορές που, αναλογίζομαι τα χρόνια που ήμουν στο σχολείο και προσπαθώντας να αξιολογήσω τις γνώσεις μου, απογοητεύομαι και αγανακτώ, αφού το επίπεδό τους δεν είναι ανάλογο με τα χρόνια που αφιερώσαμε και τις προσπάθειες που κατεβάλαμε, ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.

(...)

Γενικότερα, θα 'λεγα πως ο χώρος του σχολείου είναι περιορισμένος, τυπικός, κυριολεκτικά και μεταφορικά, κι ίσως χρειάζεται περισσότερη φαντασία και ζεστασιά. Όμορφα κτίρια, ζεστές αίθουσες διδασκαλίας κι επιτέλους, χώρους άθλησης, θεάτρου, χορού, μουσικής και ζωγραφικής.

Μόνο σ' έναν τέτοιο χώρο θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των παιδιών. Σ' αυτή την περίπτωση, ακόμη και η παρακολούθηση να μην ήταν υποχρεωτική, αν όχι όλα, τα περισσότερα παιδιά, θα ήταν παρόντα, και μάλιστα όχι μόνο με το σώμα τους, όπως συμβαίνει συνήθως, αλλά και με το πνεύμα τους.

Είμαι πραγματικά περήφανε και πολύ χαρούμενη για το έργο που θα αναλάβω σε μερικά χρόνια, αλλά και λίγο φοβισμένη, γιατί πιστεύω πως δεν είναι καθόλου εύκολο να προσεγγίσει κανείς τα παιδιά. (...) Ο φόβος μου πηγάζει από την αγωνία που έχω, μήπως τελικά περιπέσω στα ίδια σφάλματα για τα οποία κατηγορούσα τους δικούς μου καθηγητές. Εκείνο πάντως που γνωρίζω με βεβαιότητα είναι πως η αγάπη αποτελεί βασική προϋπόθεση για να επιτύχει κανείς, κι εγώ αγαπώ πολύ το μελλοντικό μου επάγγελμά».

Φοιτήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Έτος αποφοίτησης του Λυκείου: 1991

Οι παραπάνω προσωπικές μαρτυρίες των πρώην μαθητριών δεν αξιώνουν μεν αντιπροσωπευτικότητα, είναι ωστόσο αρκετά διαφωτιστικές σχετικά με το πώς βιώνουν αρκετοί, ίσως, μαθητές το σχολείο. Οι πρώην μαθήτριες απαντώντας στο ερώτημα, πώς βίωσαν το σχολείο, δεν εντοπίζουν και δεν αναφέρουν μόνο τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά του υπαρκτού σχολείου, αλλά παράλληλα υποδεικνύουν και τρόπους βελτίωσής του, αναφέροντας τι βρήκαν θετικό σε μερικούς εκπαιδευτικούς και τι είχαν ανάγκη να πάρουν από το σχολείο και δεν τους το έδωσε. Μέσα από τις σκέψεις αυτές προκύπτουν πολλά ερωτήματα σχετικά με το αν το σχολείο ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, ταυτόχρονα όμως γεννιέται και ένα μήνυμα ελπίδας και αισιοδοξίας. Ένα μήνυμα που μας δημιουργεί τη βάσιμη ελπίδα ότι το σχολείο, υπό προϋποθέσεις, μπορεί να μεριμνά για τις ανάγκες, προσδοκίες και τα όνειρα των μαθητών· ότι το σχολείο μπορεί να καταστεί πραγματικός χώρος που θα προσφέρει ζωή στους μαθητές.

Θα μπορούσε κανείς να ερμηνεύσει ποικιλότροπα τις παραπάνω μαρτυρίες των πρώην μαθητριών. Ας το κάνει αυτό ο κάθε αναγνώστης για τον εαυτό του. Εγώ πάντως οδηγούμαι στο συμπέρασμα, και από αυτές τις μαρτυρίες –που είναι σύστοιχες και με τα ευρήματα μιας σχετικής έρευνας (βλ. BROUZOS/GRAUDENZ/RANDOLL 1994)– ότι η νέα γενιά έχει ανάγκη από ένα «νέο σχολείο». Κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί ότι στην εποχή μας έχουν επέλθει τεράστιες αλλαγές στον τρόπο ζωής, συμπεριφοράς, σκέψης κ.λπ. Σχεδόν όλα άλλαξαν και αλλάζουν με ραγδαίους ρυθμούς, εκτός από το σχολείο που, σε γενικές γραμμές, παραμένει σχεδόν το ίδιο.

Είναι, λοιπόν, καιρός να προσαρμοστεί και το σχολείο στις νέες συνθήκες· να απεγκλωβιστεί από το φανερό ή τον αφανή έλεγχο των δυνάμεων που το συντηρούν εγκλωβισμένο στις παλιές δομές. Η οργανωμένη κοινωνία οφείλει να απαντήσει στο ερώτημα, κατά πόσον θεωρεί και ευθύνη του σχολείου τη συμβολή του στη διαμόρφωση διανοητικά, κοινωνικά και ψυχικά συ-

γκροτημένων ανθρώπων, μελλοντικών γονέων, εκπαιδευτικών και γενικά πολιτών, που θα μπορούν με τη σειρά τους να συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

Μια πολιτισμένη κοινωνία δεν οφείλει να ενδιαφέρεται μόνο για την ικανοποίηση υλικών αναγκών του παιδιού, αλλά παράλληλα επιβάλλεται να μεριμνά και για τις διανοητικές και ψυχικές του ανάγκες. Η στέρξη αγάπης, κατανόησης και σεβασμού από το παιδί έχει οδυνηρότερες επιπτώσεις στην ψυχουσυναισθηματική αλλά και στη σωματική του εξέλιξη, απ ότι η έλλειψη κάποιων υλικών αγαθών. Στη σημερινή κοινωνία που οι δημοκρατικές διαδικασίες βελτιώνονται συνεχώς, έχουμε τη δυνατότητα να αποδεσμευτούμε από ξεπερασμένες αναχρονιστικές αντιλήψεις, που δημιουργήθηκαν κάτω από άλλες συνθήκες, και οι οποίες επέβαλλαν ένα σχολείο που συντηρείται ακόμη και σήμερα. Ήρθε, πιστεύω, η εποχή να διαμορφώσουμε ένα νέο σχολείο, που θα αποτελεί τη βάση για μια πιο ανθρωπιστική κοινωνία. Ένα σχολείο που:

- * θα προσανατολίζεται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών,
- * θα προσφέρει στους μαθητές τη χαρά της αποκαλυπτικής μάθησης,
- * οι μαθητές θα μαθαίνουν όχι μέσω του «δασκαλέματος» ή της νουθεσίας αλλά μέσω της δράσης,
- * θα απουσιάζει το έντονο άγχος της μάθησης και της αξιολόγησης,
- * θα αντιμετωπίζονται τα ψυχο-κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα των μαθητών ως αποτέλεσμα προβληματικών καταστάσεων,
- * θα αποφεύγονται οι στιγματισμοί των μαθητών,
- * ο εκπαιδευτικός θα είναι συμπαραστάτης και συνοδοιπόρος των μαθητών,
- * οι μαθητές θα μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν συγκρούσεις και άλλα προβλήματα με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους,

- * θα επικρατεί συνεργατικό κλίμα ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς,
- * θα συνδέεται με την κοινωνία.

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να σκιαγραφήσει το «νέο» ρόλο του εκπαιδευτικού σε ένα «νέο σχολείο». Κατά πόσο αυτό επιτυγχάνεται, ας το κρίνει ο αναγνώστης.

Ελπίζω και θέλω να αισιοδοξώ ότι η κόρη μου, στην οποία αφιερώνω αυτό το βιβλίο, και τα συνομήλικα μ' αυτήν παιδιά θα ευτυχήσουν να φοιτήσουν σ' αυτό το νέο σχολείο.

Ιωάννινα, Μάρτιος 1995
Ανδρέας Μπρούζος