

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(Δ.Ο.Ε.)

ΕΤΟΣ 33ο
ΠΕΡΙΟΔΟΣ Β'

ΑΠΡΙΛΗΣ - ΙΟΥΝΗΣ 1991

ΤΕΥΧΟΣ 2ο

Αφιέρωμα στην Εξομοίωση

**Εξομοίωση των αποφοίτων
των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των
Σχολών Νηπιαγωγών προς τους πτυχιού-
χους των Παιδαγωγικών Τμημάτων Α.Ε.Ι.**

Ιστορικό, Πραγματοποίηση, Εξετάσεις, Θέματα

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Σχολή: Παιδαγωγική
Τμήμα: Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών*

1.0. Ιστορικό Εφαρμογής του Π.Δ. 130/90

1.1. Περιεχόμενο Π.Δ. 130/90



ΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΑΘΗΝΑ 6 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 1990	ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΘΥΛΛΟΥ 52
--------------------------	--------------	----------------------

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

- Ύψωση Κλινικών και Εργαστηρίων στο Τμήμα Ιατρικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων 1
- Ύψωση θέσεων Ειδικού Διοικητικού - Τεχνικού Προσωπικού (Ε.Δ.Τ.Π.) στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων της Ανωτάτης Βιομηχανικής Σχολής Θεσσαλονίκης (Α.Β.Σ.Θ.) 2
- Ο Προεδρικός και διαδικασία εξουσίωσης των αποφάσεων των Παιδαγωγικών Αναδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών προς τους κτοχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων Α.Ε.Ι. 3
1. Αποδοχή τροποποιήσεων της διεθνούς Συμφωνίας περί ασφαλείας της ανθρώπινης ζωής εν θαλάσσει 1974, που αναφέρονται στην αναφορμένη ευστάθεια των εκβατηρίων κλιών μετά από βλάβη 4

πρακτίας με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποφασίζουμε:

Άρθρο μόνο

Ύψονται στο Τμήμα Ιατρικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων οι ακόλουθες κλινικές και εργαστήρια:

Α. ΚΛΙΝΙΚΕΣ

- α) Φυσικής Ιατρικής και Αποκατάστασης
β) Πλαστικής Χειρουργικής και Εγχειρημάτων
γ) Γυναικοχειρουργικής
δ) Παιδοορθοπεδικής
ε) Παιδοχειρουργικής
στ) Παιδοφυσιολογικής
ζ) Γυναικολογικής - Ενδοκρινολογίας και Στείρωσης
η) Γυναικολογικής Ογκολογίας

Β. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Υγείας της Μητέρας
Στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αναθέτουμε την δημοσίευση και εκτύπωση του παρόντος διατάγματος.

ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΘΡ. 130

Προεδρικός και διαδικασία εξουσίωσης των αποφάσεων των Παιδαγωγικών Αναδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών προς τους κτοχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων Α.Ε.Ι.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Έχοντας υπόψη:

- Τα διατάξεις του άρθρου 46 παρ. 2 του Ν. 1268/1982 (Α' 87).
- Τα διατάξεις των άρθρων 12 παρ. 2 και 13 παρ. 2 του Ν. 1566/1985 (Α' 167).
- Την αριθμ. 162/90 γνωμοδότηση του Συμβουλίου της Επικρατείας με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποφασίζουμε:

Αθήνα, 30 Μαρτίου 1990

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ
ΧΡΗΣΤΟΣ ΑΝΤ. ΣΑΡΤΖΕΤΑΚΗΣ

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΔΕΣΠΟΤΟΠΟΥΛΟΣ

Άρθρο 1

Συμμετοχή υπαλλήλων στη διαδικασία εξουσίωσης

1. Στη διαδικασία του προέμικού διατάγματος αυτού μετέχουν:

α) Νηπιαγωγοί που έχουν: 1) πτυχίο σχολικής νηπιαγωγών ή η) πτυχίο των τμημάτων εκπαίδευσης νηπιαγωγών που λειτουργούν στις παιδαγωγικές ακαδημίες ή ι) αναγνωρισμένο ειδικό δίπλωμα ή πτυχίο ή πιστοποιητικό περίπτωσης σπουδών νηπιαγωγών είναι πανεπιστημίου ή ειδικού νοσηρίου και σκολιτρού ελληνικού λυκείου ή εξετάζου γυμνασίου.

β) Δάσκαλοι που έχουν: 1) πτυχίο παιδαγωγικής ή η) πτυχίο του Ιεροδιδασκαλείου Ελλάδος ή ι) πτυχίο της Ανώτερης Εκπαιδ.

[.....]

1.2. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων κοινοποιεί στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας μας, το αριθμ. 130/30.3.90 Π. Διάταγμα «Προϋποθέσεις και διαδικασία εξομοίωσης των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών προς τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων Α.Ε.Ι.» που δημοσιεύθηκε στα ΦΕΚ 52 τ.Α' και ζητά τις απόψεις σχετικά με τη δυνατότητα υλοποίησης του ανωτέρω διατάγματος από τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων έως τις 10.6.90.

1.3. Η Γενική Συνέλευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Α.Π.Θ. στην αριθμ. 14/28.6.90 συνεδρίασή της αποφασίζει την εγγραφή 360 πτυχιούχων Σχολών Νηπιαγωγών για την εξομοίωση των πτυχίων τους, με τα πτυχία των πτυχιούχων των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών των Πανεπιστημίων γνωστοποιεί δε ότι για να υλοποιηθεί η απόφαση αυτή απαιτείται:

- 1) διπλασιασμός των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης του Α.Π.Θ.,
- 2) έγκριση επιπλέον πίστωσης για την πρόσληψη 20 ειδικών επιστημόνων και επιστημόνων που θα προσληφθούν σύμφωνα με το Π.Δ. 407/80,
- 3) γραμματειακή υποστήριξη και
- 4) παραχώρηση χώρων για τη διδασκαλία και την εργαστηριακή και σεμιναριακή άσκηση των κατατασσομένων αποφοίτων Σχολής Νηπιαγωγών.

Η απόφαση αυτή αποστέλλεται στην Πρυτανεία, Σύγκλητο και μέσω της Πρυτανείας, στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Επίσης η Γενική Συνέλευση αποφασίζει τα εξής:

Το ένα εξάμηνο σπουδών θα ισοδυναμεί με είκοσι (20) διδακτικές μονάδες από μαθήματα και έξι (6) μονάδες από εφαρμοσμένη διδασκαλία-ασκήσεις. Οι παραδόσεις θα καλύπτουν αντιπροσωπευτικά όλο το φάσμα των μαθημάτων, σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών του Τμήματος.

Τα δύο εξάμηνα σπουδών θα ισοδυναμούν με διπλάσιο αριθμό διδακτικών μονάδων (40 μονάδες) από μαθήματα και αντίστοιχο αριθμό από εφαρμοσμένη διδασκαλία-ασκήσεις (12 μονάδες). Οι παραδόσεις θα καλύπτουν αντιπροσωπευτικά όλο το φάσμα των μαθημάτων σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών του Τμήματος. Τα τέσσερα εξάμηνα σπουδών θα ισοδυναμούν με τετραπλάσιο αριθμό διδακτικών μονάδων (80 μονάδες) από μαθήματα και αντίστοιχο αριθμό από εφαρμοσμένη διδασκαλία-ασκήσεις (24 μονάδες). Οι παραδόσεις θα καλύπτουν αντιπροσωπευτικά ολόκληρο το φάσμα των μαθημάτων, σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών του Τμήματος.

Τα μαθήματα θα γίνονται σε ιδιαίτερες ώρες, κυρίως βραδυνές και Σαββατοκύριακα.

1.4. Σύμφωνα με το Π.Δ. 130/90, το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης του Α.Π.Θ., το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου 1990 δέχεται αιτήσεις όσων επιθυμούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία του Π.Δ. για την εξομοίωση των πτυχίων τους.

1.5. Στις 17 Σεπτεμβρίου 1990 κοινοποιείται στη Γραμματεία του Τμήματος Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης του Α.Π.Θ. έγγραφο ότι το Πρυτανικό Συμβούλιο αποδέχτηκε πρόταση ειδικής επιτροπής (στην οποία δεν μετείχε το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών) σχετικά με τις δυνατότητες εφαρμογής του Π.Δ. 130/90. Στο έγγραφο αυτό αναφέρεται ότι το Α.Π.Θ. αποφασίζει να διαμαρτυρηθεί στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. για το Π.Δ. 130/90. Εκφράζει τη σύμφωνη γνώμη της με τις γενικές αρχές του Π.Δ. και δηλώνει ότι το Α.Π.Θ. είναι πρόθυμο να καταβάλει όλες τις δυνατές προσπάθειες για την πραγματοποίηση των σκοπών του Π.Δ. 130/90, υπό την προϋπόθεση ότι θα προηγηθεί ειδικό πρόγραμμα για την αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής των Παιδαγωγικών Τμημάτων, θα δοθούν πρόσθετες πιστώσεις για την απασχόληση επιπλέον προσωπικού και θα απαλειφθεί η παρ. 3 του άρθρου 5 του Π.Δ. – όπου καθορίζεται ο τρόπος εκπαίδευσης των εν λειτουργία εκπαιδευτικών στα Παιδαγωγικά Τμήματα.

Ο Πρύτανης προσκαλεί τους κ.κ. Γ. Τσιάκαλο, Χρ. Τσολάκη και Χρ. Φράγκο προκειμένου να συζητήσουν την πρόθεση του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Α.Π.Θ. να εφαρμόσει το Π.Δ. 130/90.

1.6. Στην σύσκεψη διαπιστώθηκε ριζική διαφωνία ανάμεσα στον Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών που επέμεινε στην εφαρμογή των κειμένων διατάξεων και στον αντιπρύτανη κ. Μάντη και στον Πρόεδρο του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης κ. Χρ. Τσολάκη.

1.7. Η Σύγκλητος σχετικά με την εφαρμογή του Π.Δ. 130/1990 αποφασίζει τα εξής:

Η Σύγκλητος, στη συνεδρίασή της αριθμ. 2582/16-10-1990, κατά την οποία συζήτησε το θέμα της εφαρμογής του Π.Δ./τος 130/90 από τα Παιδαγωγικά Τμήματα του Α.Π.Θ. αποφάσισε ότι το εν λόγω Π.Δ./γμα το οποίο έχει εκδοθεί κατ' εξουσιοδότηση του Ν. 1268/82 (άρθρ. 46 παρ. 2) θα πρέπει να εφαρμοσθεί από τα ενδιαφερόμενα Τμήματα.

2.0. Έναρξη μαθημάτων για τους εξομοιούμενους

2.1. Τα μαθήματα για την εξομοίωση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Α.Π.Θ. άρχισαν τέλη Νοεμβρίου 1990 και διήρκεσαν έως το τέλος Φεβρουαρίου 1991 (χειμερινό εξάμηνο). Οι ώρες διδασκαλίας καθορίστηκαν ως εξής: από τις 19.30' μ.μ. έως 22.15' μ.μ. κάθε μέρα και τα σεμινάρια-φροντιστήρια-διαδικασίες διπλωματικής εργασίας γίνονται τα Σάββατα.

Στο πρόγραμμα μαθημάτων για την εξομοίωση καθορίζονται για το χειμε-

ρινό εξάμηνο 1990-91 οι παρακάτω ενότητες μαθημάτων:

1. *Παιδαγωγικές Επιστήμες I*. Διεπιστημονική θεώρηση: α) Ψυχοπαιδαγωγική, β) Συγκριτική παιδαγωγική, γ) Παιδεία και χώρος, δ) Σχεδιασμός-υλικά προσχολικής αγωγής, ε) Ιστορία-επιστημολογία παιδείας, ζ) Παιδική λογοτεχνία. *Μονάδες 4*.
2. *Παιδαγωγικές Επιστήμες II*. Διεπιστημονική θεώρηση: α) Διδακτική, β) Θεατρική αγωγή, γ) Φυσική αγωγή-ρυθμική. *Μονάδες 3*.
3. *Ειδική αγωγή*. Διεπιστημονική θεώρηση: α) Μαθησιακές δυσκολίες, β) Νοητική καθυστέρηση, γ) Παθολογία προσχολικής ηλικίας, δ) Δυναμική των ομάδων. *Μονάδες 3*.
4. *Κοινωνικές Επιστήμες*. Διεπιστημονική θεώρηση: α) Ιστορία, β) Κοινωνιολογία, γ) Περιβαλλοντική εκπαίδευση, δ) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. *Μονάδες 2*.
5. *Αισθητική Παιδεία-Καλλιτεχνικές Σπουδές*. Διεπιστημονική θεώρηση: α) Πολιτιστική κληρονομιά και εκπαίδευση, β) Εικαστικές σπουδές, γ) Μουσικές σπουδές. *Μονάδες 4*.
6. *Ψυχολογικές Επιστήμες*. Διεπιστημονική θεώρηση: α) Εξελικτική Ψυχολογία, β) Γνωστική ψυχολογία, γ) Κοινωνική ψυχολογία, δ) Φυσιολογία μάθησης. *Μονάδες 4*.

Οι ενότητες αυτές αντιπροσωπεύουν συνοπτικά και διεπιστημονικά το φάσμα των διδασκομένων μαθημάτων. Η επιλογή αυτή γίνεται για να καλυφθούν πλήρως όλες οι πτυχές του προγράμματος του Τμήματος για να έχουν οι εγγραφέντες πλήρη ενημέρωση για τις πρόσφατες επιτεύξεις των Παιδαγωγικών Επιστημών σε όλους του κλάδους.

2.2. Αποφασίζεται επίσης να διδάξουν τις παραπάνω ενότητες μαθημάτων όλοι οι διδάσκοντες στο Τμήμα με καθορισμένο πρόγραμμα ώστε οι διδασκόμενοι να ενημερωθούν από πολλά πρόσωπα για σημαντικές εξειδικεύσεις στους διάφορους κλάδους.

Οι διδάσκοντες, τα μαθήματα που διδάχθηκαν καθώς και οι συνολικές ώρες που έγιναν κατά το χειμερινό εξάμηνο παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Διδάσκοντες	Μαθήματα	Ώρες Διδασκαλίας
1. Φράγκος Χρίστος, καθηγητής	<i>Παιδαγωγικές Επιστήμες I</i> (Ψυχοπαιδαγωγική) <i>Παιδαγωγικές Επιστήμες II</i> (Διδασκαλία)	24

Διδάσκοντες	Μαθήματα	Ώρες Διδασκαλίας
2. Τσιαντζή Μαρία, αναπλ. καθηγήτρια	<i>Παιδαγωγικές Επιστήμες II</i> (Διδακτική)	18
3. Αγγέλης Λεωνίδας, επικ. καθηγητής	<i>Παιδαγωγικές Επιστήμες I</i> (Παιδαγωγική)	6
4. Χριστομάνος Κων/νος, επικ. καθηγητής	<i>Κοινωνικές Επιστήμες</i> (Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης)	6
5. Γερμανός Δημήτριος, επικ. καθηγητής	<i>Παιδαγωγικές Επιστήμες I</i> (Παιδεία και χώρος)	6
6. Τσιούμη Χρυσάνθη, καθηγήτρια	<i>Αισθητική Παιδεία-Καλλιτεχνικές</i> <i>Σπουδές (Πολιτιστική κληρονομιά</i> <i>και Εκπαίδευση)</i>	15
7. Βακαλόπουλος Κ., καθηγητής	<i>Κοινωνικές Επιστήμες</i> (Ιστορία)	9
8. Γεωργόπουλος Αλέξανδρος, λέκτορας	<i>Κοινωνικές Επιστήμες</i> (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση)	12
9. Βρύζας Κων/νος λέκτορας	<i>Κοινωνικές Επιστήμες</i> (Κοινωνιολογία)	9
10. Τζουριάδου Μαρία, επικ. καθηγήτρια	<i>Ειδική Αγωγή</i> (Μαθησιακές Δυσκολίες) (Νοητική Καθυστέρηση)	9
11. Βοσνιάδου Στέλλα, καθηγήτρια	<i>Ψυχολογικές Επιστήμες</i> (Εξελικτική Ψυχολογία) <i>Ψυχολογικές Επιστήμες</i> (Γνωστική Ψυχολογία)	μ9
12. Ζαφρανά Μαρία, επικ. καθηγήτρια	<i>Ψυχολογικές Επιστήμες</i> (Κοινωνική Ψυχολογία) <i>Ψυχολογικές Επιστήμες</i> (Φυσιολογία Μάθησης)	15

Διδάσκοντες	Μαθήματα	Ώρες Διδασκαλίας
13. Γιούρη Ευγενία, ειδικός επιστήμονας	<i>Αισθητική Παιδεία-Καλλιτεχνικές Σπουδές (Πολιτιστική Κληρονομιά και Εκπαίδευση)</i>	18
14. Χριστιανόπουλος Κρίτων, ειδικός επιστήμονας	<i>Ειδική Αγωγή (Παθολογία προσχολικής ηλικίας)</i>	9
15. Μπακιρτζής Κων/νος, ειδικός επιστήμονας	<i>Ειδική Αγωγή (Δυναμική των Ομάδων)</i>	6
16. Μελετιάδης Χαράλαμπος, ειδικός επιστήμονας	<i>Παιδαγωγικές Επιστήμες I (Ιστορία-Επιστημολογία Παιδείας)</i>	9
17. Παραλής Νικόλαος, ειδικός επιστήμονας	<i>Αισθητική Παιδεία-Καλλιτεχνικές Σπουδές (Εικαστικές Σπουδές)</i>	6
18. Νικόλτσου Κατερίνα, ειδικός επιστήμονας	<i>Αισθητική Παιδεία-Καλλιτεχνικές Σπουδές (Εικαστικές Σπουδές)</i>	6
19. Μπίκα Αναστασία, ειδικός επιστήμονας	<i>Παιδαγωγικές Επιστήμες I (Σχεδιασμός-Υλικά Προσχολικής Αγωγής)</i>	9
20. Μάντακας Ιωάννης, ειδικός επιστήμονας	<i>Αισθητική Παιδείας-Καλλιτεχνικές Σπουδές (Μουσικές Σπουδές)</i>	3
21. Μαδένα Ευλαλία, ειδικός επιστήμονας	<i>Αισθητική Παιδεία-Καλλιτεχνικές Σπουδές (Μουσικές Σπουδές)</i>	6
22. Λιάτσου Παυλίνα, ειδικός επιστήμονας	<i>Αισθητική Παιδεία-Καλλιτεχνικές Σπουδές (Μουσικές Σπουδές)</i>	6
23. Φαχαντίδου Άννα επικ. καθηγήτρια με ανάθεση	<i>Αγωγή υγείας</i>	3
24. Παπαντωνίου Φωτεινή,	<i>Αισθητική Παιδεία-Καλλιτεχνικές</i>	12

Διδάσκοντες	Μαθήματα	Ώρες Διδασκαλίας
αποσπασμένη από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Σπουδές (Πολιτιστική Κληρονομιά και Εκπαίδευση)	
25. Καρακίτσιος Ανδρέας, αποσπασμένος από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Παιδαγωγικές Επιστήμες I (Παιδική Λογοτεχνία)	6
26. Βλάχου Μαρία, αποσπασμένη από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής στην Εκπαίδευση	3
27. Τσιτουρίδου Μελομένη, ειδικός μεταπτυχιακός υπότροφος	Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής στην Εκπαίδευση	3
28. Τρίμη Έλλη, αποσπασμένη από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Αισθητική Παιδεία-Καλλιτεχνικές Σπουδές (Εικαστικές Σπουδές)	9
29. Τσαπακίδου Αγγελική, αποσπασμένη από το Παιδ. Ινστιτούτο	Παιδαγωγικές Επιστήμες II (Φυσική Αγωγή-Ρυθμική)	12
30. Παυλίδου Εύα, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό	Παιδαγωγικές Επιστήμες II (Φυσική Αγωγή-Ρυθμική)	15
31. Κυριακίδης Τριαντάφυλλος, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό	Παιδαγωγικές Επιστήμες II (Θεατρική Αγωγή)	6

2.3. Συνολικά, οι ώρες διδασκαλίας ήταν:

	Ώρες διδασκαλίας
1. Παιδαγωγικές Επιστήμες I και II	: 111
2. Ειδική Αγωγή	: 24
3. Κοινωνικές Επιστήμες	: 36

4. Αισθητική παιδεία–		
Καλλιτεχνικές Σπουδές	:	69
5. Ψυχολογικές Επιστήμες	:	24

Σύνολο ωρών: 264, ήτοι, μέσος όρος, είκοσι δύο (22) ώρες κατά εβδομάδα επί δώδεκα (12) εβδομάδες του χειμερινού εξαμήνου.

Οι ώρες των μαθημάτων καλύφθηκαν από τριάντα ένα (31) διδάσκοντες.

2.4. Η καθοριζόμενη από το Π.Δ. 130/90 εργασία για την λήψη πτυχίου αποφασίστηκε να λάβει τη μορφή διπλωματικής διατριβής σύμφωνα με τις αποφάσεις του Τμήματος και τους διεθνείς προβλεπομένους κατ' αναλογία κανόνες για dissertation.

Για την συγκέντρωση του υλικού και την συγγραφή της ως άνω εργασίας απαιτείται τουλάχιστον εξαμήνη διάρκεια υπό την καθοδήγηση διδασκόντων εποπτών.

2.5. Το περιεχόμενο της εφαρμοσμένης διδασκαλίας–ασκήσεις για το χειμερινό εξάμηνο ακαδ. έτους 1990-91 καθορίσθηκε στα παρακάτω τρία επίπεδα:

1. *Μικροδιδασκαλία–Παρακολούθηση* βιντεοκασσετών από νηπιαγωγεία και συζητήσεις σε ομάδες για την ακολουθούμενη μέθοδο. Παρατηρήσεις–Εργασίες 4 ώρες. Εγγραφή παρατηρήσεων και κριτικής στο ειδικό τετράδιο.
2. *Παρακολούθηση σε Νηπιαγωγείο ή στο Παιδικό Κέντρο.* 2 μέρες, πρωί ή απόγευμα. Παρατηρήσεις–κριτική. Εγγραφή παρατηρήσεων και κριτικής στο ειδικό τετράδιο.
3. *Διδασκαλία ή συνδιδασκαλία σε καθορισμένα νηπιαγωγεία ή στο Παιδικό Κέντρο.* 3 μέρες. Διδασκαλία–Παρατηρήσεις–Κριτική και αποτελέσματα προετοιμασίας και διδασκαλίας. Γενικές τοποθετήσεις. Εγγραφή παρατηρήσεων και κριτικής στο ειδικό τετράδιο.

2.6. Για την υλοποίηση του περιεχομένου εφαρμοσμένης διδασκαλίας–ασκήσεις πραγματοποιήθηκαν ως τώρα (Μάρτιος, 1991), πέντε (5) ολόήμερες συναντήσεις σε ισάριθμα Σάββατα στο Παιδαγωγικό Κέντρο Ερευνών και Επimόρφωσης, στην Κρυοπηγή Χαλκιδικής. Στις τρεις πρώτες συναντήσεις έγιναν ενημερωτικά σεμινάρια–φροντιστήρια, συζητήθηκαν διεξοδικά θέματα διπλωματικών εργασιών, ενώ στις δύο επόμενες έγιναν μικροδιδασκαλίες – παρακολούθησεις βιντεοκασσετών και slides από νηπιαγωγεία και συζητήσεις σε ομάδες για την ακολουθούμενη μέθοδο σε όλες τις περιοχές δραστηριοτήτων μάθησης των νηπιαγωγείων (έξοδοι μάθησης σε εργασιακά κέντρα, ενότητες κουκλοθεάτρου, εικαστικών, φυσικής αγωγής κ.λπ.).

3.0. Εξετάσεις

3.1. Οι εξετάσεις καθορίσθηκαν με την παρακάτω ανακοίνωση ως εξής:

Εξετάσεις χειμερινού εξαμήνου Ακαδ. έτους 1990-91 για την εξομοίωση των πτυχίων

Οι εξετάσεις σε όλα τα μαθήματα, που αναφέρονται παρακάτω, θα γίνουν με τη μορφή γραπτού κριτικού δοκιμίου-εργασίας, στις αρχές Μαρτίου, σύμφωνα με πρόγραμμα που θα ανακοινωθεί. Σε κάθε εξέταση θα δίνονται τρία θέματα-κριτικού προβληματισμού από τα οποία κάθε φοιτήτρια-τής θα επιλέγει ένα. Η διάρκεια κάθε εξέτασης θα είναι 3 έως 4 ώρες (17μ.μ.-21μ.μ.). Κατά την εξέταση επιτρέπεται η χρήση οποιουδήποτε βοηθήματος (έντυπα, βιβλία, προσωπικές σημειώσεις, γενικά βοηθήματα κ.λπ.). Για κάθε ενότητα θα χρησιμοποιηθεί γενική ενημερωτική βιβλιογραφία. Το σύνολο των προσφερομένων μονάδων αυτό το εξάμηνο είναι είκοσι (20) και έξι (6) μονάδες για την εφαρμοσμένη διδασκαλία στα σχολεία-ασκήσεις. Σύνολο μονάδων εξαμήνου $20+6=26$. Τα εξεταζόμενα μαθήματα είναι:

1. *Παιδαγωγικές Επιστήμες I*. Διεπιστημονική θεώρηση: α) Ψυχοπαιδαγωγική, β) Συγκριτική Παιδαγωγική, γ) Παιδεία και χώρος, δ) Σχεδιασμός-υλικά προσχολικής αγωγής, ε) Ιστορία-επιστημολογία παιδείας, ζ) Παιδική λογοτεχνία. Μονάδες 4.
2. *Παιδαγωγικές Επιστήμες II*. Διεπιστημονική θεώρηση: α) Διδακτική, β) Θεατρική αγωγή, γ) Φυσική αγωγή-ρυθμική. Μονάδες 3.
3. *Ειδική αγωγή*. Διεπιστημονική θεώρηση: α) Μαθησιακές δυσκολίες, β) Νοητική καθυστέρηση, γ) Παθολογία προσχολικής ηλικίας, δ) Δυναμική των ομάδων. Μονάδες 3.
4. *Κοινωνικές Επιστήμες*. Διεπιστημονική θεώρηση: α) Ιστορία, β) Κοινωνιολογία, γ) Περιβαλλοντική εκπαίδευση, δ) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Μονάδες 2.
5. *Αισθητική Παιδεία-Καλλιτεχνικές Σπουδές*. Διεπιστημονική θεώρηση: α) Πολιτιστική κληρονομιά και εκπαίδευση, β) Εικαστικές σπουδές, γ) Μουσικές σπουδές. Μονάδες 4.
6. *Ψυχολογικές Επιστήμες*. Διεπιστημονική θεώρηση: α) Εξελικτική Ψυχολογία, β) Γνωστική ψυχολογία, γ) Κοινωνική ψυχολογία, δ) Φυσιολογία μάθησης. Μονάδες 4.

3.2. Οι εξετάσεις έγιναν σύμφωνα με το παρακάτω πρόγραμμα μαθημάτων:

Πρόγραμμα εξετάσεων για την εξομοίωση χειμερινού εξαμήνου, ακαδ. έτους 1990-91

27 Φεβρουαρίου (Τετάρτη)

Παιδαγωγικές Επιστήμες I

Υπεύθυνος: Α. Καρακίτσιος

Αίθουσες 5 και 7. Ώρες 7.30-11 μ.μ.

1 Μαρτίου (Παρασκευή)	Παιδαγωγικές Επιστήμες II Υπεύθυνη: Γεωργία Σαρηγιαννίδου Αίθουσες 5 και 7. Ώρες 7.30-11 μ.μ.
4 Μαρτίου (Δευτέρα)	Κοινωνικές Επιστήμες Υπεύθυνη: Μαυραγάνη Μαρία Αίθουσες 5 και 7. Ώρες 7.30-11 μ.μ.
5 Μαρτίου (Τετάρτη)	Ψυχολογικές Επιστήμες Υπεύθυνη: Σταφυλίδου Σταματία Αίθουσες 5 και 7. Ώρες 7.30-11 μ.μ.
8 Μαρτίου (Παρασκευή)	Ειδική Αγωγή Υπεύθυνος: Κ. Μαναβόπουλος Αίθουσες 5 και 7. Ώρες 7.30-11 μ.μ.
11 Μαρτίου (Δευτέρα)	Αισθητική παιδεία-Καλλιτεχνικές Σπουδές Υπεύθυνη: Νιν. Παπαντωνίου Αίθουσες 5 και 7. Ώρες 7.30-11 μ.μ.

3.3. Θέματα εξετάσεων

Τα θέματα που δόθηκαν ήταν τα εξής:

Εξετάσεις χειμερινού εξαμήνου για την εξομοίωση των πτυχίων, ακαδ. έτους 1990-91

Θέμα 1ο

Τζων Ντιούι (*John Dewey*), από το βιβλίο «Το Σχολείο που μ' αρέσει»

Αυτό που πρέπει ιδιαίτερα να θυμόμαστε, σχετικά με την εισαγωγή στο σχολείο διαφόρων μορφών δημιουργικής δραστηριότητας, είναι ότι, μέσα απ' αυτές ανανεώνεται το σχολικό πνεύμα στην ολότητά του. Δίνεται η ευκαιρία στο σχολείο να συμφιλωθεί με τη ζωή, να γίνει το στέκι του παιδιού, όπου το τελευταίο μαθαίνει μέσα από την κατευθυνόμενη δράση. Το σχολείο δεν είναι πια ο τόπος, όπου διδάσκονται μαθήματα, που έχουν κάποια αφηρημένη και μακρινή σχέση με κάποιο πιθανό τρόπο ζωής στο μέλλον. Του δίνεται η ευκαιρία να μεταβληθεί σε μικρογραφία κοινότητας, σε μια εμβρυακή κοινωνία. Αυτή είναι η θεμελιακή αλλαγή, που φέρνει τη γνήσια, τη διαρκή εκπαίδευση. Κάτω από το βιομηχανικό «καθεστώς» το παιδί τελικά πήρε μέρος στη

δουλειά, όχι για τη χαρά της συμμετοχής, αλλά γι' αυτό το ίδιο το προϊόν. Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, που εξασφαλίστηκαν, ήταν υπολογίσιμα, αν και ακόμη περιστασιακά, εξαρτημένα. Στο σχολείο όμως οι χαρακτηριστικές ενασχολήσεις, που υιοθετήθηκαν, είναι απαλλαγμένες από κάθε μορφή οικονομικού άγχους. Ο στόχος δεν είναι η οικονομική αξία των προϊόντων, αλλά η ανάπτυξη της κοινωνικής ισχύος και της οξύνοιας. Αυτή η απελευθέρωση από τις περιορισμένες χρησιμότητες, αυτό το άνοιγμα στις δυνατότητες του ανθρώπινου πνεύματος, κάνει τις πρακτικές δραστηριότητες στο σχολείο, φίλους της τέχνης και κέντρα φυσικής και ιστορίας.

Ερώτηση 1: Συνοψίστε τις βασικές απόψεις που υποστηρίζονται στο κείμενο αυτό από τον Τζων Ντιούι και αναπτύξτε πώς οι θέσεις αυτές μπορούν να εφαρμοστούν στα νηπιαγωγεία του τόπου μας.

Ερώτηση 2: Πώς θα διαμορφώνετε τον χώρο ενός νηπιαγωγείου και ποια υλικά και σχεδιασμούς θα χρησιμοποιούσατε προκειμένου να εφαρμοστούν αυτές οι απόψεις.

Ερώτηση 3: Ποιά θετικά και ποιά τυχόν αρνητικά στοιχεία, κατά τη γνώμη σας, παρουσιάζουν οι απόψεις του κειμένου από άποψη ψυχοπαιδαγωγική και από τη σκοπιά της παιδικής λογοτεχνίας;

Θέμα 2ο

Σελεστέν Φρενέ

Ο Πεσταλότζι, που τ' όνειρό του ήταν η αγωγή των παιδιών του λαού, εισήγαγε στα σχολεία του την πραγματική χειρωνακτική εργασία. Πίστευε στη σωτηρία αυτών των φτωχών μικρών μέσω της εργασίας. Και το σχολείο εργασίας δημιουργήθηκε στη Γερμανία, χωρίς ωστόσο, ν' ανταποκρίνεται στο ανθρωπιστικό πνεύμα του Πεσταλότζι.

Ο Φρέμπελ είχε την ίδια τύχη. Συνάντησε καταρχήν σημαντική αντίσταση όσον αφορά την πραγμάτωση του μεγάλου κι ευγενικού έργου του, γιατί ήταν ακριβώς πολύ μεγάλο και πολύ ευγενικό. (Η Πρωσία και το Ομοσπονδιακό Συμβούλιο απαίτησαν, το 1826, να κλείσει το Γερμανικό Ινστιτούτο του Καϊλάου, που είχε ιδρύσει και διεύθυνε ο ίδιος). Παρόλα αυτά, η φρεμπελιανή ιδέα, όπως σήμερα οι ιδέες της Μοντεσσόρι, διαστρεβλώθηκε λιγότερο, ίσως γιατί αναφέρεται ειδικά στα μικρά παιδιά – για τα οποία ελάχιστα ενδιαφέρεται ο καπιταλισμός.

Παραγνωρίστηκαν επίσης όλοι οι ταπεινοί δημιουργοί του γερμανικού σχολείου εργασίας. Αν ήθελαν έναν κήπο στο σχολείο, ένα εργαστήριο – σχεδόν ένα εργοστάσιο –, ένα τυπογραφείο, το ήθελαν λιγότερο για να μάθουν μ' αυτό τον τρόπο στα παιδιά τις ιδιότητες των υλικών και τη χρήση τους και

περισσότερο για να τους μνήσουν στο μεγαλείο της εργασίας— και μάλιστα της εργασίας σ' όλες τις μορφές της, χειρωνακτικής και πνευματικής... Έπρεπε να τους αποδείξουν ότι η χειρωνακτική εργασία, στα χωράφια και τα εργαστήρια, διευκολύνει αντί να εμποδίζει την απόκτηση γνώσεων, ότι ο μαθητής εκπαιδεύεται καλύτερα όταν πραγματώνει χειρωνακτικά αυτό που μέχρι τότε ήθελαν να του διδάξουν προφορικά: δηλαδή, ότι η εργασία, όπως εφαρμόζεται σ' αυτά τα σχολεία, είναι ένα πολύτιμο βοήθημα, μια αναγκαία «παραδειγματική διασαφήνιση» των καλών μαθημάτων. Και μόνο αφού έδωσαν αυτές τις αποδείξεις φιλοπατρίας μπόρεσε το σχολείο εργασίας να αφομοιωθεί, ν' ακρωτηριαστεί με τόσο φοβερό τρόπο, μέσα στα δημόσια γερμανικά σχολεία.

Ερώτηση 1: Σύνοψίστε τις βασικές απόψεις που υποστηρίζονται στο κείμενο αυτό από τον Σελεστέν Φρενέ. Αναπτύξτε πώς οι θέσεις αυτές μπορούν να εφαρμοστούν στα νηπιαγωγεία του τόπου μας.

Ερώτηση 2: Ποιά η συμβολή του Πεσταλότζι και του Φρέμπελ στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής του νηπιαγωγείου.

Ερώτηση 3: Πώς θα διαμορφώνατε το χώρο και τι υλικά θα χρησιμοποιούσατε για την εφαρμογή των θέσεων του παραπάνω κειμένου.

Θέμα 3ο

Βασίλειφ Σουχομλίνσκι, από το βιβλίο του «Για την αγωγή»

«Τα σημειωματάρια που γράφω σ' όλη τη διάρκεια της ζωής μου ως δάσκαλος, είναι 3.700 σελίδες. Κάθε σελίδα είναι αφιερωμένη σ' ένα μου μαθητή... 3.700 ανθρώπινες τύχες... Κάθε παιδί αποτελούσε έναν ιδιαίτερο και ανεπανάληπτο κόσμο.

Η πιο μεγάλη τιμωρία θα ήταν για μένα να περάσει ένας έφηβος από τη ζωή μου χωρίς ν' αφήσει κάποιο ίχνος στη μνήμη μου και στην καρδιά μου. Αν ο μαθητής πέρασε άχρωμος για σένα, τότε αυτό σημαίνει, ότι δεν μπόρεσες ν' αφήσεις τίποτα μέσα του. Και δεν υπάρχει πιο θλιβερή κατάληξη για έναν παιδαγωγό. Γιατί όλα, όσα ονομάζουμε διαπαιδαγώγηση, δεν είναι παρά η μεγάλη δημιουργία της επανάληψης του εαυτού μας στον Άνθρωπο.

Τι ήταν το κύριο στη ζωή μου; Απαντώ χωρί να σκεφτώ: η αγάπη προς τα παιδιά.

Το άλφα και το βήτα του παιδαγωγικού μου πιστεύω είναι η βαθιά μου πίστη για το ότι η προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου αντιστοιχεί στην αντίληψη, που έχει για την ευτυχία»...

«Οποιαδήποτε επίδραση στην προσωπικότητα χάνει τη δύναμή της, αν δεν υπάρχουν εκατοντάδες άλλες επιδράσεις. Οποιαδήποτε νομοτέλεια μετατρέπεται σε κενό λόγο, αν δεν πραγματοποιούνται εκατοντάδες άλλες νομοτέ-

λειες. Η παιδαγωγική επιστήμη υστερεί στο βαθμό που δεν ερευνά τις δεκάδες και τις εκατοντάδες εξαρτήσεις και αλληλοεπιδράσεις που επηρεάζουν την προσωπικότητα. Η παιδαγωγική θα γίνει μια ακριβής επιστήμη, μια πραγματική επιστήμη μόνο τότε, όταν θα ερευνά και θα εξηγεί τις πιο λεπτές, τις πιο περίπλοκες εξαρτήσεις και αλληλοεπιδράσεις των παιδαγωγικών φαινομένων».

Ερώτηση 1: Παρουσιάστε τις απόψεις αυτού του κειμένου και σχολιάστε τις σχέσεις που μπορούν να δημιουργηθούν ανάμεσα στην νηπιαγωγό και τα νήπια με θετικά και τυχόν αρνητικά αποτελέσματα.

Ερώτηση 2: Ποιές θα μπορούσαν να ήταν οι αρχές οργάνωσης και οι υποδείξεις χρησιμοποίησης του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου στα νηπιαγωγεία για να διευκολύνονται οι μορφές επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά και ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τα παιδιά;

Ερώτηση 3: Ποιές «εκατοντάδες άλλες επιδράσεις» κατά τη γνώμη σας υπονοούνται στο κείμενο;

(Από τα τρία θέματα θα διαλέξετε και θα αναπτύξετε το ένα).

**Εξετάσεις χειμερινού εξαμήνου για την εξομοίωση των πτυχίων, ακαδ. έτους
1990-91**

ΘΕΜΑ 1ο

Από το βιβλίο του Μάριο Λόντι «Τα θρανία της άνοιξης»

Η Λορένα τραγουδάει την άνοιξη· το ίδιο και ο Βιβάλντι.

Με τον καλό καιρό μπορούμε επιτέλους να βγούμε. Παίρνουμε μονοπάτια που ξετυλίγονται πλάι σε χαντάκια με νερό όπου χοροπηδάνε βάτραχοι, ακολουθούμε το μικρό φράγμα που μας φέρνει, όλο στροφές, μέχρι τη λιμνούλα, και από κει φτάνουμε στην όχθη του ποταμού που κυλάει αργός και επιβλητικός. Τίποτα δεν ξεφεύγει από την προσοχή μας: το πουλί που πετάει μακριά από το φράχτη, τα πανέμορφα μικροσκοπικά λουλούδια της όχθης, τα αφράτα σύννεφα που μοιάζουν να μας κάνουν παρέα, τις πρασινωπές χρυσόμυγες. Ζώα και λουλούδια, έχουν όλα μια ιστορία. Τα παρατηρούμε, τα ρωτάμε. Η φύση είναι ανοιχτό βιβλίο μπροστά μας, πιο επιβλητική από αληθινό βιβλίο, για όσους ξέρουν να τη διαβάζουν. Και τέτοιο διάβασμα δε σημαίνει να καταγράφεις την απάντηση κάποιας σποραδικής περιέργειας, αλλά από τώρα κόλας να ρίχνεις μέσα στο αόρατο πλέγμα της συνοχής της, το φως της απλοϊκής ακόμα νόησης, για να την εξασκήσεις σε μια μέθοδο. Γνώση σημαίνει το να βάζεις τάξη στην πραγματικότητα που βρίσκεται τριγύρω. Για να το επιτύ-

χουμε όμως, πρέπει να μάθουμε να αναλύουμε τούτη την πραγματικότητα.

Η Λορένα λέει:

– Κοιτάζοντας αυτή τη ζωγραφιά μου έρχεται να τραγουδήσω.

Μια τέτοια απάντηση δεν την περίμενα.

– Τραγούδησε, της λέω.

Κι εκείνη τραγουδάει στ' αλήθεια, βρίσκοντας μόνη της στη στιγμή λόγια και μουσική.

Είναι ευτυχισμένη. Γύρω της όλοι εμείς, άφωνοι και μαγεμένοι. Μετά από λίγο βγάζω απ' το ντουλάπι ένα δίσκο και τον βάζω στο γραμμόφωνο. Είναι ο δίσκος του Βιβάλντι που μιλάει για τις τέσσερις εποχές. Ακούγεται μόνο το μέρος για την άνοιξη.

Ερώτηση 1: Συνοψίστε τις βασικές διδακτικές απόψεις που υπάρχουν στο κείμενο και αναπτύξτε πώς γενικά θα τις χρησιμοποιούσατε σ' ένα νηπιαγωγείο του τόπου μας.

Ερώτηση 2: Με τη φράση «Γνώση σημαίνει να βάζεις τάξη στην πραγματικότητα που βρίσκεται τριγύρω», ποιά συγκεκριμένη διδακτική κατεύθυνση υποδεικνύει ο συγγραφέας και πώς κρίνετε αυτή την κατεύθυνση;

Ερώτηση 3: Ποιές διδακτικές μορφές μπορείτε να αναπτύξετε από άποψη μουσικοκινητικής καλλιέργειας;

Βασίλειο Σουχομλίνσκι, από το κείμενό του, «Δίνω την καρδιά μου στα παιδιά»

Όταν τα παιδιά ενηλικιωθούν θα πάνε να δουλέψουν στους αγροτικούς συνεταιρισμούς, θα γίνουν γεωπόνοι, κηπουροί. Είναι απαραίτητο ακόμα από τη μικρή ηλικία τα πιτσιρίκια να αισθανθούν την ομορφιά και τη χαρά της συνηθισμένης εργασίας του κάμπου και της φάρμας. Αυτό είναι αδύνατο χωρίς παιχνίδι, χωρίς τον ομαδικό ενθουσιασμό από την εργασιακή δραστηριότητα, από την ομορφιά των αλληλοσχέσεων της ομάδας, από τη φιλία και την αλληλοβοήθεια. Οι μαθητές μου πάντοτε έπαιρναν ολόψυχα την ομαδική δουλειά, σκέφτονταν για τα αποτελέσματά της. Η τάξη πάντοτε ήταν εργατική ομάδα.

Νωρίς την άνοιξη πήγαμε στη φάρμα του πατέρα της Τάνιας. Μας έδωσαν μια ζεστή γωνιά στον αχυρώνα και εκεί έβαλαν τέσσερα αρνιά – ο πατέρας της Τάνιας διάλεξε τα πιο αδύνατα. «Παιδιά θα φροντίζουμε γι' αυτά τα μικρά ζωντανά, θαρχόμαστε κάθε μέρα σ' αυτά, θά τα ταΐζουμε με σανό βρασμένο μέσα στο γάλα μέχρι τ' αρνάκια να συνέρθουν», είπα στα παιδιά.

Συχνά έτυχε να ακούμε: έχει τέτοιους τεμπέληδες που τίποτα δεν τους ενδιαφέρει· συναντάς τόσο σκληρές καρδιές και με τίποτα δεν μπορείς να τις επηρεάσεις. Αυτό δεν είναι αλήθεια. Κάντε τα πιτσιρίκια να ενδιαφερθούν (όχι τους εφήβους: 11-12 χρονών, είναι πιο αργά να γίνει αυτό) με τέτοια εργασία, για παράδειγμα δουλεύοντας έναν-δύο μήνες με τα παιδιά στη φάρμα,

και θα δείτε και σεις πως θα λιώσει ο πάγος και στο πιο αδιάφορο παιδί.

Ερώτηση 1: Συνοψίστε τις βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές απόψεις που αναπτύσσονται από τον παιδαγωγό Σουχομλίνσκι. Ποιές, κατά τη γνώμη σας, θετικές και τυχόν αρνητικές κατευθύνσεις υπάρχουν στο παραπάνω κείμενο;

Ερώτηση 2: Πώς θα προετοιμάζατε τα παιδιά για να επισκεφθούν μια περιοχή αγροτικής ενασχόλησης;

Ερώτηση 3: Μετά την επίσκεψη σε μια αγροτική περιοχή, περιγράψετε μια μορφή δραματοποίησης και μια σύντομη σκηνή κουκλοθεάτρου.

Από το βιβλίο του Τέιλορ (Taylor) «Το παιδί προχωρεί», 1969.

«Μια νηπιαγωγός είχε στο πρόγραμμα της ημέρας το θέμα του καιρού. Ήθελε να διδάξει στα παιδιά τη βροχή. Ετοίμασε το εποπτικό υλικό της και μάζεψε τα παιδιά γύρω της. Τοποθέτησε τη χύτρα με το νερό πάνω στη φωτιά και περίμενε να βράσει. Κατόπιν πήρε ένα κύπελλο πυρέξ με παγάκια και το κράτησε πάνω από τον ατμό. Σχηματίστηκε αχνός στα τοιχώματα του πυρέξ και άρχισαν να πέφτουν σταγόνες νερού... Μίλησε στα παιδιά για τη βροχή. Τα παιδιά έμειναν ήσυχα στις θέσεις τους ως το τέλος της επίδειξης. Έπειτα, χωρίς καμιά ερώτηση ή σχόλιο βγήκαν στο διάλειμμα. Η νηπιαγωγός ήταν πολύ ικανοποιημένη από τη διδασκαλία της... Την επομένη το πρωί η μητέρα ενός παιδιού 4 ετών είπε στη νηπιαγωγό: «Ενδιαφέρεστε να μάθετε τα σχόλια, που ο γιος μου έκανε για το χτεσινό σας πείραμα;» Η νηπιαγωγός ήθελε πολύ να μάθει. Η μητέρα συνέχισε: «Ο γιος μου μου είπε: – «Μαμά, δεν είναι ο καλός Θεός, που κάνει τη βροχή. Έμαθα πώς να τη φτιάχνω στο σχολείο». Χωρίς αυτή τη βασική ανατροφοδότηση (feedback) η νηπιαγωγός θα πίστευε ότι τα παιδιά είχαν αποκτήσει ορθές έννοιες από το πείραμα. Αναγκάστηκε να επανέλθει στο θέμα της «βροχής», για να διορθώσει τις λανθασμένες έννοιες των παιδιών».

Ερώτηση 1: Συνοψίστε τις βασικές διδακτικές και ψυχολογικές διαδικασίες που υποστηρίζονται στο παραπάνω κείμενο και εκφράστε τη γνώμη σας για την όλη διδακτική διαδικασία που παρουσιάζεται σε αυτό.

Ερώτηση 2: Ποιές παρόμοιες διαδικασίες θα εφαρμόζατε στο νηπιαγωγείο ώστε να συλλάβουν τα παιδιά τις έννοιες του πειράματος και της συστηματικής παρατήρησης;

Ερώτηση 3: Με ποιές μουσικοκινητικές και κουκλοθεατρικές δραστηριότητες μπορείτε να δώσετε στα παιδιά φυσικές ιδιότητες του περιβάλλοντος;

(Από τα τρία θέματα θα διαλέξετε και θα αναπτύξετε το ένα).

Εξετάσεις χειμερινού εξαμήνου για την εξομοίωση των πτυχίων, ακαδημ. έτους 1990-91

Θέμα 1ο

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Μάθημα: Ειδική Αγωγή
Ημερομηνία: 8/3/1991

«Ο Γιώργος παραπέμφθηκε από τη νηπιαγωγό σε μια ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία γιατί «δεν άντεχε άλλο». Στην ηλικία των 6 χρόνων, σύμφωνα με τη νηπιαγωγό, ο Γιώργος «δεν στεκόταν λεπτό» στη θέση του, ενοχλούσε συνέχεια τα άλλα παιδιά, τόσκαζε από την τάξη συνεχώς και χανόταν στην αυλή του σχολείου. Η νηπιαγωγός ανέφερε επίσης ότι ο Γιώργος δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί σε καμιά δραστηριότητα παραπάνω από 2-3 λεπτά, ξεχνούσε όμως τις ιστορίες-παραμύθια, απαντούσε άσχετα στις ερωτήσεις, αντί να ζωγραφίζει μουντζούρωνε και γενικά δεν ολοκλήρωνε καμιά σχολική δραστηριότητα.

Η μητέρα είπε ότι ανάλογες εκδηλώσεις είχε και στο σπίτι. Επίσης ανέφερε ότι από μωρό ήταν νευρικό και είχε ανήσυχο ύπνο. Τέλος είπε ότι είχε συχνές εκρήξεις οργής.

Από την ψυχολογική εξέταση φάνηκε ότι ο Γιώργος δεν παρουσίαζε πρόβλημα νοημοσύνης».

Ερώτηση 1: Περιγράψτε το είδος της διαταραχής που παρουσιάζει ο Γιώργος και τα πιθανά αίτια που την προκαλούν.

Ερώτηση 2: Με ποιές τεχνικές μπορεί ο παιδαγωγός να οργανώσει τη συμπεριφορά ενός τέτοιου παιδιού και σε ποιόν τομέα θα επικεντρώσει το ενδιαφέρον του;

Ερώτηση 3: Μπορεί ανάλογα χαρακτηριστικά να παρουσιάζει ένα παιδί χωρίς ειδικά προβλήματα; Αν ναι, σε ποιά ηλικία;

Θέμα 2ο

«Η Κατερίνα, ένα κοριτσάκι 5 χρονών εξετάστηκε σε μια ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία, εξαιτίας προβλημάτων που συναντούσε στο νηπιαγωγείο. Ήταν στα μέσα της χρονιάς, αλλά εξακολουθούσε να μην έχει φίλους, καυγάδιζε συνέχεια με τα άλλα παιδιά και δεν υπάκουε στη νηπιαγωγό. Η νηπιαγωγός είχε την αίσθηση ότι η Κατερίνα δεν καταλάβαινε αυτά που της έλεγε. Η ομιλία της επίσης ήταν δυσνόητη. Η Κατερίνα δεν παρουσίαζε προβλήματα υγείας και είχε περάσει φυσιολογικά από τα εξελικτικά στάδια ανάπτυξης.

Η ψυχολογική αξιολόγηση κράτησε μεγάλο διάστημα. Η Κατερίνα δεν αποχωριζόταν εύκολα τη μητέρα της και συχνά δεν καταλάβαινε τις οδηγίες της ψυχολόγου. Επίσης μιλούσε «τηλεγραφικά» και ο λόγός της δεν ήταν πάντα κατανοητός. Γενικά προτιμούσε να εκφράζεται με χειρονομίες και όχι με λόγια».

Ερώτηση 1: Πώς αξιολογείτε το γεγονός ότι η Κατερίνα πέρασε φυσιολογικά από τα εξελικτικά στάδια ανάπτυξης; Από ποιά συγκεκριμένα στάδια πρέπει να έχει περάσει στους διαφόρους τομείς ανάπτυξης;

Ερώτηση 2: Προσδιορίστε τη μορφή της διαταραχής που φαίνεται ότι παρουσιάζει η Κατερίνα.

Ερώτηση 3: α) Τι θα κάνατε σαν παιδαγωγοί για να την βοηθήσετε στο κύριο πρόβλημά της;
β) Τι θα συνιστούσατε να κάνουν οι γονείς στα πλαίσια της δυναμικής της οικογένειας;

Θέμα 3ο

Ένα παιδί 6 χρονών με δείκτη νοημοσύνης 55 έρχεται στο νηπιαγωγείο. Όπως είναι γνωστό για την περίπτωση του δεν προβλέπεται «ειδική εκπαίδευση» στην προσχολική ηλικία.

Ερώτηση 1: Ποια τα πιθανά αίτια που την προκαλούν;

Ερώτηση 2: Τι διδακτικούς στόχους θα θέτατε με βάση τη νοητική και χρονολογική ηλικία του παιδιού, προκειμένου να το ενσωματώσετε καλύτερα στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ποια κατά τη γνώμη σας είναι η κατάλληλη εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου γι' αυτό το παιδί;

Ερώτηση 3: Τι θα συμβουλεύατε τους γονείς να κάνουν ώστε το παιδί να γίνει αποδεκτό τόσο από τους ίδιους όσο και από τα αδέρφια του;

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Μάθημα: Κοινωνικές Επιστήμες
Ημερομηνία: 4.3.1991*

Εξετάσεις χειμερινού εξαμήνου για την εξομοίωση των πτυχίων, ακαδ. έτους 1990-91

Θέμα 1ο

α. Ποιά κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα δημιουργεί το υψηλό ποσο-

στό αναλφαβήτων στην ελληνική κοινωνία;

- β. Ποιές είναι οι απόψεις σας για την έννοια της πρόοδου σήμερα (κοινωνικές, πολιτικές, επιστημονικές, τεχνολογικές, περιβαλλοντικές παράμετροι), σε σχέση με τις αντιλήψεις των θεμελιωτών της Κοινωνιολογίας (19ος αιώνας) για την πρόοδο;

Θέμα 2ο

- α. Ποιές είναι οι απόψεις σας σύμφωνα με τις επικρατούσες γνώμες για δήθεν ύπαρξη σήμερα του λεγόμενου Μακεδονικού προβλήματος;
- β. Ποιά κοινωνικά στρώματα ή ομάδες αντιδρούν ορθότερα απέναντι στα προβλήματα του περιβάλλοντος στην Ελλάδα και πώς προτείνετε να εκπαιδευτούν αυτοί που τα αγνοούν ή αντιδρούν αρνητικά;

Θέμα 3ο

Εκπαιδευτική ιστορία των μαθητών από την εγγραφή τους στο Δημοτικό ως την εισαγωγή τους στα Α.Ε.Ι.

Σχολ. έτος	Σχολείο	Τάξη	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1967-68	Δημοτικό	Α'	87.755	80.175	167.930
1968-69	Δημοτικό	Β'	81.854	75.150	157.004
1969-70	Δημοτικό	Γ'	81.324	73.778	155.102
1970-71	Δημοτικό	Δ'	78.433	71.213	149.646
1971-72	Δημοτικό	Ε'	76.832	69.846	146.678
1972-73	Δημοτικό	Στ'	74.257	67.813	142.070
1973-74	Γυμνάσιο	Α'	58.193	52.616	110.814
1974-75	Γυμνάσιο	Β'	52.014	48.077	100.091
1975-76	Γυμνάσιο	Γ'	47.995	45.285	93.280
1976-77	Λύκειο	Α'	44.219	43.028	87.247
1977-78	Λύκειο	Β'	39.093	39.989	79.082
1978-79	Λύκειο	Γ'	33.440	35.654	69.093

- α. Ποιά κοινωνικά, εκπαιδευτικά προβλήματα υποδηλώνει ο παραπάνω πίνακας;
- β. Με ποιά συγκεκριμένα μέτρα του υπουργείου και του ίδιου του εκπαιδευτικού νομίζετε ότι μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα αυτά;

(Παρακαλούμε να απαντήσετε σε ένα από τα παραπάνω θέματα).

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Μάθημα: Αισθητική Παιδεία
Ημερομηνία: 11 Μαρτίου 1991*

**Εξετάσεις χειμερινού εξαμήνου για την εξομοίωση των πτυχίων, ακαδ. έτους
1990/91**

Θέμα 1ο

*Επίσκεψη νηπίων στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Θεσσαλονίκης
(Το άγαλμα του Καίσαρα Αυγούστου)*

1. Στάδια και στόχοι της διδακτικής διαδικασίας (απλό πλάνο) που θα κρίνετε ότι πρέπει να ακολουθήσετε.
2. Ποιά στοιχεία από άλλους τομείς της Αισθητικής Παιδείας (π.χ. εικαστικά, μουσική, θέατρο, κουκλοθέατρο κ.λπ.) νομίζετε ότι μπορείτε να χρησιμοποιήσετε κατά τη διδακτική διαδικασία;

Μαρμάρινο άγαλμα του αυτοκράτορος Αυγούστου (27 π.Χ.-14 μ.Χ.) του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσ/νίκης.

Βρέθηκε βορειοδυτικά της ρωμαϊκής αγοράς της Θεσ/νίκης.

Ο Αύγουστος φορεί ιμάτιο, το οποίο καλύπτει μόνον τον κάτω κορμό και συγκρατείται με το αριστερό χέρι. Το δεξιό σκέλος στάσιμο, το αριστερό άνετο. Ο πάνω κορμός στρέφεται ελαφρά και η κεφαλή κατά τρία τέταρτα προς το άνετο σκέλος. Στο δεξιό υπερυψωμένο χέρι κρατούσε ένα αντικείμενο, το οποίο έχει χαθεί.

Το άγαλμα αυτό είναι αντίγραφο ενός χαμένου χάλκινου πρωτοτύπου, από το οποίο σώζονται πολλά αντίγραφα.

Ο Αύγουστος αποδίδεται ως κοσμοκράτορας και δημιουργός της *Pax Romana*.

Η τεχνοτροπία του αγάλματος είναι κλασικιστική. Όπως είναι γνωστό, η τέχνη της εποχής του Αυγούστου είναι κατ' εξοχήν κλασικιστική.



Θέμα 2ο

Σχεδιάστε μια οργανωμένη δραστηριότητα εικαστικών, ζωγραφικής ή χειροτεχνίας (π.χ. ψηφιδωτό πηλό, κατασκευή κ.ά.).

Αναφέρετε τους στόχους, την πορεία της δραστηριότητας και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν.

Μπορείτε στην διαδικασία αυτή να χρησιμοποιήσετε στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς και τι είδους;

Θέμα 3ο

Δημοτικό παιδικό τραγούδι «Παντρεύουνε τον κάβουρα»

Παν τρεῦ σου νε τον κά βου ρα, ω!!

και του δι νουν τη χε λώ να

ντρά γκα ντρού γκα τά ρ γα να ώ ρι τά ρ γα να.

2. Καλέσαν και τον πόντικα, ω!!, τα συμβόλαια να γράψει, ντράγκα, ντρούγκα τά' ργανα...
3. Καλέσαν τον σκαντζόχοιρο, ω!! για, τα στέφανα ν' αλλάξει...
4. Καλέσαν και τον τζίτζικα, ω!! για να παίξει το βιολί του...
5. Καλέσαν και τον γάιδαρο, ω!! για να πάει να τραγουδήσει...
6. Καλέσαν και τον μέρμυγκα, ω!! τα προικιά να κουβαλήσει...
7. Καλέσαν και την αλεπού, ω!! για, τις κότες να μαδήσει...
8. Καλέσαν και τον βάτραχο, ω!! το νερό να κουβαλήσει...

Σχεδιάστε μια οργανωμένη δραστηριότητα για το νηπιαγωγείο με βάση το παραπάνω τραγούδι.

Αναφέρετε:

- α) πώς θα παρουσιάζατε το τραγούδι για πρώτη φορά
- β) πώς θα το επεξεργαζόσασταν με τα παιδιά χρησιμοποιώντας επιλεγμένες δραστηριότητες από τους 4 τομείς (Ακοή, Φωνή, Κίνηση, Μουσικά όργανα) έτσι ώστε τουλάχιστον μία δραστηριότητα κι ένας στόχος του κάθε τομέα να χρησιμοποιηθούν.

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
 Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
 Μάθημα: Ψυχολογικές Επιστήμες
 Ημερομηνία: 6/3/1991

Εξετάσεις χειμερινού εξαμήνου για την εξομοίωση των πτυχίων, ακαδ. έτους 1990-91

Θέμα 1ο

Γεώργιος Βυζιηνός: «Γιατί η μηλιά δεν έγινε μηλέα»

«Όταν ήμουν μαθητής στο αλληλοδιδασκτικό σχολείο της πατρίδας μου, είχα ιδιαίτερη αδυναμία στη μηλιά – δεν εννοώ τη Μηλιά, τη θυγατέρα του γείτονά μου, αλλά τη γλυκομηλιά, το δέντρο που στόλιζε τον κήπο μας.

Και επειδή ήταν η πρώτη μηλιά που γνώρισα στη ζωή μου, και η μόνη που μου άρεσε πιο πολύ από τις άλλες, έμαθα να ονομάζω και όλα τα δέντρα μηλιές όσα είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά. Εντούτοις, μ' όλη τη μεταξύ μας παλιά φιλία και συμπάθεια, δεν μπορώ να πω ότι γνώριζε καλά ο ένας τον άλλο. Θυμάμαι ότι τον καιρό προπάντων της ανθοφορίας της, συνήθιζα να στέκομαι σε κάποια απόσταση απ' αυτήν, και για πολλή ώρα αναρωτιόμουν τι πράγμα να είναι άραγε αυτό το δέντρο! Τι πράγμα να είναι! Αλλά όσο κι αν απορούσα, όσο κι αν ρωτούσα τους γύρω μου, η απόκριση ήταν πάντοτε η ίδια, ότι δηλαδή το δέντρο εκείνο ήταν μηλιά. Καλά, αλλά η μηλιά τι πράγμα είναι;

Όταν έφεραν στο χωριό μας καινούριο δάσκαλο, έλπισα μέσα μου ότι θα μάθαινα πια τι πράγμα είναι η μηλιά. Γιατί, πριν ακόμα φτάσει ο φραγκοφορεμένος εκείνος κύριος στο χωριό μας, διαδόθηκε ανάμεσα στα παιδιά ότι ήταν πολύ καλύτερος από τον παλιό και ότι τα ήξερε όλα «περιγραμμάτου».

Η φήμη δε διαψεύτηκε. Γιατί, μόλις ήρθε και διάβασε τα ονόματά μας απ' τον κατάλογο, αμέσως βρήκε ότι ήταν όλα εσφαλμένα και ότι ο προηγούμενος δάσκαλος ήταν χαϊβάνι. Πήρε λοιπόν το κοντύλι και άρχισε να μας διορθώνει τα ονόματα:

- Πώς σε λένε εσένα;
- Θόδωρο Μπεράτογλου.
- Όχι, βρε χαϊβάνι! Θουκυδίδη σε λένουν. Θουκυδίδη Μπεράτογλου.

Και ούτω καθεξής σε μια μέρα μέσα άλλαξε ο αθεόφοβος τα βαφτιστικά μας ονόματα, αρσενικά και θηλυκά, έτσι που, αν τύχαινε να έρθει εκείνες τις μέρες στο χωριό μας κανένας από τους αγαθούς φιλέλληνες, θα πίστευε σίγουρα πως ανακάλυψε ξαφνικά την αρχαία Ελλάδα οζολώντانه μ' όλους της τους θεούς, τις θεές, τους ημίθεους και τους ήρωες, τους ποιητές και τους σοφούς της, να φοιτούν στο αλληλοδιδασκτικό σχολείο. Οπωσδήποτε, όταν εκείνος ο άνθρωπος έπεισε τον κόσμο ότι εγώ δεν είμαι το Γιωργί του χωριού μου παρά είμαι ο Γοργίας, το πράγμα δε μου άγγιξε την καρδιά. Το πήρα για αστείο.

Αλλά τα «περιγραμμάτου» του δασκάλου μας δεν περιορίστηκαν στα ονόματά μας μόνο. Δύο ή τρεις φορές τη βδομάδα αγγάρρευε μερικούς από μας για να ξεβοτανίζουμε τον κήπο της μητρόπολης. Εγώ δεν έβλεπα την ώρα να έρθει η σειρά μου. Στον κήπο υπήρχε ένα δέντρο ανθισμένο σαν το δικό μας χωρίς άλλο θα μάθαινα τι πράγμα είναι αυτό το δέντρο.

Όταν τέλος, αγγαρεμένος κι εγώ, βρέθηκα με το δάσκαλό μου μπροστά στη μηλιά:

- Τι πράγμα είν' αυτό το δέντρο, δάσκαλε; τον ρώτησα δείχνοντάς του με το δάχτυλο.

- Μηλέα, αποκρίθηκε εκείνος.

- Όχι, απάντησα εγώ, δεν το ξέρεις! Αυτό 'ν' μηλιά!

Ήταν η κακή ώρα που το είπα: γιατί από τότε άρχισαν τα βάσανά μου μ' αυτό το δάσκαλο. Θεούς και ανθρώπους φέρνω μάρτυρες ότι εγώ ρώτησα όχι για το όνομα -το όνομα το ήξερα- αλλά για το πράγμα. Τι πράγμα είναι το δέντρο ήθελα να μάθω, τίποτε άλλο. Ο δάσκαλός μου όμως δεν ξέρω τι έπαθε και από εκείνη τη στιγμή αποφάσισε να με μάθει και καλά ότι η μηλιά δεν είναι μηλιά αλλά μηλέα!

- Πες πως το λεν μηλέα! κραύγαζε έξαλλος, κρατώντας με από το αυτί και δείχνοντας το δέντρο.

- Μπα, π' ανάθεμά τον! σκεφτόμουν εγώ αγαναχτισμένος, πώς μπορεί αυτό ποτέ, να γίνει η μηλιά μηλέα! Αυτό είναι το ίδιο δέντρο που έχουμε στον κήπο μας, κάνει τα ίδια άνθη, τα ίδια φύλλα, τους ίδιους καρπούς, δεν μπορεί παρά να είναι κι αυτό μηλιά όπως η δική μας. Το ξέρω από μιας αρχής, μου το έμαθε η μητέρα μου. Το λέει όλος ο κόσμος! Εγώ ποιον να πιστέψω περισσότερο, τη μητέρα μου και τους χωριανούς μου ή αυτόν τον ξένο που ήρθε να μας αλλάξει τα ονόματά μας!...

Δεν είναι πολύ τιμητικό για το γένος των δασκάλων να σας διηγηθώ πόσες φορές τιμωρήθηκα για να πω και καλά ότι η μηλιά είναι μηλέα: γιατί εννοείται ότι έπρεπε επιτέλους να ενδώσω και να το πω, αλλιώς κινδύνευε η ζωή μου. Εντούτοις, το λέω για ικανοποίηση της δικής μου της μηλιάς, αυτή δεν την πρόδωσα. Και να πώς. Αφού είδα ότι δεν μπορούσα ν' αντέξω πια, έκαμα τον εξής λογαριασμό με τη συνείδησή μου και είπα: «Αυτή η μηλιά που είναι μέσα στον κήπο της μητρόπολης μπορεί να είναι μηλέα: και είναι μηλέα όχι γι' άλλο λόγο, παρά... γιατί ο δάσκαλος δέρνει! Η μηλιά όμως που είναι μέσα στον κήπο μας είναι μηλιά, γιατί είναι μηλιά! Έτσι συμβιβαστήκαμε με το δάσκαλο.

Αλλά έλα τώρα που άρχισε μια τρομερή διαμάχη μεταξύ της μηλιάς και της μηλέας μέσα στο κεφάλι μου! Το πράγμα μπορεί να φαίνεται παράξενο, να φαίνεται αστείο, αλλ' εγώ δε χωρατεύω.

Η μηλιά-δηλαδή, καθώς λένε οι ψυχολόγοι, η παράσταση της λέξης μηλιά-μπήκε στην ψυχή μου συγχρόνως με την παράσταση του δέντρου και μάλιστα σε καιρό που όλες μου οι αισθήσεις είχαν διάπλατες τις πόρτες και δέχονταν ευχαρίστως καθετί που ερχόταν συστημένο ή από τη μητέρα μου ή από τους δικούς μου να κατοικήσει μέσα στο κεφάλι μου. Κι επειδή τότε ήταν πολύς τόπος διαθέσιμος, κάθε παράσταση που έμπαινε έστηνε το θρόνο της

και καθόταν όσο και όπως της άρεσε καλύτερα και ήταν σαν νοικοκυρά μέσα στο σπίτι της. Έτσι έκαμαν τόσες άλλες, έτσι έκαμε και η μηλιά». Αλλά αυτή η τελευταία, εκεί που καθόταν τόσα χρόνια στην ησυχία της και είχε πια το σπιτικό της και τους φίλους και τις φίλες της, βλέπει μια μέρα την κυρά τη μηλέα που μπαίνει μέσα στο κεφάλι μου, έξαφνα έξαφνα, τόσο μονάχη και όμως τόσο ξιπασμένη, να της λέει της μηλιάς, «σήκω εσύ, να κάτσω εγώ»!

– Μπα, είπε η μηλιά, και πώς γίνεται αυτό! Εγώ είμαι εδώ τόσα χρόνια, τον τόπο που κρατώ τον ήβρα αδέσποτο και έκαμα πρώτη κατοχή δικαιωματικά, και ποιά είσαι εσύ που έρχεσαι να μου τον πάρεις;

Και φώναξε τις σχετικές της και τις φίλες της και τις ρώτησε:

– Ποια είναι, παρακαλώ, του λόγου της; Τη γνωρίζετε;

– Όχι, όχι! απάντησαν όλες ομόφωνα και συμάχησαν με τη μηλιά και άρχισαν να διώχνουν τη μηλέα κακήν κακώς: «Έξω! έξω ξένη. Δεν ταιριάζεις μαζί μας! Δε σε ξέρουμε! Δε σε θέλουμε!»

Τότε η παράσταση της μηλέας πήρε βοηθούς της την παράσταση του δασκάλου και τις παραστάσεις των τιμωριών και ξαναμπήκε στη συνείδησή μου, σαν άνθρωπος που θέλει να κάμει κατοχή ξένης ιδιοκτησίας με την άδικη υποστήριξη αστυνομικών οργάνων. Όπου ξεσηκώθηκε πια άφοβα ολόκληρη η ψυχή μου και «έξω! έξω!» έστειλα τους εισβολείς κατά διαβόλου. Μόνο άμα με ρωτούσε ο δάσκαλος πώς το λένε το δέντρο, αποκρινόμουν ότι το λένε μηλέα, αφού δα δεν επρόκειτο για το δέντρο του κήπου μας.

Ερώτηση 1: Ποιο είναι το πρόβλημα που θίγει ο Γ. Βυζιηνός στο κείμενο αυτό;

Ερώτηση 2: Συνοψίστε τις θέσεις του Γ. Βυζιηνού, όπως αυτές διαγράφονται στο παρόν κείμενο.

Ερώτηση 3: Ποια είναι η διαδικασία της μάθησης κατά την προσχολική και τη σχολική ηλικία;

Ερώτηση 4: Τι αλλάζει με την ηλικία, πράγμα που καθιστά πιο εύκολη τη μάθηση;

Ερώτηση 5: Αναπτύξτε μερικούς από τους τρόπους τους οποίους χρησιμοποιώντας το σχολείο μπορεί να αποτύχει στο να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν.

Θέμα 2ο

Μαρίας Μοντεσόρι, στο βιβλίο της Μ. Γουδέλη: «Ψυχική Υγιεινή του Παιδιού: Α΄ Θεωρία», Αθήνα, 1975.

«Το πνεύμα του παιδιού έχει μιαν ανάγκη πολύ βαθύτερη που το σπρώχνει στη δημιουργική ενεργητικότητα. Δεν το ικανοποιούν τα επιφανειακά απλώς

πράγματα, αλλά τα πνευματικά..., όταν μπορεί να αναζητήσει στα πράγματα που παρουσιάζονται σα διάφορα εξωτερικά φαινόμενα, την ουσία, τη λεπτομέρεια που είναι μέσα τους κρυμμένη... Θα νόμιζε κανείς πως η επιστήμη δεν είναι καταληπτή από το παιδί. Κι όμως η βαθιά κατανόηση και η εσωτερική διείσδυση φέρνουν το ενδιαφέρον και την ξεκούραστη δράση. Το ενδιαφέρον έρχεται όταν έχει κανείς τη δυνατότητα να κάνει κατασκευές και ανακαλύψεις...

Όταν ακόμα δίνουμε στο παιδί το υλικό αυτό (το ειδικά σχεδιασμένο υλικό πνευματικής ανάπτυξης), τότε βάζουμε υλοποιημένες αφαιρέσεις στην αντιληπτική του ικανότητα με τρόπο που να μπορεί να τις κατανοήσει (να μάθει) και να δράσει ανάλογα... Όλες οι εργασίες που κάνουμε προσιτές στο παιδί με το υλικό αυτό βοηθούν στην ανάπτυξη της συσχέτισης του ανθρώπου με το περιβάλλον και δίνουν στο παιδί τη δυνατότητα να διεισδύσει στα μυστικά των πραγμάτων».

Ερώτηση 1: Δώστε συνοπτικά τα χαρακτηριστικά του ειδικού αυτού υλικού πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού.

Ερώτηση 2: Ποιος θεωρείτε πως είναι ο ρόλος του δασκάλου μέσα στο επιστημονικά οργανωμένο σχολικό περιβάλλον, στο οποίο αναφέρεται η Μ. Μοντεσσόρι, που χρησιμοποιεί το ειδικά σχεδιασμένο υλικό πνευματικής ανάπτυξης;

Ερώτηση 3: Πότε θεωρείτε πως θα έπρεπε να αρχίζει η εκπαίδευση του παιδιού της προσχολικής ηλικίας;
β) Πώς θα έπρεπε να είναι οργανωμένο το νηπιαγωγείο ή το παιδικό κέντρο, ώστε η φοίτησή του σ' αυτό να βοηθά και στη γνωστική και στην κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη;

Θέμα 3ο

Margaret Donaldson, από το βιβλίο «Η Σκέψη των παιδιών»

«Στα πρώτα χρόνια του σχολείου όλα φαίνονται να πηγαίνουν πολύ καλά. Τα παιδιά δείχνουν ενθουσιασμένα, ζωντανά, ευτυχισμένα. Υπάρχει συνήθως μια ατμόσφαιρα αυθορμητισμού, μέσα στην οποία ενθαρρύνονται να εξερευνηθούν, να ανακαλύψουν και να δημιουργήσουν. Υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον από τη μεριά των δασκάλων για υψηλά εκπαιδευτικά ιδεώδη. Η κατάσταση αυτή φαίνεται να ισχύει ακόμη και σε τμήματα του κοινωνικού συνόλου που δεν θεωρούνται προνομιούχα σε άλλους τομείς. Ωστόσο, καθώς αναλογιζόμαστε το τι έχει συμβεί μέχρι την εποχή που τα παιδιά φτάνουν στην εφηβεία, υποχρεωνόμαστε να αναγνωρίσουμε ότι οι ευοίωνες υποσχέσεις των πρώτων χρόνων συχνά παραμένουν ανεκπλήρωτες. Μεγάλος αριθμός παιδιών αφήνει το σχολείο με την πικρή γεύση της αποτυχίας, χωρίς να έχει αποκτήσει έστω

και σε χαμηλό βαθμό τις βασικές εκείνες δεξιότητες, που απαιτεί η κοινωνία μας, και ακόμη λιγότερο χωρίς να έχει διαμορφώσει χαρακτήρα ανθρώπων που χαίρονται κατά την άσκηση της δημιουργικής σκέψης.

Το πρόβλημα λοιπόν είναι να κατανοήσουμε πως κάτι που ξεκινά τόσο καλά μπορεί συχνά να τελειώνει τόσο άσχημα. Αναπόφευκτα, αντικρύζοντας αυτό το πρόβλημα, φτάνουμε να αναρωτηθούμε κατά πόσο η φοίτηση στο σχολείο ξεκινά πραγματικά τόσο καλά, όσο δείχνει ή μήπως η φωτεινότητα των πρώτων χρόνων έχει μέσα της τη σκιά του σκοταδιού που πρόκειται να ακολουθήσει;

Ερώτηση 1: Ποια είναι η άποψη που εκφράζει η *M. Donaldson* για την σχολική μάθηση; Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτή την άποψη;

Ερώτηση 2: Ποιοι νομίζετε ότι είναι οι λόγοι της σχολικής αποτυχίας; Υπάρχουν ορισμένες δεξιότητες που απαιτούνται από τη σχολική μάθηση που είναι δύσκολες για το παιδί;

Ερώτηση 3: Με βάση τα αποτελέσματα της πρόσφατης έρευνας στην ψυχολογία, ποιοι νομίζετε ότι μπορεί να είναι μερικοί από τους τρόπους καλύτερης προετοιμασίας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας για τη σχολική μάθηση;

Αναμένονται τα αποτελέσματα των εξετάσεων και η ολοκλήρωση της εφαρμοσμένης διδασκαλίας-ασκήσεις, ώστε να ορκισθούν οι πρώτες υποψήφιες.

ΣΧΟΛΙΟ ΔΟΕ:

Είναι πρωτοποριακή και ιστορική η συμβολή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπ/γών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στη μεγάλη υπόθεση, που λέγεται αγώνας για την καλύτερη μόρφωση του εκπαιδευτικού της Π.Ε. Γι' αυτό και είναι χρέος της Πολιτείας να ενισχύσει με κάθε τρόπο το έργο του. Μέχρι στιγμής, δυστυχώς, δεν το έπραξε. Αλλά είναι και χρέος κάθε συναδέλφου να γνωρίζει με πόσους κόπους και πόσες θυσίες φωτισμένοι παιδαγωγοί εργάζονται για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και των λειτουργών της, ακολουθώντας προγράμματα που η επιστήμη υπαγορεύει.

Οι κοινωνικές διαστάσεις της ηθικής αγωγής

*Τάσος Καζεπίδης
Καθηγητής της Φιλοσοφίας της Παιδείας
στο Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης
και στο Πανεπ. Simon Fraser του Καναδά*

1. Η ηθική και οι συγγενικές της περιοχές

Έχουν υπάρξει κοινωνίες χωρίς επιστημονικές γνώσεις και τεχνολογία και χωρίς μαθηματικές γνώσεις και φιλοσοφικές αναζητήσεις, αλλά δεν έχει υπάρξει, διότι δεν μπορεί να υπάρξει, ανθρώπινη κοινωνία χωρίς κάποιον ηθικό κώδικα. Γνωρίζουμε τώρα ότι ο άνθρωπος προτού εξελιχθεί στο λογικό ον που είναι σήμερα, ήταν κοινωνικό ον. Ο ηθικός μας κώδικας έχει τις ρίζες του στις πρωτόγονες κοινωνικές σχέσεις των προαιώνιων προγόνων μας και όχι στην υποτιθέμενη λογική απόφαση ανεξάρτητων λογικών όντων που μια μέρα συναντήθηκαν για να συντάξουν ένα «κοινωνικό συμβόλαιο»¹. Μας κάνει κατάπληξη σήμερα ότι η ιδέα του κοινωνικού συμβολαίου είχε ληφθεί στα σοβαρά από πολλούς μελετητές του ηθικού κώδικα και της φύσης του ανθρώπου. Γιατί η ιδέα αυτή ήταν τόσο αφελής, όσο και η ιδέα που ήθελε να αντικαταστήσει, ότι, δηλαδή, οι ηθικοί κανόνες ήταν θεϊκές εντολές που δόθηκαν στον άνθρωπο από κάποιους αντιπροσώπους του.

Είναι πολύ αποθαρρυντικό ότι το ανθρώπινο γένος δεν έχει κάνει σημαντική πρόοδο στον παλαιότερο και πιο θεμελιώδη αυτό θεσμό, ενώ έχει επιτελέσει τεράστια πρόοδο σε άλλες περιοχές. Όχι πως ο άνθρωπος δεν έχει σκεφθεί και δεν έχει μελετήσει τη φύση του και την ηθική διάσταση της ύπαρξής του. Από την εποχή των προσωκρατικών φιλοσόφων, που πρώτοι αυτοί μας έδωσαν δείγματα αντικειμενικής ορθολογικής εξέτασης των ανθρώπινων πραγμάτων, έχουν γίνει προσπάθειες συστηματικής έρευνας των ηθικών προβλημάτων του ανθρώπου. Όλες οι διακηρύξεις των ανθρώπινων δικαιωμάτων στηρίζονται σε κάποιες θεμελιώδεις ηθικές αρχές και όλες οι θρησκείες περιέχουν κάποιον ηθικό κώδικα. Παρ' όλα αυτά εξακολουθεί να υπάρχει πολλή σύγχυση για την προέλευση και τη φύση των ηθικών κανόνων και επομένως και για τη φύση και τις διαστάσεις της ηθικής αγωγής και μόρφωσης των νέων.

Ένα μικρό δείγμα ηθικής προόδου είναι η ικανότητα να προσδιορίσουμε τον τομέα της ηθικής και το χαρακτήρα των ηθικών κρίσεων. Ίσως ο καλύτερος τρόπος για να πετύχουμε το σκοπό μας είναι να δούμε πρώτα τι δεν είναι η ηθική.

α) **Ηθικές επιλογές και υποκειμενικές προτιμήσεις.** Πρέπει πρώτα να ξεχωρίσουμε τις ηθικές μας κρίσεις και αποφάσεις από τις προσωπικές μας προτιμήσεις, διαθέσεις, επιθυμίες, νοοτροπίες και κλίσεις. Όχι ότι οι ηθικές μας κρίσεις δεν εκφράζουν και τις προσωπικές μας προτιμήσεις, διαθέσεις, επιθυμίες, νοοτροπίες και κλίσεις. Όχι ότι οι ηθικές μας κρίσεις δεν εκφράζουν και τις προσωπικές μας επιθυμίες ή δυσαρέσκειες, αλλά ότι οι ηθικές μας κρίσεις δεν είναι απλώς ζητήματα προτιμήσεων, δεν είναι απλώς θέματα γούστου. Εσείς προτιμάτε το βουνό, εγώ τη θάλασσα· εσείς το κόκκινο, εγώ το πράσινο· εσείς το κρέας, εγώ το ψάρι· εσείς το δράμα, εγώ την κωμωδία. Και κανένας δεν έχει το δικαίωμα να αναμιγνύεται σ' αυτές και χιλιάδες άλλες παρόμοιες προτιμήσεις μας. Ο άκρατος υποκειμενισμός, που έχει κάνει την εμφάνισή του αρκετές φορές μέσα στην ιστορία της ηθικής μας σκέψης, υποστηρίζει ότι οι ηθικές μας κρίσεις είναι περίπου σαν τις προσωπικές μας προτιμήσεις – και επομένως δεν επιδέχονται ορθολογική αιτιολόγηση.

Κατά τη γνώμη μου η άποψη αυτή οφείλεται σε δύο αλληλοσυνδεόμενες παρανοήσεις. Η πρώτη παρανόηση οφείλεται στην ταύτιση των ηθικών προβλημάτων με τα ηθικά διλήμματα. Αντιμετωπίζουμε ένα γνήσιο ηθικό δίλημμα, όταν έχουμε να διαλέξουμε ανάμεσα σε δύο αρχές που τις θεωρούμε εξίσου θεμελιώδεις. Πολλές φορές μια τέτοια σύγκρουση αρχών είναι στην πραγματικότητα ψευτοσύγκρουση. Κανένας μας δεν θα edίσταζε, λόγου χάρη, να πει ψέματα σ' έναν μαινόμενο εγκληματία που ψάχνει τη γυναίκα του για να τη σκοτώσει. Παρ' όλο που όλοι μας θεωρούμε τις αρχές της αληθολογίας και της διάσωσης της ανθρώπινης ζωής ως βασικές, δε διστάζουμε στην περίπτωση αυτή να πούμε ψέματα στον επικίνδυνο εγκληματία. Είναι όμως οι περιπτώσεις ευθανασίας και έκτρωσης το ίδιο εύκολες; Τουλάχιστο για μερικούς και μερικές αυτές και παρόμοιες περιπτώσεις αποτελούν διλήμματα για τα οποία δεν υπάρχουν ορθολογικές λύσεις. Όπως λέει ο λαός: «μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα». Ποια μπορεί να είναι, λόγου χάρη, η ηθικά δικαιολογημένη απόφαση στο παρακάτω υποθετικό δίλημμα: Έξι άνδρες και μια γυναίκα που γλίτωσαν από ναυάγιο βρίσκονται μέσα σε μια βάρκα που είναι έτοιμη να βουλιάξει – εκτός αν ένας ή μια από τους επιβάτες ριφθεί στη θάλασσα και ελαφρώσει το φορτίο! Η άποψη ότι υπάρχουν ή ότι πρέπει να υπάρχουν ορθολογικές ηθικές λύσεις για όλα τα ηθικά διλήμματα είναι αστήριχτη. Τέτοια αισιοδοξία μαρτυρεί άγνοια των ανθρώπινων πραγμάτων ή υπέρμετρο ρομαντισμό.

Δικαιολογείται όμως η ταύτιση των ηθικών προβλημάτων με τα έσχατα ηθικά διλήμματα; Νομίζω ότι η ταύτιση αυτή είναι εντελώς αστήρικτη και έχει προκαλέσει ήδη αρκετή σύγχυση ανάμεσα σ' εκείνους που μιλούν για την ηθική αγωγή και μόρφωση των νέων. Τα ηθικά προβλήματα είναι κατά κανόνα καθημερινά και πεζά και σπάνια έχουν το δραματικό και εξωτικό χαρακτήρα των ηθικών διλημάτων. Να βοηθήσω τη σύζυγό μου στις δουλειές του σπιτιού ή να πάω στο καφενείο; Να πληρώσω τους φόρους μου στην πολιτεία ή να γίνω κι εγώ φοροφυγάς; Να συμβάλω κι εγώ στην επίλυση του προβλήματος της μόλυνσης του περιβάλλοντος ή ν' αφήσω άλλους «να βγάλουν το φίδι από την τρύπα.» Να πετάξω τα σκουπίδια σε δημόσιο χώρο ή να πάω να τα τοποθετήσω στο καλάθι που έβαλε ο δήμαρχος γι' αυτό το σκοπό; Η προκατάληψη με τα ηθικά διλήμματα είναι πολλές φορές ένας τρόπος υπεκφυγής από τα άπειρα πραγματικά καθημερινά ηθικά προβλήματα. Ευτυχώς, τα πραγματικά ηθικά διλήμματα είναι σπάνια στη ζωή μας – συνήθως τέτοιες ιστορίες τις διαβάζουμε ή τις βλέπουμε σε θεατρικά έργα.

Επειδή λοιπόν ως πρότυπα των ηθικών προβλημάτων εκλαμβάνονται, εσφαλμένα, τα ηθικά διλήμματα, και επειδή για τα πραγματικά διλήμματα δεν υπάρχουν ορθολογικές ηθικές λύσεις, φτάνουν μερικοί στο άτοπο συμπέρασμα ότι για τα ηθικά προβλήματα δεν μπορούν να υπάρξουν ορθολογικές κρίσεις και λύσεις – όπως συμβαίνει και με τις άλλες προσωπικές προτιμήσεις. Όμως και μια επιπόλαιη ματιά στον τρόπο που μιλάμε για ηθικά ζητήματα θα μας έπειθε ότι ο τομέας της ηθικής δεν είναι άνευ λόγου. Δυο άνθρωποι που προτιμούν δυο διαφορετικά άνθη δε διαφωνούν, δεν έχουν συγκρουόμενες απόψεις και επομένως δεν μπορεί ο ένας να κατηγορήσει τον άλλο ή να τον θεωρήσει υπεύθυνο για την προτίμησή του. Το αντίθετο συμβαίνει με τις ηθικές μας επιλογές όπου συμβουλευόμαστε άλλους, εκφράζουμε τις αμφιβολίες μας ή τους δισταγμούς μας, χρησιμοποιούμε επιχειρήματα για να τις αιτιολογήσουμε, αναλαμβάνουμε ή καταλογίζουμε ευθύνες, και τα παρόμοια. Όλες αυτές οι πράξεις προϋποθέτουν την ύπαρξη κάποιων αντικειμενικών κριτηρίων και αρχών και κάποιας λογικής σκέψης στον τομέα αυτό. Γι' αυτές θα μιλήσουμε παρακάτω διεξοδικότερα.

β) Ηθικός κώδικας και κώδικας συμπεριφοράς. Πρέπει επίσης να ξεχωρίσουμε τον ηθικό κώδικα από τον κώδικα συμπεριφοράς μιας κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας. Για τις παραδόσεις, τα ήθη και έθιμα και τους νόμους οποιασδήποτε κοινωνίας μπορούμε πάντοτε να ερωτούμε αν είναι ηθικές ή ανήθικες, αν πρέπει τέτοιες παραδόσεις να διαιωνίζονται ή όχι. Τα μέλη μιας μαφίας, ενός πολιτικού κινήματος ή μιας θεοκρατικής κοινωνίας έχουν όλα το δικό τους κώδικα συμπεριφοράς που πολύ συχνά τον θεωρούμε ηθικά απαράδεκτο. Μπορούν, δηλαδή, τέτοιες ομάδες να συνεργάζονται για να εκμεταλλευθούν άλλους, να καλλιεργούν τη μισαλλοδοξία και το φανατισμό

και να χρησιμοποιούν βίαιες μεθόδους για την επίτευξη των σκοπών τους.

γ) **Ηθική και φρόνηση.** Δεν επιτρέπεται να συγχέουμε την ηθική και με τη φρόνηση. Μερικές φορές απορούμε πώς είναι δυνατό ένας φρόνιμος, συνειστικός, μυαλωμένος, γνωστικός και εργατικός άνθρωπος που γνωρίζαμε τόσα χρόνια, να έχει κάνει μια τόσο απαράδεκτη πράξη, ώστε να ντρεπόμαστε να λέμε ότι τον γνωρίζαμε. Ο λόγος είναι ότι ο φρόνιμος άνθρωπος δεν είναι κατ' ανάγκη και ηθικός. Ο Σωκράτης από την άλλη μεριά ήταν ηθικός αλλά καθόλου φρόνιμος. Ο πολίτης που είναι απλώς φρόνιμος υπακούει τους νόμους της πολιτείας ή τουλάχιστο προσπαθεί να φαίνεται ότι τους υπακούει, βγάζει το ψωμί του, φροντίζει την οικογένειά του, υποστηρίζει το πολιτικό σύστημα που εξυπηρετεί τα συμφέροντά του, «δε θίγει τα κακώς κείμενα», μεγαλώνει τα παιδιά του σύμφωνα με τους επικρατούντες κανόνες και τα παρόμοια. Το πρόβλημα με τον φρόνιμο άνθρωπο είναι ότι τα κίνητρα των πράξεών του δεν είναι ηθικά. Ο φρόνιμος είναι ένα ηθικό παράσιτο που φυτοζωεί σε βάρος του κοινωνικού συστήματος, δεν προάγει τους κοινωνικούς θεσμούς αλλά τους εκμεταλλεύεται για το συμφέρον του· δε συμβάλλει στη λύση των κοινωνικών προβλημάτων αλλά τα διαιωνίζει. Ο φρόνιμος άνθρωπος δε συμμετέχει στη λύση των κοινωνικών προβλημάτων διότι, σαν όλα τα κοινωνικά παράσιτα, είναι συνήθως μέρος αυτών των προβλημάτων.

δ) **Ηθική και θρησκεία.** Ίσως η σοβαρότερη παρανόηση που διαωνίζεται χωρίς σκέψη, και πολλές φορές χωρίς ντροπή, είναι ότι δεν μπορεί να υπάρξουν ηθικές αρχές έξω από τη θρησκεία ή ότι η «Χριστιανική ηθική» είναι ανώτερη από τη «φιλοσοφική ηθική». ³ Ο ηθικός άνθρωπος κατά την άποψη αυτή πρέπει να είναι «θεοφοβούμενος άνθρωπος». Το ζήτημα όμως δεν είναι αν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στη θρησκεία και την ηθική· αφού δεν υπάρχει θρησκεία που να μην περιέχει κάποιον, έστω και πρωτόγονο, ηθικό κώδικα. Το ζήτημα είναι αν οι ηθικές αρχές εξαρτώνται λογικά από τα θρησκευτικά δόγματα.

Την ανεξαρτησία των ηθικών κανόνων και αρχών από την πίστη σε θρησκευτικά δόγματα μας την υπέδειξε εδώ και πολύν καιρό ο Πλάτωνας στο μικρό εκείνο διάλογό του που λέγεται *Ευθύφρων*. Η λογική του επιχειρήματος είναι απλή και άψογη. Ο Θεός επιδοκιμάζει και παραγγέλει αυτό που είναι ηθικό (δίκαιο, καλό, ενάρετο κ.λπ.) επειδή ακριβώς είναι ηθικό. Αυτό που απαιτείται λοιπόν είναι να βρούμε τι ακριβώς είναι ηθικό, ανεξάρτητα από το αν ο Θεός το επιδοκιμάζει. Με την προσπάθεια σύνδεσης των ηθικών αρχών με τα θρησκευτικά δόγματα όχι μόνο δε λύνουμε το πρόβλημα της αιτιολόγησης των ηθικών αρχών, αλλά περιπλέκουμε ακόμη πιο πολύ το ζήτημα με περιττά και άλυτα προβλήματα.

Η ίδια λογική ακολουθείται και από εκείνους που συνειδητά διαλέγουν μια ορισμένη θρησκεία. Λέγεται, λόγου γάρη, ότι ο Χριστιανισμός και ιδιαί-

τερα η Ορθοδοξία είναι η πιο ανώτερη θρησκεία. Για να φτάσει κάποιος σ' ένα τέτοιο συμπέρασμα πρέπει να έχει χρησιμοποιήσει κάποια κριτήρια (λ.χ., «Ο Χριστιανισμός είναι η θρησκεία της αγάπης») τα οποία αναγνωρίζει ως έγκυρα, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους.

Ο ηθικός άνθρωπος αναγνωρίζει τις ηθικές αρχές επειδή ακριβώς τις αναγνωρίζει ως ηθικές και όχι διότι κάποιος τον έχει διατάξει να τις ασπασθεί. Όλοι καταλαβαίνουμε το μικρό παιδί που για να αιτιολογήσει τις πράξεις του επικαλείται τη συμβουλή του πατέρα ή της μητέρας του. Όταν όμως κάποιος ηλικιωμένος κάνει το ίδιο τον θεωρούμε καθυστερημένο και ηθικά υπανάπτυκτο. Η προσφυγή σε οποιαδήποτε αυθεντία – γονείς, ιερείς, πολιτικό κόμμα, θεούς και δαίμονες – υποφέρει πάντοτε από την ίδια ελαττωματική λογική και είναι ένδειξη υπανάπτυκτης ηθικής σκέψης. Ο ηθικά ώριμος άνθρωπος δεν περιμένει από κάποια αυθεντία ή από κάποια ηθική εγκυκλοπαίδεια να του πει τι πρέπει να κάνει κάθε φορά που αντιμετωπίζει ζητήματα ηθικής επιλογής στη ζωή του. Είναι απαραίτητο να εθίζουμε τα παιδιά σε ηθικές πράξεις ιδίως με το κατάλληλο παράδειγμά μας, χρειάζεται όμως και η παράλληλη ανάπτυξη της σκέψης και της κρίσης τους για να μην παραμείνει ατροφική η ηθική τους ανάπτυξη. Δεν υποτιμάται λοιπόν εδώ ο πρωταρχικός και αναγκαίος ρόλος του παραδείγματος για την ηθική πρόοδο του ατόμου. Πολλές φορές αυτοί οι ηθικοί οδηγοί είναι και θρησκευτικοί ηγέτες· ο λόγος όμως που τους θεωρούμε ηθικούς ηγέτες, δεν έχει καμιά σχέση με το γεγονός ότι είναι και θρησκευτικοί ηγέτες.

Άλλο πράγμα λοιπόν να είναι κανείς θρησκευόμενος άνθρωπος και άλλο να είναι ηθικός χαρακτήρας. Επομένως, οποιαδήποτε και αν είναι η ψυχολογική αξία της θρησκευτικής μύησης (να δημιουργεί μιαν αίσθηση βεβαιότητας, ασφάλειας, ανακούφισης και ησυχασμού) είναι ξεκάθαρο ότι δεν μπορεί με κανέναν τρόπο να υποκαταστήσει την ηθική αγωγή και μόρφωση του ατόμου. Και ενώ είναι δυνατό να μην υπάρχει καμιά σύγκρουση μεταξύ θρησκείας και ηθικής (όταν, λ.χ. τα θρησκευτικά δόγματα ερμηνεύονται μεταφορικά), πολύ συχνά η θρησκευτική κατήχηση υπονομεύει την ηθική ανάπτυξη, όταν για παράδειγμα παρουσιάζει τους ηθικούς κανόνες ως εντολές του Θεού που πρέπει να υπακούονται διότι είναι εντολές του. (Όταν, λόγου χάρη, ο Αβραάμ που πήγε να θυσιάσει το γιο του «υπακούοντας σε εντολή του Θεού» παρουσιάζεται στα μικρά παιδιά ως πρότυπο για μίμηση!).

Το περιεχόμενο των θρησκευτικών εγχειριδίων και ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα των θρησκευτικών δείχνουν ότι δεν έχουν κατανοηθεί η κοινωνική προέλευση των ηθικών κανόνων και αρχών και ο ρυθμιστικός τους ρόλος μέσα στην κοινωνία. Φαίνεται ότι υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στην άποψη που έχει κάποιος για την προέλευση των ηθικών κανόνων και στον τρόπο που τους διδάσκει. Ο θεός είπε (ή εμφανίστηκε) στους προφήτες

του πιο είναι το θέλημά του και εκείνοι κηρύττουν, δηλαδή, λένε στους ανθρώπους τι πρέπει να κάνουν. Έτσι η **απαράδεκτη «από καθέδρας» ή από άμβωνος κατήχηση** συνεχίζεται με εντολές και παραινήσεις που βγήκαν μέσα από πρωτόγονες κοινωνικές σχέσεις και συνθήκες, και με ιστορίες που περιγράφουν ηθικά υπανάπτυκτες κοινωνίες – πολύ χειρότερες από τη δική μας. Είχε δίκιο εκείνος που είπε ότι οι Δέκα Εντολές είναι πολύ επικίνδυνες, διότι βάζουν στο νου του κόσμου ένα σωρό ιδέες...

Όταν οι ηθικοί κανόνες διδάσκονται (όταν και όσο διδάσκονται) ως οργανικά στοιχεία μιας θρησκείας δε δίνεται η ευκαιρία στους νέους να κατανοήσουν τη φύση, την έκταση και τη λογική του ηθικού προβληματισμού. Έτσι οι νέοι παραμένουν με την εντύπωση ότι για να είναι κανείς ηθικός πρέπει να είναι και θρησκευόμενος άνθρωπος. Όταν όμως αργότερα για οποιοδήποτε λόγο απορρίψουν τη θρησκευτική τους πίστη, τότε οι ηθικοί κανόνες παραμένουν χωρίς θεμέλιο και χωρίς κίνητρο. Και υπάρχει πάντοτε ο φόβος, σε τέτοιες περιπτώσεις, να θεωρήσουν τις ηθικές αρχές το ίδιο αυθαίρετες και αθεμελίωτες, όπως και τα δόγματα που υποτίθεται ότι τις «υποστήριζαν» και να τις παραμελήσουν ή να τις αγνοήσουν.

ε) **Ηθική και πολιτική.** Η σχέση της ηθικής με την πολιτική είναι ανάλογη με τη σχέση της με τη θρησκεία. Όπως οι ηθικές αρχές για έναν ηθικό άνθρωπο έχουν προτεραιότητα σε σύγκριση με τα θρησκευτικά δόγματα, κατά τον ίδιο τρόπο έχουν προτεραιότητα και σε σχέση με οποιαδήποτε πολιτικά δόγματα, σκοπιμότητες και επιδιώξεις. Όπως κρίνουμε και αξιολογούμε μια θρησκεία με ηθικά κριτήρια έτσι κρίνουμε και ένα πολιτικό σύστημα με βάση τις θεμελιώδεις αρχές της ηθικής. Το μεγάλο κακό από τη σύγχυση της ηθικής με την πολιτική, όπως και με τη θρησκεία, είναι ότι η ηθική μας σκέψη παραμένει ατροφική και παρασιτική. Διότι συχνά οι δημόσιες συζητήσεις ηθικών προβλημάτων υποτάσσονται σε άσχετους κομματικούς ή θρησκευτικούς καυγάδες και έτσι νοθεύεται ο ηθικός διάλογος. Όσοι συνηθίζουν να κομματικοποιούν όλα τα ζητήματα – που είναι η εθνική αρρώστια των Ελλήνων – δεν μπορούν να μπουν εύκολα σε γνήσιο δημόσιο διάλογο που προϋποθέτει την αναγνώριση αντικειμενικών ηθικών κριτηρίων, την κριτική σκέψη, την αμφιβολία, τον έλεγχο και την αναθεώρηση των απόψεών μας.

Τα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα, σαν όλα τα πολύπλοκα ζητήματα, απαιτούν ορισμένες προϋποθέσεις από εκείνους που θέλουν να τα εξετάσουν συστηματικά και εποικοδομητικά. Μια από αυτές τις προϋποθέσεις (πέρα από τον ηθικό χαρακτήρα και τις ειδικές γνώσεις που απαιτεί κάθε συγκεκριμένο πρόβλημα) είναι να έχουν ξεκαθαρισμένες και αιτιολογημένες ηθικές αρχές και να γνωρίζουν πώς να σκέπτονται ηθικά. Η οικογενειακή ζωή καθώς και το σχολικό πρόγραμμα και η σχολική ζωή γενικά παρέχουν ποικίλες ευκαιρίες για την εξέταση πολλών ηθικών ζητημάτων, πρακτικών και θεωρητικών, όταν

οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς έχουν την απαιτούμενη προπαρασκευή και βούληση. Μπορούν επίσης, ανάλογα με την ηλικία, τις γνώσεις, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (όπως επίσης και τις ικανότητες των ίδιων των γονέων και των εκπαιδευτικών) να εξετάζουν με ορθολογικά κριτήρια διάφορα κοινωνικά και πολιτικά θέματα. Αν η ηθική ανάπτυξη του ανθρώπου είναι μια από τις κεντρικές ευθύνες του σχολείου και της πολιτείας (που νομίζω ότι είναι), τότε η δουλειά αυτή δεν μπορεί να παραμελείται από το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας.

Το αποτέλεσμα είναι ότι τα πολιτικά κόμματα έχουν διεισδύσει μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και έχουν υποκαταστήσει τον υπεύθυνο διάλογο πάνω σε σοβαρά ηθικά και κοινωνικά ζητήματα με τα πολωμένα και ασαφή συνθήματά τους. Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι δογματικές προκαταλήψεις, ο φανατισμός, η μισολογία και η απερισκεψία παίρνουν τη θέση του κριτικού πνεύματος, του νηφάλιου και εποικοδομητικού διαλόγου, της αντικειμενικής θεώρησης των προβλημάτων και της συνεργατικής διάθεσης. Η κομματικοποίηση που έχει διεισδύσει μέσα στα σχολεία είναι ένα τρομερό και ασυγχώρητο λάθος, διότι υποβιβάζει τον ορθολογικό διάλογο πάνω σε ηθικά και κοινωνικά προβλήματα σε υποχείριο κομματικών σκοπιμοτήτων. Αυτό που μας σώζει και σ' αυτή την περίπτωση, στο βαθμό που μας σώζει, είναι το ήθος, η σωφροσύνη και η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο έργο τους –όχι η ασαφής, αυταρχική και παραπαίουσα εκπαιδευτική πολιτική της πολιτείας, της οποίας παραδείγματα έχουμε πολλά και τραγικά στις μέρες μας.

Οι αδαείς και οι απλοϊκοί άνθρωποι πιστεύουν ότι τα σχολεία είναι ο κύριος παράγοντας ηθικής μόρφωσης των παιδιών τους και είναι έτοιμοι να τα κατηγορήσουν για τις οποιεσδήποτε αποτυχίες των παιδιών τους. Αλλά η ιδέα αυτή στηρίζεται σε εσφαλμένη αντίληψη για τη φύση και το ρόλο των ηθικών κανόνων και αρχών. Η αλήθεια είναι ότι το μεγάλο σχολείο, ιδίως για την ηθική και κοινωνική μόρφωση των νέων, είναι η οικογένεια και όπως προανέφερα, ολόκληρη η κοινωνία. Οι προϋποθέσεις της ηθικής ανάπτυξης του ανθρώπου καλλιεργούνται κυρίως προτού τα παιδιά έρθουν στο σχολείο. Ολόκληρη η πολιτεία, με τους θεσμούς της και με τις δομές της, και όλοι οι πολιτικοί ηγέτες, με το χαρακτήρα τους και με τις πράξεις τους, μορφώνουν τους πολίτες ή, όπως δυστυχώς συμβαίνει στις μέρες μας, παραμελούν και νοθεύουν την παιδεία και διαφθείρουν την ηθική ανάπτυξη των πολιτών. Σε μια «μορφώνουσα κοινωνία» κανένας πολίτης, κανένας πολιτικός ή θρησκευτικός ηγέτης και κανένα ίδρυμα δεν μπορεί να βρίσκεται σε αμοραλιστικές διακοπές. Η ηθική μόρφωση των νέων είναι υποχρέωση κάθε πολίτη.

2. Η φύση και η προέλευση των ηθικών αρχών και κανόνων

Ένα από τα θαυμαστά της ανθρώπινης φύσης είναι πόσο γρήγορα τα μι-

κρά παιδιά αποκτούν τη βασική λογική του ηθικού συλλογισμού, δηλαδή, κατανοούν τι είδους λόγοι αρμόζουν για την ηθική αιτιολόγηση των ανθρώπινων πράξεων. Το γεγονός ότι σήμερα είναι Τετάρτη δεν δικαιολογεί την κλεψιά και το γεγονός ότι ο άλλος είναι μαύρος δε δικαιολογεί την κακομεταχείρισή του – εκτός βέβαια αν η κοινωνική ζωή έχει εκβαρβαρισθεί και τα θεμέλια της ηθικής σκέψης έχουν διαφθαρεί.

Το μεγάλο πρόβλημα της ηθικής αγωγής και μόρφωσης των παιδιών είναι ότι η λογική που διέπει την ηθική σκέψη εμπεριέχεται μέσα στις ποικίλες καθημερινές δραστηριότητες της κοινωνίας και η ποιότητά της εξαρτάται από το ηθικό επίπεδο κάθε κοινωνίας. Η ηθική ζωή είναι ένα ανθρώπινο επίτευγμα που χρειάζεται διαρκή επαγρύπνηση και φροντίδα. Πρέπει, δηλαδή, η καθημερινή μας ζωή με τις ποικίλες δραστηριότητές της να διέπεται από τις αρχές της ηθικής ζωής και να μούμε τα παιδιά σε μια τέτοια ζωή με το παράδειγμά μας και με όλον τον τρόπο ζωής μας – όχι με διαταγές, με διαλέξεις και με κατήχηση.

Κάτω από τέτοιες συνθήκες θα μπορούν πιο εύκολα τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις ηθικές αρχές που αποτελούν το σύστημα αναφοράς του ηθικού κώδικα. Οι αρχές αυτές είναι η αρχή της ελευθερίας, της αληθολογίας, της αγαθοεργίας και της δικαιοσύνης (ή ισότητας, ή αμεροληψίας). Τις αρχές αυτές δεν τις επιλέγουμε και δεν τις μαθαίνουμε συνειδητά, αλλά τις αναγνωρίζουμε ή τις ανακαλύπτουμε όπως ανακαλύπτουμε και τον άξονα γύρω από τον οποίο γυρίζει ένα σώμα. Ο λόγος που δεν τις επιλέγουμε είναι ότι κάθε φορά που ρωτάμε τι πρέπει να κάνουμε ή πώς πρέπει να συμπεριφερθούμε προϋποθέτουμε τις αρχές αυτές. Ποια σημασία θα μπορούσε να έχει η ερώτηση: «Τι νομίζεις ότι πρέπει να κάνω για τη γριά μητέρα μου;» αν εγώ που ερωτώ δεν ενδιαφέρομαι για την αλήθεια, ή αν γνωρίζω ότι εσύ δεν είσαι ελεύθερος να μου πεις την αλήθεια; Χρειαζόμαστε λόγους σχετικούς και αρμόζοντες για να κάνουμε εξαίρεση σ' έναν κανόνα. «Ο κύριος Χ είναι ωραίος» είναι άσχετος λόγος για να του παραχωρήσουμε τη θέση μας στο λεωφορείο, ενώ «Ο κ. Χ. είναι ασθενής» είναι σχετικός – και είναι σχετικός διότι αναγνωρίζουμε την αρχή της αγαθοεργίας ως θεμελιώδη για την ανθρώπινη ζωή.

Από τις γενικές ηθικές αρχές μπορούμε να βγάλουμε ένα πλήθος από γενικούς κανόνες όπως είναι η ελευθερία στην έκφραση της γνώμης, η ισότητα στις μορφωτικές ευκαιρίες, τα δικαιώματα των μειονοτήτων, η απαγόρευση των φυλετικών και άλλων διακρίσεων, κ.λπ. Από τους γενικούς κανόνες πάλι μπορούμε να βγάλουμε πάμπολλους ειδικούς κανόνες, όπως να περιμένετε να έρθει η σειρά σας, να μη διακόπτετε το συνομιλητή σας αδιάκριτα, να μην κλέβετε, να μη βλάπτετε την περιουσία του άλλου χωρίς λόγο, να φροντίζετε τους δημόσιους χώρους κλπ. Ένα πολύ ενδιαφέρον φαινόμενο είναι ότι ενώ οι γενικές αρχές παραμένουν σταθερές, οι ειδικοί κανόνες μπορούν να αλλάζουν

ανάλογα με τις περιστάσεις. Για μια χώρα που πάσχει από χρόνια ανομβρία ο κανόνας: «Πρέπει να γίνεται οικονομία στο νερό» είναι ηθικά έγκυρος, ενώ για μια χώρα όπου βρέχει συνεχώς μια τέτοια συμβουλή δεν μπορεί να έχει κανένα νόημα. Από την άλλη μεριά, η μόνη περίπτωση όπου επιτρέπεται να θυσιάσουμε μια γενική αρχή είναι όταν αυτή συγκρούεται με μια άλλη που κάτω από τις περιστάσεις θεωρούμε ότι έχει προτεραιότητα.

Όλα αυτά δεν σημαίνουν ότι οι θεμελιώδεις ηθικές αρχές δεν παραβιάζονται συχνά. Μόνο ότι τέτοιες παραβιάσεις μπορούν να θεωρηθούν μόνο ως παραβιάσεις. Στο βαθμό που παραβιάζουμε τις ηθικές αρχές υπονομεύουμε την κοινωνική μας υπόσταση και επομένως χάνουμε την ανθρωπιά μας. Είναι ενδιαφέρον ότι τους μεγάλους εγκληματίες ο κόσμος τους αποκαλεί «απάνθρωπους», «τέρατα», «άγρια θηρία» και «κτήνη».

Οι ηθικές αρχές και οι κανόνες συμπεριφοράς δεν είναι ουρανόσταλτες – κι όταν ακόμη περιέχονται στα διάφορα ιερά βιβλία του κόσμου. Έχουν να κάνουν με την κοινωνική φύση του ανθρώπου και με το γεγονός ότι όλοι μας έχουμε ορισμένες επιθυμίες και ενδιαφέροντα που συχνά συγκρούονται. Ο σκοπός των ηθικών κανόνων είναι να ρυθμίζει την κοινωνική μας συμπεριφορά, όταν οι επιθυμίες μας δεν συμπίπτουν, και έτσι να βελτιώσει τη ζωή μας με τη χρήση του λόγου και όχι, ας πούμε με τη χρήση της βίας⁴. Χωρίς κάποιους κανόνες που να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων δεν μπορεί να υπάρξει ανθρώπινη κοινωνία. Και η ποιότητα της ζωής μιας κοινωνίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος των ρυθμιστικών κανόνων που επικρατούν σ' αυτή. «Ζούγκλα» αποκαλεί ο κόσμος μια κοινωνία από την οποία λείπουν οι ρυθμιστικοί κανόνες της συμπεριφοράς των πολιτών.

3. Μεθοδολογία της ηθικής αγωγής και μόρφωσης

Η Ελληνική γλώσσα μας παρέχει τη δυνατότητα να αναφερόμαστε στις δύο διαφορετικές διαστάσεις της ηθικής ανάπτυξης με τις λέξεις «αγωγή» και «μόρφωση» (ή «παιδεία»). Η ηθική μας ανάπτυξη αρχίζει κατά λογική ανάγκη με την αγωγή και συνεχίζεται με τη μόρφωση.

Η «αγωγή» διαφέρει από την «παιδεία» και αναφέρεται στην καθοδήγηση των νέων που επιδιώκει να διαμορφώσει τη νοοτροπία και τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τους παραδεγμένους κανόνες μιας κοινωνικής ομάδας. Η «αγωγή» δεν έχει το γνωστικό βάθος και πλάτος των όρων «παιδεία» και «μόρφωση», όπως φαίνεται και από τη χρήση της λέξης αυτής στην καθημερινή μας γλώσσα. Μιλάμε, λόγου χάρη, για «σεξουαλική αγωγή», για «στρατιωτική αγωγή» και για «Σπαρτιατική αγωγή», όχι όμως για «Σπαρτιατική ή στρατιωτική παιδεία». Ότι η αγωγή αναφέρεται κυρίως στη διαμόρφωση του χαρακτήρα σύμφωνα με τις επικρατούσες δοξασίες και κανόνες συμπεριφοράς, φαίνεται και από το γεγονός ότι ο άνθρωπος που δεν έχει λάβει την ανα-

μενόμενη ανατροφή λέγεται «ανάγωγος», ενώ εκείνος που δε μορφώθηκε ή δεν έλαβε την κατάλληλη παιδεία λέγεται «αμόρφωτος» – και ο αμόρφωτος δεν είναι κατ' ανάγκη και ανάγωγος. Ο αμόρφωτος άνθρωπος δεν έχει ούτε τις συστηματικές γνώσεις του μορφωμένου, αλλά ούτε και τις αρμόζουσες μεθόδους που θα του επέτρεπαν να ελέγχει τις πεποιθήσεις του και να βελτιώνει και αναθεωρεί την προοπτική του για τη ζωή και τον κόσμο. Ο ανάγωγος, από την άλλη μεριά (που μπορεί να είναι μορφωμένος ή αμόρφωτος), έχει παραβιάσει τους κανόνες συμπεριφοράς που επικρατούν μέσα στον κοινωνικό του χώρο.

Η αγωγή (όπως και η χειραγωγήση, η ποδηγέτηση, η καθοδήγηση, και ο φρονηματισμός) προϋποθέτει έναν τρόπο ζωής του οποίου η ορθότητα θεωρείται δεδομένη από τα μέλη της κοινωνίας και ιδιαίτερα από τους πρωτεργάτες της, δηλαδή, γονείς και δασκάλους. Οι αξίες που συνθέτουν και οριοθετούν τον τρόπο ζωής μιας κοινωνίας και οι κανόνες που διέπουν τη συμπεριφορά των μελών της δεν επιδέχονται σοβαρή κριτική και αμφισβήτηση από τα μέλη της. Μ' άλλα λόγια, χωρίς έναν παραδεδεγμένο τρόπο ζωής και ένα σταθερό κώδικα συμπεριφοράς δεν μπορεί να υπάρξει αγωγή.

Η αγωγή όμως ούτε ομοιόμορφη είναι ούτε τους ίδιους στόχους επιδιώκει πάντοτε. Εδώ είναι ανάγκη να διακρίνουμε ανάμεσα σε δύο είδη αγωγής: η πρώτη είναι αναγκαία ενώ η δεύτερη είναι επικίνδυνη. Η αγωγή του πρώτου είδους (ας την πούμε πρωτογενή) επιδιώκει να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις της παιδείας και είναι λογικά απαραίτητη για την πνευματική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη του νέου ανθρώπου. Όλοι μας γνωρίζουμε ότι τα νεογέννητα παιδιά δεν αρχίζουν τη ζωή τους σαν τον «Σκεπτόμενο» του Rodin, δηλαδή, με την ικανότητα να εξετάζουν, να κρίνουν, να αμφιβállουν, να αξιολογούν κ.λπ. τις διάφορες παραδόσεις, αξίες, συνήθειες και προγράμματα της κοινωνίας μέσα στην οποία γεννιούνται. Αντίθετα, τις πρώτες ιδέες, πεποιθήσεις, ικανότητες, κανόνες που αποτελούν τα θεμέλια της κατοπινής πνευματικής ανάπτυξης, τις κληρονομούν από την κοινωνία τους χωρίς να είναι σε θέση να τις ελέγχουν. Μ' άλλα λόγια, τη ζωή μας σαν άνθρωποι την αρχίζουμε όλοι μας με την αγωγή, τη χειραγωγήση και την ποδηγέτηση, όχι με την παιδεία. Καθώς όμως οι θεμελιακές προϋποθέσεις της παιδείας εξασφαλίζονται, σιγά-σιγά η πρωτογενής αγωγή πρέπει να δίνει τόπο στην παιδεία, δηλαδή, πρέπει ν' αρχίζει να καλλιεργείται η αντικειμενική σκέψη, ο κριτικός διάλογος, η απρόσκοπτη αναζήτηση της αλήθειας με αντικειμενικά κριτήρια και μεθόδους έρευνας. Δυστυχώς, μερικές φορές η αγωγή παρατείνεται και γίνεται υποκατάστατο της παιδείας. Αυτό συμβαίνει πιο συχνά μέσα στις θεοκρατικές και αυταρχικές κοινωνίες, χωρίς να λείπει και από τις λεγόμενες φιλελεύθερες κοινωνίες, όπου το ενδιαφέρον των κυβερνώντων δεν είναι συνήθως να μορφώνουν τους νέους αλλά να δημιουργούν φρόνιμους, υπάκουους και πειθαρχικούς πολίτες αφοσιωμένους στην επικρατούσα ιδεολογία και στο οικο-

νομικό κατεστημένο. Βλέπουμε λοιπόν ότι ενώ η πρωτογενής αγωγή του νέου ατόμου είναι λογικά αναγκαία για την ύπαρξη κοινωνικής ζωής, και επομένως και για την ανάπτυξη της παιδείας, η συνέχεια της ποδηγέτησης και διαπαιδαγώγησης των πολιτών αποτελεί παραμέληση ή νόθευση της παιδείας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ενώ η αρχική αγωγή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση οποιασδήποτε κοινωνικής ζωής, η παιδεία αποτελεί την πεμπτούσια της πολιτισμένης ζωής.

Είναι αναμφισβήτητο ότι χωρίς παραδείγματα ανθρώπινης συμπεριφοράς και τρόπου ζωής δεν μπορούν τα νεογέννητα παιδιά ν' αρχίσουν την πνευματική και οιοσδήποτε και αν είναι οι έμφυτες ικανότητες και προδιαθέσεις τους. Τον καθοριστικό ρόλο του παραδείγματος για την ηθική ανάπτυξη των νέων επιβεβαιώνουν και όλες οι σχετικές μελέτες. (Ο Urie Bronfenbrenner, λόγου χάρη, λέει ότι «είναι ξεκάθαρο ότι τέτοια χαρακτηριστικά, όπως είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η καλωσύνη, η συνεργασία και η κοινωνική ευθύνη... αποκτούνται από άλλους ανθρώπους που τις εκφράζουν στη ζωή τους σε κάποιο βαθμό⁵).

Ενώ όμως η σημασία του παραδείγματος για την ηθική ανάπτυξη των παιδιών είναι τεράστια, ο ρόλος του παραδείγματος δεν παραμένει ο ίδιος. Καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά και αποκτούν τις προϋποθέσεις για ηθική σκέψη και προβληματισμό, το παράδειγμα των ενήλικων πρέπει να χρησιμεύει όχι πια σαν πρότυπο για μίμηση αλλά σαν μια συγκεκριμένη έκφραση κάποιας αρχής. Το παιδί δεν πρέπει ν «αντιγράψει» απλώς το παράδειγμα του πατέρα ή της μητέρας αλλά, με την κατάλληλη καθοδήγηση, μαθαίνει να το θεωρεί ως μια περίπτωση εφαρμογής μιας αρχής που ρυθμίζει τη συμπεριφορά των γονέων του. Έτσι, τα παιδιά που βλέπουν τους γονείς του να επιστρέφουν πάντοτε αυτό που δανείστηκαν, ή να είναι πάντοτε στην ώρα τους, κατανοούν τον κανόνα της τήρησης των υποσχέσεών τους και τη σημασία του κανόνα αυτού στη ζωή του ανθρώπου. Κατά τον ίδιο τρόπο μαθαίνουν τα παιδιά κάτω από ποιές συνθήκες επιτρέπεται ή επιβάλλεται να παραβιάζει κανείς τον κανόνα: όταν, λόγου χάρη, είναι φυσικά αδύνατο να τον τηρήσει λόγω σοβαρού ατυχήματος, ή όταν ο κανόνας αυτός συγκρούεται με μια ανώτερη αρχή.

Η μετάβαση από το συγκεκριμένο παράδειγμα στη γενική αρχή δε συμβαίνει από μόνη της, δεν είναι, δηλαδή, ένα φυσικό ξεδίπλωμα κρυμμένων δυνατοτήτων. Χρειάζεται πάντοτε ο κατάλληλος ερεθισμός, η καθοδήγηση και ο προβληματισμός από το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του νέου παιδιού. Είναι ανάγκη εδώ να επαναλάβω ότι δεν είναι υπεύθυνοι για την ηθική ανάπτυξη των νέων μόνο η οικογένεια και το σχολείο αλλά ολόκληρη η κοινωνία με τις καθημερινές της διαδικασίες, με τις δομές της και με τους θεσμούς της.

Δεν είναι δυνατό να υπερεκτιμήσει κανείς τη σπουδαιότητα του ζωντανού παραδείγματος για την ηθική ανατροφή και μόρφωση των νέων. Τα παραδείγ-

ματα, ως αυθεντικές εκφράσεις ηθικής ζωής, είναι απαραίτητα για τα παιδιά και είναι πολύ πιο πειστικά από όλες τις διδαχές και τους εξορκισμούς. Όσοι επιχειρούν να διδάξουν με το παράδειγμά τους καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια να βελτιώσουν το χαρακτήρα τους και τους κοινωνικούς παράγοντες της κοινωνικής ζωής, ενώ οι επιπόλαιοι, οι ασυνεπείς και οι υποκριτές καταφεύγουν στις κούφιας ηθικολογίες και τα μεγαλόστομα κηρύγματα. Όταν οι θεμελιώδεις αρχές της δικαιοσύνης, της αληθολογίας και της συνέπειας παραβιάζονται από τους πολίτες και από τους διάφορους κοινωνικούς μηχανισμούς, τότε αφθονούν οι αναιμικές διδασκαλίες, τα κούφια κηρύγματα και η από καθέδρας κατήχηση. Δηλαδή, οι ηθικολογίες είναι χαρακτηριστικό σύμπτωμα των ηθικά πρωτογόνων, επιπόλαιων και αλλοπρόσαλλων κοινωνιών, όπου οι γνήσιοι παράγοντες της ηθικής ζωής έχουν αποδυναμωθεί ή εκμηδενισθεί.

Για να υπάρξει σωστή και αποτελεσματική αγωγή και μόρφωση των πολιτών χρειάζονται τα ζωντανά παραδείγματα που ενσαρκώνουν τις ηθικές αρχές. Χωρίς γνήσια παραδείγματα ηθικής ζωής οι αρχές είναι κούφιας, αλλά και χωρίς αρχές τα παραδείγματα είναι τυφλά.

α) **Παραδείγματα και πρότυπα.** Όσο πιο αναγκαία είναι τα παραδείγματα για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, άλλο τόσο πιο ακατάλληλα και επιβλαβή είναι τα πρότυπα για τα οποία γίνεται πολύς λόγος στην Ελληνική κοινωνία. Ενώ το παράδειγμα είναι εξ ορισμού μια συγκεκριμένη περίπτωση ενός αντικειμένου (λ.χ., αρχής, κανόνα, αξίας, κατάστασης, κ.λπ.), το πρότυπο είναι αυτό που ένα άτομο θεωρεί ως την πιο τέλεια μορφή ενός αντικειμένου. Έτσι, ενώ τα παραδείγματα ενός αντικειμένου είναι πολλά, το πρότυπο είναι μόνον ένα. Ενώ, λόγου χάρη, έχουμε πολλά παραδείγματα εργατικότητας, θάρρους και αυτοθυσίας, μπορούμε να έχουμε μόνο ένα πρότυπο αυτών των αρετών για το ίδιο άτομο – τα πρότυπα είναι **αποκλειστικά**.

Κάθε φορά που στις καθημερινές μας συζητήσεις μιλάμε για πρότυπα ανθρώπινης συμπεριφοράς, έχουμε στο νου μας κάποιο συγκεκριμένο ρόλο, έργο ή χαρακτηριστικό στο οποίο ένα άτομο υπερέχει από όλα τα άλλα άτομα που γνωρίζουμε. Λέμε, λόγου χάρη, ότι ένα πρόσωπο είναι «πρότυπο εργατικότητας» όταν θέλουμε να δηλώσουμε ότι εκτελεί ένα έργο κατά τρόπο που ικανοποιεί τις υψηλότερες απαιτήσεις ή προσδοκίες μας. Είναι φανερό ότι τα χαρακτηριστικά του «προτύπου Χ» μπορούν να διαφέρουν ανάλογα με τα κριτήρια που χρησιμοποιεί ο καθένας μας.

Τα πρότυπα όμως για τα οποία γίνεται λόγος σε εκπαιδευτικές ή πολιτικές θεωρίες δεν είναι συγκεκριμένα πρόσωπα που έχουν διακριθεί για τις αρετές ή τα επιτεύγματά τους: είναι **τεχνητά δημιουργήματα που οφείλουν την ύπαρξή τους σε ορισμένες ιδεολογίες.**⁶ Κατά την παραδοσιακή Ορθόδοξη αντίληψη που συναντά κανείς στα εγχειρίδια των θρησκευτικών μαθημάτων, η Χρι-

στιανική ηθική διαφέρει από κάθε άλλη διδασκαλία διότι έχει ως πρότυπό της το Χριστό. Η ηθική ζωή για τους Χριστιανούς είναι μίμηση Χριστού. Κατά τον ίδιο περίπου τρόπο μιλάει και ένας σύγχρονος Μαρξιστής παιδαγωγός: «Η σοσιαλιστική αγωγή με βάση ένα προκαθορισμένο μοντέλο ατόμου-πολίτη... φιλοδοξεί να διαπαιδαγωγήσει... (το νέο σοσιαλιστικό τύπο ανθρώπου)».⁷

Επιτρέπεται όμως να ταυτίζουμε τους παιδευτικούς μας στόχους με ορισμένο «πρότυπο» ή με «ένα προκαθορισμένο μοντέλο ανθρώπου-πολίτη»; Για να απαντήσουμε στην ερώτηση αυτή ικανοποιητικά πρέπει να εξετάσουμε πρώτα τη φύση των προτύπων, να δούμε τι προϋποθέτουν και σε τι διαφέρουν από τα παραδείγματα.

Τα πρότυπα είναι από τη φύση τους στατικά και περιοριστικά: είναι οι αντίποδες της αλλαγής, της δημιουργικότητας και της πρωτοτυπίας. Είναι λογικά αδύνατο να υπάρχουν πρότυπα πρωτοτυπίας και δημιουργικότητας, ενώ υπάρχουν πάμπολλα τέτοια παραδείγματα. Τα πρότυπα είναι περιοριστικά διότι αποκλείουν την ελευθερία επιλογής, εναντιώνται στην προσωπική έκφραση, δεν επιτρέπουν τον πλουραλισμό, την ανεκτικότητα και τις εναλλακτικές λύσεις. Η προσκόλληση σε πρότυπα μπορεί να επιτευχθεί μόνο με το μακροχρόνιο δογματικό διαποτισμό των νέων. Πίσω από κάθε πρότυπο κρύβεται κάποια καταπιεστική ιδεολογία, η οποία έχει οριοθετήσει και προσδιορίζει τους θεμιτούς σκοπούς και τις επιτρεπτές ενέργειες του πολίτη με τους δικούς της προκαθορισμένους στόχους. Μέσα σε τέτοιες ιδεολογίες η ζωή του ανθρώπου θεωρείται ως ρόλος που πρέπει να παίζει ο κάθε άνθρωπος «προς δόξαν Κυρίου» και ο «Κύριος» διαφέρει ανάλογα με την επικρατούσα ιδεολογία. Το άτομο χάνει το δικαίωμα και πολλές φορές και την ικανότητα αυτοπροσδιορισμού του και γίνεται ένα άβουλο όργανο στα χέρια των πρωτεργατών της ιδεολογίας. Κάτω από τέτοιες συνθήκες δεν μπορεί να γίνει σοβαρός λόγος για ανάπτυξη της ηθικής σκέψης και του ηθικού προβληματισμού, και πολύ λιγότερο για προαγωγή της ηθικής πρωτοβουλίας.

Οι υπέρμαχοι των προτύπων λοιπόν δεν μπορούν να έχουν φιλελεύθερες πεποιθήσεις και δημοκρατικό χαρακτήρα. Αντίθετα, ενδιαφέρονται να οικοδομήσουν στατικές και κλειστές κοινωνίες με θεοκρατικό ή ολοκληρωτικό χαρακτήρα. Η παιδευτική επέμβαση στη ζωή των πολιτών σε τέτοιες κοινωνίες θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως συμμόρφωση ή ως «καλούπιασμα» που επιδιώκει την «προβατοποίησή» τους. Δηλαδή, οι πολίτες εκπαιδεύονται για να εξυπηρετήσουν τις οικονομικές και άλλες ανάγκες του κατεστημένου και υποβάλλονται σε συστηματικό δογματικό διαποτισμό για να το υπηρετήσουν τυφλά. Η παιδεία των πολιτών παραμελείται ή εγκαταλείπεται, ενώ η ηθική τους μόρφωση νοθεύεται από τα δόγματα της ιδεολογίας.

Η μορφωτική επέμβαση στη ζωή των νέων δεν μπορεί να στοχεύει στη διαρκή συμμόρφωσή τους προς οποιαδήποτε πρότυπα διότι μια τέτοια προ-

σπάθεια, εκτός του ότι είναι ουτοπική, αποτελεί και άρνηση ή νόθευση της παιδείας. Τα πρότυπα είναι σαν τις σαγηνευτικές εκείνες σειρήνες που «ξελογιάζουν» όσους δεν έχουν αποκτήσει πειθαρχημένη ορθολογική σκέψη και δεν έχουν συνηθίσει στον κριτικό έλεγχο ιδεών και επιχειρημάτων. Καθήκον όλων των μορφωτικών ιδρυμάτων είναι να απομυθοποιούν όλα τα πρότυπα υποβάλλοντάς τα σε ανάλυση και κριτική σύμφωνα με τις αρχές της λογικής, τα δεδομένα της εμπειρίας και τις θεμελιώδεις αρχές της ηθικής ζωής. Μια τέτοια εξέταση θα έδειχνε πόσο επίπλαστα, ουτοπικά, αυθαίρετα και καταπιεστικά είναι όλα τα πρότυπα, οποιαδήποτε κι αν είναι η προέλευσή τους.

Ενώ λοιπόν όλοι έχουμε χρέος να είμαστε παραδείγματα ηθικής ζωής για τη νέα γενιά, κανένας δεν έχει το δικαίωμα να επιβάλλει το δικό του πρότυπο και το δικό του τρόπο ζωής στους συνανθρώπους του, είτε αυτοί είναι μεγάλοι είτε είναι μικροί. Ειδικά ο παιδαγωγός οφείλει όχι μόνο να καθοδηγεί τους νέους με το παράδειγμά του, αλλά και να τους βοηθάει να βρίσκουν τις θεμελιώδεις ηθικές αρχές και τους κανόνες που πρέπει να καθορίζουν τη ζωή όλων των πολιτών μέσα σε μια πολιτισμένη κοινωνία. Μέσα στο πλαίσιο αυτών των αρχών και κανόνων όλοι οι νέοι και οι νέες έχουν το δικαίωμα να αναπτύξουν τα ταλέντα και το χαρακτήρα τους και να διαλέξουν το δικό τους τρόπο ζωής.

β) Η ηθική μόρφωση. Μέχρι τώρα ετόνισα τη σημασία της αγωγής και ιδιαίτερα το θεμελιώδη ρόλο του παραδείγματος για την ηθική μας ανάπτυξη. Η ανάπτυξη όμως αυτή που πρέπει να ξεκινάει με αυθεντικά παραδείγματα ανθρώπινης συμπεριφοράς πρέπει να συνεχίζεται με την ηθική μόρφωση του νέου πολίτη. Σε μιαν εποχή σαν τη δική μας όπου οι κοινωνικές αλλαγές είναι τόσο ραγδαίες και μερικές φορές τόσες ριζικές, η ηθική αγωγή δεν είναι επαρκής. Ο σύγχρονος πολίτης πρέπει να γνωρίζει και το «γιατί», δηλαδή, πρέπει να μπορεί να αιτιολογεί τις αποφάσεις και τις πράξεις του με ορθολογικά επιχειρήματα. Η φράση «ηθική μόρφωση» υπονοεί ότι ο ηθικός προβληματισμός είναι μέσα στην περιοχή του ορθού λόγου όπου μπορούμε να διακρίνουμε όχι μόνο ειδικές έννοιες, αλλά και ένα αντικειμενικό σύστημα αναφοράς, κατάλληλα κριτήρια, αρχές και επιχειρήματα.

Η κατανόηση της κοινωνικής προέλευσης των ηθικών αρχών και κανόνων και του ρυθμιστικού τους χαρακτήρα αποτελούν ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία του ηθικά μορφωμένου ατόμου. Πρέπει, δηλαδή, να κατανοήσει κάθε πολίτης ότι ο ηθικός κώδικας είναι ανθρώπινος κι όχι ξενοφερμένος από τους ουρανούς, ότι είναι απαραίτητος για την ύπαρξη της κοινωνίας και επομένως και του ατόμου, ότι δεν είναι δοσμένος μια για πάντα αλλά μπορεί να αλλάξει και να βελτιώνεται και ότι αποτελεί ένα από τα βασικά κριτήρια (αν όχι το πιο έγκυρο) με το οποίο μπορούμε να αξιολογήσουμε έναν πολιτισμό και μιαν ολόκληρη κοινωνία. Έτσι μπορεί κάθε πολίτης να κατανοήσει την

τεράστια ευθύνη του διότι καθένας μας είναι φύλακας του ηθικού κώδικα της κοινωνίας του και υπεύθυνος για τη διαρκή βελτίωσή του.

Η κατανόηση της φύσης και του ρόλου των ηθικών αρχών και κανόνων είναι επίσης θεμελιακή. Ότι, δηλαδή, δεν τις επιλέγουμε αλλά απλώς τις αναγνωρίζουμε και ότι, όταν τις παραβιάζουμε, υποβιβάζουμε τον εαυτό μας και προδίνουμε, όχι κάποιους θεούς ή κάποια «Κεντρική Επιτροπή», αλλά τον εαυτό μας, τους συνανθρώπους μας και την κοινωνία μας. Ότι χωρίς αυτές τις θεμελιώδεις αρχές δεν μπορούν να υπάρξουν ηθικοί λόγοι, ηθικά κίνητρα, αρετές, συλλογισμοί και επιχειρήματα. Ότι κι αν ακόμη υπάρχουν διαφωνίες σχετικά με την ερμηνεία ορισμένων αρχών ή κανόνων, δεν μπορούμε να εγκαταλείψουμε τον ηθικό μας κώδικα αλλά οφείλουμε να συμβάλουμε στη βελτίωσή του. Τη ζωή μας σαν άνθρωποι μπορούμε να τη ζήσουμε σαν άνθρωποι μόνο κάτω από τις επιταγές του ορθού λόγου.

Οι θεμελιώδεις αρχές της ηθικής δεν μπορούν να καθορίσουν λεπτομερώς το περιεχόμενο της ηθικής μόρφωσης, ούτε είναι αυτός ο σκοπός τους. Αυτό που καθορίζουν είναι το σύστημα αναφοράς, δηλαδή, τη μορφή του ηθικού συλλογισμού. Ο καθορισμός της μορφής της ηθικής σκέψης έχει τεράστια θεωρητική και πρακτική σημασία διότι μας καθιστά ικανούς να ξεχωρίζουμε τους ηθικούς λόγους από τους μη ηθικούς, τα ηθικά προβλήματα από τα μη ηθικά. Η μητέρα που λέει στο παιδί της: «Αν το ξανακάνεις θα σε δειρώ» έχει χάσει μια ευκαιρία να μορφώσει το παιδί της ηθικά. Ενώ η μητέρα που λέει στη μικρή της κόρη: «Μη χτυπάς τον αδελφό σου γιατί πονάει, χτύπα το μαξιλάρι», κάνει μια αξιοσημείωτη διάκριση ανάμεσα στον άνθρωπο και σε ένα άψυχο αντικείμενο, που είναι βασική για την ηθική σκέψη.

Υπάρχει επίσης ένα πλήθος εννοιών που πρέπει να κατανοηθούν από τον ηθικά μορφωμένο άτομο. Κεντρική θέση σε έναν τέτοιο κατάλογο έχει η έννοια του ανθρώπου ως κέντρου σκοπών, επιθυμιών, αρετών, σκέψεων, κινήτρων, συναισθημάτων και ως φορέα μιας μοναδικής προοπτικής για τον κόσμο και τη ζωή. Οι διάφοροι ρόλοι του ατόμου μέσα στην κοινωνία και τα καθήκοντα που απορρέουν από τους ρόλους αυτούς είναι επίσης ένα θέμα με σοβαρές ηθικές διαστάσεις. Πρέπει να εξετάζονται επίσης έννοιες (όπως, υποσχηση, συνέπεια, εμπιστοσύνη, υπευθυνότητα, συνεργασία κ.λπ.) που υποδηλώνουν ηθικές αρετές μόνον όταν είναι στην υπηρεσία κάποιας ηθικής αρχής – θα ευχόταν κανείς τα μέλη μιας μαφίας να μην ήταν καθόλου συνεπείς στην τήρηση των ανήθικων υποσχέσεών τους. Παρόμοια σημασία έχει η εξέταση εννοιών όπως είναι η φιλοδοξία, η ζήλεια, ο φθόνος, η πλεονεξία, ο ανταγωνισμός και όλες οι άλλες έννοιες που αναφέρονται στην ψυχολογική και ηθική μας υπόσταση.

Θα μπορούσε να διερωτηθεί κανείς γιατί γίνεται λόγος για ηθική μόρφωση τη στιγμή που δε διδάσκεται μάθημα με το όνομα «Ηθική» σε κανένα σχο-

λείο.⁸ Η απάντηση είναι ότι ούτε διδάσκεται ούτε πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία τέτοιο μάθημα. Οι ηθικές αρχές, όπως και όλες οι άλλες διαστάσεις της ηθικής ζωής εμπεριέχονται μέσα στις καθημερινές μας δραστηριότητες και επαφές με τους συνανθρώπους μας και μέσα εκεί διδάσκονται ή παραμελούνται. Η σχολική ζωή παρέχει άπειρες ευκαιρίες στους δασκάλους και τις δασκάλες όλων των βαθμίδων να εφαρμόσουν και να διδάξουν ή να παραβιάσουν και παραμελήσουν τους ποικίλους κανόνες του ηθικού βίου. Όταν το σχολείο δε λειτουργεί ως μια ηθική κοινότητα τότε οι δάσκαλοι παραμελούν μια πολύ σημαντική ευκαιρία ηθικής μόρφωσης και των μαθητών αλλά και των ίδιων των εαυτών τους. Τη θέση του ηθικού διαλόγου τότε την παίρνουν οι διαταγές, οι αφορισμοί, οι μονομερείς αποφάσεις και οι τιμωρίες που εκβαρβαρίζουν την ατμόσφαιρα του σχολείου. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για την οικογένεια και για ολόκληρη την κοινωνία. Επίσης, το περιεχόμενο της διδασκαλίας όλων των μαθημάτων είναι γεμάτο από έννοιες, ιδέες, αρχές, προβλήματα που είτε είναι ηθικές είτε έχουν σοβαρές ηθικές διαστάσεις. Αυτό που χρειάζεται είναι να έχουν όλοι την κατάλληλη προπαρασκευή και τον αρμόζοντα χαρακτήρα ώστε να μπορέσουν να εκμεταλλευθούν όλες αυτές τις πραγματικές ευκαιρίες για την καλλιέργεια της ηθικής σκέψης. Όταν η οικογένεια, το σχολείο και ολόκληρη η κοινωνία παύουν να λειτουργούν ως αυθεντικές ηθικές κοινότητες, τότε έχουμε τα απαράδεκτα υποκατάστατα, όπως είναι τα πρωτόγονα και αναιμικά κατηχητικά σχολεία που κάνουν δογματικό διαποτισμό στο όνομα της ηθικής διδασκαλίας, και τα πολιτικά κόμματα που φανατίζουν και διαιρούν τα νέα παιδιά με τα ασαφή τους συνθήματα και με την προπαγάνδα.

Συμπέρασμα

Επειδή οι ηθικές αρχές και οι κανόνες εμπεριέχονται μέσα στις κοινωνικές ενέργειες και διαδικασίες των ανθρώπων, προϋποθέτουν μια κοινωνία που συμφωνεί σε ορισμένους τρόπους συμπεριφοράς. Τις ηθικές αρχές δεν τις δημιουργούν οι φιλόσοφοι ή οι κοινωνιολόγοι, αλλά οι κοινοί άνθρωποι—δηλαδή όλοι μας—μέσα στις πολυάριθμες αμοιβαίες σχέσεις μας. Και επειδή η ηθική μας σκέψη είναι δευτερογενής, δεν μπορεί να εξετασθεί έξω από το υπαρξιακό της πλαίσιο.

Η έμφαση στα κοινωνικά θεμέλια του ηθικού συλλογισμού και της ηθικής μόρφωσης απαιτεί και μιαν αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας. Οι προϋποθέσεις της ηθικής μόρφωσης αλλά και ολόκληρης της παιδείας δεν μπορούν να εξασφαλισθούν ούτε με την κατήχηση αλλά ούτε και με την απευθείας διδασκαλία μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Είναι κυρίως το αποτέλεσμα της ανεπίσημης έμμεσης μύησης σε μια μορφή ζωής μέσα στην οικογένεια και το

κοινωνικό περιβάλλον. Υπάρχει λοιπόν μια αναγκαία κοινωνική διάσταση της ηθικής αγωγής και της μόρφωσης που λείπει από όλες τις ρασιοναλιστικές θεωρίες της παιδείας.

Η κατάλληλη μέθοδος για την εξασφάλιση των θεμελίων της παιδείας και ιδιαίτερα της ηθικής ζωής είναι εκείνη της μαθητείας μέσα στην καθημερινή ζωή, όπου τα παιδιά μαθαίνουν καθώς συμμετέχουν στις γνήσιες κοινωνικές σχέσεις των μεγάλων. Η μέθοδος όμως αυτή έχει τεράστιες συνέπειες όχι μόνο για το δάσκαλο, τη δασκάλα, το σχολείο και τους γονείς, αλλά και για ολόκληρη την κοινωνία. Οι δάσκαλοι και οι γονείς πρέπει να ενσαρκώνουν όλες τις αρετές που επιθυμούν να καλλιεργήσουν στους νέους και στις νέες, αντί να μιλούν για εντυπωσιακές αλλά ασαφείς αρχές. Και τα σχολεία και η ευρύτερη κοινωνία πρέπει να είναι παραδείγματα πολιτισμένων κοινωνιών, όπου οι θεμελιώδεις ηθικές αρχές ρυθμίζουν την οργάνωση και τη λειτουργία τους, αντί να παραμένουν αδρανή και ασαφή συνθήματα. Μόνο κάτω από τέτοιες συνθήκες και με τέτοιες προϋποθέσεις εξασφαλισμένες μπορούμε να ασχοληθούμε με την ηθική μόρφωση και τη γενική παιδεία των νέων με ασφάλεια και επιτυχία.

Υποσημειώσεις

1. *Peter Singer, The Expanding Circle: Ethics and Sociobiology* (New York: The New American Library, Inc., 1981), σ. 3-4.
2. Για μια συστηματική εξέταση των επιχειρημάτων της σχετικοκρατίας κοίταξε: *Bernard Williams, Morality: An Introduction to Ethics* (New York: Harper & Row, Publishers, 1972).
3. Η παρανόηση ή διαστρέβλωση του έργου του φιλοσόφου συνεχίζεται από μερικούς αδιάβαστους θεολόγους που γράφουν σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα των θρησκευτικών. Οι φιλόσοφοι δεν παράγουν ηθικούς κώδικες με τον τρόπο που οι επιστήμονες παράγουν επιστημονικές θεωρίες, αλλά εξετάζουν, διασαφηνίζουν, ερμηνεύουν, κρίνουν και συστηματοποιούν τον τρόπο που σκεπτόμαστε και μιλούμε όλοι μας για τα ηθικά μας προβλήματα. Η φράση «φιλοσοφική ηθική», λοιπόν, είναι άστοχη.
4. Για παραπέρα συζήτηση της φύσης και της λειτουργίας των ηθικών κανόνων κοίταξε: *J.G. Warnock, The Object of Morality* (London: Methuen, 1971), σ. 16.
5. *Urie Bronfenbrenner, Two Worlds of Childhood* (New York: Russell Sage Foundation, 1970), σ. 124.
6. Κι όταν ακόμη τα πρότυπα αναφέρονται σε κάποια συγκεκριμένα ιστορικά πρόσωπα, υφίστανται τέτοια ιδεολογική επεξεργασία και εξαγνισμό ώστε να μεταβάλλονται σε αφηρημένα και ανύπαρκτα τεχνητά δημιουργήματα.
7. *Θέματα Παιδείας 3* (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1981), σ. 203. Η υπογράμμιση είναι δική μου.
8. Το μόνο μάθημα που διδάσκεται μ' αυτόν τον τίτλο είναι ο ομώνυμος κλάδος της φιλοσοφίας, κυρίως σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Οι προσπάθειες που γίνονται στην Αγγλία και στη Β. Αμερική για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιέχουν και ενότητες που ασχολούνται με ηθικές έννοιες και προβλήματα.

Η έννοια της αγωγής: Σημασιολογική-ιστορική προσέγγιση

Αντ. Γ. Χουρδάκη
Διδάκτορα των Επιστημών της Αγωγής
του Πανεπιστημίου των Παρισίων
Rene Descartes Paris-V Sorbonne

- « Τὴν παιδείαν ἕτερον ἥλιον εἶναι τοῖς πεπαιδευμένοις »
(**Ηράκλειτος**)
- « Ἡ φύσις ἀνευ μαθήσεως τυφλόν »
(**Πλούταρχος**)
- « Τροφαί θ' αἱ παιδευόμεναι μέγα φέρουσ' εἰς τὴν ἀρετάν »
(**Ευριπίδης**)

Εννοιολογική διερεύνηση

Η σημασιολογική προσέγγιση του όρου «αγωγή» μας επιβάλλει την ετυμολογική του συσχέτιση με το πλούσιο σε περιεχόμενο ρήμα «άγω»: φέρω, μεταφέρω, οδηγώ, χειραγωγώ, διευθύνω, δίνω ορθή ή λάθος διεύθυνση σε κάτι, και μεταφορικά: καθοδηγώ, ανατρέφω, διαπλάθω, παιδεύω¹.

Στους «Νόμους» του Πλάτωνα ο όρος «αγωγή» χρησιμοποιείται σαν συνώνυμο του όρου «παιδεία»: «παιδεία μὲν ἐστ' ἡ παίδων ὀλκή τε καὶ ἀγωγή πρὸς τὸν ὑπὸ τοῦ νόμου λόγον ὀρθὸν εἰρημένον»² και με την ευρεία του έννοια δηλώνει την προσπάθεια κατεύθυνσης της ανθρώπινης ψυχής στον ορθό λόγο που ο νόμος υπαγορεύει. Και οι δύο όροι αναφέρονται τόσο στην ανατροφή του παιδιού όσο και στην εκπαίδευση και μόρφωσή του, σαν διαδικασία και σαν αποτέλεσμα.³ Με την ηθικοπλαστική τους διάσταση συναντιώνται τόσο στον Πλάτωνα όσο και στον Αριστοτέλη. Στην «Πολιτεία» το «ἔθεσι παιδεύω»⁴ σημαίνει παρέχω σε κάποιον μέσω της αγωγής και της παιδείας ορισμένα ήθη, ορισμένες συνήθειες, διαπλάθω το χαρακτήρα. Στα «Απομνημονεύματα» του Ξενοφώντα το «διαίτη δέ τὴν τε ψυχὴν ἐπαίδευσε καὶ τὸ σῶμα»⁵ σημαίνει ανατρέφω, διαπλάθω την ψυχή και το σώμα με ορισμένο τρόπο ζωής. Ανάλογη ηθική σημασία αποκτά και ο όρος «αγωγή» στους

«Νόμους» διαβάζουμε «δι ὧν ἀρετή τε αὐτοῖς ἀγομένοις ὀρθῶς καί τούναντίον ἀποβαίνει κακῶς ἀχθεῖσι»⁶. Στα «Ἠθικά Νικομάχεια» του Αριστοτέλη ο ὅρος συνδέεται με την έννοια της αρετής: «ἀγωγῆς ὀρθῆς τυχεῖν πρὸς ἀρετήν»,⁷ ὅπως και ο ὅρος «παιδεία» στην «Πολιτεία» και στους «Νόμους»: «πρὸς ἀρετήν παρά τήν τούτων παιδείαν πεπαιδευμένον»⁸ και «τήν δέ πρὸς ἀρετήν ἐκ παίδων παιδείαν»⁹.

Οι σχέσεις μεταξύ αγωγῆς και παιδείας είναι σχέσεις αλληλεξάρτησης και η διάκρισή τους αρκετά δύσκολη. Η έννοια της παιδείας, με την ευρεία της σημασία, αναζητείται στις ιδιότητες εκείνες που χαρακτηρίζουν τον άνθρωπο σαν ολοκληρωμένη προσωπικότητα και σαν συγκροτημένη πνευματική υπόσταση, χωρίς αυτήν ο άνθρωπος παραμένει το «ἀγριώτατον ὅποσα φύει ἢ γῆ»¹⁰. Αντίθετα, η έννοια της αγωγῆς εντοπίζεται στη διαδικασία μετάβασης από την ατομικότητα προς την ολοκληρωμένη προσωπικότητα, στη σχέση του ανθρώπου με τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες και ιδεώδη¹¹.

Σύμφωνα με τον Πλάτωνα η αγωγή δεν είναι τίποτε ἄλλο παρά η ίδια η ἀρετή. Είναι η ἀπόκτηση και ἐδραίωση καλῶν συνηθειῶν, συνηθειῶν, που σύμφωνα με την ἐμπειρία των ὀριμων και ἐνάρετων ἀνθρώπων, ἀντιστοιχοῦν στον ὀρθό λόγο. Η νομιμοποίηση μιας ὀρθῆς σχέσης ἀνάμεσα στις συνηθειες αυτές και την κρίση του ἀναπτυσσόμενου ἀνθρώπου είναι το ἀποτέλεσμα παιδαγωγικῆς διαδικασίας. Αυτό που θα ὀδηγήσει τελικά στην ἀρετή είναι η ἐπίτευξη αὐτῆς της ἀρμονικῆς σχέσης, αὐτῆς της συμφωνίας. Η αγωγή σωστῶν και ἀποτελεσματικῶν πολιτῶν, που θα πρέπει να ἀποτελεῖ τον ἀντικειμενικό σκοπό σύστασης κάθε Πολιτείας, πρέπει να στηριχτεί σε ὀρθά διαμορφωμένες συνηθειες· με τον τρόπο αὐτό θα προκύψει μεγαλύτερη ὀφέλεια και εὐτυχία για την ίδια την Πολιτεία και τον πολίτη, τον «ἐπιθυμητὴν καὶ ἐραστὴν τοῦ πολίτην γενέσθαι, τέλειον, ἄρχειν τε καὶ ἄρχεσθαι ἐπιστάμενον μετὰ δίκης»¹².

Στα «Ἠθικά Νικομάχεια» «καλὸς κάγαθός» είναι ο πολίτης ἐκεῖνος που ἀπέκτησε σωστή αγωγή και ὀρθά διαμορφωμένες συνηθειες¹³. Στο «De Finibus» του Κικέρωνα¹⁴ υποστηρίζεται ὅτι η αγωγή συμβάλλει στην ἀνάπτυξη των ἀγαθῶν καταβολῶν και στην καταστολή και ἐκρίζωση κάθε κακίας. Η νέα γενιά θα τιμήσει του προγόνους της ἐφόσον διαπαιδαγωγηθεῖ με βάση το Mos Majorum και το πνεῦμα του ἐλληνικοῦ πολιτισμοῦ. Κατὰ τον Κοϊντιλιανό, η αγωγή είναι ἐκείνη που θα συμβάλλει στην καλλιέργεια και ἀνάπτυξη των ικανοτήτων που ἀπό τη φύση του διαθέτει ο ἀνθρώπος¹⁵.

Σύμφωνα με τον Πλούταρχο, η αγωγή θα πρέπει να ἀναζητηθεῖ στους παρῶντες ἐκεῖνους που μποροῦν να ὀδηγήσουν τους νέους στην ἀρετή της οικογενειακῆς ζωῆς, στην κοινωνική ἠθική και στο σωστό πολιτικό ἦθος. Οι ἀρχές της ἀρετῆς ἐνυπάρχουν στη φυσική προδιάθεση και η σωστή ἐφαρμογή της ἀναζητεῖται στην ἀσκηση, γιατί «ἢ μὲν γάρ φύσις ἄνευ μαθήσεως τυφλόν.

ή δέ μάθησις δίχα φύσεως έλλιπές, ή δέ άσκησις χωρίς άμφοϊν άτελές»¹⁶.

Στην παραδοσιακή παιδαγωγική η έννοια της αγωγής περιορίζεται στις συνειδητές και κατευθυνόμενες επιδράσεις των ώριμων πάνω στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο σύμφωνα με ορισμένο σχέδιο. Η αγωγή όμως δεν είναι πάντοτε συνειδητή ενέργεια, ούτε ακολουθεί πάντοτε ένα αργιογι σχέδιο, δεν ασκείται μονάχα από ένα ορισμένο άτομο, ή μονάχα από την παλαιότερη γενιά στη νεότερη· δεν αναζητείται μόνο στον ηθικά ανώτερο άνθρωπο, ούτε προέρχεται αποκλειστικά και μόνο από τη φύση ή την τέχνη, εντοπίζεται και στον ίδιο τον παιδαγωγούμενο. Είναι ενέργεια που δεν περιορίζεται σ' ένα πεδίο της ανθρώπινης ζωής, αλλά αγκαλιάζει όλες τις μορφές της και αφορά όχι μόνο το άτομο αλλά και την κοινωνία. Στην πραγματικότητα η έννοια της αγωγής αποτελεί αμφίδρομο φαινόμενο κοινωνικής αλληλεπίδρασης: παιδαγωγική επίδραση ατόμου προς άτομο (παιδαγωγός-παιδαγωγούμενος), ατόμου προς ομάδα, ομάδας προς άτομο, ή άτομα, ομάδας προς ομάδα, είτε σαν συνειδητή λειτουργία, είτε σαν ασυνείδητη.

Η διαδικασία της αγωγής επομένως δεν θα αναζητηθεί απλά και μόνο στις αργιογι προγραμματισμένες επιδράσεις, αλλά και στις αργιογι χαρακτηρισζόμενες παιδαγωγικές διαδικασίες, οι οποίες προέρχονται από το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό περιβάλλον του ατόμου. Μέσα στα πλαίσια της αγωγής ο νέος άνθρωπος αποκτά εμπειρίες, αναπτύσσει την προσωπικότητά του και μνείται στον ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό και πολιτιστικό του περίγυρο· αυτή την παιδαγωγική διαδικασία θα ονομάζαμε αγωγή.

Πλαίσια και μορφές της αγωγής

Το πολυδιάστατο του φαινομένου της αγωγής, είτε σαν μεθοδευμένη ενέργεια παροχής συνόλου γνώσεων, στάσεων και αξιών, είτε σαν καθοδηγητικός μηχανισμός, είτε σαν προσαρμοστική διαδικασία, είτε σαν διαδικασία εκμάθησης κοινωνικών ρόλων, είτε σαν διαδικασία κοινωνικοποίησης, είτε σαν αλληλεπίδραση, μας επιβάλλει να το διερευνήσουμε υπό το πρίσμα τεσσάρων βασικών διακρίσεων: σαν θεσμό, σαν αλληλεπίδραση, σαν περιεχόμενο και σαν αποτέλεσμα¹⁷.

Η αγωγή σαν θεσμός σχετίζεται με το σύνολο των χαρακτηριστικών ενός λαού, ενός έθνους, μιας χώρας ή μιας εποχής και συνδέεται με την εκπαίδευση των ατόμων. Ακολουθεί τους κανόνες οργάνωσης της κοινωνίας σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή και αντανakλά τα χαρακτηριστικά της. Οι σκοποί και οι στόχοι της καθορίζονται από την ίδια την κοινωνική δομή, με αποτέλεσμα να αποτελεί ένα κοινωνικά προσδιορισμένο γεγονός.

Στην αλληλεπίδραση η αγωγή περιλαμβάνει τις σκόπιμες και μεθοδευμένες επιδράσεις της προηγούμενης γενιάς στους επιγόνους, τη διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ενήλικα και τον ανήλικα. Μέσα στα πλαίσια

αυτά «η αγωγή συνίσταται στο να διευκολύνει την πλήρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων κάθε ανθρώπου, είτε ως ατόμου, είτε ως μέλους μιας κοινωνίας που τη διακρίνει η αλληλεγγύη. Είναι αδιαχώριστη από την κοινωνική εξέλιξη η οποία αποτελεί μια από τις δυνάμεις που την καθορίζουν. Ο σκοπός της αγωγής και των μεθόδων της θα πρέπει συνεχώς να αναθεωρείται στο μέτρο που η επιστήμη και η εμπειρία αυξάνει τη γνώση μας γύρω από παιδί, τον άνθρωπο και την κοινωνία»¹⁸.

Η αγωγή σαν περιεχόμενο αναφέρεται στο σύνολο των γνώσεων και εμπειριών που αποκτιούνται και στις τρεις μορφές της: την τυπική (formelle), την επιμορφωτική (non-formelle) και την άτυπη (informelle ή diffuse).

Σαν αποτέλεσμα σχετίζεται άμεσα με τις τρεις προηγούμενες διακρίσεις της: σαν θεσμός, σαν αλληλεπίδραση, σαν περιεχόμενο. Για παράδειγμα, η αθηναϊκή αγωγή του 5ου π.Χ. αιώνα, προσπαθούσε να αναπτύξει συμμετρικά σώμα και πνεύμα και να διαμορφώσει «καλούς κάγαθους» πολίτες· σήμερα προσπαθεί να διαπλάσσει ανθρώπους που να προσαρμόζονται γρήγορα στις νέες καταστάσεις και εξελίξεις, να παίρνουν αποφάσεις, να λύνουν τα πολλά και διαφορετικά προβλήματα που τους παρουσιάζονται. Εδώ ακριβώς αναφέρονται οι προσπάθειες που καταβάλλει ο εκπαιδευόμενος για να αποκτήσει εμπειρίες και συμπεριφορές που θα τον βοηθήσουν να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κοινωνικού και πολιτιστικού του περιβάλλοντος.

Οι χώροι στους οποίους κατευθύνεται και απλώνεται η αγωγή συμπεριλαμβάνουν όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης δραστηριότητας: η τυπική αγωγή ακολουθεί την προγραμματισμένη και συστηματική διαδικασία μέσα στα πλαίσια της σχολικής φοίτησης, η επιμορφωτική αγωγή σχετίζεται με τις κάθε είδους προγραμματισμένες και μεθοδευμένες επιμορφώσεις μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής, ενώ η άτυπη αγωγή αφορά στην απόκτηση γνώσεων, εμπειριών, στάσεων, συμπεριφορών και αξιών μέσα στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνικής, πολιτικής και πολιτιστικής δραστηριότητας του ατόμου.

Παραδείγματα αγωγής

Πέρα από την πλατύτερη έννοια της αγωγής, η παιδαγωγική διαδικασία επικεντρώνεται σ' ένα σύνολο αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στον «παιδαγωγό» και στον «παιδαγωγούμενο»: πρόκειται για μια διαλογική, διαλεκτική και τελεολογική σχέση¹⁹.

Η συμβολή του παιδαγωγού στην αγωγή του νέου ανθρώπου είναι σημαντική, καθόσον έννοιες, αξίες, ενέργειες, πράξεις, επιδιώξεις, σκοποί, μέσα και μέθοδοι γίνονται κατανοητά διαμέσου της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του. Χαρακτηριστικά στην περίπτωση αυτή είναι τα λόγια του Πλουτάρχου: «πρέπει λοιπόν ο άξιος παιδαγωγός να είναι τέτοιος στο χαρακτήρα».

όπως ακριβώς ήταν ο Φοίνικας, ο παιδαγωγός του Αχιλλέα. Αλλά το σπουδαιότερο και το σημαντικότερο απ' όλα όσα έχουν ειπωθεί θα το πω τώρα. Πρέπει δηλαδή να αναζητούμε για τα παιδιά δασκάλους που στη ζωή τους είναι αδιάβλητοι και στους τρόπους τους άμεμπτοι και στη μόρφωσή τους άριστοι· γιατί πηγή και ρίζα της καλοκαγαθίας είναι το να αποκτήσει κάποιος σωστή παιδεία»²⁰. Στο κείμενο του Πλουτάρχου προτάσσονται οι ηθικές ποιότητες του δασκάλου και έπεται η επιστημονική του κατάρτιση, σαν συμπλήρωμα της ηθικότητάς του. Ο παιδαγωγός λοιπόν μοιάζει με τον γεωργό του Πλουτάρχου ή τον κηπουρό του Froebel που περιμένουν να δουν τι θα προέλθει από την καλλιέργεια του σπόρου που φύτευσαν. Ο αμοιβαίος σύνδεσμος μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου αποτελεί βασική προϋπόθεση της παιδαγωγικής διαδικασίας και θεμέλιο λίθο αυτού που ο Nohl ονομάζει «συναισθηματική σχέση παιδαγωγού και τροφίμου» ή ο Dilthey «παιδαγωγικό ζεύγος».

Για τον αρχαίο έλληνα η αγωγή ενυπήρχε στις σχέσεις που συνέδεαν το νεότερο με το μεγαλύτερο, ο οποίος αποτελούσε πρότυπο και οδηγό του. Οι σχέσεις τους διαπνέονταν από παιδαγωγικό «πάθος»: «άλλ' έστι δή τις άλλος έν βροτοῖς έρωσ ψυχῆς δικαίας σώφρονός τε κάγαθῆς...»²¹. Ο «έρως» αυτός που γεμίζει τις ψυχές του ώριμου και του ανώτερου ανθρώπου είναι παιδαγωγός «καί έπιχειρεῖ παιδεύειν»²². Η ουσία αυτού του παιδαγωγού έρωτα δεν ήταν η διαστροφή, αλλά ο πόθος να φτάσει κάποιος στην ολοκλήρωση και στην αρετή, γι' αυτό ακριβώς τον λόγο τον θεωρούσαν ως την «καλλίστην παιδείαν»²³. Η σχέση δασκάλου και μαθητή, όπως εντοπίζεται στους διαλόγους του Πλάτωνα, συνίσταται στη μορφωτική επίδραση που ασκείται αβίαστα από τον ώριμο προς το νεότερο με τη συνεχή συναναστροφή, την προσωπική επικοινωνία, το παράδειγμα, τη συμβίωση, την κοινωνική και πολιτική μύηση και αγωγή του νεότερου.

Δυνατό και όρια αντοχής

Με βάση την ιστορική προσέγγιση του φαινομένου της αγωγής ένα από τα σημαντικά της προβλήματα εντοπίζεται στο δυνατό και στα όριά της. Η παιδαγωγική εμπειριοκρατία τονίζει τη μορφωτική δύναμη της αγωγής και αναγνωρίζει τη μεγάλη της σημασία. Ο Σωκράτης θεωρούσε ότι η «αρετή είναι ή τοῦ αγαθοῦ καί τοῦ κακοῦ έπιστήμη καί τό κατ' αὐτήν πράττειν τό αγαθόν καί φεύγειν τό κακόν»²⁴. Αφού η αρετή είναι γνώση, άρα είναι διδακτή. Η παιδαγωγική του φιλοσοφία εδράζεται στο ότι ο κάθε άνθρωπος εφόσον καθοδηγηθεί σωστά, δε θα φτάσει απλά στην ανακάλυψη που θα αλλάξει τη ζωή του, αλλά θα βρει τον πραγματικό κοινό δεσμό που τον ενώνει με τους άλλους, θα ανακαλύψει τον ίδιο του τον εαυτό («γνώθι σαυτόν»).

Και ο Πλάτωνας εξυμνεί τη δύναμη της αγωγής: «και πράγματι, όπως υπο-

στηρίζουμε, ο άνθρωπος είναι ήμερο ζώο. Ωστόσο, αν ανατραφεί σωστά και είναι προικισμένος με καλά φυσικά, γίνεται το θειότατο και το ημερότατο απ' όλα τα ζώα, ενώ αν δεν ανατραφεί αρκετά καλά ή καθόλου καλά γίνεται το αγριότερο απ' όσα υπάρχουν στη γη»²⁵. Αλλού προσθέτει: «ώστε λοιπόν οι άλλες αρετές που ονομάζονται ψυχικές φαίνεται να πλησιάζουν τις σωματικές – γιατί πραγματικά αν και δεν υπάρχουν από πριν, φαίνεται να αποκτιούνται κατόπιν με τη συνήθεια και την εξάσκηση – ενώ η αρετή της φρόνησης, όπως φαίνεται, συμβαίνει να είναι περισσότερο απ' ο,τιδήποτε άλλο το θεϊκότερο πράγμα, που ποτέ δεν χάνει τη δύναμή του και ανάλογα με την κατεύθυνση που θα πάρει γίνεται χρήσιμο και ωφέλιμο και άλλοτε άχρηστο και βλαβερό»²⁶. Ενώ ο Πλάτωνας εξυμνεί τη δύναμη της αγωγής παραδέχεται ότι υπάρχουν και μερικοί φραγμοί που σχετίζονται με την κληρονομικότητα: «αν όμως, λέω, στις τέτοιες φύσεις (δηλ. τις πονηρές και τις έξυπνες), αμέσως από την παιδική ηλικία έκοβε κανείς τις έμφυτες εκ γενετής κακίες, που, όπως ακριβώς τα μολυβένια βαρίδια των διχτυών, είναι προσκολλημένες πάνω τους και τραβούν προς τα κάτω την ψυχή με τις πολυφαγίες και τις ταπεινές απολαύσεις και τις καταχρήσεις, απ' αυτά εάν ελευθερωνόταν και στρεφόταν προς τα αληθινά, η ίδια αυτή ψυχή αυτών των ανθρώπων θα διέκρινε και εκείνα τόσο καθαρά, όπως ακριβώς και τα πράγματα που τώρα την ενδιαφέρουν»²⁷.

Ο Αριστοτέλης, αν και δίνει ιδιαίτερη σημασία στις φυσικές προδιαθέσεις του ατόμου, παραδέχεται το δυνατό της αγωγής, χωρίς να το περιορίζει μονάχα «πρός τήν διάνοιαν», αλλά και «πρός τό τῆς ψυχῆς ἦθος...» «... Τάς ἀρετάς κτώμεθα ἐνεργήσαντες πρότερον ὥσπερ καί ἐπί τῶν ἄλλων τεχνῶν... οὕτω δέ καί τά μέν δίκαια πράττοντες δίκαιοι γιγνόμεθα, τά δέ σώφρονα σώφρονες, τά δέ ἀνδρεῖα ἀνδρεῖοι... Διά τοῦτο οὐ σμικρόν διαφέρει τό οὕτως ἢ οὕτως εὐθύς ἐκ νέων ἐθίζεσθαι, ἀλλά πάμπλου μᾶλλον δέ τό πᾶν»²⁸.

Οι Στωικοί παρομοιάζουν την ψυχή του ανθρώπου που γεννιέται με «*tabula rasa*», «εὐεργον εἰς ἀπογραφὴν». Τη δύναμη της αγωγής παραδέχεται και ο Πλούταρχος, ο οποίος δηλώνει: «εάν όμως κάποιος έχει τη γνώμη ότι αν μορφωθούν και εξασκηθούν σωστά προς την αρετή όσοι δεν έχουν γεννηθεί προικισμένοι απ' τη φύση, δεν θα μπορούσαν να ξεπεράσουν όσο μπορούν το φυσικό τους ελάττωμα, ας ξέρει καλά ότι πολύ, ή μάλλον τελείως σφάλει. Γιατί αφενός τις φυσικές αρετές καταστρέφει η τεμπελιά, αφετέρου τις φυσικές αδυναμίες διορθώνει η διδασκαλία. Και τα εύκολα οι αμελείς τα χάνουν, ενώ τα δύσκολα κερδίζονται με επίμονες προσπάθειες»²⁹.

Η παιδαγωγική φυσιοκρατία δέχεται το αδύνατο της αγωγής και υποστηρίζει ότι η εξέλιξη του ανθρώπου προκαθορίζεται από κληρονομικούς και μόνο παράγοντες.

Ο Πίνδαρος δηλώνει: «σοφός ὁ πολλά εἰδῶς φυᾶ»³⁰ και προτρέπει: «γένοι' οἶος ἐσσί μαθῶν»³¹. Ο Αριστοφάνης υποστηρίζει: «φύσεως ἀποστήναι χαλε-

πόν»³² και ο Μένανδρος τον ακολουθεί: «φύσιν πονηράν μεταβαλεῖν οὐ ράδιον». Γενικά μπορούμε να πούμε ότι η δύναμη της κληρονομικότητας περιορίζεται στο σημείο εκείνο όπου αρχίζει η δημιουργική δύναμη της αγωγής. Καθοριστική σημασία στην ψυχική εξέλιξη και συγκρότηση του ανθρώπου έχουν οι επιδράσεις του ευρύτερου κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού του περιβάλλοντος³³. Η δύναμη και η αξία της αγωγής σε σχέση με τα άλλα αγαθά αναφαίνονται στα λόγια του Αριστοτέλη, του Πλούταρχου αλλά και του Rousseau. Ο Αριστοτέλης υποστηρίζει ότι «πᾶσα γάρ τέχνη καὶ παιδεία τό προσλεῖπον βούλεται τῆς φύσεως ἀναπληροῦν»³⁴. Για τον Πλούταρχο το σπουδαιότερο απ' όλα τα ανθρώπινα είναι η ορθή αγωγή και μόρφωση: «... ἓνα πράγμα γενικά είναι το πρώτο και το μεσαίο και το τελευταίο, η ἀριστη αγωγή και η σωστή παιδεία, και κατά τη γνώμη μου αυτά συμπράττουν και συμβάλλουν στην απόκτηση της αρετής και της ευτυχίας. Ενώ όλα τα άλλα αγαθά είναι εφήμερα και ασήμαντα και ἀνάξια λόγου. Η ευγενική καταγωγή είναι ωραία, αλλά προγονικό αγαθό και ο πλούτος πολύτιμος, αλλά τυχαίο ἀπόκτημα, επειδή συχνά αφαιρέθηκε απ' αυτούς που τον κατείχαν και σ' αυτούς που δεν το ήλπιζαν (η τύχη) τον ἔφερε... Και η δόξα πάλι είναι αξιοσέβαστη, αλλά ἀβέβαιη. Και το κάλλος περιπόθητο, αλλά σύντομο. Η υγεία πολύτιμη, αλλά ευπαθέστατη. Και η δύναμη αξιοζήλευτη, αλλά ευάλωτη στην ἀρώστεια και τα γηρατεία. Και γενικά αν κάποιος μεγαλοφρονεί για τη σωματική του δύναμη, πρέπει να γνωρίζει ότι σφάλει. Γιατί πόση αξία έχει η ἀνθρώπινη δύναμη μπροστά στη δύναμη των ἄλλων ζώων;... Η παιδεία ὅμως εἶναι το μόνο ἀθάνατο και θεῖο αγαθό απ' ὅσα ἔχουμε... Ἐτσι ο πόλεμος, ἐνῶ ὅλα τα παρασύρει και τα διασκορπά, μόνο την παιδεία δεν μπορεί να αφαιρέσει»³⁵. Και ο Rousseau επίσης υποστηρίζει: «διαμορφώνουμε τα φυτά με την καλλιέργεια και τους ἀνθρώπους με την αγωγή... Γεννιόμαστε ἀδύναμοι, χρειαζόμαστε δύναμη· γεννιόμαστε στερημένοι ἀπό ὅλα, χρειαζόμαστε υποστήριξη· γεννιόμαστε ἀνόητοι, χρειαζόμαστε κρίση. Ὅ,τι δεν ἔχουμε ἀπό τη γέννησή μας και το χρειαζόμαστε ὅσο μεγαλώνουμε, μας το δίνει η αγωγή»³⁶.

Παράγοντες της αγωγής

Η επικοινωνία μεταξύ των ἀνθρώπων αποτελεί το θεμέλιο λίθο της αγωγής και της παιδείας: «διότι δέ πολιτικόν ὁ ἄνθρωπος ζῶν πάσης μελίττης καὶ παντός ἀγελαίου ζῴου μᾶλλον δῆλον»³⁷. Ο κοινωνικός και πολιτικός δεσμός των ἀνθρώπων και κατ' ἐπέκταση η παιδευτική τους διασύνδεση, μέσα στα πλαίσια της οικογένειας, της κοινότητας, του ἔθνους και της πανανθρώπινης κοινωνίας, αποτελεί φαινόμενο διαχρονικό και παγκόσμιο.

Στη διαδικασία της αγωγής τόσο στην τυπική ὅσο και στις ἄλλες μορφές συμπράττουν διάφοροι παράγοντες. Στους εσωτερικούς (υποκειμενικούς) παράγοντες θα κατατάσσαμε το «trivium» του Αριστοτέλη και του Πλουτάρχου:

«φύσις», «λόγος» («μάθησις»), «ἔθος» («ἄσκησις»). Ο άνθρωπος σαν μοναδική, ατομική και ανεπανάληπτη ψυχοσωματική οντότητα με διανοητικά («λογιστικόν»), βουλευτικά («βουλευτικόν») και συναισθηματικά («θυμοειδές») χαρακτηριστικά επηρεάζεται και αντιδρά στις επιδράσεις του περιβάλλοντός του με βάση τις καταβολές, τις διαθέσεις, τις ορμές, τις ανάγκες και τις δυνατότητές του, οι οποίες εξελίσσονται με τη μάθηση και την ωρίμανση σε στάσεις και σε αποκτημένους μηχανισμούς αντίδρασης, σε συμπεριφορά συνειδητή, αξιολόγηση επιδράσεων, επιλογή αντιδράσεων και ενσυνείδητη αυτοδηγία.

Ο λόγος είναι αυτός που ανεβάζει τον άνθρωπο από την αρχική του «ζωώδη» κατάσταση στο ανθρώπινο γένος. Είναι αυτός που τον διαχωρίζει από το ζώο: «μόνος γάρ ἔχει λόγον». Γλωσσικά ο άνθρωπος νιώθει τη διπλή ανάγκη να εννοήσει τη σκέψη του άλλου και να εκφράσει τη δική του σ' αυτόν. Και οι δύο λειτουργίες διέρχονται από πολλούς σταθμούς και επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες.

Στους εσωτερικούς παράγοντες θα μπορούσαμε να εντάσσαμε και τη μίμηση. Χαρακτηριστικά είναι όσα αναφέρει ο Αριστοτέλης: «τό μιμῆσθαι σύμφυτον τοῖς ἀνθρώποις ἐκ παίδων ἐστί. Καί τούτω διαφέρουσι τῶν ἄλλων ζῴων ὅτι μιμητικώτατόν ἐστι καί τὰς μαθήσεις ποιεῖται διὰ μιμήσεως τὰς πρώτας»³⁸.

Σαν εξωτερικούς παράγοντες (αντικειμενικούς) θα θεωρούσαμε τους φυσικούς παράγοντες (φυσικό και οικιστικό περιβάλλον) και τους ανθρώπινους παράγοντες τους οποίους θα διακρίναμε σε άμεσους (ατομικούς και ομαδικούς) και έμμεσους (ατομικούς και ομαδικούς). Στους άμεσους ατομικούς οι παιδευτικές σχέσεις είναι τέτοιες ώστε να μιλάμε για φυσικές μορφές αγωγής (*formes naturelles*), στους άμεσους ομαδικούς για φυσικές και τεχνητές μορφές αγωγής (*formes naturelles et artificielles*), ενώ στους έμμεσους (ατομικούς και ομαδικούς) παράγοντες για τεχνητές μορφές αγωγής (*formes artificielles*)³⁹.

Σχηματικά,

I. Εσωτερικοί παράγοντες
(Υποκειμενικοί)

II. Εξωτερικοί παράγοντες
(Αντικειμενικοί)

το «*trivium*»

α) φυσικοί παράγοντες
(φυσικό και οικιστικό περιβάλλον)

α) φύσις

β) Ανθρώπινοι παράγοντες

β.1. άμεσοι

β.1.1. ατομικοί (φυσικές μορφές αγωγής):

β) λόγος μάθησις

πατέρας, η μητέρα, ο/η αδελφός/ή, ο συγγενής, ο φίλος, ο συμμαθητής, ο δάσκαλος κ.ά.

I. Εσωτερικοί παράγοντες
(Υποκειμενικοί)

II. Εξωτερικοί παράγοντες
(Αντικειμενικοί)

γ) έθος/άσκησις

β.1.2. **ομαδικοί** (φυσικές και τεχνητές μορφές):

η οικογένεια, το σχολείο, οι γείτονες, οι φίλοι, οι συμπαίκτες, οι σύλλογοι, οι συνεταιρισμοί, το κράτος κ.ά.

και η
μίμησις

β.2. **έμμεσοι**

β.2.1. **ατομικοί** (τεχνητές μορφές αγωγής):
το παιχνίδι, το σχολικό βιβλίο, κ.ά.

β.2.2. **ομαδικοί** (τεχνητές μορφές αγωγής):
γιορτές, ήθη και έθιμα, μνημεία, βιβλιοθήκες, ο χορός, το θέατρο κ.ά.

Μέθοδοι και μέσα της αγωγής

Στο ερώτημα που κατατείνει ποιες μεθόδους και ποιά μέσα διαθέτει η αγωγή για να πραγματοποιήσει τους σκοπούς της, βασική αρχή πρέπει να αποτελεί το πλαίσιο των σχέσεων «παιδαγωγού» και «παιδαγωγούμενου».

Στη σωκρατική σχέση δασκάλου-μαθητή η διαδικασία της αγωγής μεθοδεύεται με βάση τη μαιευτική τέχνη: «μαιεύεσθαι με, λέγει, ό θεός αναγκάζει, γεννᾶν δέ ἀπεκώλυσεν»⁴⁰ και ακολουθεί τρία στάδια: προσποιητή άγνοια του ειδήμονα («ειρωνεία»), άγνοια του συνομιλητή (έλεγχος της άγνοιάς του), εκμαίευση της νέας γνώσης. Η όλη διαδικασία στηρίζεται στην αγάπη, στο φιλικό δεσμό (παιδαγωγικός έρωτας) δασκάλου-μαθητή. Ο Σωκράτης πιστεύει ότι ο καθένας είναι σε θέση ν' ανακαλύψει με τη λογική του την αλήθεια, να την κατακτήσει και να την κάνει βίωμά του. Δεν παρέχει έτοιμες γνώσεις, αλλά ο καθένας μόνος του γίνεται αυτουργός της δικής του φιλοσοφίας⁴¹.

Για μεγάλο βέβαια χρονικό διάστημα η μέθοδος της αγωγής θα στηριχθεί στον παθητικό, εξαναγκαστικό συνειρμό και στην ελάχιστη ανάπτυξη της νοημοσύνης για την αξιοποίηση της εμπειρίας.

Ο Pestalozzi, για να αναφέρουμε ένα άλλο παράδειγμα παιδαγωγικής διαδικασίας, θα μεθοδεύσει την αγωγή σε τρεις φάσεις: διαμόρφωση της ηθικής συνείδησης του παιδιού, η οικειοποίηση των ιδεωδών και διαφόρων αξιών και τέλος ανάπτυξη της έννοιας των καθηκόντων μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η αυτενέργεια, η αβίαστη συμμετοχή, το ανάλογο περιβάλλον για μάθηση, η πλατωνική αρχή «παίζων παῖδας παίδευε», θα αποτελέσουν βασικά μεθοδολογικά γνωρίσματα της Νέας Αγωγής.⁴²

Για να πραγματοποιηθούν οι σκοποί και οι στόχοι της αγωγής είναι απαραίτητη η χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών μέσων που να ταιριάζουν σε κάθε ατομική περίπτωση. Με τον όρο «μέσα αγωγής» εννοούμε τους ιδιαίτερους εκείνους τρόπους παιδευτικής παρέμβασης του παιδαγωγού προς τον παιδαγωγούμενο, που στοχεύουν στην ψυχική και σωματική ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου. Η ταξινόμηση των παιδαγωγικών μέσων μπορεί να συμπεριλάβει διάφορες κατηγορίες ανάμεσα στις οποίες κατατάσσονται η ενθάρρυνση ή παρεμπόδιση διαφόρων προδιαθέσεων, τάσεων κλίσεων, στάσεων, συμπεριφορών, ιδεών και αξιών του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Στις κατηγορίες αυτές ανήκουν μεταξύ άλλων και τα ακόλουθα μέσα: η διδασκαλία, το παιχνίδι, η εργασία, η διαταγή και απαγόρευση, η υπακοή, η αμοιβή, η ποινή, η συνήθεια, το παράδειγμα, η άμιλλα, η δημιουργία κινήτρων κ.ά. Η χρήση των παραπάνω παιδαγωγικών μέσων επιβεβαιώνεται και από την ιστορική διερεύνηση του φαινομένου της αγωγής. Εξετάζοντας π.χ. ορισμένα από αυτά διαπιστώνουμε τα εξής:

Η έννοια της διδασκαλίας⁴³ τόσο στην τυπική όσο και στις άλλες δύο μορφές της (non-formelle και informelle) απασχόλησε μεγάλους εκπροσώπους του αρχαίου ελληνικού πνεύματος, τον Πλάτωνα, τον Ξενοφώντα, τον Αριστοτέλη, τον Πλούταρχο καθώς και νεότερους και σύγχρονους παιδαγωγούς. Η διδασκαλία, είτε με τη φυσική, είτε με την ειδική μορφή της, αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα μέσα για την αγωγή και μόρφωση του παιδαγωγούμενου.

Το παιχνίδι σαν αρχή και σκοπιμότητα απασχόλησε πολλούς θεωρητικούς και φιλόσοφους από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Γενικά, μπορούμε να πούμε, ότι ως παιδαγωγικό μέσο βοηθάει το παιδί να γνωρίσει τον εαυτό του και να ζήσει το γύρω του κόσμο. Αν δούμε τη μάθηση στην πλατύτερή της έννοια, τότε μπορούμε να πούμε ότι παιχνίδι και μάθηση συναντιούνται και συνυπάρχουν.

Ο Rousseau στον «Αιμίλιο» υποστηρίζει ότι η διαταγή και η απαγόρευση δεν έχουν καμιά θέση στην αγωγή του παιδιού. Για το θέμα της αμοιβής και της ποινής ως παιδαγωγικά μέσα, χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Πλούταρχου: «υποστηρίζω και το εξής, ότι δηλαδή πρέπει να καθοδηγούν τα παιδιά στις καλές πράξεις με παραινέσεις και υποδείξεις, και όχι, για όνομα του θεού, με ξύλο και κακοποιήσεις... γιατί αποθαρρύνονται και νιώθουν τρόπο μπροστά στους κόπους, άλλα εξαιτίας των πόνων από τα χτυπήματα και άλλα εξαιτίας των εξευτελισμών. Οι έπαινοι όμως και οι επιπλήξεις είναι περισσότερο ωφέλιμοι από κάθε κακομεταχείριση για τα ελεύθερα παιδιά, γιατί οι έπαινοι (έπαινοι) τα παρακινούν προς τις καλές πράξεις, οι δε (επιπλήξεις) τα αποτρέπουν από τις κακές. Πρέπει λοιπόν εναλλάξ και με ποικίλους τρόπους να χρησιμοποιούμε τις επιπλήξεις και τους επαινούς. Όταν δηλαδή κάποτε αποθρασύνονται, με τις επιπλήξεις να τα κάνουμε να ντρέπονται, και πάλι να τα

ενθαρρύνουμε με τους επαίνους... Επιπλέον, δεν πρέπει με εγκώμια να τα ξεσηκώνουμε και να τους παίρνουμε τα μυαλά, γιατί με τους υπερβολικούς επαίνους αποχαυνώνονται και παραχαϊδεύονται». ⁴⁴ Με τον Πλούταρχο συμφωνεί απόλυτα και ο Κοϊντιλιανός ⁴⁵. Παρά τη θεωρητική όμως τοποθέτηση των φιλοσόφων, η χρήση αυστηρών μέτρων ήταν ο κανόνας στην αρχαία εκπαίδευση ⁴⁶.

Η αξία του παραδείγματος σαν μέσου αγωγής έχει τονιστεί ήδη από την αρχαιότητα. Ο αρχαιότερος νομοθέτης των Λοκρών της Ιταλίας Ζάλευκος (C. 650 π.Χ.) λέει χαρακτηριστικά για τους άρχοντες: «χρή και τούς άρχοντας είναι τοιούτους, ίν' έχωσιν οί άρχόμενοι τούς άξιους αίσχύνης» ⁴⁷. Την ίδια γνώμη εκφράζει και ο νομοθέτης της Κατάνης Χαρώνδας (6ος π.Χ. αι.) σχετικά με τους νέους: «ήγεϊσθαι δέ και παραγγέλλειν πρεσβυτέρους νεωτέροις αιδείσθαι και αίσχύνεσθαι τά κακά, φανερούς όντας αυτούς αίσχυνομένους: ώς έν αίς πόλεσι πρεσβυτέρων άναισχυντία, φύονται αυτών και παιδων παιδες άναισχυντου» ⁴⁸. Ο Πλάτωνας θεωρεί το παράδειγμα ως το κυριότερο μέσο για την ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων, γι' αυτό τονίζει ότι οι γεροντότεροι θα πρέπει να προσέχουν τη συμπεριφορά τους, διαφορετικά, «ώς όπου άναισχυντούσι γέροντες, άνάγκη και νέους ένταυθα είναι άναιδεστάτους» ⁴⁹. Για την παιδαγωγική αξία του παραδείγματος μιλάει και ο Πλούταρχος: «Πρό πάντων λοιπόν πρέπει οί πατέρες μέ τό νά μή σφάλλουν καθόλου, αλλά μέ τό κάνουν όσα πρέπει, νά προβάλλουν τόν έαυτό τους ζωντανό παράδειγμα στά παιδιά, γιά νά αποτρέπονται από τίς αίσχρές πράξεις και τά λόγια, βλέποντας αυτά στή ζωή τους σαν σέ καθρέπτη. Εάν όμως αυτοί οί ίδιοι, ένώ έπιπλήτουν τούς γιούς τους πού σφάλλουν, πέφτουν στά ίδια σφάλματα, χωρίς νά τό καταλαβαίνουν, γίνονται στό όνομα εκείνων κατήγοροι του έαυτου τους...» ⁵⁰.

Τέλος, η παιδαγωγική σημασία της άμιλλας για την πρόοδο και εξέλιξη του ανθρώπου τονίστηκε ήδη από την αρχαιότητα. Πάνω στην αρχή «αιέν άριστεύειν και ύπείροχον έμμεναι άλλων» ⁵¹ εδραιώθηκε ο κοινωνικός, πολιτικός και πολιτιστικός βίος των αρχαιοελλήνων.

Αρχές και ιδεώδη της αγωγής

Η αγωγή τόσο στην τυπική όσο και στις άλλες μορφές της εκφράζει την ισχύ συγκεκριμένων κοινωνικών προτύπων συμπεριφοράς, αξιών και ιδεών... Σαν πολιτική πράξη ⁵² σε κάθε ιστορική περίοδο έχει τις δικές της αρχές και τα δικά της συγκεκριμένα παιδαγωγικά ιδεώδη, που είναι σύμφωνα με την ιστορική παράδοση και το εκάστοτε κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό σύστημα που επικρατεί.

Κάνοντας μια αδρομερή ιστορική διερεύνηση διαπιστώνουμε ότι η παιδαγωγική διαδικασία μέσα στα πλαίσια του τελεολογικού της χαρακτήρα, παρουσιάζει μια σειρά από παιδαγωγικά ιδεώδη που είναι απόρροια κοινωνικών και πολιτικών επιδιώξεων.

Στην ομηρική εποχή π.χ. εμφανίζεται το ηρωικό ιδεώδες. Στη Σπάρτη το στρατιωτικό ιδεώδες και η απόλυτη υποταγή του ατόμου στην κοινότητα (κολλεκτιβιστικό ιδεώδες). Στην αθηναϊκή αγωγή καλλιεργείται το πρότυπο της καλοκαγαθίας και ο πολιτικός ανθρωπισμός. Στην αρχαία Ρώμη επιδιώκεται η προσκόλληση στα αρχαία ρωμαϊκά ήθη και έθιμα και στην υποχώρηση της ατομικότητας για χάρη της Πολιτείας και της αυτοκρατορίας. Στο Βυζάντιο διαμορφώνεται το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες⁵³.

Μέσα από τις σπουδές των κλασικών κειμένων και την πνευματική διάνοηση αναφαίνονται διάφορα άλλα ιδεώδη κανονιστικού χαρακτήρα με σκοπό και πάλι τον προσανατολισμό του τρόπου της σκέψης και της συμπεριφοράς της νεότερης γενιάς. Έτσι αναπτύσσονται το ανθρωπιστικό, το υλιστικό, το καλαισθητικό, το ηθικό, το θρησκευτικό ιδεώδες, τα ατομικά και κοινωνικά ιδεώδη, κ.ά.

Γενικά μπορούμε να πούμε ότι η προσπάθεια για την αναδιοργάνωση της ανθρώπινης ζωής με βάση τα ιδεώδη και τις αξίες του πολιτισμού, η πρακτική ωφέλεια που θα πρέπει να προέρχεται από την αγωγή και τη διδασκαλία, η καλλιέργεια του καλαισθητικού συναισθήματος και η διαπαιδαγώγηση προς το ωραίο και το υψηλό, η διάπλαση των νέων και η εμφύτευση στις ψυχές τους των ποιοτήτων εκείνων που χαρακτηρίζουν τον ανώτερο άνθρωπο, η διεύρυνση της ατομικότητας και η ανάπτυξη της κοινωνικότητας που συνδέεται με την προσωπική ευτυχία και την κοινωνική πρόοδο και η ανάπτυξη της ιδέας των διαπολιτιστικών σχέσεων οριοθετούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετούνται οι αρχές και τα ιδεώδη της αγωγής.

Βιβλιογραφία

1. πβ. A. Bailly, *Dictionnaire grec Francais*, librairie hachette, Paris, 1980. σελ. 19, P. Chantraine, *Dictionnaire etymologique de la langue Grecque, Histoire des Mots*, Paris, Ed. Klincksieck, 1983, vol. 1-2, σελ. 17.
2. πβ. Πλάτωνα, *Νόμοι*, 659D.
3. πβ. Αισχύλου, *Έπτά επί Θήβας*, 18. Σοφοκλή, *Οιδίπους επί Κολωνών*, 562. Ευριπίδη, *Ίκέτιδες*, 917. Πλάτωνα, *Φίληβος*, 55D, *Id.*, *Κριτίας*, 54A.
4. Πλάτωνα, *Πολιτεία*, 522A
5. πβ. Ξενοφώντα, *Απομνημονεύματα*, I, 3, 5
6. πβ. Πλάτωνα, *Νόμοι*, 782D
7. πβ. Αριστοτέλη, *Ηθικά Νικομάχεια*, 1179b 36-37
8. πβ. Πλάτωνα, *Πολιτεία*, 492E
9. πβ. *Id.*, *Νόμοι*, 643E
10. πβ. *IBID.*, 766A
11. πβ. W. Jaeger, *Paideia. La formation de l'homme Grec*, ed. tel/Gallimard: Paris, 1988, σσ. 11-26
12. πβ. Πλάτωνα, *Νόμοι*, 643E, 653B-C, 659E, 664B, 665C και *Id.*, *Πολιτεία*, 541A-B
13. πβ. Αριστοτέλη, *Ηθικά Νικομάχεια*, 1180A 14-16
14. πβ. Κικέρωνα, *De finibus*, V, XIV-XV, 38-43
15. πβ. Κοϊντιλιανού, *De instityione oratoria*, XII, 1-2

16. πβ. Πλουτάρχου, *Περί Παιδων Ἀγωγῆς*, 4
17. πβ. G. Mialaret et al., *Introduction aux sciences de l' education*, Unesco-Delachaux & Niestle, 1985, σελ. 15
18. πβ. IBID
19. Π.Δ. Ξωχέλλη, *Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, εκδ. Αφών Κυριακίδη, Θεσ/νίκη, 1983, σελ. 26
20. πβ. Πλουτάρχου, *Περί Παιδων Ἀγωγῆς*, 7
21. πβ. Ευριπίδη, *Θησεύς*, FR. 388
22. πβ. Πλάτωνα, *Συμπόσιο*, 209C
23. πβ. Ξενοφώντα, *Λακεδαιμονίων Πολιτεία*, 2. 13
24. πβ. Ξενοφώντα, *Ἀπομνημονεύματα*, 1.16
25. πβ. Πλάτωνα, *Νόμοι*, 766A
26. πβ. Id., *Πολιτεία*, 518D9-519A
27. πβ. IBID., 519A9-B5
28. πβ. Αριστοτέλη, *Ἠθικά Νικομάχεια*, 1103A-B25
29. πβ. Πλουτάρχου, *Περί Παιδων Ἀγωγῆς*, 4
30. πβ. Πινδάρου, *Ὀλυμπιονίκος II*, 154
31. πβ. Id., *Πυθιονίκος*, II:131
32. πβ. Αριστοφάνη, *Σφήκες*, 1457
33. πβ. H.I. Marrou, *Histoire de l' education dans l' antiquite*, Tome I, *Le monde Grec*, Ed. du Seuil/Point, Paris, 1981, σσ. 113-118
34. πβ. Αριστοτέλη, *Πολιτικά*, 1337A2
35. πβ. Πλουτάρχου, *Περί Παιδων Ἀγωγῆς*, 8
36. πβ. J.J. Rousseau, *Emile ou de l' education*, ed. Gf/Flammarion, 1984, Livre I, σσ. 36-37
37. πβ. Αριστοτέλη, *Πολιτικά*, 1253A7-9
38. πβ. Id., *Ποιητική*, 48B5-9
39. πβ. Γ.Σ. Κρουσταλάκη, *Αγωγῆς Μορφές*, λήμμα στην: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1989, τ.1, σσ. 72-73 και Κ. Χάρη, *Αγωγῆς Παράγοντες*, λήμμα στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, οπ. π., σσ. 73-75
40. πβ. Πλάτωνα, *Θεαίτητος*, 150C
41. πβ. Ξενοφώντα, *Συμπόσιο*, 1.5
42. πβ. Π.Δ. Ξωχέλλη, οπ. π., σσ. 28-29, Μ. Κασσωτάκη, *Οι φιλελεύθερες παιδαγωγικές τάσεις κατά τους νεώτερους χρόνους*, (μια συνοπτική ιστορική παρουσίαση των προοδευτικών παιδαγωγικών τάσεων από τον J.J. ROUSSEAU μέχρι σήμερα), Αθήνα 1980
43. Ο όρος «διδασκαλία» στην άτυπη εκπαίδευση (Education informelle ή diffuse) χρησιμοποιήθηκε ιδιαίτερα στο χώρο του αρχαίου ελληνικού θεάτρου, το οποίο αποτέλεσε μια από τις σπουδαιότερες μορφές αγωγῆς και παιδείας του αρχαιοελληνικού κόσμου. πβ. A. Hourdakis, *Raideia par la tragedie, les reflexions educatives de la tragedie Grecque Ancienne*, διδακτορική διατριβή, Paris-V, Sorbonne, 1990
44. πβ. Πλουτάρχου, *Περί Παιδων Ἀγωγῆς*, 12
45. πβ. Κοϊντιλιανού, *De institutione oratoria*, I, III, 13-14
46. πβ. Αριστοφάνη, *Νεφέλες*, 969-072, Πλάτωνα, *Ἀξίοχος*, 366E, Id., *Πρωταγόρας* 325D, Ξενοφώντα, *Κύρου Παιδεία*, II, 2.14, Αριστοτέλη, *Πολιτικά*, 1139A, κ.ά. Επίσης πβ. Α.Β. Γιαννικόπουλου, *Ἄγνωστες πτυχές της αρχαίας ζωῆς και Αγωγῆς*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1988, σελ. 51, 83, 115, 145, 146, 147, και Id., *Η Εκπαίδευση στην Κλασική και προκλασική Αρχαιότητα*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1989, σελ. 78, 121
47. πβ. Στοβαίου, IV. 2.19
48. πβ. I., IV. 2.24
49. πβ. Πλάτωνα, *Νόμοι*, 729C
50. πβ. Πλουτάρχου, *Περί Παιδων Ἀγωγῆς*, 20
51. πβ. Ομήρου, *Ἰλιάδα*, Z 208
52. πβ. «τό παιδεύεσθαι πρὸς τὰς πολιτείας» Αριστοτέλη, *Πολιτικά*, 1310A14, και E. Durkheim, *Education et Sociologie*, Paris, 1966, σελ. 34
53. πβ. H.I Marrou, οπ. π., σσ. 35-38, 41-42, 46-50, 79-81, W. Jaeger, οπ. π., σσ. 11-26, M. Deb-

esse-G. Mialaret (Sous la direction de), *Traite des sciences pedagogiques, histoire de la pedagogie*, Tome 2, P.U.F. Paris, 1971, σελ. 17 κ.εξ., R. Gal, *Histoire de l'education, que sais-je*, no. 310, P.U.F. Paris, 1983, σσ. 26-38, A.M. Kazamias, B.G. Massialas, *Tradition and change in education, a Comparative study*, Prentice hall found. of education series, Hobert W. Burns editor, U.S.A. 1965, σσ. 19-26.

Το παιδικό θέατρο

σε σχέση με τις παιδαγωγικές αρχές και τις ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού(*)

Πάρη Βεντήρη

Το να επιχειρήσει κανείς να προσεγγίσει το χώρο του Παιδικού Θεάτρου ή καλύτερα του Θεάτρου για τα παιδιά, είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη, κατά τη γνώμη μας, και επικίνδυνη απόπειρα. Κι αυτό γιατί το πεδίο του θεάτρου για παιδιά, αυτό καθεαυτό, παρ' όλη την αναμφισβήτητη αυτονομία του, δέχεται ένα πλήθος επιδράσεων και είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων, όπως θα φανεί στη συνέχεια, ώστε και η παραμικρή παράλειψη, υπέρβαση ή παρερμηνεία κάποιων απ' αυτούς μας οδηγεί σε κάθε άλλο παρά διαφωτιστικά συμπεράσματα. Η πολυπλοκότητα του προβλήματος γίνεται εξάλλου περισσότερο έντονη, όταν αυτό αντιμετωπιστεί στην ελληνική πραγματικότητα, όπου τα πράγματα γύρω απ' το παιδικό θέατρο δεν παρουσιάζονται στη διαχρονικότητά τους κι ως μια τουλάχιστον χρονική στιγμή, μ' έναν τρόπο συστηματικό, σαφή και καθορισμένο.

Καταρχήν αν επιχειρούσαμε να δώσουμε έναν ορισμό του όρου «θέατρο για παιδιά» θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τρεις περιπτώσεις: Στην πρώτη περίπτωση ο όρος αντιπροσωπεύει το θέατρο εκείνο που γράφεται απ' τους ενήλικες για να παρουσιαστεί στα παιδιά (επώνυμο θέατρο) και μπορεί να παιχτεί είτε από ενήλικες είτε από παιδιά. Στη δεύτερη περίπτωση ο όρος αντιπροσωπεύει το θέατρο εκείνο που γράφεται από τα παιδιά (ανώνυμο κατά κανόνα θέατρο) και παίζεται συνήθως απ' τα ίδια. Στην τρίτη τέλος περίπτωση ο όρος αντιπροσωπεύει το θεατρικό ή δραματικό παιχνίδι, ένα κράμα δηλαδή ψυχαγωγίας και δημιουργικής απασχόλησης του παιδιού, με γνώση των κανόνων απ' τα ίδια τα παιδιά, που διέπουν το ανέβασμα ενός θεατρικού έργου, δηλαδή τον αυτοσχεδιασμό, τη γραφή, τη σκηνοθεσία κλπ.

* Είναι εισήγηση που παρουσιάστηκε στη Λάρισα στο Β' Πανελλαδικό Συνέδριο με θέμα «ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ»

Το κατεξοχήν περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί δημιουργεί, εκφράζεται, αναπτύσσεται ως πολυδιάστατο όν—φυσικό, βιοφυσιολογικό, πνευματικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, πολιτικό, ηθικό κλπ. —εισάγεται στις περιοχές της νόησης και της κρίσης, καλλιεργεί τις δεξιότητες και τη φαντασία του, κοινωνικοποιείται και έρχεται σ' επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά και τις κοινωνικές αξίες, είναι το σχολείο. Μέσα σ' αυτό διαμορφώνεται η ποιότητα του αυριανού πολίτη, μέσα σ' αυτό δίνεται η δυνατότητα ν' ανοιχτούν νέες προοπτικές να κριθεί αναλυτικά η πραγματικότητα και να οδηγηθεί στο μετασχηματισμό της, να καλλιεργηθεί η παρεμβαίνουσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι κριτική συνείδηση των αυριανών πολιτών.

Ως κοινωνικός θεσμός το σχολείο σήμερα, στην ελληνική πραγματικότητα, εμφανίζει όλο και περισσότερο μια σύνθεση με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που του προσδίδουν έναν ευρύτερο και ουσιαστικό μορφωτικό—πολιτιστικό ρόλο. Επιδιώκεται μεθοδικά, συστηματικά και επιστημονικά η ριζική ανανέωση του σχολικού περιβάλλοντος, το άνοιγμά του προς τον εξωσχολικό χώρο και την ανοιχτή κοινωνία, η συνεργασία του με άλλους φορείς (τοπική αυτοδιοίκηση κλπ.) η χρησιμοποίηση σύγχρονων μεθόδων και μέσων αγωγής.

Το σχολείο λοιπόν σήμερα (νηπ/γείο και δημοτικό) στα πλαίσια της προσπάθειάς του να συμβάλει όσο το δυνατόν περισσότερο και πληρέστερα στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού—διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική—και να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στην προσφερόμενη γνώση και τις πραγματικές ανάγκες του παιδιού για έρευνα, πειραματισμό, αναζήτηση, τείνει να θεσμοποιήσει την Αισθητική ή Καλλιτεχνική ή Καλαισθητική Αγωγή ως μια μόνιμη και ολοκληρωμένη διάσταση της σχολικής ζωής. Η θεσμοποίηση αυτή γίνεται μ' έναν ευρύ και περιεκτικό παιδαγωγικό σκοπό και περιλαμβάνει όλες τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όλες τις τέχνες στο σύνολό τους (θέατρο, μουσική, εικαστικές τέχνες, λογοτεχνία, ποίηση, φωτογραφία κλπ.). Τις δραστηριότητες αυτές εκλαμβάνει ως μέσα που θα ανατρέψουν τα στεγανά που διαχωρίζουν το σχολείο απ' τον κοινωνικό χώρο, ως τρόπο δημιουργίας ισότιμων σχέσεων συνεργασίας και διαλόγου μεταξύ δασκάλου και μαθητή, ως μέσα κατοχύρωσης του δικαιώματος για εξατομικευμένο, προσωπικό τρόπο έκφρασης και δημιουργίας για κάθε παιδί. Κυρίως όμως οι δραστηριότητες αυτές εκλαμβάνονται ως μέσα έκφρασης και αυτοσυνείδησης, αυτοτελειοποίησης ολόκληρης της προσωπικότητας του παιδιού με τη συμμετοχή του στα πνευματικά επιτεύγματα του πολιτισμού.

Με τον τρόπο αυτό εκεί όπου κατεξοχήν διαμορφώνονται συνειδήσεις, δηλαδή στον εκπαιδευτικό χώρο, μπορούν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για ν' αναδειχτούν και να συγκροτηθούν τα έμψυχα ενεργά υποκείμενα, που θα προωθήσουν και θα αναπαραγάγουν την πολιτιστική δημιουργία και δράση έξω απ' τα εμπορικά κυκλώματα παραγωγής πολιτιστικών αγαθών.

Απ' την άλλη πλευρά η πολιτεία με την παροχή της πολιτιστικής παιδείας που συνεπάγεται και πολιτιστική δημιουργία θα δημιουργήσει τους κατάλληλους όρους για μια αυτόνομη συγκρότηση ενός πανελλαδικού δικτύου πολιτιστικών θεσμών, με απώτερο σκοπό την αποκεντρωμένη πολιτιστική ανάπτυξη.

Πιστεύουμε ότι η ενεργοποίηση όλων των εκπαιδευτικών φορέων για τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό καλλιτεχνικής παιδείας στο Νηπ/γείο και Δημοτικό Σχολείο θα οδηγήσει, στα πλαίσια της αναγκαιότητας για δημιουργία δασκάλων ειδικοτήτων, στην πρόβλεψη ειδικότητας δασκάλου Αισθητικής Αγωγής που στην ουσία θα είναι ο εμπνευστής για το θέατρο, τη μουσική, τις εικαστικές τέχνες, τη φωτογραφία κλπ.

Το θέατρο αποτελεί για τα παιδιά από 4-12 ετών μια πλούσια γλώσσα επικοινωνίας με τον κόσμο που τα περιβάλλει, ένα σύστημα σημαινόντων που προσφέρονται να ενεργοποιήσουν τη συμβολική λειτουργία της σκέψης του, να καλλιεργήσουν την τάση του παιδιού να σχηματίζει σύμβολα και να εκφράζεται.

Με τη συμβολοποίηση αυτή το παιδί κατανοεί στο δικό του κάθε φορά νοητικό επίπεδο τον κόσμο που το περιβάλλει και αφομοιώνει τις περίπλοκες σχέσεις που διέπουν τον κόσμο αυτό, κατορθώνοντας έτσι να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του και να κοινωνικοποιείται.

Είναι δηλαδή το θέατρο μια ανάγκη για το παιδί, μια ανάγκη που απορρέει απ' την ίδια την ψυχοπνευματική του συγκρότηση και εξέλιξη, και το γεγονός αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη τόσο απ' τον παιδαγωγό, όσο και από οποιονδήποτε άλλο ενήλικα που θα θελήσει να ασχοληθεί σοβαρά με το παιδικό θέατρο. Σημειώνουμε στο σημείο αυτό κάποιες περιπτώσεις ανεύθυνων θιάσων που στο όνομα της συμμετοχής του παιδιού στα δρώμενα επιδιώκουν να ανεβάσουν με κατασκευασμένους και άστοχους τρόπους τα παιδιά στη σκηνή.

Δεν είναι δυνατόν λοιπόν να καταπιανόμαστε με το θέατρο για τα παιδιά, αν δεν γνωρίζουμε σε βάθος τις δυνατότητες, ικανότητες των παιδιών που κύρια αντιστοιχούν στο στάδιο της ψυχοδιανοητικής τους εξέλιξης. Γιατί είναι αυτές ακριβώς οι ικανότητες και οι ανάγκες του παιδιού που καθορίζουν τη θεατρική δημιουργική του ενασχόληση και τις θεατρικές τεχνικές που είναι σε θέση να αναπτύξει. Γενικά θα μπορούσε κανείς να αναφέρει ότι οι αναπαραστατικές τέχνες στο σύνολό τους (π.χ. ιχνογράφημα) και κύρια το θέατρο που έχει έναν κατεξοχήν βαθύ και σύνθετο παιδευτικό και κοινωνικό χαρακτήρα, αποτελούν για το παιδί έναν τρόπο έκφρασης και δημιουργικότητας, πηγή χαράς και εκτόνωσης που τους δίνει τη δυνατότητα να μετατραπούν συχνά σε μέσα ψυχοδιαγνωστικά και ψυχοθεραπευτικά.

Το παιδικό θέατρο συνδέεται επίσης με δυο κύριες ιδιότητες -αρχές της σύγχρονης σχολικής παιδαγωγικής: α) με εκείνη της διεύρυνσης της δημιουρ-

γικής ικανότητας του παιδιού και της προετοιμασίας για μια ουσιαστικά δημιουργική ενήλικη ζωή με ανεπτυγμένη ικανότητα προσαρμογής. β) με εκείνη που προσανατολίζει την αγωγή στον κόσμο του αύριο, στην αβεβαιότητα μια μελλοντικής κοινωνίας. Με βάση τις παιδαγωγικές αυτές αρχές ο στόχος του θεάτρου για παιδιά στο δημοτικό σχολείο δεν είναι ν' ανακαλύψει ταλέντα ή να φτιάξει μελλοντικούς ηθοποιούς. Ούτε επιδιώκει μόνο να δημιουργήσει ευαίσθητους, επαρκείς και καλλιεργημένους θεατές που θα εκτιμήσουν και θ' αγαπήσουν το θέατρο, παρόλο που αυτό αποτελεί αναμφίβολα ένα απ' τα σημαντικά αποτελέσματα της θεατρικής παιδείας. Ο στόχος του παιδικού θεάτρου στο δημοτικό σχολείο είναι κυρίως να βοηθήσει στην ανάπτυξη ανθρώπων που θα λειτουργούν σε κάθε εκδήλωση της ζωής τους επιλέγοντας δημιουργικές διαδικασίες, που θα αισθάνονται ότι μπορούν να επηρεάσουν το περιβάλλον τους και τα γεγονότα της ζωής τους θετικά και όχι να είναι μόνον παθητικοί δέκτες και θύματα ενός περιβάλλοντος ήδη διαμορφωμένου που τους επιβάλλει οτιδήποτε. Εφοδιάζει τα παιδιά με δυνατότητες ώστε να συνεχίσουν την πορεία της ανθρωπότητας, τα παροτρύνει να ψάξουν για τις δικές τους αλήθειες, επιθυμίες, σκοπούς, να ανακαλύψουν το δικό τους κόσμο, τη δική τους δράση.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε τη σημασία που έχει η παροχή ανάλογων ερεθισμάτων στην καλλιέργεια των παιδιών γύρω απ' τα θέματα του θεάτρου καθώς και η αναγκαιότητα για συνεχή προβληματισμό, ενημέρωση και καλλιέργεια του παιδαγωγού-εμπνευστή τους.

Για να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά είναι απαραίτητο να βλέπουν καλές θεατρικές παραστάσεις στο θέατρο στις μεγάλες πόλεις ή στο σχολείο στις μικρότερες, όπου με τη συνεργασία των τοπικών φορέων θα προσκαλούνται θίασοι. Επίσης, να επισκέπτονται θέατρα, θεατρικά μουσεία κλπ. να έρχονται σ' επαφή με τη δουλειά του σκηνοθέτη, του ηθοποιού, του σκηνογράφου, του ενδυματολόγου, με την τεχνική του κουκλοθεάτρου, του παραγκιόζη, του θεάτρου με μαριονέττες. Επίσης είναι απαραίτητο να παροτρύνονται στην ανάγνωση βιβλίων, αλλά και θεατρικών κειμένων όπως και στην συγγραφή κάποιων δικών τους διαλόγων, ως δειγμάτων θεατρικού λόγου και έργου, τους οποίους στη συνέχεια θα καταγίνονται ν' ανεβάζουν θεατρικά.

Πρέπει να σημειώσουμε ότι μέχρι πρόσφατα δεν υπήρχε καμιά επίσημη προώθηση ή στήριξη της θεατρικής παιδείας και γενικότερα του θεάτρου για παιδιά στο σχολείο εκ μέρους της Πολιτείας. Τα παιδιά σπάνια είχαν την ευκαιρία να παίζουν θέατρο. Κι αυτό γινόταν μόνο σε περιπτώσεις εθνικής εορτής ή όταν κάποιος εμπνευσμένος, αλλά αβοήθητος δάσκαλος διέθετε ώρες από τον ελεύθερο χρόνο του για να συντονίσει το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης.

Τα τελευταία όμως πέντε χρόνια το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με το Υφυπουργείο Νέας Γενιάς και Αθλητι-

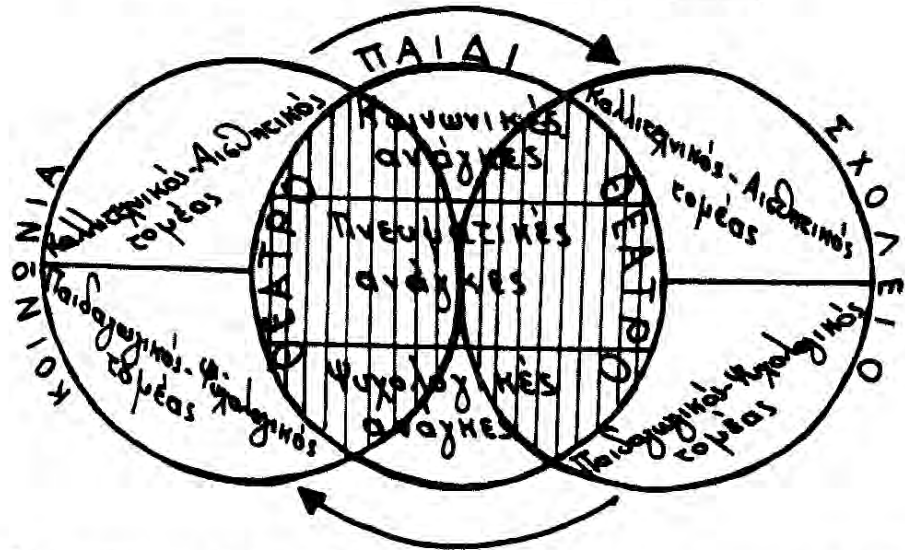
σμού έχουν αναλάβει να εισαγάγουν το θεσμό των ελεύθερων καλλιτεχνικών μαθημάτων στα σχολεία, στοχεύοντας να ανατρέψουν στην πράξη τον κοινωνικό διαχωρισμό μεταξύ ελεύθερου χρόνου και εργασίας, πολιτισμού και γνώσης και να δημιουργήσουν μέσα στα πλαίσια του σχολείου μια εκπαιδευτική Πολιτιστική Κοινότητα που θα αποτελείται από δασκάλους και μαθητές και θα στηρίζεται στη δημιουργικότητα και συνεργασία που τους προσφέρει η κοινή καλλιτεχνική εμπειρία. Ο θεσμός των ΣΔΕΝΠ (Σχολείων Εφαρμογής Νέων Προγραμμάτων) ήδη περιλαμβάνει στο πρόγραμμά του καλλιτεχνικά μαθήματα τα οποία διδάσκονται από ειδικευμένους εκπ/κούς. Η αισθητική αγωγή, η μουσική, ο χορός, δεν είναι πλέον μια ώρα ανάπαυλας στο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, είναι μια ώρα δημιουργίας και έκφρασης του παιδιού που συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας πολύπλευρης προσωπικότητας.

Στα πλαίσια αυτά έχει επιχειρηθεί η επιμόρφωση πάνω στο θέατρο (με την πλατύτερη έννοια του όρου) και των δύο συντελεστών της εκπαίδευσης, των διδασκόντων και των διδασκομένων.

Απ' τη μεριά μας πιστεύουμε ότι οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης μπορούν και πρέπει να συμβάλλουν ενεργητικά στην προώθηση της κίνησης που έχει ήδη αρχίσει γύρω απ' το θέατρο για τα παιδιά.

Συγκεκριμένα προτείνουμε: α) Την προσφορά εκ μέρους της Τοπικής Αυτοδιοίκησης ηθικής και τεχνικής υποστήριξης ή χρηματικής βοήθειας στις μαθητικές κοινότητες για το ανέβασμα παραστάσεων τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και στα πλαίσια πολιτιστικών εκδηλώσεων του Δήμου β) την ενίσχυση των προσπαθειών των μαθητικών κοινοτήτων ή των συλλόγων γονέων για να στηθούν λυόμενες θεατρικές σκηνές ή σκηνές κουκλοθεάτρου ή караγκιόζη σε σχολεία γ) την οργάνωση μαθητικών θεατρικών συναντήσεων με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων μεταξύ των μαθητικών θεατρικών ομάδων, την επίλυση προβλημάτων, το διαγωνισμό των θεατρικών παραστάσεων δ) την ίδρυση Δημοτικού Θεατρικού Εργαστηρίου στα πλαίσια του οποίου θα υπάρχει συνεργασία των ανθρώπων του Δημοτικού Περιφερειακού Θεάτρου και των εκπ/κών που ασχολούνται με το θέατρο και το σχολείο, όπως επίσης και των μαθητικών θεατρικών ομάδων της περιοχής, ε) την οργάνωση επιμορφωτικών διαλέξεων και σεμιναρίων στ) την παροχή δωρεάν εισιτηρίων για επιλεγμένες θεατρικές παραστάσεις στο τοπικό Περιφερειακό Θέατρο.

ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ



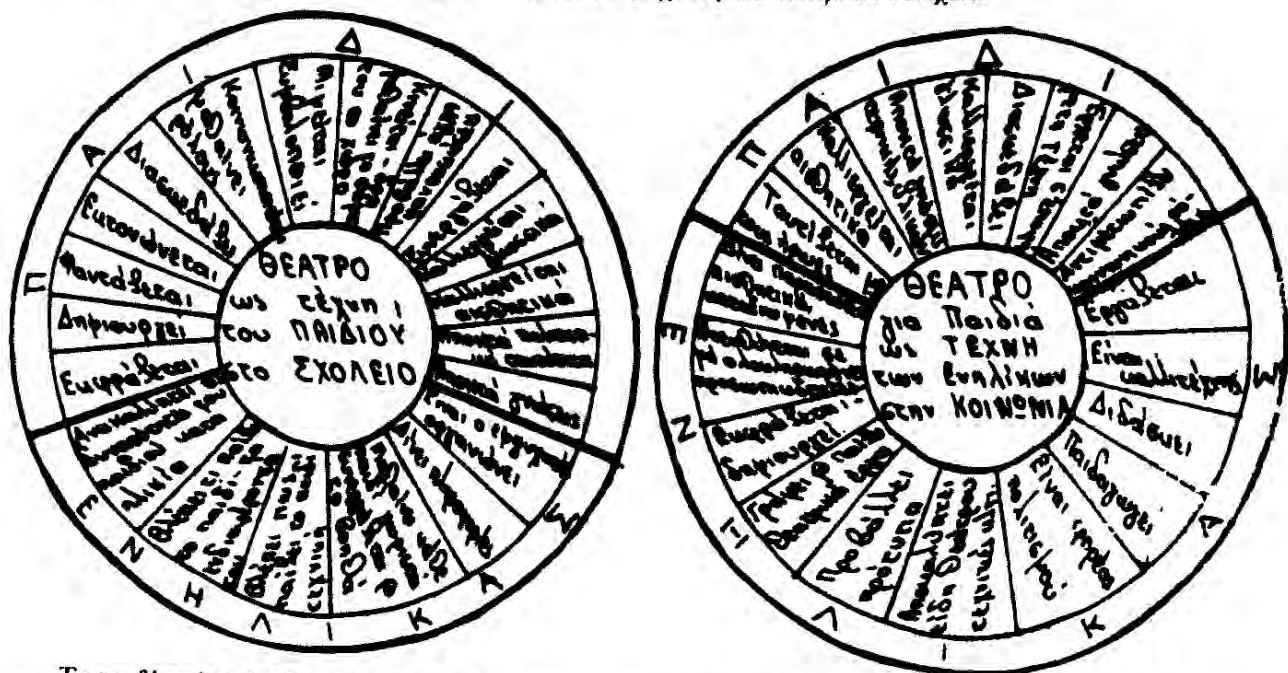
Το παιδί ως βιο-ψυχοκοινωνική ολότητα έχει ψυχολογικές-πνευματικές-κοινωνικές ανάγκες.

Το θέατρο μπορεί και πρέπει ν' ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού.

Το θέατρο λειτουργεί για το παιδί παιδαγωγικά-ψυχολογικά και καλλιτεχνικά-αισθητικά.

Η κοινωνία (πολιτιστική α-πτυξη-Τέχνη) δανείζει στο σχολείο καλλιτεχνικά-αισθητικά θεατρικά στοιχεία.

Το σχολείο δανείζει στην κοινωνία παιδαγωγικά-ψυχολογικά θεατρικά στοιχεία.



Το παιδί απ' τα 4-12 περίπου χρόνια του έχει ανάγκη περισσότερο να «παίζει» θέατρο. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν του είναι απαραίτητο και να δει παιδικό θέατρο. Το παιδικό θέατρο που παρουσιάζεται στα παιδιά απαιτεί από τους δημιουργούς του υπευθυνότητα και γνώση της πνευματικής και ψυχικής δεκτικότητας του παιδιού.

Βιβλιογραφία

1. Αθανασόπουλος Χρήστος: Προβλήματα στις εξελίξεις του σύγχρονου θεάτρου. 2η έκδοση 1976, σ. 176.
2. Αρτώ Αντονέν: Το θέατρο και το είδωλό του, μετ. Παύλου Μάτεσι, «Δωδώνη», σ. 135.
3. Πρακτικά Σεμιναρίου Θεατρικής Παιδείας, Σπέτσες 1983, σ. 301.
4. Κουρέντζης Λάκης: Από το θεατρικό παιχνίδι στην οργανωμένη παράσταση, ό.π.π., σ. 85-98.
5. Του ίδιου: Θεατρικό παιχνίδι, παιδαγωγική θεωρία - πρακτική ό.π.π., σελ. 73-84.
6. Καγγελάρη Ντέζη: Το θεατρικό παιχνίδι στο σχολείο ό.π.π., σ. 68-73.
7. Καρρά Νέλλη: Τεχνικές παιδικού θεάτρου, ό.π.π., σ. 48-67.