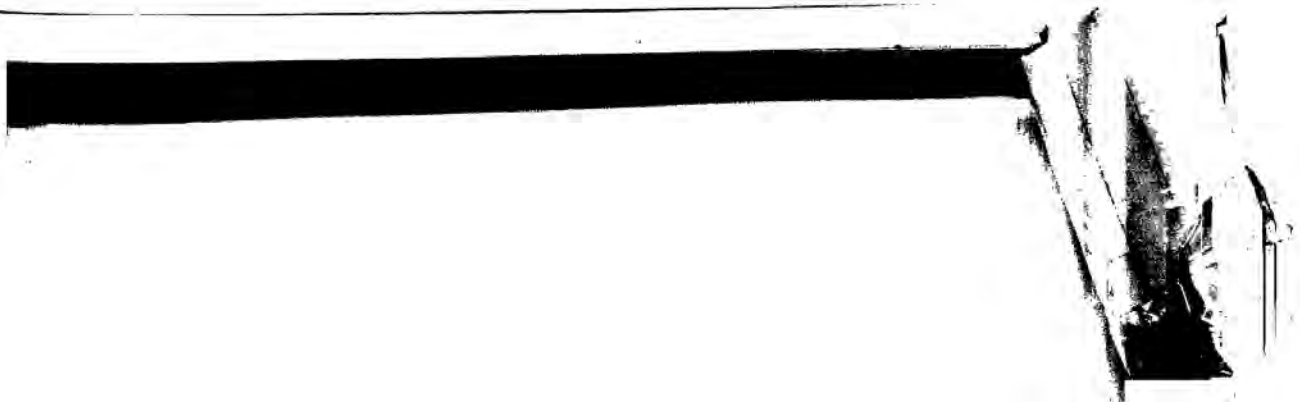
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΤΑ ΝΕΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ

• για μαθητές και δασκάλους •

ΕΤΟΣ 29ο — ΤΕΥΧΟΣ 3ο
ΜΑΡΤΗΣ — ΑΠΡΙΛΗΣ — ΜΑΗΣ 1984

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ-ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ



Επιστημονικό Βήμα Του ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

★

Αριθ. Αδείας Κυκλοφορίας
18764/Γ του 1954
Υπουργείου Προεδρίας Κυβερνήσεως

★

ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΑΠΟ
ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

★

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ:
Μενέλαος Παπαχρίστος
Πρόεδρος Διοικ. Συμβουλίου Δ.Ο.Ε.
ΓΡΑΦΕΙΑ:
Ξενοφώντος 15α — ΑΘΗΝΑ Τ.Τ. 118
ΤΗΛΕΦΩΝΑ:
Διεύθυνση - Σύνταξη:
3245.375-3236.547
Διαχείριση-Διεκπεραίωση: 3221.316

★

LA TRIBUNE: Publication Mensuello
PROFESSIONELLE: de la Fédération
DE L' INSTITUTEUR: Grecque des
Instituteurs
Rue Xénophontos 15a (118)
Athènes - Greece

★

ΦΩΤΟΣΤΟΙΧΕΙΟΘΕΣΙΑ
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ—ΑΤΕΛΙΕ
«Ν. Μαυρομμάτης & Σία ΕΠΕ»
Μάγερ 11 - Αθήνα (108)
Τηλ. Κέντρο: 5221.792-5225.479
5244555

★

ΕΚΤΥΠΩΣΗ
ΛΙΘΟ — ΟΦΣΕΤ ΕΛΛΑΣ
Κ. Αδάκτυλος - Ακαδήμου 13
τηλ. 5222.916 - 5238.701

★

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ
Θωμάς Μπάκας

★

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ
Τιμή Τεύχους Δρχ. 10
Δασκάλων Δρχ. 400
Σχολ. Εφορειών Δρχ. 300
Εξωτερικού Δολ. 12

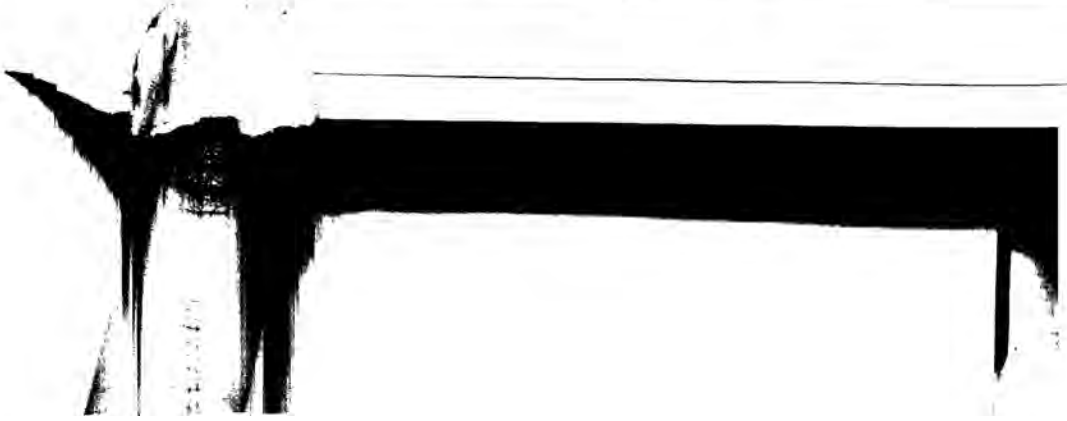
★

Εργασίες δημοσιευόμενες ή μη δεν επιστρέφονται.

★

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

- Πρόεδρος: Μενέλαος Παπαχρίστος
- Αντιπρόεδρος: Χριστόφορος Κορυφίδης
- Γεν. Γραμματέας: Κώστας Κακαβάκης
- Ειδ. Γραμματέας: Γιάννης Βαγενάς
- Οργ. Γραμματέας: Λευτέρης Γιαζκουλίδης
- Ταμίας: Γιώργος Ψωμάς
- Υπεύθυνος Τύπου και Δημοσίων Σχέσεων: Παναγιώτης Παπαδόπουλος
- Υπεύθυνος Εκδόσεων: Θωμάς Μπάκας
- Υπεύθυνος Βιβλιοθήκης: Γιώργος Φλουρής
- Μέλος: Κώστας Σπαγόπουλος
- Μέλος: Γιάννης Μπαρτσώκας



ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΤΑ ΝΕΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ

• για μαθητές και δασκάλους •

Επιμέλεια — Παρουσίαση Ύλης: Κορυφίδης Χριστόφορος
Μπουζάκης Σήφης
Χριστοδουλέας Στράτος

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ-ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Τα νέα Α.Π. και βιβλία και το **Γλωσσικό Μάθημα**
(συνέντευξη με τον **Α. Βουγιούκα,** Ειδικό Σύμβουλο του ΚΕΜΕ)..... 7
2. Τα νέα Α.Π. και βιβλία και η **Μελέτη Περιβάλλοντος.**
(συνέντευξη με τον κ. **Α. Μπενέκο,** Ειδικό Σύμβουλο του ΚΕΜΕ)..... 77
3. Τα νέα Α.Π. και βιβλία και τα **Μαθηματικά.**
(συνέντευξη με τον κ. **Γ. Σαλβαρά** Σχ. Σύμβουλο Δ.Ε., Συνεργάτη του ΚΕΜΕ) 123
4. **Η έκδοση** των διδακτικών βιβλίων.
(συνέντευξη με τον **Α. Ράθωση** Διευθ. Σύμβουλο του Ο.Ε-.Δ.Β.) 167

«Τα σχολικά βιβλία στην Ελλάδα, από τότε που στήθηκε το νεοελληνικό κράτος, αποτελούν έναν τραγικό καθρέφτη πάνω στον οποίο αντικατοπτρίζονται όλες οι περιπέτειες, οι παλινωδίες και τα δεινά της νεοελληνικής Παιδείας, που συμπορεύονται απόλυτα με τα δεινά του Ελληνικού λαού».

Τα λόγια αυτά που ακούστηκαν στο Ιο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο του Κλάδου (Μάης 1983) δείχνουν το μέγεθος της συνειδητοποίησης των δασκάλων και νηπιαγωγών πάνω στο πρόβλημα αναλυτικά προγράμματα–διδακτικά βιβλία και στο ρόλο που αυτά έπαιξαν, παίζουν και μπορούν να παίξουν στον ιδεολογικό προσανατολισμό και στην ποιότητα της Ελληνικής Εκπαίδευσης.

Στο ίδιο Συνέδριο αφού τονίστηκε ότι κάτω από τις σημερινές ευνοϊκές πολιτικοκοινωνικές συνθήκες είναι δυνατή η κατάκτηση ενός δημοκρατικού Σχολείου που αποτελούσε όραμα τόσων και τόσων γενεών Ελλήνων, ανακοινώθηκαν μεταξύ των άλλων οι παρακάτω γενικές διαπιστώσεις-εκτιμήσεις για τα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία:

Α΄ Για τα αναλυτικά προγράμματα:

* Πρέπει να υπηρετούν την ανάγκη εκδημοκρατισμού του Σχολείου και της κοινωνίας.
* Να συνδέουν το Σχολείο με την κοινωνική και παραγωγική δραστηριότητα.
* Να καλλιεργούν το ιδανικό της δημοκρατίας, της ελευθερίας, τις συμμετοχικές και κοινωνικές δεξιότητες.
* Να αναπτύσσουν την κριτική συνείδηση και να προωθούν τη συμμετοχή του Σχολείου στη διαδικασία μετασχηματισμού της κοινωνίας.
* Να συνταχθούν με τη συμμετοχή των άμεσα ενδιαφερομένων, γονέων, δασκάλων, μαθητών και της τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Β΄ Για τα σχολικά βιβλία:

* Τα νέα σχολικά βιβλία πρέπει να βασίζονται σε μια νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία στηριγμένη στις αρχές της δημοκρατίας και του πραγματικού ανθρωπισμού και να δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο, να διερευνήσουν την κοινωνική πραγματικότητα, να αμφισβητήσουν και να σχεδιάσουν το νέο, που θα αντικαταστήσει ό,τι σαθρό παλιό.
* Τα νέα σχολικά βιβλία θα πρέπει ακόμα:
  α) Να εξυπηρετούν τις ανάγκες του τόπου.
  β) Να αντιστοιχούν στο στάδιο ωρίμανσης του παιδιού.
  γ) Να μη κάνουν κηρύγματα ηθικολογίας και φρονηματισμού
  δ) Να προκαλούν ερεθίσματα και να καθοδηγούν τις δραστηριότητες του μαθητή.
  ε) Να αποτρέπουν τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία.

Ακόμα τα νέα σχολικά βιβλία πρέπει να συγγραφούν από ομάδες εκπαιδευτικών και ειδικών και στις επιτροπές κρίσης να συμμετέχουν εκπρόσωποι της ΔΟΕ.

Από τότε πέρασαν σχεδόν δυο χρόνια. Στο μεταξύ μια τεράστια προσπάθεια για την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων βρίσκεται ήδη στο τέλος της.

Τα αποτελέσματα της προσπάθειας αυτής η οποία χαρακτηρίζεται από τη συντριπτική πλειοψηφία των ανθρώπων της εκπαίδευσης σαν πραγματικός άθλος άρχισαν τελευταία να κατακρίνονται-ενυπόγραφα ή ανυπόγραφα- από δύο βασικά πλευρές, οι οποίες συνειδητά ή ασυνείδητα ζουν και ονειρεύονται την εποχή του Μιστριώτη, του Κούρτοβικ και του Εξαρχόπουλου και γενικά τις εποχές όπου κυριαρχούσε η αντίδραση στην πολιτική ζωή του τόπου και όπου ο έλεγχος της επιστήμης και συνακόλουθα της γνώσης ήταν απόλυτος.



Η μια πλευρά απ' αυτές που εκφράζει κάθε τι συντηρητικό σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο αμφισβητεί τα νέα βιβλία απλά για να τα αμφισβητήσει εξυπηρετώντας έτσι την ιδεολογία της και την αντίληψή της για τη ζωή και την πρόοδο. Πρόκειται για τους ανθρώπους εκείνους οι οποίοι ουσιαστικά αναγνωρίζουν τον άθλο, αλλά στέκονται αρνητικά απέναντί του γιατί αυτός οδηγεί στην κοινωνική πρόοδο και πιστώνεται στη σημερινή Κυβέρνηση.

Δυστυχώς όμως γι' αυτούς οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί και γενικότερα ο λαός μας τους γνωρίζει πλέον και τους περιθωριοποίησε τόσο, ώστε να αποτελούν σήμερα ελάχιστη μειοψηφία.

Και είναι βέβαιο ότι θα μειώνονται συνεχώς, όσο και αν μερικοί απ' αυτούς προσπαθούν με μεγαλόστομες απειλές αλλά και με μηνύσεις ακόμα (!) να κερδίσουν κάποιες εντυπώσεις.

Όμως και η άλλη πλευρά δεν αποτελεί πλέον κίνδυνο. Πέρασε πλέον ο καιρός της καπηλείας του έθνους και του θρησκευτικού συναισθήματος του λαού.

Ο Ελληνικός λαός γνωρίζει πια πού βρίσκεται η ζωή και πού η μούχλα και το σκοτάδι.

Γνωρίζει ποιοί προσπάθησαν να τον κρατήσουν στο σκοτάδι και την αμάθεια και ποιοί απελευθέρωσαν τη γνώση, έτσι ώστε να την προσεγγίζει άφοβα και κριτικά. Και αυτός, μόνον αυτός να αποφασίζει για το ποιό είναι το σωστό ή το λαθεμένο, το δίκαιο και το άδικο, το ανθρώπινο και το απάνθρωπο.

Έτσι πέρα από τις, για τον άλφα ή βήτα λόγο, περιθωριακές αντιδράσεις των ομάδων αυτών υπάρχει η συντριπτική πλειοψηφία του ελληνικού λαού, που στέκεται –και πρέπει να στέκεται– κριτικά απέναντι στα νέα βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα, όπως ακριβώς στέκεται κριτικά απέναντι σε κάθε τι παλιό ή καινούργιο όχι φυσικά απλά για να το αρνηθεί, αλλά για να βοηθήσει στην όσο γίνεται βελτίωσή του.

Σ' αυτή λοιπόν τη συντριπτική πλειοψηφία του Ελληνικού λαού καθώς και στο σύνολο του Κλάδου μας απευθύνεται η έκδοση αυτή του Επιστημονικού Βήματος της ΔΟΕ *με τη βεβαιότητα ότι θα γίνει η αφετηρία για έναν πλατύ και καλόπιστο διάλογο* που θα αποφέρει τους καρπούς του και φυσικά θα βελτιώσει ακόμα περισσότερο τα σχολικά βιβλία.

Στο σημείο αυτό και στα πλαίσια του διαλόγου που ανοίγεται πρέπει να πούμε πως η ΔΟΕ εκτίμησε ότι τα νέα βιβλία αποτελούν μεγάλη κατάκτηση της Ελληνικής Εκπαίδευσης (απόφαση 53ης Γενικής Συνέλευσης του Κλάδου). Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι κι εμείς ως κλάδος δεν στεκόμαστε κριτικά απέναντι σ' αυτά και ότι δε βλέπουμε περιθώρια βελτίωσής τους.

Αντίθετα η ευαισθησία μας, όπως πάντα, είναι μεγάλη γι' αυτό και η προσέγγιση του προβλήματος από μέρους μας είναι συνεχής, έτσι ώστε οποιασδήποτε σημασίας και οποιουδήποτε μεγέθους αμφισβήτησή μας να συνοδεύεται από αντίστοιχες προτάσεις-λύσεις επιστημονικά τεκμηριωμένες και κοινωνικά αποδεκτές.

Με βάση αυτή τη λογική αποφασίσαμε το διάλογο που ανοίγουμε με τούτη την έκδοση και όπως ήταν φυσικό τους πρώτους που καλέσαμε να εκφέρουν τις απόψεις τους πάνω στο θέμα «Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία» ήταν αυτοί που τα δούλεψαν καταβάλλοντας μάλιστα υπεράνθρωπες προσπάθειες.

Έτσι φιλοξενούμε σήμερα τις θέσεις και τις απόψεις, τα επιστημονικά επιχειρήματα και τον τρόπο δουλειάς των:

α) Αριστείδη Βουγιούκα, ειδικού συμβούλου Κ Ε Μ Ε (Τα νέα αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία και το γλωσσικό μάθημα).

β) Αντώνη Μπενέκου, ειδικού συμβούλου του Κ Ε Μ Ε (Τα νέα αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία και η μελέτη του περιβάλλοντος).

γ) Γιάννη Σαλβαρά, σχολικού συμβούλου, μέλους συντακτικής ομάδας των νέων βιβλίων (Τα νέα αναλυτικά Προγράμματα και Βιβλία και τα Μαθηματικά) και

δ) Ανδρέα Ράθωση, Δ/νοντος Συμβούλου του Ο Ε Δ Β (η έκδοση των διδακτικών βιβλίων).

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία και το γλωσσικό μάθημα

Συνέντευξη με τον Α. Βουγιούκα
Ειδικό Σύμβουλο του ΚΕΜΕ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Μια εσωτερική μεταρρύθμιση του δημοτικού σχολείου ..... σελ. 9
Εισαγωγικές πληροφορίες για τα νέα Α.Π. και βιβλία (σύγκριση με τα προηγούμενα, τρόπος σύνταξης, προτεραιότητες) 9
Βασικά γνωρίσματα, αρχές και καινοτομίες 12
Εικονογράφηση 17
Τι ανταπόκριση βρήκαν τα νέα βιβλία 18
Σημασία και βασικές αρχές του γλωσσικού μαθήματος 19
Τι προβλέπουν τα βιβλία του δασκάλου και του μαθητή 22
Ιδιαιτερότητες του προαναγνωστικού και πρωτοαναγνωστικού σταδίου 25
Τα νέα αναγνωστικά κείμενα σε σύγκριση με τα παλιά 29
Παρανοήσεις και προκαταλήψεις για το περιεχόμενο των νέων αναγνωστικών κειμένων 32
Σε τι βάση μπαίνει η γραμματική 38
Σε τι βάση μπαίνει η γραπτή έκφραση των μαθητών 46
Μαθητικές εφημερίδες 52
Προφορική επικοινωνία 53
Σε τι βάση μπαίνει η διόρθωση των γραπτών εργασιών 55
Οι εργασίες των μαθητών στο σπίτι 58
Βαθμολογία και αξιολόγηση 60
Σχολική καθυστέρηση και ακώλυτη προαγωγή 64
Άμιλλα, αμοιβές και ποινές 65
Βασικό λεξιλόγιο και καρτέλα 67
Πρόσθετα βοηθητικά μέσα 67
Φτάνει ο διαθέσιμος χρόνος; 68
Εξοικονομήσεις χρόνου 69
Ενημέρωση γονέων 71
Γονείς και γυμνάσιο 72
Η μεταρρύθμιση σε καλά χέρια. Ο σωστός δάσκαλος 73
Βιβλιογραφία 74



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΩΝ Α΄ ΚΑΙ Β΄ ΤΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

(Π.Δ. 583/1982 – ΦΕΚ 107 Α΄)

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΑΘΗΝΑ



Μια εσωτερική μεταρρύθμιση του δημοτικού σχολείου

Ερώτηση: Σε πρόσφατο δημοσίευμά σας κ. Βουγιούκα μιλήσατε για μια «αθόρυβη, εσωτερική μεταρρύθμιση» στο χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης. Ποιά είναι τα χαρακτηριστικά αυτής της μεταρρύθμισης;
Απάντηση: Πρόκειται για μεταρρύθμιση που αφορά το παιδευτικό έργο του δημοτικού σχολείου και του νηπιαγωγείου και πιο συγκεκριμένα το σχολικό κλίμα, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ίδια τη μάθηση: αντιαυταρχικό πνεύμα, κατάργηση του βάθρου και της από καθέδρας διδασκαλίας, η τάξη εργοτάξιο και μελισσολόι που βέβαια κάνει το σχετικό βόμβο, και ο δάσκαλος κοντά στα παιδιά να μοιράζει την αγάπη του και τη φροντίδα του σε όλα εξίσου (εκτός εάν η άνιση μοιρασιά είναι για το καλό των λιγότερο ευνοημένων). Το νέο παιδαγωγικό πνεύμα, που συμπίπτει με τις αρχές που υποστήριξαν όλοι οι μεγάλοι παιδαγωγοί, παλαιοί και νεότεροι, απορρέει από τις διακηρύξεις της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής, περνάει με τη μορφή συγκεκριμένων κατευθύνσεων στα σεμινάρια των σχολικών συμβούλων, δασκάλων και νηπιαγωγών και υλοποιείται στην πράξη με τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα νέα βιβλία.

Ερώτηση: Στο ίδιο δημοσίευμά σας είπατε ότι τίποτε ουσιαστικά δεν έγινε στο χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης για παραπάνω από μισόν αιώνα, παρά το γεγονός ότι μεσολάβησαν δύο μεταρρυθμίσεις. Πώς αυτό;
Απάντηση: Πραγματικά, τα μέτρα που ίσχυσαν στη δημοτική εκπαίδευση για παραπάνω από μισόν αιώνα ανάγονται στα 1913 (Αναλυτικό Πρόγραμμα), 1917 (εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας) και 1929 (καθιέρωση του εξάχρονου δημοτικού σχολείου). Οι ενδιάμεσες μεταρρυθμίσεις, η ωραία εκείνη του 1964 και η ξεθυμασμένη επανάληψή της το 1976, είχαν να κάμουν με τη Μέση και άφησαν άθικτο το δημοτικό σχολείο. Και φτάσαμε στο 1981, για να βρει η σημερινή κυβέρνηση ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα της δικτατορίας, «αναμορφωμένο» από το ΚΕΜΕ (αν ήταν δυνατό να σηκώνει αναμόρφωση ένα τέτοιο πρόγραμμα!), μια παραλλαγή και τούτο του προγράμματος του 1913, και βιβλία για όλες τις τάξεις του δημοτικού, βασισμένα στο αναμορφωμένο πρόγραμμα. Σε μερικά από αυτά γίνονταν κάποιες δειλές προσπάθειες ανανέωσης, αλλά γενικά ακολουθούσαν το παλιό μοντέλο: ήταν δηλαδή βιβλία ύλης για πλύση εγκεφάλου και για αποστήθιση.

Εισαγωγικές πληροφορίες για τα νέα Α.Π. και βιβλία

Ερώτηση: Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία δε στηρίζονται πάνω σε καμιά σχετική προεργασία ή πειραματική εφαρμογή;
Απάντηση: Είναι πράξη δικαιοσύνης να πω ότι οι πρώτες προσπάθειες για μια εσωτερική αναμόρφωση του δημοτικού σχολείου αναλαμβάνονται από το

Τμήμα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του βραχύβιου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στα χρόνια 1965-67. Πράγματι, τα σπέρματα των σημερινών προγραμμάτων και βιβλίων βρίσκονται σ' εκείνες τις πρώτες προσπάθειες, που έμειναν στη μέση με την επιβολή της δικτατορίας. Τότε έγιναν και οι πρώτες δοκιμαστικές εφαρμογές ανανεωμένων μαθημάτων (σε ό,τι αφορά το γνωστικό περιεχόμενο και τις αντίστοιχες μορφές εργασίας) σε σχολεία της Αθήνας. Το νήμα ξαναπιάνεται το 1975 από μια ομάδα μελών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που αποκαταστάθηκαν με τη μεταπολίτευση και ξαναγύρισαν στο Υπουργείο. Δεν είχε ακόμα συσταθεί το ΚΕΜΕ και μας ζητήθηκε να κάμουμε αναμόρφωση του Α.Π. της δικτατορίας. Αντί γι' αυτό, επιμείναμε και έγινε δεκτό να συντάξουμε νέο Α.Π. Πλαισιωμένοι με επίλεκτους εκπαιδευτικούς από την Αθήνα και την Κύπρο, καταρτίσαμε ένα σχέδιο Α.Π. για τις τάξεις Α΄ και Β΄ και το βάλαμε σε δοκιμαστική εφαρμογή σ' ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα σχολείων του λεκανοπεδίου Αττικής και των νησιών του Αργοσαρωνικού, το σχολικό έτος 1975-76, και αφού προηγουμένως περάσαμε από σεμινάριο τους δασκάλους του δείγματος. Η δουλειά έγινε με πολυγραφημένα φύλλα εργασίας για τα Μαθηματικά, τη Μελέτη του περιβάλλοντος και για γλωσσικές εργασίες πάνω στα τότε αναγνωσματάρια. Κατά τη διάρκεια και στο τέλος της σχολικής χρονιάς δώσαμε φύλλα αξιολόγησης και κλείσαμε το μικρό μας πειραματισμό με μια σχετική έκθεση πεπραγμένων. Στο μεταξύ ιδρύθηκε το ΚΕΜΕ, παραμέρισε κι εμάς και τη δουλειά που είχαμε κάμει και καταπιάστηκε με αναμόρφωση του προγράμματος της δικτατορίας, βγάζοντας στη συνέχεια και τα βιβλία που έβγαλε με βάση το πρόγραμμα εκείνο. Αργότερα το Τμήμα Δημοτικής του ΚΕΜΕ προχώρησε σε σύνταξη πλαισίου νέου Α.Π., με τη συμμετοχή και όσων μελών του Π.Ι. είχαμε απομείνει. Η ειρωνεία είναι ότι ολόκληρα κομμάτια από το πρόγραμμα εκείνο του 1975, που είχε πεταχτεί στο καλάθι των αχρήστων, πέρασαν στο νέο πρόγραμμα - και γενικά η προσέγγιση ορισμένων μαθημάτων, όπως του γλωσσικού, της Μελέτης του περιβάλλοντος και των Μαθηματικών, είναι βασικά η ίδια, ή, πιο σωστά, βελτιωμένη έκδοση της γραμμής που είχαμε ήδη χαράξει με αφετηρία το 1965 και ενδιάμεσο σταθμό το 1975. Αλλά το πλαίσιο αυτό του νέου Α.Π. έμεινε στο συρτάρι.

Το Τμήμα Δημοτικής του ΚΕΜΕ, ενεργοποιημένο από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, επεξεργάστηκε στην οριστική του μορφή το Αναλυτικό Πρόγραμμα των τάξεων Α΄ και Β΄, και αυτό το Α.Π. δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως μέσα στο 1982. Στη συνέχεια ολοκληρώθηκαν και δημοσιεύτηκαν και άλλα κομμάτια του Α.Π. για τις υπόλοιπες τάξεις. Τα σημερινά νέα βιβλία του δημοτικού είναι καμωμένα με βάση τα νέα αυτά Α.Π. Κατά τη σύνταξη των νέων βιβλίων δοκιμάσαμε σε σχολεία κάποιες ενότητες από την άποψη της δυσκολίας και του χρόνου. Κάνω όλη αυτή την αναδρομή, για να δείξω ότι τα νέα Α.Π. και τα νέα βιβλία δεν είναι δουλειά γραφείου που έγινε από τη μια μέρα στην άλλη, παρά απόσταγμα συστηματικής δουλειάς και συσσωρευμένης πείρας πολλών ετών. Πάντως νέος πειραματισμός δεν έγινε. Και δεν έγινε, γιατί ένας πειραματισμός σε συστηματική βάση προϋποθέτει

ανάλογη υποδομή και δεν είναι διόλου εύκολη υπόθεση, αλλά κυρίως γιατί θα σήμαινε αναβολή της γενικής εφαρμογής, που στην Ελλάδα συχνά ισοδυναμεί με ματαίωση.

Ερώτηση: Και τι βεβαιότητα υπάρχει ότι τα νέα Α.Π. και βιβλία είναι σωστά;
Απάντηση: Για ένα πράγμα δε χωράει καμιά αμφιβολία: ότι είναι σαφώς καλύτερα από τα προηγούμενα, όπως προκύπτει από μια απλή αντιπαραβολή τους. Αλλά είναι και ντεφάκτο ό,τι καλύτερο μπορούσαμε να έχουμε, γιατί βασίζονται στις νεότερες και γενικά αποδεκτές απόψεις των επιστημών της αγωγής και στην πείρα των ξένων, όλα αυτά περασμένα μέσα από ελληνικά φίλτρα. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν έχουν ίσως κάποιες αδυναμίες, αλλά αυτές θα τις δείξει η σχολική πράξη. Προτιμήθηκε δηλαδή τα νέα βιβλία να δοθούν απευθείας σε γενική εφαρμογή και να αναθεωρούνται και να βελτιώνονται από επανέκδοση σε επανέκδοση, με βάση εμπειρικές διαπιστώσεις από την εφαρμογή τους. Αλλά για να γίνει αυτό, πρέπει τα βιβλία να εφαρμόζονται σωστά, σύμφωνα με τις προδιαγραφές που περιέχονται στα βιβλία του δασκάλου, ώστε οι παρατηρήσεις πάνω στα βιβλία του μαθητή να είναι αξιόπιστες και να επισημαίνουν εγγενείς αδυναμίες των βιβλίων και όχι να οφείλονται σε λαθεμένη εφαρμογή τους ή σε παρανοήσεις και προακαταλήψεις των δασκάλων. Έτσι, με βάση διασταυρωμένες παρατηρήσεις των δασκάλων έγιναν ήδη αναθεωρήσεις και βελτιώσεις στα βιβλία «Η γλώσσα μου» των τάξεων Α΄ και Β΄.
Ερώτηση: Με τι τρόπο γράφονται τα νέα βιβλία;
Απάντηση: Όχι με διαγωνισμό, που, όπως είναι γνωστό, δεν είχε αποδώσει, και ήταν μία από τις αιτίες της χαμηλής ποιότητας και της αποτελμάτωσης του σχολικού βιβλίου· αλλά από ομάδες εργασίας μέσα στα πλαίσια του ΚΕΜΕ, που τις απαρτίζουν πρόσωπα εγνωσμένης ικανότητας, στις οποίες μετέχουν με αυξημένη ευθύνη και μέλη του ΚΕΜΕ. Έτσι ελαχιστοποιείται η γραφειοκρατία, επιτυγχάνεται ο απαραίτητος συντονισμός και εξασφαλίζεται καλύτερα η υλοποίηση των αρχών και των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Και, το κυριότερο, υπάρχουν οι εγγυήσεις της συλλογικής δουλειάς.

Ερώτηση: Διατυπώθηκαν ωστόσο κ. Βουγιούκα κάποιες επιφυλάξεις για το αν οι ομάδες συγκροτήθηκαν με δημοκρατικές διαδικασίες ή, ακριβέστερα, κάποια παράπονα από εκπαιδευτικούς που θα ήθελαν να δουλέψουν εκεί, αλλά δεν τους δόθηκε η ευκαιρία.
Απάντηση: Υπάρχει βάση σε όλα αυτά. Αλλά αν ζητούσαμε δηλώσεις συμμετοχής από όλους τους ενδιαφερομένους και δείγματα της ικανότητάς τους, τα παράπονα τελικά θα ήταν πολύ περισσότερα από αυτούς που θα έμεναν απ' έξω. Και, το κυριότερο, θα υποχρεωνόμαστε σε αναβολή της συγγραφής των βιβλίων για ένα χρόνο τουλάχιστο. Οδηγηθήκαμε λοιπόν στην αμέσως καλύτερη και χρονικά οικονομικότερη λύση. Η μακρά θητεία μας στην εκπαίδευση και στα γράμματα μας έδινε τη δυνατότητα να έχουμε μια εποπτεία

του χώρου και να ξέρουμε αρκετούς ανθρώπους με ενημέρωση και ικανότητες για το έργο που χρειαζόμαστε. Βολιδοσκοπήσαμε περισσότερους, κάνοντας την πρότασή μας στη βάση της εθελοντικής προσφοράς, χωρίς ανταλλάγματα, έξω από την ικανοποίηση από την ίδια την προσφορά. Τελικά οι ομάδες συγκροτήθηκαν έτσι, ώστε η δουλειά των βιβλίων γίνεται από πάθος και μεράκι - γι' αυτό και έχει αποτελέσματα. Όλοι μας δουλεύουμε σε διπλή βάρδια, γραφείο σπίτι, χωρίς πρόσθετη αμοιβή. Οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί όχι μόνο δεν έχουν έξτρα αμοιβή, ή οδοιπορικά έστω, αλλά χάνουν και τις άδειες των εκπαιδευτικών που δουλεύουν στα σχολεία (έχουν μόνο ένα μήνα το καλοκαίρι).

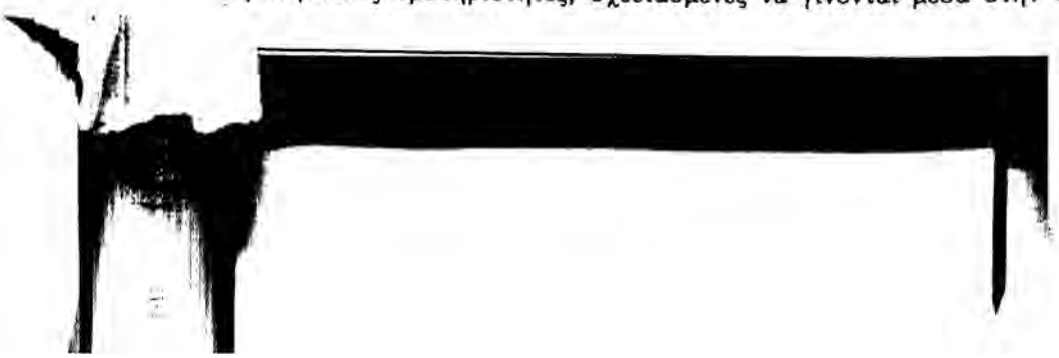
Ερώτηση: Τι νέα Α.Π. και βιβλία έχουμε μέσα στα τρία τελευταία χρόνια;
Απάντηση: Μαζί μ' αυτά που κυκλοφορούν φέτος έχουμε τα βιβλία: «Η γλώσσα μου» και «Τα μαθηματικά μου» για όλες τις τάξεις εκτός από την Έκτη· «Εμείς κι ο κόσμος» (Μελέτη του περιβάλλοντος) για τις τρεις πρώτες τάξεις και «Κοινωνική και πολιτική αγωγή» για την Πέμπτη και την Έκτη. Αν υπολογίσουμε ότι τα βιβλία του μαθητή (και σε πρώτη φάση και τα βιβλία του δασκάλου) βγαίνουν σε τεύχη (κάθε τεύχος και χωριστό βιβλίο), τότε φθάνουμε σε κάπου 80 (και σε δεύτερη φάση 60) βιβλία ως τώρα! Του χρόνου θα κυκλοφορήσουν «Η γλώσσα μου» και «Τα μαθηματικά μου» της Έκτης, «Εμείς κι ο κόσμος» Τετάρτης, και «Φυσικά» Πέμπτης. Όλα αυτά τα βιβλία βασίζονται σε αντίστοιχα Α.Π., που η κατάρτισή τους προηγείται, αλλά που πριν σταλούν για δημοσίευση μπορεί να αναθεωρηθούν με βάση τις εμπειρίες από τη συγγραφή των βιβλίων.

Βασικά γνωρίσματα, αρχές και καινοτομίες

Ερώτηση: Ποιά είναι τα βασικά γνωρίσματα των νέων Α.Π. και βιβλίων;
Απάντηση: Τα νέα Α.Π. δεν περιορίζονται σε απλή παράθεση της ύλης, με κάποιες έστω τσόντες σκοπών και οδηγιών, αλλά είναι συστηματικά οργανωμένα γύρω από βασικές γνωστικές δομές και ιεραρχημένα κατά το σχήμα: Σκοπός του μαθήματος - Γενικές ενότητες με τις επιδιώξεις τους - Μερικότερες ενότητες με τους στόχους τους και με τις αντίστοιχες διδακτικές ενέργειες και μαθητικές δραστηριότητες. Οι διδακτικές ενέργειες και οι μαθητικές δραστηριότητες που αναφέρονται σε ημερήσιες διδακτικές ενότητες μεταφέρονται στα βιβλία του δασκάλου.

Σε ό,τι αφορά τα νέα βιβλία, αυτά έχουν τα εξής βασικά γνωρίσματα:

1. Είναι, όπως είπαμε, καρπός συλλογικής εργασίας.
2. Για πρώτη φορά στην Ελλάδα βγαίνουν βιβλία του μαθητή και αντίστοιχα βιβλία για το δάσκαλο.
3. Τα βιβλία για το μαθητή δεν είναι πια αποθήκες ετοιμοπαράδοτων γνώσεων αλλά βιβλία εργαστηριακά, που βοηθούν και ασκούν το μαθητή στην αναζήτηση και την οικοδόμηση της γνώσης, περιέχοντας γι' αυτό το σκοπό μαθησιακές δρστηριότητες, σχεδιασμένες να γίνονται μέσα στην τάξη και

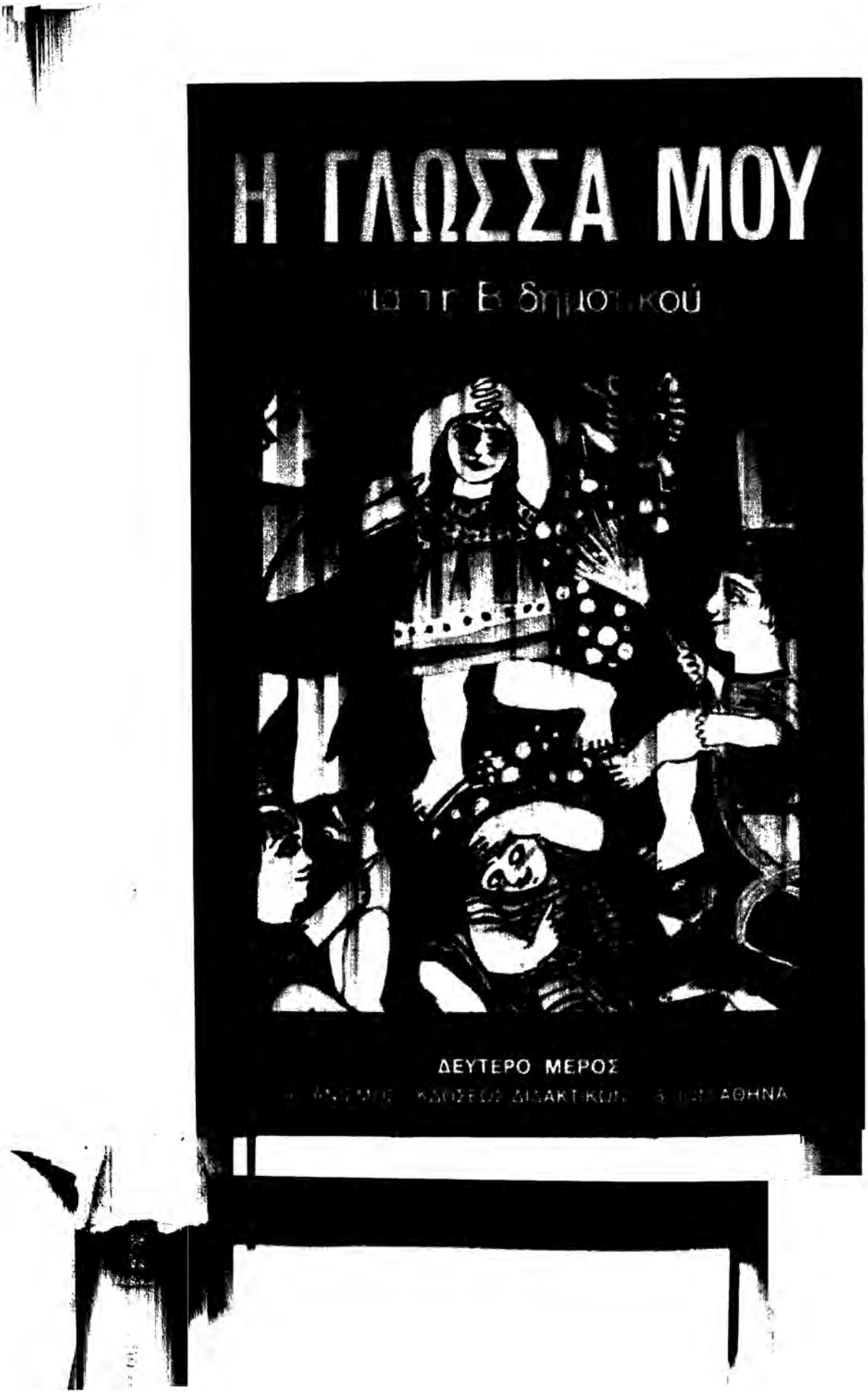


Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ

για τη Β δημοτικού



ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ


Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ

για τη Β δημοτικού



ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ

για τη Β΄ δημοτικού



πολλές από αυτές πάνω στα ίδια τα βιβλία.

4. Τα βιβλία για το δάσκαλο αποτελούν προέκταση και ολοκλήρωση του Α.Π. και περιέχουν τη φιλοσοφία κάθε μαθήματος και ενδεικτικές διδακτικές ενέργειες και μαθητικές δραστηριότητες, για να κάνει ο δάσκαλος πιο αποτελεσματικά τη δουλειά του.

5. Τα νέα βιβλία στηρίζονται σ' ένα συνδυασμό προγραμματισμένης διδασκαλίας και επινοητικών παρεμβάσεων του δασκάλου και κάνουν εντατική και παραγωγική αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου (που μετά την καθιέρωση του πενθημέρου και με το εναλλακτικό ωράριο πολλών συστεγαζόμενων σχολείων έχει συρρικνωθεί στα μη περαιτέρω).

6. Τα βιβλία του μαθητή κυκλοφορούν σε τεύχη (2-4), για λόγους πρακτικούς και παιδαγωγικούς. Επειδή πρόκειται για εργαστηριακού τύπου βιβλία, πάνω στα οποία γράφουν τα παιδιά, δεν μπορεί να ξεπερνούν ορισμένη έκταση. Όσο πιο περιορισμένη έκταση έχουν τόσο και πιο εύχρηστα είναι και συνάμα δεν προφτάνουν να στραπατσαριστούν, όπως τα παλιά που τα είχαν τα παιδιά στα χέρια τους εννιά μήνες. Και το κυριότερο, τα παιδιά δοκιμάζουν τη χαρά του καινούριου και την ικανοποίηση ότι προχωρούν από ένα σταθμό σε άλλο. Ακόμα στα βιβλία «Η γλώσσα μου», η ρύθμιση αυτή δίνει την ευχέρεια να χρησιμοποιηθούν περισσότεροι από ένας ζωγράφοι και με τον τρόπο αυτό τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να χαρούν περισσότερες εικαστικές τεχνοτροπίες.

Εικονογράφηση

Ερώτηση: Αφού αναφερθήκατε στην εικονογράφηση, θα έχουν φτάσει, φαντάζομαι, και σ' εσάς κάποιες ενστάσεις για τη ζωγραφική που μπήκε σε ορισμένα βιβλία, ότι δεν αποδίδει πιστά την πραγματικότητα. Υπάρχει βάση σ' αυτό;
Απάντηση: Όχι. Πρόκειται μάλλον για παρανόηση ή στενή αντίληψη για τη ζωγραφική. Η απαίτηση για πιστή απόδοση της πραγματικότητας ισχύει για την εικονογράφηση ορισμένων βιβλίων, όπως της Μελέτης του περιβάλλοντος, και εκεί οι ζωγράφοι έχουν κάμει καλά τη δουλειά τους. Αλλά στα βιβλία «Η γλώσσα μου» ο ρόλος της ζωγραφικής είναι να δώσει εικαστικά ισοδύναμα, όχι αντίγραφα, του περιεχομένου των κειμένων, με ζωγραφικά μέσα και σε οποιαδήποτε αισθητικά αποδεκτή τεχνοτροπία. Και είναι γνωστό ότι μέσα στα τελευταία εκατό χρόνια η ζωγραφική έχει απομακρυνθεί από τη φωτογραφική απεικόνιση της πραγματικότητας, ακόμα και το κλασικό πρότυπο δεν το θεωρεί δεσμευτικό. Με στενά κριτήρια προοπτικής, σωστών αναλογιών κτλ. θα βγάζαμε σκάρτους ονομαστούς ζωγράφους, από το δικό μας το λαϊκό ζωγράφο Θεόφιλο ως τον Πικάσο. Για να γίνω πιο σαφής, θα φέρω ένα παράδειγμα: Όταν στα 1955 ο Κώστας Γραμματόπουλος εικονογράφησε το Αλφαβητάριο, η ζωγραφική του θεωρήθηκε τερατούργημα, περίπου σκάνδαλο, για τους ανημέρωτους τότε δασκάλους μας. Και όμως η ζωγραφική εκείνη αναγνωρίζεται από όλους τους ειδικούς, και είναι, κλασική στο είδος της - και δίκαια

θεωρείται σταθμός στην εικονογράφηση του σχολικού βιβλίου. Με αυτό δε θέλω να πω ότι όλοι οι ζωγράφοι των νέων βιβλίων είναι Γραμματόπουλοι και ότι δεν επιδέχονται κριτική. Αλλά γενικά πιστεύω ότι δώσαμε την ευκαιρία σε πολλούς ζωγράφους να παρουσιάσουν ενδιαφέρουσα δουλειά τους, διαφόρων τεχνοτροπιών, και να συμβάλουν έτσι στην τόσο παραμελημένη αισθητική καλλιέργεια των παιδιών μας (γιατί όχι και των γονιών και των δασκάλων μας).

Τι ανταπόκριση βρήκαν τα νέα βιβλία

Ερώτηση: Η ΔΟΕ είναι σε θέση να σας διαβεβαιώσει ότι η ανταπόκριση που βρίσκουν τα νέα βιβλία ανάμεσα στους συναδέλφους είναι ιδιαίτερα θερμή. Αλλά και από άλλες κατευθύνσεις ακούγονται πολύ καλά λόγια. Εσείς τι μηνύματα έχετε;

Απάντηση: Την ίδια θερμή ανταπόκριση διαπιστώσαμε κι εμείς από την άμεση επικοινωνία που είχαμε με τους δασκάλους μας σε μια σειρά σεμιναρίων σε όλη την Ελλάδα. Και είναι τούτο πολύ ενθαρρυντικό και για τους συντάκτες των βιβλίων αλλά και για την τύχη και την απόδοση των βιβλίων, πολύ περισσότερο που τα νέα βιβλία αποτελούν «αληθινή επανάσταση», σύμφωνα με τον πρόεδρο της ΔΟΕ, και βγάζουν τους δασκάλουςμας από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, που τον είχαν συνηθίσει και τους βόλευε. Ακόμα πιο ενθαρρυντική είναι η ενθουσιαστική υποδοχή των βιβλίων από τα ίδια τα παιδιά, που είναι και οι άμεσοι αποδέκτες τους. Αλλά και για τους γονείς ήταν μια ευχάριστη έκπληξη, και οι περισσότεροι τα δέχτηκαν με ανακούφιση, αν

«Πράγματι ποτέ άλλοτε δε δαπανήθηκαν τόσο γενναία κονδύλια, για να βγουν βιβλία του δημοτικού στο ύψος των πιο προηγμένων χωρών από κάθε άποψη».

μάλιστα είχαν ενημερωθεί έγκαιρα και σωστά ή δεν είχαν τις προκαταλήψεις τους. Ακόμα η αναγνώριση της αξίας των νέων βιβλίων έρχεται και από άλλες κατευθύνσεις. Έτσι ο γενικός διευθυντής της ΕΡΤ φέρεται να έχει δηλώσει σε κυριακάτικη εφημερίδα: «Εκδόθηκαν ύστερα από χρόνια νέα σχολικά βιβλία, που δεν υστερούν καθόλου των πιο προοδευτικών ευρωπαϊκών χωρών. Σας ρωτώ: το 'χει συνειδητοποιήσει ο κόσμος;» Η αλήθεια είναι ότι δεν έχει γίνει

επαρκής ενημέρωση, έξω από δύο λιγόλεπτες τηλεοπτικές εκπομπές και ορισμένες εγκωμιαστικές αλλά ελλιπείς παρουσιάσεις από τον τύπο. Γι' αυτό και είναι αξιέπαινη πρωτοβουλία αυτή της ΔΟΕ να ενημερώσει κάπως διεξοδικότερα τον εκπαιδευτικό κόσμο. Στο μεταξύ έχουμε και τα πρώτα ευνοϊκά σχόλια ξένων, που είδαν τα βιβλία σε δύο διεθνή συνέδρια.

Το υπουργείο και η κυβέρνηση έδωσαν από την αρχή ιδιαίτερη σημασία στην υπόθεση αυτή των βιβλίων και τα περιέβαλαν με τη φροντίδα και την επιδοκιμασία τους. Πράγματι, ποτέ άλλοτε δε δαπανήθηκαν τόσο γενναία κονδύλια, για να βγουν βιβλία του δημοτικού στο ύψος των πιο προηγμένων χωρών από κάθε άποψη. Δικαιολογημένα ο υπουργός και ο υφυπουργός παιδείας έχουν προβάλει αυτό το επίτευγμα. Και δικαιολογημένα η κυβέρνηση μπορεί να καυχηθεί ότι με γνώμονα το συμφέρον των παιδιών του ελληνικού λαού και με κριτήρια υπερκομματικά έδωσε βιβλία πραγματικά εθνικά.

Σημασία και βασικές αρχές του γλωσσικού μαθήματος

Ερώτηση: Και τώρα ας έρθουμε στο μάθημα «Νεοελληνική γλώσσα», που έχει κυρίαρχη θέση μέσα στο πρόγραμμα. Πώς αντιμετωπίζεται με τα νέα Α.Π. και βιβλία; Και πρώτα σε ποιές νέες ή ανανεωμένες αρχές στηρίζεται;
Απάντηση: Δικαιολογημένα έχει κυρίαρχη θέση μέσα στο πρόγραμμα, περίπου το ένα τρίτο του διαθέσιμου χρόνου, όπως είχε πάντα και όπως συμβαίνει κατά κανόνα και με τις εθνικές γλώσσες των άλλων χωρών, αφού η ζωντανή μας γλώσσα είναι το κυριότερο στοιχείο του εθνισμού μας.

Οι διαθέσιμες ώρες την εβδομάδα είναι: 9 για τις τέσσερις πρώτες τάξεις κατανεμημένες σε τέσσερα δίωρα και μία μονή ώρα την Παρασκευή· και 8 για τις δύο τελευταίες (Ε΄ και ΣΤ΄), κατανεμημένες σε τέσσερα δίωρα. Για κάθε τάξη προβλέπεται ορισμένος αριθμός διδακτικών ενοτήτων, που είναι υπολογισμένες με βάση τις καθαρές εργάσιμες μέρες (μετά την αφαίρεση αργιών, ψευδοαργιών, εκδρομών κτλ.) και αριθμημένες στο βιβλίο του δασκάλου. Επομένως είναι προγραμματισμένες να γίνουν όλες μέσα στο διδακτικό έτος - και μάλιστα με την ίδια σειρά (με εξαίρεση κάποια εορταστικά κείμενα). Για τις περισσότερες διδακτικές ενότητες διατίθεται ένα δίωρο, με πρόβλεψη μέσα σ' αυτό το δίωρο να εξαντλείται υποχρεωτικά το μάθημα. Είναι αυτονόητο ότι δεν επιτρέπεται η χρησιμοποίηση χρόνου από άλλα μαθήματα ή η συνέχιση της ενότητας την επόμενη μέρα. Για ορισμένες ενότητες (ποιήματα κυρίως και κείμενα του Ανθολογίου) προβλέπεται να χρησιμοποιείται η μία ώρα του διώρου. Σ' αυτές τις περιπτώσεις η δεύτερη ώρα (όπως και η μονή ώρα της Παρασκευής) θα χρησιμοποιείται για επανορθωτική διδασκαλία και φροντιστηριακή άσκηση. Το μάθημα εξυπηρετείται καλύτερα αν το δίωρο είναι συνεχές, χωρίς ενδιάμεσο διάλειμμα.

Σε ό,τι αφορά τη νέα αντιμετώπιση του μαθήματος, προσημειώνω τις εξής βασικές αρχές:

1. Αντίθετα με ό,τι γινόταν στο παρελθόν, όπου ο γλωσσικός σκοπός



ἐμπαινε σε δεύτερη και τρίτη μοίρα και το γλωσσικό μάθημα καταντοῦσε ένα ακόμα γνωστικό και φρονηματιστικό μάθημα, τώρα ο πρωταρχικός σκοπός είναι η γλωσσική προαγωγή των παιδιών. Και πιο απλά: να μάθουν τα παιδιά μας καλά τα ελληνικά τους. Έτσι ιδωμένο το μάθημα είναι βαθύτατα πατριωτικό, αφού όσο πιο καλά μάθουν τα ελληνικά τους τα Ελληνόπουλα τόσο και πιο σωστοί Έλληνες θα γίνουν, το «σωστοί» με την έννοια ότι θα μάθουν να κυβερνοῦν αυτή τη γλώσσα και να την υποτάσσουν στις υπαγορεύσεις του ορθού λόγου και της καλλιεργημένης ευαισθησίας.

«Με όσα προβλέπονται στο βιβλίο του μαθητή και του δασκάλου το γλωσσικό μάθημα τοποθετείται σε άλλη βάση, αυτή που θέλει τη σπουδή της γλώσσας πάνω στην ίδια τη γλωσσική πράξη και τη γλωσσική μάθηση μέσα από τη χρήση της γλώσσας».

2. Το γλωσσικό μάθημα οργανώνεται γύρω από τους άξονες της προφορικής και της γραπτής επικοινωνίας, με πόλους από τη μια κι από την άλλη την έκφραση και την κατανόηση. Και καταβάλλεται προσπάθεια να ενοποιούνται όσο γίνεται πιο φυσικά στην πράξη οι διάφοροι τομείς του: προφορική έκφραση, γραπτή έκφραση, ακρόαση, ανάγνωση, γραμματική στην ευρύτερη εκδοχή της (σύνταξη, σημασιολογία, φωνολογία, μορφολογία) και βασικό λεξιλόγιο - ενώ η παραδοσιακή τακτική ήταν ορισμένοι από τους τομείς αυτούς, όπως η ανάγνωση, η γραμματική και η έκθεση, να διδάσκονται σε χωριστές ώρες και χωρίς ουσιαστική σύνδεση μεταξύ τους.

3. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας βρίσκεται ο απαρτισμένος λόγος, που μπορεί να είναι μία ή περισσότερες συντακτικές δομές ή λεκτικά σύνολα, με το απαραίτητο πάντοτε λεξιλόγιο. Ο πυρήνας αυτός σιγά σιγά και μεθοδικά εμβαθύνεται και διευρύνεται προς όλες τις κατευθύνσεις. Οι απλές συντακτικές δομές γίνονται συνθετότερες και παράλληλα εξειδικεύονται στις διάφορες χρήσεις του λόγου. Το βασικό λεξιλόγιο εμπλουτίζεται με την προσθήκη νέων λέξεων και με εναλλακτικές και μεταφορικές σημασίες και αποχρώσεις σημασιών. Το κλιτικό σύστημα βαθμιαία μορφοποιείται και ολοκληρώνεται. Και γενικώς τα ποικίλα γλωσσικά φαινόμενα έρχονται και ξανάρχονται κλιμακωμένα σε μια σπειροειδή διάταξη της ύλης.

4. Με όσα προβλέπονται στο βιβλίο του μαθητή και του δασκάλου το γλωσσικό μάθημα τοποθετείται σε άλλη βάση, αυτή που θέλει τη σπουδή της γλώσσας πάνω στην ίδια τη γλωσσική πράξη και τη γλωσσική μάθηση μέσα από τη χρήση της γλώσσας. Η καινοτομία αυτή βασίζεται σε δεδομένα της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας και σε εμπειρικές διαπιστώσεις. Η γλωσσολο-

Νεοελληνική γλώσσα

ΒΙΒΛΙΟ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Γ΄ ΤΑΞΗ



ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ
ΑΘΗΝΑ

για και οι κοινός νους συμφωνούν ότι η γλώσσα μαθαίνεται στην πράξη. Σύμφωνα πάλι με τον Πιαζέ, το παιδί της ηλικίας περίπου του δημοτικού σχολείου βρίσκεται στο νοητικό στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων ή ενεργημάτων, η σκέψη του δηλαδή λειτουργεί με νοητικούς χειρισμούς πάνω στα ίδια τα πράγματα - και τα πράγματα εδώ είναι η εφαρμοσμένη γλώσσα. Με τη νέα λοιπόν προσέγγιση επιχειρείται μια αντιστροφή της παραδοσιακής τακτικής, αντιστροφή από τους ορισμούς και τους κανόνες στις γλωσσικές εφαρμογές, από το «τεχνολόγησε» και «κλίνε» στη συναρμολόγηση και τη χρήση της γλώσσας, από την κλασική στη δομική και μετασχηματιστική γραμματική, από την παθητική αντιμετώπιση ή τη θεωρητική ενασχόληση στην ενεργητική και σε πρακτικό επίπεδο συμμετοχή.

Στο σημείο αυτό οφείλω μια εξήγηση: ότι όλα αυτά για τη νέα αντιμετώπιση και πολλά ακόμα απ' όσα θα σας πω παρακάτω υπάρχουν μέσα στα Α.Π. και στα βιβλία του δασκάλου. Ιδιαίτερα το βιβλίο του δασκάλου οι συνάδελφοι πρέπει να το έχουν αν είναι δυνατόν κάτω απ' το προσκέφαλό τους και να το συμβουλεύονται συνέχεια.

Τι προβλέπουν τα βιβλία του δασκάλου και του μαθητή

Ερώτηση: Πέστε μας περισσότερα πράγματα για το βιβλίο του δασκάλου.
Απάντηση: Το βιβλίο του δασκάλου δίνει στην εισαγωγή του τα βασικά σημεία της φιλοσοφίας του γλωσσικού μαθήματος. Παραπέρα προτείνει ένα αναλυτικό - και «ενδεικτικό», όπως επιγράφεται - διάγραμμα διδασκαλίας, με οδηγίες που μπορεί να έχουν γενικότερη εφαρμογή στις περισσότερες περιπτώσεις. Τέλος, το βιβλίο του δασκάλου παρακολουθεί μία μία τις ενότητες, κάνοντας συμπληρωματικές υποδείξεις ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε ενότητας.

Θα ήθελα να σταθώ σε δυο βασικά σημεία από αφορμή το βιβλίο του δασκάλου. Το ένα είναι το νόημα του «ενδεικτικό» για το διάγραμμα διδασκαλίας. Το διάγραμμα αυτό είναι πράγματι ενδεικτικό, αλλά μέσα στα πλαίσια της νέας προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος. Ενδεικτικό δηλαδή εδώ σημαίνει προσαρμογές και παραλλαγές, που βασίζονται στην πρωτοβουλία και την ευρηματικότητα του δασκάλου, αλλά δεν καταστρατηγούν βασικά σημεία της νέας προσέγγισης. Όταν π.χ. η γραμματική δε διδάσκεται πια ως χωριστό μάθημα παρά εντάσσεται μέσα στις γραπτές εργασίες που συνοδεύουν τα κείμενα, είναι φανερό ότι δεν πρόκειται για μια «ενδεικτική» ρύθμιση, και επομένως ο δάσκαλος δεν μπορεί να επαναφέρει τη γραμματική με τη μορφή του παλιού εγχειριδίου ή με χωριστό τετράδιο. Το ίδιο ισχύει και για τη γραπτή έκφραση. Έπειτα υπάρχουν μέσα στο ενδεικτικό διάγραμμα διδασκαλίας ορισμένα πράγματα που έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα - και όπου συμβαίνει αυτό δηλώνεται ρητά. Και γενικά υπενθυμίζεται ότι τα βιβλία του δασκάλου είναι προέκταση και ολοκλήρωση του Α.Π. και επομένως είναι δεσμευτικά με την έννοια που και το Α.Π. είναι δεσμευτικό.

Με την ευκαιρία υπενθυμίζω ότι για το δεσμευτικό χαρακτήρα των νέων

Α.Π. κάνει λόγο και η από 11-10-1982 Εγκύκλιος του Υφυπουργού Παιδείας κ. Π. Μώραλη, η οποία μεταξύ άλλων λέει τα εξής:

«Η σωστή εφαρμογή του νέου Α.Π. με βάση το βιβλίο του μαθητή και οδηγό το βιβλίο του δασκάλου είναι μια αυτονόητη απαίτηση. Μόνο έτσι είναι δυνατόν να ελεγχθούν στην πράξη, από τη συνολική εικόνα των αποτελεσμάτων στα σχολεία όλης της χώρας, η επιτυχία ή οι ενδεχόμενες αδυναμίες της ανακαινιστικής αυτής προσπάθειας. Σε καμιά περίπτωση δε θα αγνοηθούν τα βιβλία του μαθητή, πάνω στα οποία άλλωστε θα βασίζονται και αυτά που θα ακολουθήσουν για τις επόμενες τάξεις...

Για τα μαθήματα των άλλων τάξεων ισχύουν και πρέπει να τηρούνται πιστά οι οδηγίες που στάλθηκαν πέρυσι σε όλους τους δασκάλους (εννοεί το βιβλιαράκι που έβγαλε το ΚΕΜΕ το φθινόπωρο του 1981)».

Το άλλο και σημαντικότερο από το βιβλίο του δασκάλου που θέλω να μεταφέρω εδώ είναι τα βασικά σημεία της νέας προσέγγισης. Ποιά είναι αυτά;

1. Καταργούνται οι αναγνωστικές εργασίες (περίληψη, χαρακτηρισμός προσώπων, καλολογικά στοιχεία κτλ.) και η αντιγραφή ως «κατ' οίκον» εργασίες.

2. Καταργείται η «έννοια» του προηγούμενου κειμένου.

3. Η εξέταση του προηγουμένου περιορίζεται σε έλεγχο της ορθογραφίας (Γράφω και μαθαίνω και βασικό λεξιλόγιο) και σε δειγματοληπτικό έλεγχο της αναγνωστικής δεξιότητας πάνω σε προσδιορισμένο τμήμα μόνο του κειμένου.

4. Ελαχιστοποιείται η αφόρμηση.

5. Δίνεται έμφαση στη σιωπηρή ανάγνωση του νέου από πρώτο χέρι.

6. Η νοηματική και εκφραστική διερεύνηση και βίωση του κειμένου γίνεται με ερωτήσεις, συζήτηση, αναδιήγηση, δραματοποίηση - και με κύριο γνώρισμα όλης αυτής της διαδικασίας τη φυσικότητα.

7. Αποφεύγεται η γραπτή ερμηνεία των δύσκολων λέξεων και η ανάθεση σχηματισμού προτάσεων με αυτές τις λέξεις στο σπίτι.

Αιτιολόγηση όλων αυτών των ρυθμίσεων υπάρχει στο βιβλίο του δασκάλου.

Αυτά την πρώτη ώρα. Στο τέλος επίσης αυτής της ώρας ή στην αρχή της επόμενης μεταφέρεται το «Σκέφτομαι και γράφω», αν το θέμα του είναι ψυχολογικά προετοιμασμένο από το κείμενο της μέρας.

Οι γραπτές εργασίες που συνοδεύουν τα κείμενα:

1. Είναι προγραμματισμένες για να γίνονται τη δεύτερη ώρα, εκτός αν υπάρχει διαφορετική πρόβλεψη στο βιβλίο του δασκάλου.

2. Εκτελούνται μέσα στην τάξη.

3. Γράφονται πάνω στις προσδιορισμένες γι' αυτές σελίδες και θέσεις του βιβλίου. Εξαίρεση γίνεται για δύο εργασίες: την ορθογραφία του προηγούμενου μαθήματος που γράφεται με υπαγόρευση στην αρχή της πρώτης ώρας στο τετράδιο «Γράφω και μαθαίνω»· και το «Σκέφτομαι και γράφω» σε κινητά φύλλα μικρού ντοσιέ. (Επομένως τα τετράδια του γλωσσικού μαθήματος είναι μόνο δύο: ένα για το «Γράφω και μαθαίνω» και ένα για το «Σκέφτομαι και γράφω»).

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΕΝΤΡΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ & ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ

ΟΔΗΓΙΕΣ

ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ, ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΑΘΗΝΑ 1981



4. Καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα γλωσσικών θεμάτων, μέσα στα οποία ενσωματώνονται και η παλιά γραμματική, η αντιγραφή, η έκθεση και αρκετές από τις παλιές αναγνωστικές εργασίες.

5. Έχουν αφετηρία τους γλωσσικά στοιχεία του κειμένου (λέξεις και γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα).

6. Η σειρά και ο τρόπος εκτέλεσής τους (σε ατομική ή ομαδική βάση κτλ.) επαφίεται στην κρίση του δασκάλου ανάλογα με το επίπεδο της τάξης, τον τύπο του σχολείου κτλ. Πάντως καλό είναι οι πιο καίριες και οι πιο δύσκολες να γίνονται, αφού πρώτα συζητούνται μέσα στην τάξη.

7. Δεν προϋποθέτουν συστηματική διδασκαλία γραμματικής πέρα από κάποιες πολύ απλές εξηγήσεις, χωρίς τυπικούς ορισμούς και κανόνες και με μετρημένη χρήση ορολογίας.

8. Γράφονται με μαλακό μολύβι, για να μπορεί να διορθώνονται εύκολα. Στυλό μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο για την αντιγραφή (κάτω από το «Γράφω και μαθαίνω») και για τις λέξεις που περνούν στην καρτέλα.

Αλλά, μιλώντας για το βιβλίο του δασκάλου, καλύπτουμε, όπως είδατε, και αρκετά πράγματα από τα βιβλία του μαθητή.

Ιδιαιτερότητες του προαναγνωστικού και πρωτοαναγνωστικού σταδίου

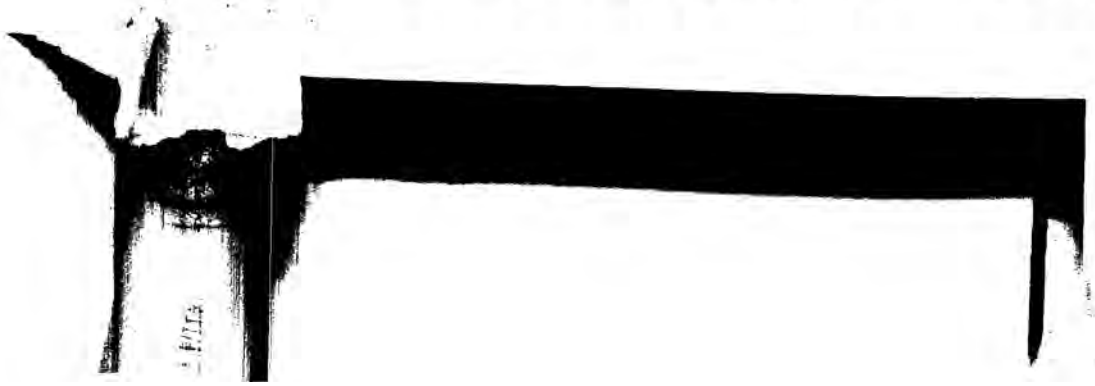
Ερώτηση: Τι απομένει λοιπόν να πούμε για τα βιβλία του μαθητή;
Απάντηση: Ας ξαναπούμε πρώτα ότι ενώ τα παλιά αναγνωστικά ήταν μόνο αναγνωσματάρια, τα νέα βιβλία «Η γλώσσα μου» είναι συνάμα εργαλεία

Ο τίτλος «Η γλώσσα μου» μπήκε και σε ένδειξη τιμής στους πρωτεργάτες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού Μ. Τριανταφυλλίδη, Θρ. Σταύρου, Μ. Οικονόμου, που στα 1955 έβγαλαν το βιβλίο «Η γλώσσα μου. Κείμενα, γραμματική, ασκήσεις», το πρώτο υπεύθυνο εγχειρίδιο για να μπεί το γλωσσικό μάθημα στη σωστή του βάση.

σπουδής της νεοελληνικής σε πρακτικό επίπεδο. Περιέχουν σύντομα κείμενα εγγυημένης ποιότητας και αντιπροσωπευτικά διάφορων χρήσεων του λόγου, που ενσωματώνουν δομικά και λειτουργικά στοιχεία της γλώσσας και λέξεις του βασικού λεξιλογίου και συνοδεύονται από γραπτές εργασίες που επεξεργάζονται αυτά τα στοιχεία. Ο τίτλος «Η γλώσσα μου» μπήκε και σε ένδειξη τιμής στους πρωτεργάτες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού Μ.

Κ κ ι και





1. *Κλείνω σε κύκλο τα* Κ, κ *(κεφαλαίο και μικρό):*

Κ α κ Τ κ λ κ Ε ο κ ο Ν κ ι Λ ο κ Κ κ Τ

2. *Κλείνω σε κύκλο το* και:

να και τα θα σε και με

και τη και τι τα και το

3. *Γράφω:*

Κ .....

κ .....

ι .....

4. *Βάζω* κ *και διαβάζω:*

Κα _α, η _ότα.

5. *Συμπληρώνω ό,τι λείπει και διαβάζω (οι λέξεις από το μάθημα):*

Να η Κι_ή.

Έλα, _ική,

λέ_ε ό_α.

6. *Γράφω και μαθαίνω:*

και .....

και .....

και .....

7. *Λέξεις για την καρτέλα:* και, όλα, λένε

Τριανταφυλλίδη, Θρ. Σταύρου, Μ. Οικονόμου, που στα 1955 έβγαλαν το βιβλίο «Η γλώσσα μου. Κείμενα, γραμματική, ασκήσεις», το πρώτο υπεύθυνο εγχειρίδιο για να μπει το γλωσσικό μάθημα στη σωστή του βάση.

Πέρα από αυτά τα γενικά γνωρίσματα, θα πρέπει να πούμε δυο λόγια για τις ιδιαιτερότητες και τη σημασία του πρώτου και δεύτερου μέρους της Α΄ τάξης. Υπάρχει ένα προαναγνωστικό και προγραφικό μέρος, διάρκειας πέντε περίπου εβδομάδων, για την ψυχογλωσσική προετοιμασία των παιδιών, ώστε να περάσουν ομαλά στην επόμενη φάση της συστηματικότερης εκμάθησης της γλώσσας. Για κάποιο στάδιο προετοιμασίας γινόταν λόγος και παλιότερα, αλλά οι δάσκαλοί μας αυτοσχεδίαζαν, μη έχοντας βοηθήματα για τα παιδιά και για τους ίδιους. Η μόνη σχετική πρόβλεψη ήταν ελάχιστες εικόνες χωρίς κείμενο στην αρχή του Αλφαβηταρίου. Τώρα υπάρχει ένα καλά μελετημένο πλάνο διδακτικών ενεργειών για το δάσκαλο, που άμα το ακολουθήσει σωστά, θα βοηθήσει τα παιδιά μεταξύ άλλων: να απελευθερωθούν από τυχόν αναστολές, ώστε ν' ανοίξουν μέσα τους και να λειτουργήσουν ικανοποιητικά τα κανάλια της γλωσσικής επικοινωνίας· να καταλάβουν εμπειρικά την αντιστοιχία ανάμεσα στην προφορική και τη γραπτή γλώσσα και να νιώσουν την ανάγκη να διαβάσουν και να γράψουν· κι ακόμα να εξοικειωθούν οπτικοακουστικά και μυοκινητικά με αρχικά φωνήεντα και πρώτες συλλαβές εικονογραφημένων λέξεων, συλλαβές που αποτελούν και διγράμματες και τριγράμματες λέξεις-κλειδιά. Και γενικά, αν ο δάσκαλος κάμει εδώ σωστά τη δουλειά του, η υπόθεση του γλωσσικού μαθήματος έχει σε μεγάλο βαθμό κερδηθεί.

Στο δεύτερο μέρος τα παιδιά εισάγονται στη συστηματική εκμάθηση του βασικού μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής. Η μέθοδος που υιοθετήθηκε είναι η αναλυτικοσυνθετική, με κάποιες καταφυγές και στην ολική προσέγγιση (για ορισμένες λέξεις-κλειδιά, τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου, ακόμα και για κομμάτια του κειμένου σε περιπτώσεις παιδιών που δυσκολεύονται στην ανάλυση και στη σύνθεση). Προτιμήθηκε η αναλυτικοσυνθετική ως βασική μέθοδος, γιατί η άποψη που φαίνεται να επικρατεί σήμερα είναι ότι «η πιο πιθανή μονάδα ανάγνωσης δεν είναι ούτε η λέξη ούτε το γράμμα, αλλά ένα σύνολο γραμμάτων που αντιστοιχεί περίπου με τη συλλαβή» (Κ. Πόρποδας). Καθαρή DECROLY με κέντρα ενδιαφέροντος ή σύνδεσή της με τη λεγόμενη Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία αποκλείεται. Η Ε.Σ.Δ. καταργείται (πράγμα που σε άλλες χώρες έχει γίνει από καιρό) και τη θέση της παίρνει η συστηματικά οργανωμένη Μελέτη του περιβάλλοντος. Πάνω σ' αυτά το Τμήμα Δημοτικής του ΚΕΜΕ πήρε τελευταία ομόφωνη απόφαση από αφορμή σχετικό ερώτημα Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

Για το τρίτο μέρος της Α΄ τάξης ισχύουν όσα και για τις επόμενες τάξεις.

Τα νέα αναγνωστικά κείμενα σε σύγκριση με τα παλιά

Ερώτηση: Οι γραπτές εργασίες δεν είναι η μόνη διαφορά των βιβλίων «Η γλώσσα μου» από τα προηγούμενα αναγνωστικά, έτσι δεν είναι;
Απάντηση: Υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές και ως προς τα κείμενα. Τα νέα αναγνωστικά κείμενα κινούνται μέσα στην πολιτισμική μας παράδοση και τη δημοκρατική βιοθεωρία, με επίκεντρο τη ζωντανή νεοελληνική πραγματικότητα, όπως την εννοούσε ο Δελμούζος, και ευρύτερο πλαίσιο τη ζωή και τον πολιτισμό της παγκόσμιας κοινότητας. Μόνο που, σε αντίθεση με ό,τι γινόταν παλιότερα, αποφεύγουν τον δογματισμό και την κατήχηση ή δεν είναι επιδεκτικά μιας αξιοποίησης που θα ισοδυναμούσε με πλύση εγκεφάλου, δοσμένα όπως είναι τις περισσότερες φορές μ' έναν τρόπο που προβληματίζει και καλλιεργεί το ελεύθερο φρόνημα. Και τούτο γιατί στόχος είναι να βοηθηθούν τα παιδιά να γίνουν σωστοί αναγνώστες, δηλαδή αναγνώστες με κρίση και ευαισθησία, που θα είναι σε θέση να ελέγχουν και να αποτιμούν αυτά

«Τα νέα αναγνωστικά κείμενα κινούνται μέσα στην πολιτιστική μας παράδοση και τη δημοκρατική βιοθεωρία, με επίκεντρο τη ζωντανή νεοελληνική πραγματικότητα, όπως την εννοούσε ο Δελμούζος, και ευρύτερο πλαίσιο τη ζωή και τον πολιτισμό της παγκόσμιας κοινότητας».

που διαβάζουν, διακρίνοντας την αντικειμενική πληροφόρηση από τους ισχυρισμούς, την προπαγάνδα και τη διαφήμιση, καθώς επίσης το συγκροτημένο κείμενο και το καλό γράψιμο από τα νόθα κατασκευάσματα και την παραφιλολογία· κι ακόμα αναγνώστες που θα αγαπήσουν το καλό βιβλίο και θα το αναζητούν οι ίδιοι ως πηγή ενημέρωσης και ψυχαγωγίας.

Μέσα στα πλαίσια της νέας προσέγγισης το κείμενο λειτουργεί διαφορετικά απ' ό,τι σε άλλα μαθήματα: δεν είναι ένα σώμα πληροφοριών που το παιδί πρέπει να τις «μάθει». Δεν ενδιαφέρει δηλαδή το περιεχόμενο του κειμένου από μόνο του αλλά σε σχέση με τη γλωσσική του επένδυση.

Τα επιλεγμένα κείμενα, όσο το επέτρεπε η ανάγκη να είναι περιορισμένα σε έκταση, επιδιώχθηκε να έχουν κοινωνιολογική, ψυχολογική και αισθητική κάλυψη, ώστε, είτε γραμμένα από μεγάλους για παιδιά είτε παρμένα από τη γραμματεία για μεγάλους, να είναι πειστικά και να διαβάζονται μ' ενδιαφέρον και από μικρούς και από μεγάλους. Επιδιώχθηκε δηλαδή τα περιστατικά, οι καταστάσεις και οι χαρακτήρες που περιγράφονται να είναι αληθινά, σε αντιστοιχία με την πολυσήμαντη πραγματικότητα και όχι στημένα, στατικά, μονοδιάστατα, μαύρο-άσπρο. Ένα από τα στοιχεία αισθητικής κατηγορίας

ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΤΟ ΓΡΑΤΣΟΥΝΙΣΜΕΝΟ ΓΟΝΑΤΟ

Παιδί με το γρατσουνισμένο γόνατο
Κουρεμένο κεφάλι όνειρο ακούρευτο
Ποδιά με σταυρωμένες άγκυρες
Μπράτσο του πεύκου γλώσσα του ψαριού
Αδερφάκι του σύννεφου!

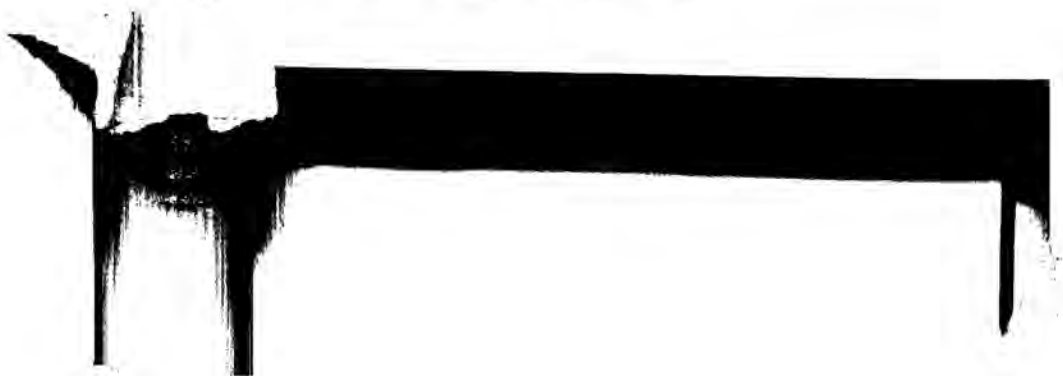
Κοντά σου είδες ν' ασπρίζει ένα βρεμένο βότσαλο*
Άκουσες να σφυρίζει ένα καλάμι
Τα πιο γυμνά τοπία που γνώρισες
Τα πιο χρωματιστά
Βαθιά βαθιά ο αστείος περίπατος του σπάρου
Ψηλά ψηλά της εκκλησίτσας το καπέλο
Και πέρα πέρα ένα βαπόρι με φουγάρα κόκκινα.

Παιδί με το γρατσουνισμένο γόνατο
Χαϊμαλί* τρελό σαγόνι πεισματάρικο
Παντελονάκι αέρινο
Στήθος του βράχου κρίνο του νερού
Μορτάκι* του άσπρου σύννεφου!

Οδυσσέας Ελύτης



βότσαλο: μικρή στρογγυλεμένη πέτρα στην ακρογιαλιά ή την ακροποταμιά
χαϊμαλί: φυλαχτό
μορτάκι: αλητάκι, μαγκάκι, αλάνι



που κάνουν τα κείμενα ενδιαφέροντα, ιδιαίτερα στα παιδιά, είναι το χιούμορ. Δάσκαλό μας εδώ είχαμε το Ζαχαρία Παπαντωνίου, που ήξερε ν' αλατίζει τα γραπτά του με χιούμορ εκλεκτής ποιότητας.

Ερώτηση: Τα ίδια θα πρέπει να ισχύουν και για τους χαρακτήρες και τη δράση των παιδιών, έτσι δεν είναι κ. Βουγιούκα;
Απάντηση: Σίγουρα. Όχι πια, όπως άλλοτε, παιδιά μαριονέτες, κουρδισμένα με τους κανόνες μιας τυποποιημένης συμπεριφοράς, που δε λένε ποτέ ψέματα, δεν είναι λαίμαργα, δε λερώνουν τα ρούχα τους, τρώνε τις αρνίσιες κοτολέτες τους αλλά χύνουν μαύρα δάκρυα για το αρνάκι που πλήγωσε το πόδι του· με δυο λόγια, παιδιά απονευρωμένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδικής ηλικίας, την αυθορμησία, την αμεριμνησία, τη διαβολιά. Προωθημένη έκδοση αυτού του προτύπου ήταν το αλλοτριωμένο πλάσμα, το στημένο - που αλλού; - μέσα στο Αλφαβητάριο της δικτατορίας, ο καημένος ο Ηλίας, που «Δε μιλάει στο μάθημα. Ακούει με προσοχή το δάσκαλό του. Γράφει χωρίς λάθη την ορθογραφία του. Σκέφτεται και λογαριάζει σωστά. Τα τετράδια και τα βιβλία του είναι καθαρά. Δε χάνει τα μολύβια του. Στο διάλειμμα παίζει ευγενικά με τ' άλλα παιδιά. Είναι καλός μαθητής και έχει πολύ καλούς τρόπους».

Ο παιδόκοσμος που κάνει έντονα αισθητή την παρουσία του στα νέα βιβλία «Η γλώσσα μου» είναι πάνω απ' όλα παιδιά, όπως ήμασταν ή θα θέλαμε να ήμασταν κι εμείς κάποτε. Μπροστάρης τους το «παιδί με το γρατσουνισμένο γόνατο» του Ελύτη, με το δεξί του χέρι το Νικολιό του Καζαντζάκη, που λέει «σώπα, δάσκαλε, ν' ακούσουμε το πουλί». Κι από κοντά τους παιδιά που κυλιούνται στα χώματα, ανεβαίνουν στο Μεγάλο Κοτρόνι, στήνουν την επιχείρηση «Μάντρα», παίζουν κρυφτό από αντικρινά διαμερίσματα πολυκατοικιών ή κάνουν την μπανιέρα «Αιγαίο πέλαγος», μιλάνε κορακίστικα ή λένε τους μεγάλους με τις ασταμάτητες συμβουλές τους «η απελπισία μας», παιδιά που δειλιάζουν στο σκοτάδι, φοβούνται το γιατρό και τα φάρμακα και μετανιώνουν που ευχήθηκαν ν' αρρωστήσουν, νιώθουν δυστυχισμένα όταν οι γονείς τους δεν τα πάνε καλά, χαίρονται με τον τρόπο τους τις μεγάλες εθνικές και χριστιανικές γιορτές, έχουν απορίες... Και είναι παιδιά από διάφορες περιοχές της Ελλάδας του σήμερα και του χτες: από τις πόλεις με τις ανέσεις και τα προβλήματα του τεχνικού πολιτισμού (και τις κοινωνικές ανισότητες) και από χωριά που έχουν μπόλικο καθαρό αέρα και ουρανό μα τους λείπουν άλλα βασικά· «χιλιάδες Ελληνάκια, από κάθε μεριά», που «καλά κι αρματωμένα (;) πάνε για γράμματα», όπως λέει το πρώτο κείμενο της Β΄ δημοτικού.

Ερώτηση: Και από μηνύματα;
Απάντηση: Σταχυολογώ πρόχειρα: «Μες στον κόσμο άλλος κανένας. Μόνο εγώ. Όμως εγώ κι εσύ κι εσύ είμαστε πέντε κι εκατό. Όλοι μαζί είμαστ' εμείς!» «Όπου κανένας δεν πεινάει, κανείς δεν κρυώνει ούτε πονάει, κι όπου είναι υγεία και χαρά, εκεί 'ναι πιο καλά». «Είναι μεγάλη χαρά όχι μόνο να

παίρνεις αλλά και να δίνεις». «Να γίνεις ό,τι ζητάει η ευτυχία του κόσμου» «Ποιός είναι ο πλησίον;» (η σχετική περικοπή από τον ευαγγελιστή Λουκά). «Άσπρα, κίτρινα, μαυράκια, όλα του Χριστού αδερφάκια». «Καλύτερα πεινασμένος και λεύτερος παρά χορτάτος και σκλάβος». «Όχι στους τυράννους, όχι στη σκλαβιά. Ζήτω η ειρήνη, ζήτω η λευτεριά!» «Στης Ιστορίας το διάσελο όρθιος ο γιος πολέμαγε κι η μάνα κράτας τα βουνά όρθιος να στέκει ο γιός της». «Τα μάτια μουδεν είδαν τόπον ενδοξότερον από τούτο το αλωνάκι». «Κάτω η χούντα! Δημοκρατία, ψωμί-παιδία-ελευθερία!» «Αν δεν γίνετε σαν τα παιδιά, μην περιμένετε προκοπή». «Η ψυχή του ανθρώπου είναι ο καθρέφτης όπου καθρεφτίζεται το πρόσωπο του Θεού». «Της εκκλησιάς φουντώσανε δάφνη πολλήν οι στύλοι. Ειρήνη! Ειρήνη! Φιληθείτε οχτροί μαζί και φίλοι!...».

Παρανοήσεις και προκαταλήψεις για το περιεχόμενο των νέων αναγν. κειμένων

Ερώτηση: Εδώ κι εκεί έρχονται στη δημοσιότητα κάποιες διαμαρτυρίες ότι τάχα δεν υπάρχουν στα νέα γλωσσικά βιβλία - ή δεν υπάρχουν αρκετά - κείμενα θρησκευτικού περιεχομένου. Νομίζω ότι οι διαμαρτυρίες αυτές δεν έχουν βάση, αλλά εσείς ξέρετε καλύτερα.

Απάντηση: Οι διαμαρτυρόμενοι αυτού του είδους είναι τόσο λίγοι που αποτελούν παραφωνία, και η παραφωνία τους απόδειξη ότι δεν έχουν δίκιο. Πραγματικά, μολονότι το μάθημα είναι «Νεοελληνική γλώσσα» και όχι «Θρησκευτικά» ή «Ιστορία» (μαθήματα σε χωριστές ώρες, που μάλιστα έμειναν αμείωτες και μετά τον περιορισμό του ωραρίου εξαιτίας του πενθημέρου), περιλαμβάνει και τέτοια κείμενα σε αντιπροσωπευτική αναλογία, γιατί είπαμε ότι πρέπει να καλύπτονται όσο το δυνατόν περισσότερες πλευρές της νεοελληνικής ζωής. Κατά την επιλογή βέβαια και αυτών των κειμένων ισχύουν τα ίδια ποιοτικά κριτήρια που προδιαγράψαμε για όλα τα κείμενα. Υπάρχουν λοιπόν τέτοια κείμενα, καί καλά είναι να τα δουν όλοι εδώ συγκεντρωμένα:

Α΄ ΤΑΞΗ

Θρησκευτικά: Χριστουγεννιάτικες ευχές, Παρακάλεση για βροχή («Θε μου, στείλε μια βροχή...»), Τα παιδιά της γης («Παναγιά μου, Παναγίτσα, που 'χεις το Χριστό αγκαλίτσα...»), Η Λαμπρή του Αλέξη («Παντού είναι ωραία τη Λαμπρή. Παντού κόκκινα αυγά, χαρούμενοι άνθρωποι και «Χριστός Ανέστη». Αλλά πολύ πιο όμορφα ήταν στο χωριό που πήγε ο Αλέξης. Εκεί όλα του φάνηκαν καινούρια και λαμπερά, στη γη κάτω, στον ουρανό ψηλά, μέσα στην εκκλησία και στο σπίτι...»).

Εθνικά: Δισέλιδο για το όχι, Το κλεφτόπουλο (δημοτικό).



Β΄ ΤΑΞΗ

Θρησκευτικά: Ο Ἀι-Λιας, Το ρημοκλήσι, Μ' αρέσουν τα χριστόψωμα, Ο μικρός Χριστός.
Εθνικά: Η γιορτή του ΟΧΙ, Η ιστορία του γέρο-Λάμπρου, Περιμένω τον παππού, Το κλεφτόπουλο και το δέντρο (δημοτικό).

Γ΄ ΤΑΞΗ

Θρησκευτικά: Τα πανηγύρια, Χριστούγεννα, Κάλαντα της Πρωτοχρονιάς, Η Παναγία και ο κλόουν, Χριστός Ανέστη.
Εθνικά: Ο Μήτσος Μπατζής και το κλαρίνο του, Οι πιτσιρίκοι κάνουν αντίσταση, Για τη λευτεριά, Του πολέμου του 21 (δημοτικό), Το κυπαρίσσι του Μυστρά - και πολλά ακόμα κείμενα από την αρχαία ελληνική μυθολογία και τη λαϊκή παράδοση (συν του Ανθολογίου).

Δ΄ ΤΑΞΗ

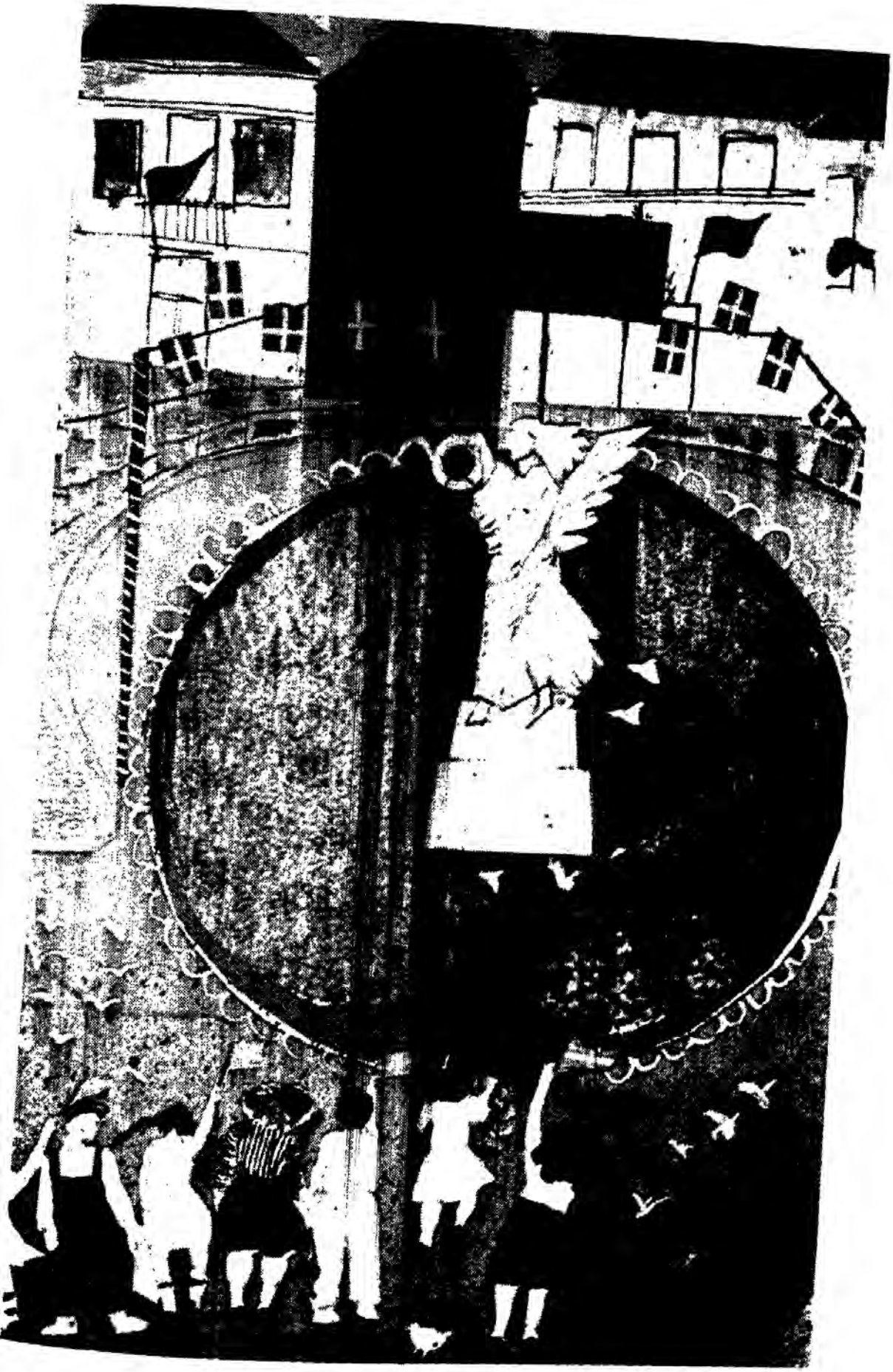
Θρησκευτικά: Χριστούγεννα, Ο σταυρός, Ο δρόμος για το μοναστήρι, Το μπόλιασμα, Προσευχή (Βρεττάκου), Το κυνήγι με το λάστιχο, Η ημέρα της Λαμπρής (Σολωμού).
Εθνικά: Το πατρικό σπίτι, Θερμοπύλες, Ελληνικός όρθρος, Ο Ντάκος, Ορεινή Ἔφεσος, Του Καραϊσκάκη, Το δειλό αγόρι του νησιού (Κανάρης), Το θυμωμένο καράβι - και πολλά άλλα ακόμα από την αρχαία ελληνική μυθολογία και τη λαϊκή παράδοση (συν του Ανθολογίου).

Ε΄ ΤΑΞΗ

Θρησκευτικά: Η γέννηση του Χριστού στη βυζαντινή τέχνη (με δυο βυζαντινές εικόνες), Η γέννηση του Χριστού (Παλαμά), Τα κάλαντα, Ποιός είναι ο πλησίον (μεταφρασμένο κείμενο του ευαγγελιστή Λουκά), Ἕνα αναίμακτο Πάσχα, Ανάσταση, Το Ἅγιο Ὄρος.
Εθνικά: Μάνα και γιός (1940), Η Ψιχλού, Η βαλίτσα του ξένου, Εδώ Πολυτεχνείο, Ἄγνωστος αγωνιστής, Της Ελλάδας, Ο κυρ Μιχάλης Κάσιαλος (Κύπρος), Ο Δ. Σολωμός για το πολιορκημένο Μεσολόγγι και τους Μεσολογγίτες, Ο Κρεμμυδάς (του Γ. Βλαχογιάννη για τη ναυμαχία του Ναβαρίνου), Ελληνική Μεσόγειος, Ο Διόνυσος, Τι έγραψαν τρία παιδιά για το Αρχαιολογικό Μουσείο - κι ακόμα κείμενα με θέματα από την αρχαία Ελλάδα και από τη νεότερη λαϊκή παράδοση.

Υπάρχουν επίσης, διάσπαρτες μέσα στα κείμενα, οι φράσεις: «Ψηλά ψηλά της εκκλησίτσας το καπέλο», («Το σύννεφο) στη στάνη τώρα ροβολά, τραβά στην εκκλησά, σιμώνει στο καμπαναριό, το σήμαντρο χτυπά, κι ο κόσμος εσυνάχτηκε μαζί με τον παπά. Γίνεται γάμος τώρα εκεί, μοιράζουνε γλυκά», «Κι οι μάνες τα κοφτά γκρεμνά σαν Παναγιές τ' ανέβαιναν», «Τον άρτον ημών τον επιούσιον... Και το σηκώνουν στο χέρι, κάνουνε μ' αυτό το σταυρό τους και το φιλούνε». «Παρατηρούν της εκκλησιάς το καμπαναριό», «Και καρτερούνε στο χωριό να κρούσουν το καμπαναριό», «Αποφάσισε να χτίσει

ΣΧΟΛΕΙΟ



Χριστός ανέστη

Καμπάνες αναστάσιμες χτυπούν αλαργινά
και μες στο ροδοφέγγισμα της χρυσαυγής τ' Απρίλη
κάποιο αχολόγημα γλυκό κι ανάλαφρο περνά.
Πηδά η ψυχή μου σαν πουλί στα τρέμοντά μου χείλη,
κι έναν ψαλμό πασχαλινό χαρούμενη αρχινά.

Γεώργιος Βερίτης



Του πολέμου του 21

Κρυφά το λένε τα πουλιά, κρυφά το λεν τ' αηδόνια,
κρυφά το λέει κι ο γούμενος από την Άγια Λαύρα:
«Παιδιά, για μεταλάβετε, για ξεμολογηθείτε·
δεν είν' ο περσινός καιρός κι ο φετινός χειμώνας.
Μας ήρθ' η άνοιξη πικρή, το καλοκαίρι μαύρο,
γιατί σηκώθη πόλεμος και πολεμάν τους Τούρκους.
Να διώξουμ' όλη την Τουρκιά ή να χαθούμε ούλοι».

Δημοτικό



μια εκκλησιά και να τη ζωγραφίσει ολόκληρη μοναχός του. Το 1973 ο Αρχιεπίσκοπος Μακάριος εγκαινίασε την εκκλησιά του κυρ Μιχάλη κι οι καμπάνες διαλαλούσαν χαρούμενες το μεγάλος γεγονός».

Τέλος προβλέπεται να διδαχτούν από το Ανθολόγιο τα κείμενα: Η φυγή στην Αίγυπτο, Ο δωδεκαετής (ποίημα Σικελιανού), Η Σαρακοστή, Το πρώτο μου Πάσχα (Ξενόπουλου) — Πατρίδα (Μαβίλη), Ήρθαν οι Έλληνες, Το φοινικόδεντρο κ.ά..

Στις λαθεμένες εκτιμήσεις τους οι ελάχιστοι διαμαρτυρόμενοι φαίνεται να οδηγούνται από το ότι πολλά από τα παραπάνω κείμενα θρησκευτικού περιεχομένου στηρίζονται σε σχετικά ήθη και έθιμα. Και όμως αυτά τα κείμενα βρίσκονται πιο κοντά στον ψυχισμό των παιδιών και δημιουργούν ισχυρούς δεσμούς με τη θρησκευτική ζωή. Ενώ κείμενα που τα χαρακτηρίζει διδακτισμός και κάνουν άμεση κατήχηση απωθούν τα παιδιά και τα κάνουν να αποστρέφονται τη θρησκεία. Ακόμα κι ένας συντηρητικός παιδαγωγός, ο Σπ. Καλλιάφας, είναι σαφής πάνω σ' αυτό: «Εχθρός άσπονδος της θρησκευτικότητος του παιδός πιθανώτατα μέχρι και του 9-10 έτους είναι η κατά την συνήθη σημασίαν της λέξεως διδασκαλία θρησκευτικών, δηλαδή απομνημόνευσις ιστορημάτων και ηθικοθρησκευτικών εντολών και διδαγμάτων».

Ερώτηση: Μα ανάλογες αντιδράσεις, όπως ξέρουμε, συνάντησαν και τα βιβλία της μεταρρύθμισης του 1917.

Απάντηση: Ω, βέβαια! Και ήταν μάλιστα οξύτερες και συντονισμένες από το εκπαιδευτικό κατεστημένο και από πανεπιστημιακούς κύκλους, ενώ τώρα είναι, θα έλεγα, περιθωριακές. Φαντάζομαι ότι οι πιο καλοπροαίρετοι από τους σημερινούς διαμαρτυρόμενους θα τρόμαζαν αν μάθαιναν ότι αυτά που λένε συμπίπτουν σε πολλά με όσα περιέχονται στην Έκθεση της Επιτροπείας του 1921, που ψυχή της ήταν ο αντιδραστικότατος Ν. Εξαρχόπουλος, και που αποφάνθηκε ότι έπρεπε «να καώσι... ως έργα ψεύδους και κακοβούλου προθέσεως» τα αναγνωστικά της μεταρρύθμισης του 1917. Εκεί λοιπόν μεταξύ άλλων διαλαμβάνονται και τα ακόλουθα: «Η θρησκεία έχει καταργηθή εν τω παραδόξω τούτω βιβλίω» (το παράδοξο βιβλίο ήταν «Τα ψηλά βουνά»). «Εμφανίζουσιν την τε θρησκείαν και τον ελληνισμόν υπό μορφήν γελοίαν και βάρβαρον, ίνα εμποιήσωσιν αποστροφήν προς αμφότερα, ώστε οι παίδες να ασπασθώσιν ύστερον τας ιδέας προς ας άγουσιν Τα ψηλά βουνά, ήτοι τον μπολσεβικισμόν». Ας προβληματίσει λοιπόν τους σημερινούς διαμαρτυρόμενους η κακοπιστία των σκοταδιστών εκείνων...

Σε τι βάση μπαίνει η γραμματική

Ερώτηση: Ας περάσουμε τώρα σε κάποιες άλλες παρανοήσεις. Και πρώτα σχετικά με τη γραμματική. Υπάρχει μια κάποια ανησυχία σε συναδέλφους ότι έτσι όπως δίνεται τώρα η γραμματική φύρδην μίγδην και με την αποκήρυξη των κανόνων τα παιδιά τελικά δε θα μάθουν γραμματική. Μάλιστα κάποιοι



Η ΓΕΝΝΗΣΗ ΤΟΥ ΚΥΡΙΟΥ

Εικόνα από τη Μονή του Αγ. Ιωάννη του Θεολόγου στην Πάτμο (16ος αι.)

ανημέρωτοι γονείς νόμισαν ότι καταργείται η γραμματική. Πέστε μας τί ακριβώς συμβαίνει;

Απάντηση: Τίποτε απ' όλα αυτά. Η γραμματική δεν καταργείται, αλλά ούτε και υποβαθμίζεται. Απεναντίας, θα μπορούσε να μας καταλογισθεί ότι παραβάζουμε γραμματική - που κι αυτό θα ήταν ακόμα μια παρανόηση. Εκείνο που πραγματικά συμβαίνει είναι μια άλλη αντιμετώπιση της γραμματικής μέσα στα πλαίσια του ενιαίου γλωσσικού μαθήματος. Ή, αν θέλετε, καταργούνται ορισμένες απρόσφορες και ατελέσφορες ρυθμίσεις και μεθοδεύσεις της παραδοσιακής τακτικής.

Καταργείται λοιπόν η γραμματική ως αυτοτελές μάθημα σε χωριστές ώρες, και μάλιστα ανεξάρτητη από τα αναγνωστικά κείμενα, όπως γινόταν στο παρελθόν. Καταργείται επίσης το χωριστό εγχειρίδιο γραμματικής και το ιδιαίτερο τετράδιο γραμματικής για τα παιδιά. Τώρα η γραμματική εντάσσεται οργανικά μέσα στις γραπτές εργασίες που συνοδεύουν τα αναγνωστικά κείμενα.

Στο παρελθόν η διδασκαλία της γραμματικής ακολουθούσε την ευθύγραμμη

Αν υπήρχε κάποια δικαιολογία για την τυπική κλίση «ο κόραξ - του κόρακος», το πράγμα καταντά εξωφρενικό όταν πρόκειται για κλίσεις της ζωντανής γλώσσας, όπως «η αυλή, της αυλής»

φορά και σειρά του σχολικού εγχειριδίου, σάμπως η σειρά αυτή αλλά και το ίδιο το εγχειρίδιο να ήταν απαραβίαστα. Αυτή η σχεδόν προληπτική προσκόλληση στο εγχειρίδιο της γραμματικής ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι επί αιώνες τώρα, όταν το άπαντο σχεδόν της ελληνομάθειάς μας ήταν η γραμματική, δεχτήκαμε την εξουσιαστική επίδρασή της (με τα εγχειρίδια του Γαζή και του Λάσκαρη στην τουρκοκρατία, του Γ. Γεννάδιου το 19ο αιώνα και του Τζάρτζανου και του Τριανταφυλλίδη στα νεότερα χρόνια) σε βαθμό που το φάντασμά της πέρασε στο υποσυνείδητό μας. Έτσι, κοντά σε άλλα απαράδεχτα, διδάσκονταν αποκομμένα το ένα από το άλλο γλωσσικά στοιχεία και φαινόμενα που πάνε μαζί (π.χ. άρθρο και ουσιαστικό, ουσιαστικό και επίθετο, υποκείμενο και ρήμα, ρήμα και επίρρημα, σύνδεσμοι και σύνδεση προτάσεων, σημεία στίξης, πρόταση και περίοδος, μορφολογία, σημασιολογία και σύνταξη) ή κάθε γραμματικό φαινόμενο διδασκόταν μια φορά το χρόνο, χωρίς να επανέρχεται.

Αλλά τα σχολικά εγχειρίδια βασίζονταν ως τώρα σε μια απαρχαιωμένη συστηματοποίηση της ύλης της γραμματικής, συστηματοποίηση που έμεινε αμετάβλητη μέσα στους αιώνες, όταν στο μεταξύ η γλωσσολογία και η



1. Προσέχω πώς γράφονται τα ρήματα στο τέλος ανάλογα με το πρόσωπο και συμπληρώνω τα κενά:

Εγώ ονειρεύομαι να γίνω εξερευνητής και εύχομ...
να το επιτύχ....
Εσύ ονειρεύεσαι να γίνεις ορειβάτης και εύχεσ...
να το επιτύχ....
Αυτός ονειρεύεται να γίνει δύτης και εύχετ...
να το επιτύχ....
Εμείς ονειρευόμαστε να γίνουμε αστροναύτες και
ευχόμαστ... να το επιτύχουμ....
Εσείς ονειρεύεστε να γίνετε κυνηγοί μικροβίων και
εύχεστ... να το επιτύχετ....
Αυτοί ονειρεύονται να γίνουν ακροβάτες και εύχοντ...
να το επιτύχουν.

2. Συμπληρώνω σωστά με ε ή αι:

Όταν μεγαλώσετ..., θα διαλέξετ... κάποιο επάγγελμα.
Αν γίνετ... αρχαιολόγοι, να ξέρετ... ότι μέσα στη γη
και τη θάλασσα της Ελλάδας κρύβοντ..... ακόμα πολ-
λοί θησαυροί. Χρειάζετ..... δουλειά, φαντασία και τύ-
χη για να τους ανακαλύψετ.... Έτσι θα μάθουμ... πού
βρίσκετ... το καθετί. Ό,τι έρχετ..... στην επιφάνεια
πρέπει να φυλάγετ..... στα μουσεία. Όλοι πρέπει να
προσέχουμ... να μην κλέβοντ..... οι θησαυροί μας από
τους αρχαιοκάπηλους.

3. συμπληρώνω γράφοντας με τη σειρά τα ρήματα στον ίδιο χρόνο και στο πρόσωπο που ταιριάζει:

(να γίνω, υπηρετώ, εκλέγομαι, θεωρούμαι, παρουσιάζομαι, κείτομαι)

Η αδερφή μου θέλει ..... *αρχαιολόγος σαν τη μητέρα.*

Η μητέρα ..... *ως έφορος αρχαιοτήτων.*

Είναι η δεύτερη φόρά που ..... *πρόεδρος των αρχαιολόγων.*

Οι αρχαιολόγοι ..... *εξερευνητές των περασμένων.*

Άλλοτε ..... *σαν μεταλλωρύχοι και άλλοτε σαν βατράχια.*

Ψάχνουν για θησαυρούς που ..... *θαμμένοι.*

4. **Οικογένειες λέξεων**

Συμπληρώνω τις λέξεις με τα γράμματα που λείπουν:

αρχαίος	**νέος, νιος**
αρχ...ότητες, αρχ...ολόγος	ν...ολαία, ν...ανικός,
αρχ...οκάπηλος, πανάρχ...ος	ν...ότητα, ν...άτα,
παλαιός, παλιός	**καινούριος (καινός)**
παλ...ικός, παμπάλ...ος,	*Κ...νή Διαθήκη*
παλ...ώνω, παλ...ατζής	**κ...νοτομία**

Συμπληρώνω τις προτάσεις με τις λέξεις που ταιριάζουν:

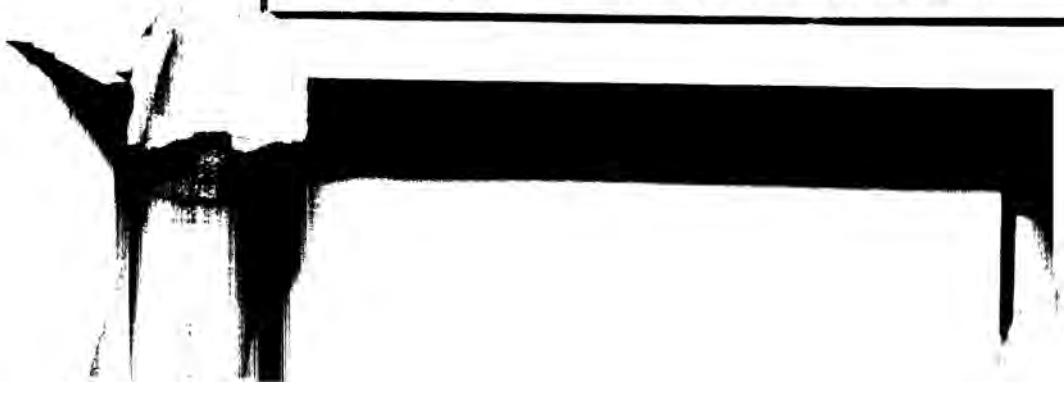
(αρχαιότητες, παλαιικά, νέοι, νιάτα, καινοτομίες)

Στα παλαιοπωλεία βρίσκεις ν' αγοράσεις ..... *πράγματα.*

Στα αρχαιολογικά μουσεία φυλάγονται ..... .

Καινούρια μέτρα που δεν τα έχει συνηθίσει ο κόσμος θεωρούνται ..... .

Οι γέροι θυμούνται με νοσταλγία τα ..... *τους και πικραίνονται που δεν μπορούν να ξαναγίνουν* ..... .



5. Σχηματίζω σύνθετα με δεύτερο συνθετικό πουγίνεται από το ρήμα λέγω (– λόγος) όπως στο παράδειγμα:

Ασχολείται με

τα αρχαία: αρχαιολόγος την κοινωνία:.....

την καρδιά:..... τα μικρόβια:.....

τη γλώσσα:..... τα οικονομικά:.....

6. Βάζω σε αλφαβητική σειρά τις παρακάτω λέξεις, με βάση το δεύτερο γράμμα τους:

πνίγομαι, παρουσιάζομαι, πλάθω, περιπέτεια, Πομπηία

.....

.....

7. Γράφω και μαθαίνω:

Να 'ω ένα ύδωνο, για να γιομοσμίσετε τα χώματα και να σώσετε τα μωρά ευρήματα, που βρίσκονται θαμμένα μέσα στη γη.—

.....

.....

.....

8. Λέξεις για την καρτέλα:

πνίγω-πνίγομαι, παρουσιάζω-παρουσιάζομαι, εύχομαι, πλάθω-πλάστης, κοσκινίζω-κόσκινο, περιπέτεια, παμπάλαιος

9. Σκέφτομαι και γράφω:

Μία δική μου εξερεύνηση (στην αποθήκη του σπιτιού ή σ' ένα παλιό μπαούλο ή στο δασάκι κ.α.)

διδακτική της γλώσσας έκαμαν εντυπωσιακές προόδους. Σήμερα στη διδασκαλία και των εθνικών και των ξένων γλωσσών αυτή η απαρχαιωμένη συστηματοποίηση δεν ακολουθείται πια. Είναι χαρακτηριστικό ότι και ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, που στις γραμματικές του (τη μεγάλη και την επιτομή της) έδωσε τη δομή των παραδοσιακών προτύπων, ελευθεριάζει στο διδακτικό βοήθημα «Η γλώσσα μου» (1955) ως προς τη σειρά παρουσίασης του γραμματικού υλικού (1ο μάθημα: ουσιαστικό, επίθετο, αριθμητικό, άρθρο - 2ο: ρήμα - 3ο: αντωνυμία, μετοχή - 4ο: λέξη, συλλαβή, πνεύμα, τόνος - 5ο: φωνήεντα, σύμφωνα, φθόγγοι - 6ο: γένος ονομάτων - 7ο: υποκείμενο, αντικείμενο, πτώσεις). Η «Συγχρονική γραμματική της κοινής νέας ελληνικής» των Γ. Μπαμπινιώτη και Π. Κοντού (1967) έχει πρώτο κεφάλαιο τις αντωνυμίες. Πιο καθαρά φαίνονται τα πράγματα σε μια σειρά από νεότερα βοηθήματα («Τα νέα ελληνικά για ξένους», 1978, του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη - «Περισσότερα ελληνικά», 1982 - «Πλουτίζω τα ελληνικά μου», 1983 κ.ά.).

Σύμφωνα με τις νεότερες αντιλήψεις γλωσσολόγων και διδακτικών οι προτεραιότητες της γλωσσικής διδασκαλίας δεν είναι θέμα ενός προκαθορισμένου εγχειριδίου γραμματικής, αλλά υπαγορεύονται από τη συχνότητα των γλωσσικών φαινομένων και από τις ανάγκες της συγκεκριμένης γλωσσικής περίστασης, και αντικείμενό της έχει σύνολα απαρτισμένου λόγου (ονοματικό, ρηματικό, επιρρηματικό, προθετικό - πρόταση, περίοδο, παράγραφο κτλ.).

Δεν υπάρχει λοιπόν θέμα παραβίασης κανενός ταμπού. Αφήνω που και στα νέα βιβλία «Η γλώσσα μου» οι εργασίες γραμματικής δεν είναι βαλμένες φύρδην μίγδην, όπως ίσως δίνουν την εντύπωση σε πρώτη ματιά. Υπάρχει μία σειρά, που στις τέσσερις πρώτες τάξεις ακολουθεί περίπου το διάγραμμα του Αναλυτικού Προγράμματος - στο βιβλίο μάλιστα του δασκάλου για τις τάξεις Γ΄ καιΔ΄ έχουν μπει και σχετικοί πίνακες. Στις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ η κατάταξη είναι πιο χονδρική: ρηματικό μέρος, ονοματικό μέρος, σύνδεση προτάσεων. Για τις τάξεις αυτές ο πίνακας γραμματικών και συντακτικών φαινομένων που μπήκε στο τέλος του βιβλίου του δασκάλου δείχνει πού και σε τι συχνότητα αξιοποιούνται διδακτικά τα φαινόμενα αυτά.

Η εντύπωση λοιπόν της ακαταστασίας είναι φαινομενική και οφείλεται σε δύο κυρίως λόγους. Ο πρώτος είναι ότι η γραμματική έχει αποκατασταθεί στις σωστές της διαστάσεις και αγκαλιάζει όλα τα γλωσσικά φαινόμενα: μορφοφωνολογικά, σημασιολογικά, συντακτικά. Έτσι στοιχεία από τις τρεις αυτές περιοχές συνεξετάζονται, όπου υπάρχει λειτουργική σχέση μεταξύ τους, ή εναλλάσσονται εκεί που πριν υπήρχε μονόδρομος και μάλιστα μέσα σε μια στενή γραμματική κοίτη - και όλα αυτά βγάζουν από την πεπατημένη. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι ανάμεσα στα «κύρια» γραμματικά φαινόμενα παρεμβάλλονται και άλλα εκτός σειράς (π.χ. οικογένειες λέξεων, συνώνυμα και αντίθετα κτλ.) ή επαναληπτικά.

Αλλά και το «καταργούνται οι κανόνες, οι ορισμοί, οι κλίσεις ονομάτων κτλ.) είναι η μισή αλήθεια. Στο παρελθόν βέβαια αυτά ήταν το άλφα και το

ωμέγα της διδασκαλίας της γραμματικής, μιας διδασκαλίας στο έπακρο φορμαλιστικής, που ελάχιστα προωθούσε - αν δεν παρεμπόδιζε - τη γλωσσική μάθηση. Μετά την καθιέρωση μάλιστα της δημοτικής η χρησιμοποίηση της γραμματικής με τον παλιό τρόπο ήταν πια καθαρός παραλογισμός. Αν υπήρχε κάποια δικαιολογία για την τυπική κλίση «ο κόραξ - του κόρακος», το πράγμα καταντά εξωφρενικό όταν πρόκειται για κλίσεις της ζωντανής γλώσσας, όπως «η αυλή - της αυλής».

Με τη νέα προσέγγιση επιχειρείται, όπως έχουμε πει, ένας αναπροσανατολισμός και της γραμματικής από το επίπεδο της αφαιρετικής ή τυπικής λογικής στο επίπεδο της διαισθητικής σύλληψης, από τη θεωρητική στην πρακτική αντιμετώπιση, από τη γραμματική στείρα διανοητική ενασχόληση στη γραμματική τροχό γλωσσικών δεξιοτήτων. Υπάρχει μια αντιστοιχία ανάμεσα στην εκμάθηση της γλώσσας και την εκμάθηση ποδηλάτου ή κολύμβησης, με την έννοια ότι και στις τρεις περιπτώσεις πρόκειται για δεξιότητες που μαθαίνονται στην πράξη με άσκηση και όπου η συμβολή της θεωρίας είναι περιορισμένη έως μηδαμινή. Στην περίπτωση της γλώσσας λοιπόν ο ρόλος της γραμματικής είναι να κάμει πιο συστηματική και πιο εντατική τη σχετική πρακτική εξάσκηση.

Ερώτηση: Ώστε θα πρέπει να αποφεύγεται η θεωρητική διδασκαλία της γραμματικής;

Απάντηση: Με τον παλιό τρόπο, ναι. Όπου έχουμε εργασίες πάνω σε νέα γραμματικά φαινόμενα, είναι αρκετό να δίνουμε μερικές πολύ απλές εξηγήσεις, ίσα ίσα για να καταλάβουν τα παιδιά, κάνοντας χρήση γραμματικών όρων με πολλή φειδώ και μόνο αν δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε με απλούστερη γλώσσα. Οι εργασίες στο σύνολό τους σχεδόν στηρίζονται σε παραδείγματα, και τα παραδείγματα είναι συνήθως ασφαλής οδηγός και για την κατανόηση των γραμματικών φαινομένων και για την εκτέλεση των εργασιών. Από τα παραδείγματα και από την ομοιομορφία πολλών περιπτώσεων τα παιδιά συλλαμβάνουν διαισθητικά τον κανόνα που διέπει το συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο, και μπορούμε να τα ενθαρρύνουμε να διατυπώσουν με δικά τους λόγια τον κανόνα. Εκείνο που δε συγχωρείται σε καμιά περίπτωση είναι να δίνει ο δάσκαλος έτοιμους κανόνες και ορισμούς και μάλιστα σε φορμαλιστική διατύπωση· κι ακόμα πιο ασυγχώρητο είναι να δίνει γραπτούς τους κανόνες και τους ορισμούς και να απαιτεί από τα παιδιά να τους αποστηθίσουν. Αποστήθιση γραπτών κανόνων ούτε οι παλιότερες διδακτικές πρόβλεπαν, αλλά ήταν μέσα στην τακτική της σχολαστικής παράδοσης. Κάνει εντύπωση ότι από το 1919 ακόμα ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης στο φυλλάδιο του Υπουργείου «Η γραμματική διδασκαλία των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου» (που μαζί με τις «Μεθοδολογικές οδηγίες για τη χρήση του Αλφαβηταρίου» του Δελμούζου αποτελούν τα πρώτα βιβλία του δασκάλου - προδρομικά των σημερινών) δίνει τη σωστή κατευθυνση, όταν γράφει: «Οσάκις οι μαθηταί έχουν υπ' όψει των αρκετόν συγκεκριμένον υλικόν, σχετικόν προς ένα οιονδήποτε κανόνα, έχουν δ' ίσως και μόνοι αυτομάτως σχηματίσει τα

στοιχεία αυτού, θα προκαλεί αυτούς ο διδάσκαλος εις την εξαγωγήν αυτού». «Οι κανόνες δεν θα δίνωνται γραπτώς εις τον πίνακα, ούτε θα υπαγορεύωνται εις τους μαθητάς». Και όσο για κλίση ονομάτων και ρημάτων με τον παλιό τρόπο αυτή έχει τη θέση της, προφορικά ιδιαίτερα, σε περιπτώσεις αρχαιόκλιτων που είναι έξω από το γλωσσικό αίσθημα των παιδιών (π.χ. η οδός, το οξύ, ο επιμελητής, στερούμαι κτλ.).

Ερώτηση: Και τα εγχειρίδια γραμματικής και συντακτικού που δόθηκαν μόνο στους δασκάλους, γιατί δόθηκαν; Όχι βέβαια για να κάνουν μάθημα απ' αυτά.
Απάντηση: Σίγουρα όχι. Αν πρόκειται να βγάλουν από αυτά ορισμούς και κανόνες ή κλίσεις για τα παιδιά, καλύτερα να μην τα είχαν. Τα εγχειρίδια αυτά είναι για να τα συμβουλεύονται οι ίδιοι, ώστε να είναι επαρκώς ενημερωμένοι πάνω στα ποικίλα γλωσσικά φαινόμενα.

Σε τι βάση μπαίνει η γραπτή έκφραση των μαθητών

Ερώτηση: Πιο επίμαχο ακόμα είναι το θέμα της έκθεσης. Τι έγινε με την έκθεση, μας ρωτούν. Καταργήθηκε κι αυτή; Τ' όνομά της πάντως εξαφανίστηκε, και στη θέση της μπήκε κάτι άλλο.
Απάντηση: Πράγματι δε χρησιμοποιείται πια η ονομασία «έκθεση». Και αυτό δεν είναι τυχαίο. Γιατί η έννοια της έκθεσης και πολύ στενή είναι και αξεδιάλυτα συνυφασμένη με μια πολύ κακή πρακτική. Τι γινόταν ίσαμε πολύ πρόσφατα είναι γνωστό: Τα παιδιά έγραφαν μια έκθεση κάθε δεκαπέντε μέρες

«Θα πρέπει να υπήρχε κάτι πολύ σκάρτο σ' όλη αυτή την υπόθεση. Αλλιώς δεν εξηγείται πως αυτά τα λαλίστατα πλάσματα που είναι τα παιδιά, αυτοί οι μικροί Μακρυγιάννηδες, όταν κάθονταν να γράψουν πάθαιναν τέτοια εμπλοκή ή αλλοτρίωση...».

πάνω σε θέμα αντλημένο από ένα παγιωμένο λίγο πολύ ρεπερτόριο συμβατικών θεμάτων για σχολική χρήση, που το ίδιο συμβατικά το χειρίζονταν τα παιδιά, καταφεύγοντας στα φραστικά κλισέ που λανσάρονταν κυρίως με τα εκθεσάρια. Στις περισσότερες περιπτώσεις το μάθημα της έκθεσης καταντούσε ένα φροντιστήριο φραστικής υποκρισίας που μάθαινε τα παιδιά να ψευτίζουν τις σκέψεις και τα αισθήματά τους και ένα προσκήνιο για όσα παιδιά έδειχναν ικανότητα να απαρνηθούν νωρίς την παιδικότητά τους και να εξομοιωθούν με τις συμβατικότητες και τα στερεότυπα των μεγάλων. Στο μεταξύ ο μεγάλος

όγκος των παιδιών έβγαιναν από το δημοτικό σχολείο χωρίς να μπορούν να γράψουν πέντε σωστές κουβέντες και κυρίως με ανεπανόρθωτα σακατεμένο το μηχανισμό της γραπτής έκφρασης. Απόδειξη τα μισερά εκείνα γραψίματα των παιδιών και οι τυποποιημένες εκείνες επιστολές ενηλίκων που έβγαλαν μόνο το δημοτικό.

Θα πρέπει να υπήρχε κάτι πολύ σκάρτο σε όλη αυτή την υπόθεση. Αλλιώς δεν εξηγείται πώς αυτά τα λαλίστατα πλάσματα που είναι τα παιδιά, αυτοί οι μικροί Μακρυγιάννηδες, όταν κάθονταν να γράψουν πάθαιναν τέτοια εμπλοκή ή αλλοτρίωση...

Ερώτηση: Ποια νομίζετε ότι θα πρέπει να ήταν τα πιθανότερα αίτια γι' αυτή την κατάσταση;

Απάντηση: Πολλά και ποικίλα. 1)Η αυταρχικότητα του σχολείου γενικά, που, εκτός από άλλες επιπτώσεις, δημιουργούσε και γλωσσικές αναστολές. 2) Ο καταναγκασμός των παιδιών να μιμηθούν πρόωρα τα γλωσσικά πρότυπα των ενηλίκων. 3) Η αλλοπρόσαλλη γλωσσική τακτική του σχολείου, για όσο διάστημα και για όσες τάξεις συνδιδάσκονταν δημοτική και καθαρεύουσα ή μια μιξοδημοτική. 4) Η ανυπαρξία πρόβλεψης για να καταλάβουν τα παιδιά την αντιστοιχία ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο. 5) Ο αποχωρισμός της έκθεσης από το υπόλοιπο γλωσσικό μάθημα. 6) Ο περιορισμός της έκθεσης σ' ένα είδος ή μοντέλο γραπτής έκφρασης. 7) Οι πολύ λίγες ευκαιρίες για άσκηση των παιδιών στη γραφή εκθέσεων - μια φορά στις δεκαπέντε μέρες. 8) Η διόρθωση των εκθέσεων από το δάσκαλο μ' εκείνη τη σαδιστική υπογράμμιση ορθογραφικών κυρίως λαθών και με τη βαθμολόγηση - κι ακόμα εκείνες οι αμήχανες γραπτές παρατηρήσεις του, του τύπου «να προσέξεις την ορθογραφία σου ή τα γράμματά σου», «να γράφεις πιο πολλά», «να κάνεις σωστές προτάσεις», «να κάνεις πρόλογο και επίλογο» κτλ. 9) Η κριτική των παιδιών, που βέβαια τη μονοπωλούσε η ελίτ της τάξης και που, αδίστακτη μέσα στο ανταγωνιστικό κλίμα του σχολείου, απέβαινε εξουθενωτική για παιδιά με χαμηλές επιδόσεις.

Αυτή η κατάσταση κράτησε παραπάνω από έναν αιώνα, αν και είχαν γίνει εγκαίρως οι πρώτες επισημάνσεις για τις ρίζες του κακού και είχαν υποδειχθεί ριζικές αναθεωρήσεις της παραδοσιακής τακτικής.

Ερώτηση: Να σταθούμε περισσότερο πάνω σ' αυτό;

Απάντηση: Ναι, νομίζω ότι αξίζει τον κόπο, κυρίως για να φανεί ότι υιοθετώντας μια νέα αντιμετώπιση της έκθεσης δε λέμε πράγματα πρωτάκουστα. Θα επικαλεσθώ τις απόψεις τριών παλαιότερων εκπαιδευτικών.

Ο πρώτος είναι ο Δημήτρης Γληνός. Ο Γληνός σε μια ομιλία του στα 1924 με θέμα «Το μάθημα των εκθέσεων» λέει ανάμεσα σε άλλα: «Το παιδί αισθάνεται την ανάγκη να εξωτερικεύσει τον ψυχικό του κόσμο, τις εντυπώσεις του, τα συναισθήματά του, τα δημιουργήματα της φαντασίας του, και το κάνει όταν δεν αντικρίζει τη δυσπιστία ή την ειρωνεία». «Γι' αυτό ο δάσκαλος

πρέπει να εξαντλήσει όλη του την προσπάθεια ώστε να μην κλείνει τις ψυχές των παιδιών απέναντί του... Αλλά για να επιτύχει τούτο πρέπει α) ν' αγαπά το παιδί και το παιδί να νιώθει την αγάπη αυτή β) το παιδί να νιώθει πως ο δάσκαλος εκτιμάει το ψυχικό του περιεχόμενο». Έτσι κάνοντας ο δάσκαλος, «έχει εξασφαλίσει τα 9/10 για την επιτυχία του μαθήματος των εκθέσεων». «Αν γράψουμε κάτι που διηγείται το παιδί, θα έχουμε μια έκθεση τέλεια, μια ειλικρινή έκφραση του ψυχικού κόσμου του παιδιού χωρίς κανένα γλωσσικό λάθος». Αλλά «τι λένε οι εκθέσεις των παιδιών απάνω στα συνηθισμένα θέματα που τους δίνουμε: πώς πέρασαν στις γιορτές, στις διακοπές ή σε μια εκδρομή κτλ.; Έγραψαν αυτά όλα που αποτέλεσαν το βαθύτερο περιεχόμενο της ψυχικής ζωής τους,που τα συγκίνησε ή τα ενθουσίασε; Ποτέ. Μας γράφουν μόνο ό,τι νομίζουν πως θ' αρέσει σ' εμάς. Σαν Ιησουίτες μας γράφουν στις εκθέσεις τους πως στις γιορτές των Χριστουγέννων δεν έκαναν άλλη δουλειά παρά να διαβάζουν, να πηγαίνουν στην εκκλησία ή να κάθονται κοντά στη μητέρα τους. Κι όμως είναι ζήτημα να έπιασαν βιβλίο στο χέρι τους κι αν έμεναν μέσα στο σπίτι τους. Τόσα μικροεπεισόδια που γέμισαν την ψυχή τους, που φανέρωσαν την ατομικότητά τους... δε μας έκαμαν ποτέ την τιμή να μας τα ανακοινώσουν· ξέρουν πως με περιφρόνηση ή με αυστηρότητα ή με ειρωνεία θα τ' αντικρίσουμε...».

«Και όπως δεν πρέπει να εκβιάζουμε τον παιδικό ψυχισμό, αυτή την πολύτιμη και ανεπανάληπτη παιδικότητα, αν δε θέλουμε να δημιουργήσουμε μικρομέγαλους, μικρά τέρατα ή νευρόσπαστα, το ίδιο δεν πρέπει να εκβιάζουμε τα παιδιά να μιλήσουν σαν τους μεγάλους πριν την ώρα τους».

«Τα ορθογραφικά σφάλματα δεν είναι ανάγκη να διορθώνονται».

Η δεύτερη φωνή είναι του Μιχάλη Παπαμαύρου από το βιβλίο του «Ειδική Διδακτική του σχολείου εργασίας», που πρωτοδημοσιεύτηκε με τη μορφή επιστολών στο «Διδασκαλικό Βήμα» στις αρχές της δεκαετίας του 30. (Να σημειώσουμε, για όσους δεν το ξέρουν, ότι ο Παπαμαύρος απολύθηκε από τον Τουρκοβασίλη και υποκινητής κι εδώ, όπως και στην περίπτωση της δίωξης του Ι. Κακριδή, της γνωστής ως «δίκης των τόνων», ήταν ο Ν. Εξαρχόπουλος, «ο σοφός βλαξ» όπως λέει ο Παπαμαύρος ότι τον αποκαλούσε ο Λούβαρης). Γράφει λοιπόν ο Παπαμαύρος: «Εκείνο που γινόταν στο παλιό σχολείο, και που γίνεται ακόμα και σήμερα, να προσπαθούμε δηλαδή από την πρώτη τάξη του σχολείου να επιβάλλουμε στο παιδί μια ώριμη γλώσσα, «ωραία», «λογική» και δεν ξέρω τι άλλο, πρέπει να πάψει. Το παιδί, άμα πρωτόρθει στο σχολείο, έχει τη γλώσσα του. Μ' αυτή τη γλώσσα θα μιλήσει και στο δάσκαλό του. Και η γλώσσα αυτή είναι αρκετά ωραία. Έπειτα έχουμε καιρό να την κάμουμε πιο

ωραία στα έξι χρόνια που θα μείνει το παιδί στο σχολείο. Όσο για τη λογικότητά της, αυτή δεν έχουμε ανάγκη να τη διδάξουμε. Γιατί, αφού η γλώσσα εκφράζει ό,τι έχει το παιδί μέσα στο μυαλό του, δεν μπορεί παρά να είναι λογική. Το μυαλό μας είναι έτσι καμωμένο που να εργάζεται με τη λογική. Θα μας μιλήσει λοιπόν το παιδί όπως μιλεί στο σπίτι του. Με την απλότητα και την αφέλεια της γλώσσας του. Θα μας λέει και ιδιωματισμούς του τόπου του κι εμείς θα τους δεχόμαστε σαν κάτι αυτονόητο, σαν κάτι φυσικό».

Όπως θα είδατε, ο Παπαμαύρος θίγει ένα θέμα που σήμερα η ψυχολογία και η γλωσσολογία το έχουν περισσότερο ξεκαθαρίσει και είναι βασικότατο. Έτσι ξέρουμε σήμερα ότι όπως υπάρχει μια παιδική ψυχοσύνθεση με τις ιδιαιτερότητές της, έτσι υπάρχει και μία παιδική γλώσσα. Πολλά από αυτά που θεωρούσαμε αδυναμίες στη γλωσσική έκφραση των παιδιών, ασυνταξίες, αδοκιμότητες κτλ., είναι χαρακτηριστικά της παιδικής γλώσσας. Από αυτή τη φάση περνούν φυσιολογικά τα παιδιά. Και όπως δεν πρέπει να εκβιάζουμε τον παιδικό ψυχισμό, αυτή την πολύτιμη και ανεπανάληπτη παιδικότητα, αν δε θέλουμε να δημιουργήσουμε μικρομέγαλους, μικρά τέρατα ή νευρόσπαστα, το ίδιο δεν πρέπει να εκβιάζουμε τα παιδιά να μιλήσουν σαν τους μεγάλους πριν την ώρα τους. Έπειτα η γλώσσα, ο ιδιαίτερος τρόπος έκφρασης του καθενός, και επομένως και του παιδιού, είναι από τα αναφαίρετα δικαιώματα του ανθρώπου, όπως ο αέρας που αναπνέει, και δεν έχουμε δικαίωμα να του το στερήσουμε.

Ένας συγγραφέας που δεν είχε σπουδάσει ψυχολογία, αλλά που ήταν βαθύς γνώστης της παιδικής ψυχής, ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου, μας δίνει ένα δείγμα γνήσιου παιδικού γραψίματος, όπως θα έγραφε ένα παιδί χωρίς αναστολές από την επέμβαση των μεγάλων. Θυμηθείτε την πρώτη «έκθεση» που υποτίθεται ότι έγραψε ο Λάμπρος, το μικρό τσοπανόπουλο των «Ψηλών βουνών»:

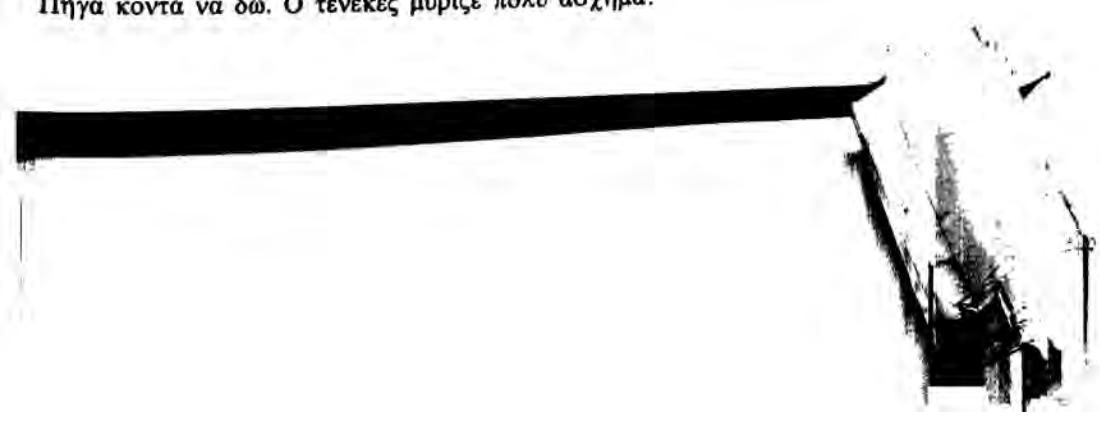
«Είμαι ο Λάμπρος Πέλεκας του Αντωνίου από Γρανίτσα του δήμου Απεραντίων. Έχω και την Αφρόδω αδερφή και σκύλο το Μούργο. Και παππούλη το Γεροθανάση. Και δάσκαλο το Δημητράκη. Κι ένα σουγιά».

Η τρίτη φωνή είναι του Τζάννου Τσαγκιά, ενός δασκάλου που έγινε και επιθεωρητής και που στα 1929 έγραψε το βιβλίο «Η διδασκαλία των εκθέσεων» πάνω στο σύστημα του Γερμανού P. G. MUNCH. Ο Τσαγκιάς, κάνοντας συνδυασμό του αξιώματος «Παρατήρησε τον κόσμο» και μεθοδευμένων ασκήσεων πάνω σε ζωντανούς εκφραστικούς τρόπους, έφτασε σε εντυπωσιακά αποτελέσματα, όπως το ακόλουθο δείγμα προφορικής έκθεσης από μαθητή της Β΄ δημοτικού:

«Είδα μια υπηρέτρια στην πόρτα του αντικρινού σπιτιού. Φορούσε μια ποδιά άσπρη, άσπρη (το παιδάκι κοιτάζει τριγύρω του) σαν αυτή την κιμωλία. Είχε πολύ κατεβασμένα τα μούτρα της. Φαίνεται πως την είχαν μαλώσει. Άφησε μια κατσαρόλα και τον τενεκέ με τα σκουπίδια έξω από την πόρτα του σπιτιού. Η κατσαρόλα ήταν για το γαλατά.

Παν! έκαμε η πόρτα και έκλεισε δυνατά.

Πήγα κοντά να δω. Ο τενεκές μύριζε πολύ άσχημα!



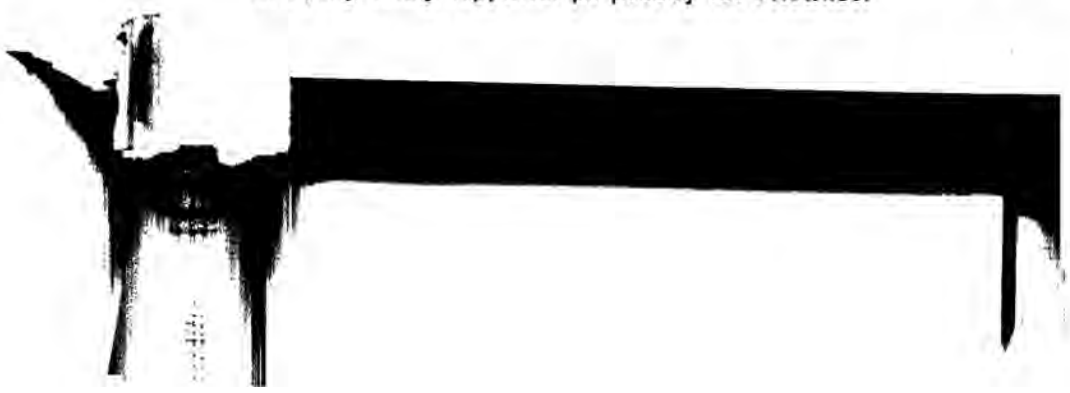
Σε λίγο ήρθε κάποιος σκύλος. Μύρισε τον τενεκέ, έχωσε μέσα τη μουτσούνα του και τράβηξε ένα κόκαλο. Το ροκάνισε κάμποσες φορές, μα δεν είχε και πολλά πράματα απάνω, και το άφησε.

Ξέρετε ποιός ήρθε ύστερα; (Τα άλλα παιδιά: «ο γαλατάς», «μια γάτα»). Όχι δε θα το πιστέψετε. Ένας κόρακας! Άρχισε κι αυτός να τσιμπά το κόκαλο. Α, πώς δούλευε η μύτη του! Έτσι μπόρεσε να τη χώσει ώς το μεδούλι. Χωρίς άλλο, θα είπε με το νου του: Τι κουτός που ήταν ο σκύλος ν' αφήσει το κόκαλο και να φύγει! Και ακριβώς για να δείτε κι εσείς, σας το έφερα. Ορίστε! (Και βγάζοντάς το κάτω από την ποδιά του, το έδειξε στα παιδιά)».

Ο Τσαγκιάς μας πληροφορεί ότι, για να φτάσουν τα παιδιά να εκφράζονται έτσι παραστατικά, η τάξη είχε δουλέψει μια ολόκληρη χρονιά πάνω σε ζωντανούς εκφραστικούς τρόπους, όπως: απομίμηση ήχων, απόδοση του κόσμου των αισθήσεων, περιγραφή και ερμηνεία εκφράσεων προσώπου, παρομοιώσεις, υποθέσεις για τις σκέψεις που κάνει ο άλλος, αυτοερώτηση ή ερώτηση στον αναγνώστη κτλ.

Ερώτηση: Και πού οδηγούμαστε μέσα απ' όλα αυτά;
Απάντηση: Οδηγούμαστε στη σημερινή νέα προσέγγιση, που τα βασικά της σημεία είναι τα εξής: 1) Δε χρησιμοποιείται πια ο όρος «έκθεση», για τους λόγους που εξήγησα. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα υπάρχει ο τομέας «Γραπτή έκφραση», που καλύπτει όλο το φάσμα των γραπτών δραστηριοτήτων. Στα βιβλία του μαθητή η περιοχή που συζητούμε καλύπτεται σε μεγάλο βαθμό από την εργασία «Σκέφτομαι και γράφω». 2) Το «Σκέφτομαι και γράφω» υπερβαίνει και τη θεματική και την εκφραστική της παλιάς έκθεσης. Έτσι τα παιδιά σκέφτονται και γράφουν από πινακίδες, διευθύνσεις επιστολών και επικεφαλίδες ισαμε ειδοποιήσεις, οδηγίες, επιστολές, συνεντεύξεις, διαλόγους, περιλήψεις, σχολιασμούς, ανακοινώσεις, περιγραφές κτλ. 3) Προβλέπονται δυο βασικά είδη γραπτής έκφρασης, η ελεύθερη και η καθοδηγημένη. Στην πραγματικότητα υπάρχει μια ποικιλία διαβαθμίσεων, από την απόλυτη ελεύθερη ως την εντελώς δεσμευμένη. Η ελεύθερη περιλαμβάνει κυρίως θέματα πάνω σε εμπειρίες των παιδιών, θέματα που είναι και συναισθηματικά προετοιμασμένα από τα κείμενα του βιβλίου. Π.χ. το κείμενο είναι για ένα γαϊδουράκι, το Σταχτερή, και το θέμα το «Σκέφτομαι και γράφω»: «Ένα ζώο που αγαπώ». Ή το κείμενο είναι «Μια ανοιξιάτικη γρίπη» και το θέμα «Μια αρρώστια ή αδιαθεσία που πέρασα». Το κείμενο του βιβλίου μπορεί ακόμα να βάλει σε κίνηση τη φαντασία του παιδιού, όπως το «Φιλίες στην ακρογιαλιά», όπου το μπουκάλι με τα μηνύματα χάνεται στο βάθος της θάλασσας και η ερώτηση είναι «Τι να έγινε με το μπουκάλι;».

Η καθοδηγημένη έκφραση παίρνει διάφορες μορφές. Οι κυριότερες είναι: Μίμηση μοντέλων ή έκφραση κατ' αναλογίαν. Αξιοποίηση του κόσμου των αισθήσεων. Σύνθεση προτάσεων και ευρύτερων συνόλων με δοσμένο υλικό, λέξεις ή εκφράσεις. Ανάπτυξη και εμπλουτισμός περιεκτικά δοσμένης ιστορίας, όπως συμβαίνει με μύθους του Αισώπου.



4) Εκτὸς από το «Σκέφτομαι και γράφω» της καθοδηγημένης μορφής υπάρχουν και πολλὲς ἀλλες γραπτὲς εργασίες που εξοικειώνουν τα παιδιά με ζωντανοὺς εκφραστικοὺς τρόπους. Και γενικά οι περισσότερες γραπτὲς εργασίες συμβάλλουν στην προαγωγή της γραπτής ἐκφρασης των παιδιών, συνδέοντάς την ἐτσι οργανικά με το γλωσσικό μάθημα στο σύνολό του.

5) Γίνεται πρόβλεψη ὡστε τα παιδιά να ἐχουν συχνὲς ευκαιρίες να ασκηθοὺν στη γραπτή ἐκφραση, κάθε δυο τρεις μέρες μέσα σ' ἐνα τέταρτο περίπου για τις μικρὲς τάξεις και κάτι παραπάνω για τις μεγάλες. Κρίθηκε δηλαδὴ προτιμότερο να γράφουν τα παιδιά πιο συχνά, χωρὶς μεγάλη ἀνεση χρόνου (που πολλὰ δεν ξέρουν κιόλας τι να τον κάμουν), ἐστω και λιγότερα λοιπόν, παρὰ κάθε δεκαπέντε μέρες και πολλά.

6) Τονίζεται στους δασκάλους ὁτι πρέπει να διαφυλάξουν τη γλωσσική αυθορμησία των παιδιών, δημιουργώντας κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης, και να σεβαστοὺν την παιδική γλώσσα. Χωρὶς τις προϋποθέσεις αυτὲς, το παιχνίδι της γλώσσας είναι χαμένο.

7) Ἐνας ακόμα απαραίτητος όρος επιτυχίας είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να καταλάβουν ὁτι υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο και ὁτι αυτά που σκέφτονται και λένε μπορούν και να τα γράψουν· να το καταλάβουν αλλὰ και να το τολμήσουν από την αρχή. Στο βιβλίο του δασκάλου της Πρώτης γίνονται αρκετὲς υποδείξεις γι' αυτό. Σε πρώτη φάση το παιδί υπαγορεύει φωναχτά τις σκέψεις του, και ο δάσκαλος τις καταγράφει, για να τις διαβάσει ἐπειτα φωναχτά ο ἰδιος, οπότε το παιδί διαπιστώνει ὁτι αυτά που ἐλεγε μπορεί να αποτυπωθοὺν στο χαρτί. Αυτό μπορεί να γίνει και σε μεγαλύτερες τάξεις, ιδίως με παιδιά που δεν μπόρεσαν να σπάσουν το φράγμα ἡ ἐστησαν φράγμα ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο.

8) Τὲλος, αυτός που γράφει θὲλει να ἐχει αναγνωστικό κοινό, και μάλιστα κοινό της ηλικίας του και κοινών ενδιαφερόντων. Ως τώρα τα παιδιά ἐγραφαν για το δάσκαλό τους, και μάλιστα κατ' εντολήν. Αυτός διάβαζε για λογαριασμό τους όλες τις εκθὲσεις, για να τις βαθμολογήσει, διαλέγοντας και μερικὲς για φωναχτή ανάγνωση μέσα στην τάξη. Τώρα, με τη νέα ρύθμιση, οι μαθητὲς πάνε και καρφιτσώνουν τις γραπτὲς τους δημιουργίες στην «Εφημερίδα του τοίχου» για να τις διαβάσουν οι συμμαθητὲς τους. Αυτή είναι μια πολύ πιο γνήσια μορφή δημοσιότητας από τις τεχνητὲς συνήθως και χρονοβόρες «μαθητικὲς εφημερίδες», που απομιμοὺνται πρότυπα των μεγάλων (και τα τελευταία χρόνια ἐχουν γίνει πολύ της μόδας). Ἐτσι λοιπόν όλα τα παιδιά δοκιμάζουν την ικανοποίηση ὁτι η δουλειά τους δεν πήγε χαμένη, αφού διαβάστηκε από κοινό που ἐχει τα ἰδια ενδιαφέροντα. Μερικά γραπτά των παιδιών μπορεί να διαβάζονται φωναχτά στην τάξη εις επήκοον όλων, αλλὰ ο δάσκαλος πρέπει να ἐχει συνηθίσει τα παιδιά να επισημαίνουν μόνο ἡ κυρίως τα καλά τους σημεία.

Μαθητικές εφημερίδες

Ερώτηση: Αναφερθήκατε κ. Βουγιούκα στις μαθητικές εφημερίδες με πολλή επιφυλακτικότητα. Επειδή το θέμα έχει ενδιαφέρον, τι περισσότερο θα είχατε να πείτε;

Απάντηση: Η μαθητική εφημερίδα, σαν κανάλι δημοσιότητας για τα παιδιά, είναι μια καλή ιδέα, αλλά στη σχολικήπράξη, πέρα από εξαιρέσεις, έχει καταντήσει κάτι ανάλογο με τις μαθητικές κοινότητες: μια υπόθεση συμβατικοτήτων και ένα προσκήνιο για όσους έχουν «πρόωρη ανάπτυξη», για όσους δηλαδή δείχνουν ικανότητα να απαρνηθούν νωρίς την παιδικότητά τους για να εξομοιωθούν με τα στερεότυπα των μεγάλων. Όχι λοιπόν το είδος της μαθητικής εφημερίδας που με την επέμβαση του δασκάλου και την απομίμηση των δημοσιογραφικών προτύπων καταντά πολύ λίγο μαθητική, δηλαδή ελάχιστα παιδική - αν δε γίνεται όργανο προβολής του σχολικού κατεστημένου, που το αποτελούν οι δάσκαλοι και η ελίτ των «καλών» μαθητών. Παρά κάτι τυπικά λιγότερο φιλόδοξο και ουσιαστικά πιο δημιουργικό και με αναμφισβήτητη παιδαγωγική αξία: μια εφημερίδα χειρόγραφη ή μια πολυγραφημένη για μεγαλύτερα παιδιά, με εναλλασσόμενους συντάκτες όλους τους μαθητές της τάξης και με εναλλασσόμενο επιτελείο μαθητών για την επιλογή, τη διόρθωση, τη διευθέτηση και την καθαρογράφηση ή εκτύπωση της ύλης - και με το δάσκαλο σύμβουλο απλό. Αλλά και πάλι προκύπτει θέμα χρόνου. Πότε θα γίνουν όλα αυτά; Γιατί βέβαια δεν μπορούν να γίνουν σε βάρος της προγραμματισμένης σχολικής εργασίας, σε βάρος οποιουδήποτε μαθήματος. Να το παραπέμψουμε κι αυτό στο σπίτι; Αλλά, πέρα από άλλες αντιρρήσεις, τι διασφαλίσεις έχουμε ότι δε θα επέμβουν οι γονείς στο σπίτι;

Ερώτηση: Με την ευκαιρία, τι γνώμη έχετε για κάτι διαγωνισμούς εκθέσεων (ακόμα και ποιήματος, διηγήματος κτλ.) και για κάτι εκδόσεις παιδικών, υποτίθεται, κειμένων;

Απάντηση: Νομίζω ότι δικαιούται κανείς να έχει τις σοβαρότερες επιφυλάξεις για όλα αυτά. Από το ένα μέρος είναι άγνωστη στις περισσότερες περιπτώσεις η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συγγραφή και την επιλογή των κειμένων· αν δηλαδή υπήρξαν διασφαλίσεις ότι δεν έγιναν επεμβάσεις σε κάποια φάση, ποιές ήταν οι προδιαγραφές και σε ποια κριτήρια βασίστηκε η επιλογή. Από το άλλο μέρος είναι κατάφωρα αντιπαιδαγωγική η υποδαύλιση κούφων φιλοδοξιών, αφού είναι γνωστό ότι ο πειρασμός της βράβευσης σπρώχνει ορισμένα παιδιά (και γονείς) σε αθέμιτους τρόπους συμμετοχής στο διαγωνισμό. Εδώ σε διαγωνισμό ποιήματος του Εθνικού Ιδρύματος (λέγεται ακόμα «ο βασιλεύς Παύλος»;!) βραβεύτηκε μαθήτρια γυμνασίου που είχε αντιγράψει Τέλλο Άγρα (και μάλιστα ο καημένος ο Άγρας πήρε τρίτο βραβείο!).



Προφορική επικοινωνία

Ερώτηση: Δικαιολογημένα αφιερώσαμε πολλή ώρα στη γραπτή έκφραση, αλλά δεν είπαμε τίποτε, νομίζω, για την προφορική. Τι προβλέπεται γι' αυτή με τα νέα Α.Π. και βιβλία;

Απάντηση: Έχουμε πει ότι το γλωσσικό μάθημα οργανώνεται γύρω από τους άξονες της προφορικής και της γραπτής επικοινωνίας. Στην προφορική επικοινωνία δίνουμε ιδιαίτερη έμφαση, γιατί ο προφορικός λόγος είναι η καθαυτό γλώσσα, η μήτρα και η βρυσομάνα του γραπτού, έχει προτεραιότητα στη ζωή, και ως αυθόρμητη έκφραση είναι δικαίωμα των παιδιών, όπως και των μεγάλων. Η προφορική επικοινωνία λοιπόν, ως ομιλία και ακρόαση, πρέπει να έχει κεντρική θέση στο σχολείο, όπως έχει και στη ζωή.

Έξω από το σχολείο μιλάμε (και μιλάμε με πολλή φυσικότητα) όταν έχουμε να ανακοινώσουμε κάτι που είδαμε, ακούσαμε, διαβάσαμε, κάτι τελοσπάντων που μας συγκίνησε ή μας προβλημάτισε ή μας απασχολεί· όταν ζητούμε ή μας ζητούν πληροφορίες και όταν συζητούμε με άλλους ένα θέμα.

Και μέσα στο σχολείο λοιπόν πρέπει να προβλέψουμε για καταστάσεις ζωής και μάθησης όπου τα παιδιά ασκούν αυτό το δικαίωμα με την ίδια φυσικότητα και παρρησία, κάνοντας χρήση όλων των μορφών προφορικής επικοινωνίας, που είναι η μονολογική, η διαλογική, η συζήτηση και η δραματοποίηση. Δυο είναι οι προϋποθέσεις για την επιτυχία του δασκάλου σ' αυτόν τον τομέα: από τη μια να διαφυλάξει τη γλωσσική αυθορμησία των παιδιών, πράγμα που θα του επιτρέψει να τα βοηθήσει να εκφράζονται σωστά και ολοκληρωμένα σε κάθε περίσταση· και η άλλη να περιορίσει ο ίδιος τα λόγια του και να δώσει τον πρώτο λόγο στα παιδιά.

«Σήμερα στον αιώνα της πληροφορησης, μιας πληροφόρησης που κακοποιείται συχνά από τη διαφήμιση και την προπαγάνδα είναι ανάγκη να βοηθήσουμε τα παιδιά να γίνουν ακροατές με υψηλή δεκτικότητα και κρίση, ικανοί δηλαδή να βάζουν σε συντονισμένη λειτουργία τους μηχανισμούς εγρήγορσης, επιλογής και μνημονικής οργάνωσης των πληροφοριών, και αποκριτικής ετοιμότητας· και πιο απλά να τα ασκήσουμε να ελέγχουν αυτά που ακούνε, να συγκρατούν τα βασικά τους σημεία και να τα προγραμματίζουν για άμεση αντίδραση ή για απώτερη χρήση».

Παράλληλα πρέπει να προσεχτεί η ακρόαση. Και τούτο γιατί τα σχολεία μας κόντευαν να μην είναι τίποτε άλλο από ακρόαση. Αλλά ήταν μια ακρόαση

παθητική, ακαθοδήγητη, νυσταγμένη - μια άρρωστη κατάσταση. Σήμερα στον αιώνα της πληροφόρησης, μιας πληροφόρησης που κακοποιείται συχνά από τη διαφήμιση και την προπαγάνδα, είναι ανάγκη να βοηθήσουμε τα παιδιά να γίνουν ακροατές με υψηλή δεκτικότητα και κρίση, ικανοί δηλαδή να βάζουν σε συντονισμένη λειτουργία τους μηχανισμούς εγρήγορσης, επιλογής και μνημονικής οργάνωσης των πληροφοριών, και αποκριτικής ετοιμότητας· και πιο απλά, να τα ασκήσουμε να ελέγχουν αυτά που ακούνε, να συγκρατούν τα βασικά τους σημεία και να τα προγραμματίζουν για άμεση αντίδραση ή για απώτερη χρήση. Το ίδιο όπως είπαμε, ισχύει και για τους αναγνώστες στην περίπτωση της γραπτής επικοινωνίας.

Από τις μορφές της προφορικής επικοινωνίας η αποτελεσματικότερη για τη γλωσσική και πνευματική προαγωγή των παιδιών και συνάμα το προσφορότερο εργαλείο για τη δουλειά μέσα στην τάξη είναι η συζήτηση. Αλλά όχι συζήτηση σχηματοποιημένη και με τους τύπους μιας εκζητημένης ευγένειας, ούτε φυσικά συζήτηση ασύδοτη. Η αγωγή στη συζήτηση είναι μια πολύ λεπτή υπόθεση και χρειάζεται ιδιαίτερα λεπτό χειρισμό από το δάσκαλο, ώστε να μη χάσει το στόχο της αλλά και τη ζωντάνια και τη ζεστασιά της. Τα παιδιά πρέπει να ασκηθούν: ως ομιλητές να σέβονται το χρόνο, την καλή προαίρεση, την αντοχή και την ανοχή των άλλων· ως ακροατές να σέβονται τον ομιλητή, παρακολουθώντας τον με προσοχή και ευγένεια και περιμένοντας με υπομονή τη σειρά τους· και γενικά ως συζητητές να είναι επικοδομητικοί στις απόψεις τους.

Αυτά που σας λέω είναι παρμένα από την εισαγωγή στα βιβλία του δασκάλου. Επιπλέον στο βιβλίο του δασκάλου της Πρώτης γίνονται υποδείξεις και προβλέπονται αρκετές δραστηριότητες για την ενίσχυση των παιδιών στον τομέα αυτό. Μια γενικότερη ρύθμιση για το δίωρο γλωσσικό μάθημα είναι την πρώτη ώρα η δουλειά να γίνεται βασικά με τον προφορικό λόγο και τη δεύτερη κυρίως με γράψιμο. Αλλά και τα άλλα μαθήματα δίνουν ευκαιρίες για άσκηση στον προφορικό λόγο, και περισσότερο στη συζήτηση, ιδιαίτερα η Μελέτη του περιβάλλοντος.

Ερώτηση: Και τα συνεσταλμένα παιδιά που δε μιλάνε;
Απάντηση: Σε καμιά περίπτωση δεν επιτρέπεται, και δεν ωφελεί, να τα εκβιάζουμε να μιλήσουν. Μόνο αν δεν είμαστε αυταρχικοί και έχουμε καταφέρει να δουλεύει η τάξη μέσα σε ατμόσφαιρα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και εγκαρδιότητας, υπάρχει ελπίδα να ενθαρρυνθούν κι αυτά και να λυθεί η γλώσσα τους. Αντίθετα, επιβάλλεται να βάζουμε φραγμό στους λίγους εκείνους που εννοούν να έχουν πάντα τον πρώτο λόγο και να μονοπωλούν τη συζήτηση και το μάθημα. Είναι άλλωστε μια πράξη δικαιοσύνης απέναντι στα παιδιά που έρχονται στο σχολείο από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα, με μια γλώσσα φτωχή και συχνά ιδιωματική. Γενικά, η γλωσσική προαγωγή των παιδιών με βάση το πρότυπο της κοινής νεοελληνικής θα γίνει βαθμιαία από τάξη σε τάξη, χωρίς καταναγκασμό και χωρίς υποτίμηση

των τοπικών διαλέκτων, όπως είδαμε να επισημαίνει σωστά και ο Μ. Παπαμαύρος. Έπειτα το πρότυπο της κοινής νεοελληνικής δε θα πρέπει να είναι μια καθωσπρέπει γλώσσα που προσιδιάζει σε ορισμένη κοινωνική τάξη, αλλά η ζωντανή γλώσσα, όπως μιλιέται από τον εκτεταμένο λαό, με τις παραλλαγές της στα ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Σε τι βάση μπαίνει η διόρθωση των γραπτών εργασιών

Ερώτηση: Ας έρθουμε τώρα σε κάτι που συνδέεται και με τη γραπτή έκφραση και με τις άλλες γραπτές εργασίες, και που φοβάμαι πως έχει επίσης παρανοηθεί. Τι γίνεται λοιπόν με τη διόρθωση; Μια εφημερίδα της αντιπολίτευσης έγραψε ότι απαγορεύεται η διόρθωση των λαθών.

Απάντηση: Η ίδια εφημερίδα έγραψε και άλλα ανυπόστατα πράγματα: Καταργείται η σχολική εργασία. Καταργούνται όλες οι μέθοδοι διδασκαλίας. Καταργείται η έκθεση κ.ά. Αυτή η αντιμετώπιση μιας τόσο σοβαρής προσπάθειας αποτελεί κλασική περίπτωση αντιστροφής της πραγματικότητας. Η εφημερίδα αυτή μπορεί να τα παρουσίασε έτσι, γιατί έτσι την πληροφόρησαν ή γιατί έτσι εκλαμβάνει την αντιπολιτευτική της αποστολή. Αλλά μου δίνει την ευκαιρία να πω ότι τα νέα Α.Π. και βιβλία μπορεί να επιδέχονται κριτική στις λεπτομέρειες όχι όμως και αμφισβήτηση της ορθότητάς τους στα βασικά τους σημεία - πολύ περισσότερο δεν τα εγγίζει η οποιαδήποτε κακόπιστη πολεμική. Στη σημερινή κυβέρνηση ανήκει η τιμή ότι είχε την πολιτική βούληση να υιοθετήσει και να προωθήσει αυτή την προσπάθεια, εξασφαλίζοντας όλους τους απαραίτητους όρους για να ευοδωθεί, με

«Στη σημερινή Κυβέρνηση ανήκει η τιμή ότι είχε την πολιτική βούληση να υιοθετήσει και να προωθήσει αυτή την προσπάθεια, εξασφαλίζοντας όλους τους απαραίτητους όρους για να ευνοηθεί, με αποτέλεσμα να έχουμε αυτά τα Α.Π. και αυτά τα βιβλία που η αξία τους είναι δεδομένη, προγράμματα δηλαδή και βιβλία υπερκομματικά και εθνικά, που σημαίνει ότι είναι από εκείνα τα επιτεύγματα που μένουν».

αποτέλεσμα να έχουμε αυτά τα Α.Π. και αυτά τα βιβλία που η αξία τους είναι δεδομένη, προγράμματα δηλαδή και βιβλία υπερκομματικά και εθνικά, που σημαίνει ότι είναι από εκείνα τα επιτεύγματα που μένουν.

Και όσο για τη διόρθωση των εργασιών, πρέπει να πω από την αρχή ότι για πρώτη φορά μπαίνει σε σωστή βάση. Μπορεί να συνεπάγεται περισσότερο κόπο για το δάσκαλο, αλλά είναι πραγματική διόρθωση και όχι ψευδοδιόρθω-

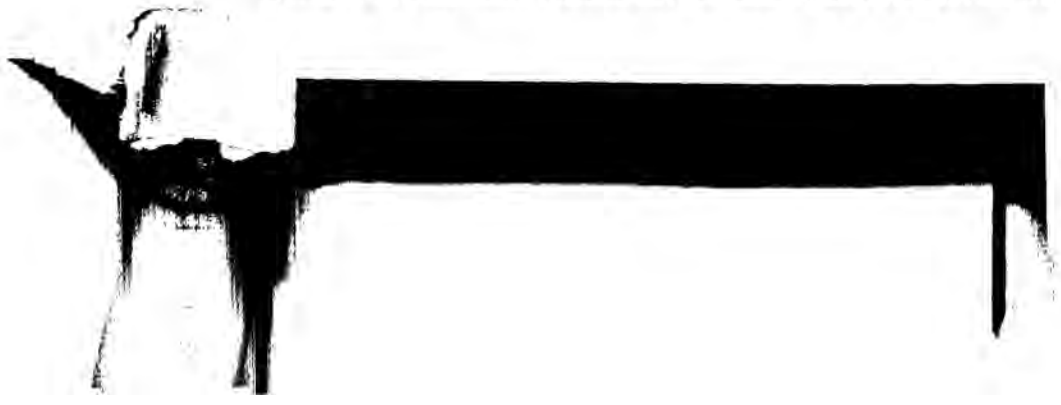


ση όπως άλλοτε. Αλλ' ας δούμε τα πράγματα συγκριτικά:

Στο παρελθόν τρεις εργασίες διορθώνονταν οπωσδήποτε: αντιγραφή, ορθογραφία και έκθεση. Και πως; Τα τετράδια αντιγραφής και ορθογραφίας μαζεύονταν στην έδρα στην αρχή της πρώτης ώρας και διορθώνονταν είτε στο διάλειμμα είτε την ώρα που τα παιδιά διάβαζαν εκ περιτροπής το κείμενο της προηγούμενης μέρας. Ο δάσκαλος υπογράμμιζε ή διόρθωνε τα ορθογραφικά λάθη, συνήθως με κόκκινο στυλό, γράφοντας συνήθως και κάποιες παρατηρήσεις κι αποκάτω ένα βαθμό. Όποτε τελείωνε, έδινε τα τετράδια στους επιμελητές και τα μοίραζαν.

Ο τρόπος αυτός ήταν από κάθε άποψη αντιπαιδαγωγικός. Ο δάσκαλος θυσίαζε το χρόνο του διαλείμματος, που του χρειαζόταν είτε για να αναλάβει ο ίδιος δυνάμεις είτε για να προετοιμάσει το μάθημα της επόμενης ώρας· ή σπαταλούσε μέρος από τον πολύτιμο χρόνο της πρώτης ώρας, που έπρεπε να το διαθέσει για ουσιαστική γλωσσική μάθηση. Έπειτα η διόρθωση γινόταν ερήμην των μαθητών, σε απόσταση τοπική και χρονική, με αποτέλεσμα να μην επωφελούνται άμεσα από την επισήμανση των λαθών τους. Τα κοκκινισμένα τετράδια με τα πολλά λάθη είχαν εξουθενωτικές συνέπειες για τα αδύνατα παιδιά. Και όταν τα διορθωμένα τετράδια μοιράζονταν, τι συνέβαινε; Οι άριστοι μαθητές με τους μεγάλους βαθμούς τα άνοιγαν διάπλατα και τα έδειχναν δεξιά αριστερά, ενώ οι «κακοί» τα μισάνοιγαν, τα έκλειναν πάλι και τα έχωναν βιαστικά στην τσάντα τους. Με το ζόρι υποχρεώνονταν να αντιγράψουν μηχανικά τις διορθωμένες λέξεις μερικές φορές. Τελικά, η διόρθωση μ' αυτό τον τρόπο καταντούσε ένα άλλοθι, για να ικανοποιηθεί η κακώς εννοούμενη ευσυνειδησία των δασκάλων και κυρίως για να ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις των γονέων - και μάλιστα όχι όλων των γονέων παρά εκείνων που ήταν συνηθισμένοι στους μεγάλους βαθμούς.

Με τη διόρθωση των εκθέσεων τα πράγματα ήταν ακόμα χειρότερα. Η διόρθωση περιοριζόταν σχεδόν αποκλειστικά στα ορθογραφικά λάθη. Αλλά η ορθογραφία είναι το πιο συμβατικό στοιχείο της γλώσσας και εντελώς δευτερεύον σ' ένα είδος εργασίας όπως το «Σκέφτομαι και γράφω», όπου το βάρος πέφτει στο εκφραστικό μέρος. Φαντασθείτε τι θα πάθαιναν, αν έπεφταν στα χέρια μας παιδιά, ο Μακρυγιάννης και ο Σολωμός, που καταστρατηγούν και την πιο στοιχειώδη ορθογραφία και στίξη. Το πιθανότερο είναι, ότι θα τους κόβαμε τα φτερά με αποτέλεσμα να μη μας έδιναν τα υποδείγματα γνήσιου δημοτικού λόγου που μας έδωσαν. Ευτυχώς και για κείνους και για μας, δεν πέρασαν από τα σχολαστικά σχολεία της εποχής τους. Αλλά γιατί επί έναν αιώνα τώρα δεν κάναμε σχεδόν τίποτε άλλο παρά να διορθώνουμε τα ορθογραφικά λάθη των εκθέσεων; Ο λόγος πρέπει να ήταν η ευκολία μας και κυρίως το ότι δε βόλευε από τεχνική άποψη να κάμουμε ουσιαστικότερες επεμβάσεις. Γιατί τα εκφραστικά λάθη πώς και πού να διορθωθούν; Με κάτι συνθηματικά σημάδια δεν έβγαιναν πολλά πράγματα για τα παιδιά του δημοτικού. Έπειτα, για το ποια ήταν εκφραστικά σφάλματα αποφασίζαμε με κριτήρια τη συμβατική γλώσσα των ενηλίκων, παραγνωρίζοντας τις ιδιαιτερό-



τητες της παιδικής γλώσσας. Έτσι εκείνη την υποθετική έκθεση του Λάμπρου (από τα «Ψηλά βουνά» του Παπαντωνίου) θα τη βγάζαμε σκάρτη και θα υπογραμμίζαμε τα πολλά της «και» ως εκφραστικό λάθος! Αφήνω που και με κριτήριο μια προκρούστεια «ορθή» σύνταξη μπορεί να την πάθουμε άσχημα! Αυτή π.χ. είναι η περίπτωση συναδέλφου που υποστήριξε επίμονα (σε σεμινάριο και με επιστολή του στο ΚΕΜΕ) ότι δεν είναι σωστά ελληνικά ορισμένες φράσεις των νέων βιβλίων, όπως *«Μια αρκούδα με το αρκουδάκι της έκαναν τσουλήθρα.»* (βγάζοντας έτσι αγράμματο το Σολωμό που έγραψε *«Ο Απρίλης με τον Έρωτα χορεύουν* και γελούνε.») ή το *«Το σόι του* δεν είναι *χορευταράδες.»* (όταν ο Βάρναλης έχει γράψει *«Όλη η παρέα πίναμε* εψές.»).

Είπαμε ότι με τη νέα προσέγγιση η διόρθωση των γραπτών εργασιών μπαίνει σε άλλη βάση. Τώρα το βάρος πέφτει στο συγχρονισμό εκτέλεσης και διόρθωσης, στη συμμετοχική διόρθωση και στην αυτοδιόρθωση.

Ερώτηση: Πέστε μας αναλυτικότερα τι προβλέπεται κατά περίπτωση για τη διόρθωση της ορθογραφίας, των άλλων γραπτών εργασιών και του «Σκέφτομαι και γράφω»;

Απάντηση: Η ορθογραφία (και κατά προτίμηση τμήμα μόνο της προσδιορισμένης ορθογραφίας) υπαγορεύεται από το δάσκαλο και γράφεται από όλα τα παιδιά στα τετράδιο ορθογραφίας. Στο τέλος τη γράφει και ο δάσκαλος στον πίνακα και τα παιδιά κάνουν από εκεί τις διορθώσεις τους. Εκείνος πηγαίνει κοντά στα παιδιά (ιδίως σε όσα έχουν μεγαλύτερες αδυναμίες) και με λεπτότητα τα διευκολύνει. Για ποικιλία μπορεί πότε πότε να μην τη γράφουν στα τετράδια, αλλά να βγάζει ένα ή περισσότερα παιδιά στον πίνακα.

Η διόρθωση των άλλων εργασιών γίνεται μερικώς από το δάσκαλο σε ατομική βάση την ώρα που γράφουν τα παιδιά και με συνεργασία των παιδιών στο τέλος καθεμιάς ή και όλων των εργασιών. Κάποιες από τις εργασίες, τις δυσκολότερες, μπορεί να τις μεταφέρει ο δάσκαλος στον πίνακα και από εκεί να διορθώνουν τα παιδιά.

Σε ό,τι αφορά το «Σκέφτομαι και γράφω», εδώ καταχρηστική μόνο μπορούμε να μιλήσουμε για διόρθωση. Η επέμβαση του δασκάλου στη γραπτή έκφραση των παιδιών, και μάλιστα με τον παραδοσιακό τρόπο, έχει ανασταλτικά αποτελέσματα. Ο ρόλος του δασκάλου εδώ είναι να βρίσκεται κοντά στα παιδιά την ώρα που γράφουν, για να τα ενθαρρύνει και να τα βοηθήσει όπου τον έχουν ανάγκη (και όχι να ασκεί επιτήρηση από την έδρα ή να ασχολείται με κάτι άλλο). Όταν τελειώνουν, μπορεί να τους υποδείξει να διορθώσουν κάποια χοντρά τους λάθη. Σε προαιρετική βάση τα παιδιά καρφιτσώνουν, όπως είπαμε, τα γραπτά τους στην «Εφημερίδα του τοίχου». Στο τέλος των μαθημάτων (ή και ενδιάμεσα, αν χρειαστεί να καρφιτσώσουν άλλες τους δημιουργίες) ο δάσκαλος μαζεύει τα γραπτά και τα παίρνει στο σπίτι, όχι για να τα διορθώσει, αλλά για να αποδελτιώσει τα συχνότερα λάθη και να κάμει επανορθωτική άσκηση σε πρώτη ευκαιρία. Την επομένη επιστρέφει τα γραπτά στα παιδιά με μια μονογραφή ή ένα σημάδι ότι τα είδε. Το ίδιο σημάδι βάζει και στις άλλες γραπτές εργασίες.

Εκτός λοιπόν από το «Σκέφτομαι και γράφω» που χρειάζεται ειδική αντιμετώπιση, όλες οι άλλες γραπτές εργασίες διορθώνονται επιτόπου (τα παιδιά σβήνουν τα λάθη και τα ξαναγράφουν σωστά) - και οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται στην αρχή της χρονιάς πώς γίνεται η διόρθωση, για να μη νομίζουν ότι, επειδή δεν τις βλέπουν κοκκινισμένες, οι εργασίες δε διορθώνονται και γι' αυτό να διαμαρτύρονται. Στο μεταξύ δεν καταλαβαίνω γιατί δε διαμαρτύρονταν στο παρελθόν, όταν ορισμένα τετράδια με εργασίες που έκαναν τα παιδιά στο σπίτι (αναγνωστικές εργασίες και ασκήσεις γραμματικής) πραγματικά δε διορθώνονταν (εκτός από σποραδικές εξαιρέσεις.)

Είναι αυτονόητη αρχή ότι όσες εργασίες δίνονταν για το σπίτι έπρεπε και να διορθώνονται από το δάσκαλο και μάλιστα χωρίς να παραβλάπτεται η σχολική εργασία. Αν η αρχή αυτή είχε τηρηθεί στο παρελθόν, τότε αυτομάτως οι «κατ' οίκον» εργασίες θα είχαν περιοριστεί στο ελάχιστο.

Οι εργασίες των μαθητών στο σπίτι

Ερώτηση: Μια και αναφερθήκατε παρεμπιπτόντως στις «κατ' οίκον» εργασίες, θα ξέρετε ότι οι γονείς παραξενεύονται που τα παιδιά τους δε γράφουν τώρα στο σπίτι αντιγραφή, γραμματική, αναγνωστικές εργασίες. Και γενικά υπάρχει μια δυσφορία των γονέων, επειδή, όπως ισχυρίζονται, τα παιδιά δεν έχουν να κάμουν τίποτα στο σπίτι. Τι λέτε για όλα αυτά;

Απάντηση: Το θέμα έχει πολλές πλευρές. Πρώτα πρώτα ο περιορισμός των σχολικών εργασιών στο σπίτι δεν είναι τωρινή υπόθεση μόνο· χρονολογείται από μία δεκαετία τουλάχιστο - και οι δάσκαλοί μας το ξέρουν καλύτερα από τον καθένα, αφού έχουν υπογράψει ότι «έλαβαν γνώση» μιας σειράς σχετικών εγκυκλίων. Αλλά η εφαρμογή του μέτρου έγινε εφικτή με τα νέα βιβλία και με τη νέα διδακτική προσέγγιση των μαθημάτων.

Η λογική του μέτρου είναι ότι από ψυχοπαιδαγωγική άποψη οι «κατ' οίκον» εργασίες έχουν στις περισσότερες περιπτώσεις αρνητικά αποτελέσματα και για την ίδια τη μάθηση και για την ψυχική υγεία των μαθητών, γιατί: (α) Με καταπονημένα ήδη τα παιδιά από το σχολείο, οι εργασίες είναι επόμενο να γίνονται με βιασύνη και προχειρότητα και να είναι γεμάτες σφάλματα, πράγματα όλα αυτά που αντιστρατεύονται την απαίτηση να μαθαίνουν τα παιδιά μεθοδικά και κάνοντας όσο γίνεται λιγότερα λάθη. (β) Υπάρχει περίπτωση να επιβλέπονται τα παιδιά από τους γονείς ή άλλα πρόσωπα όχι με το σωστό τρόπο ως το σημείο να τους ετοιμάζουν αυτοί τις εργασίες, με κίνδυνο να τα κάμουν νωθρά πνευματικά και γι' αυτό ανήμπορα να κατακτήσουν τη μάθηση με προσωπική προσπάθεια. Και ήταν συνηθισμένο το φαινόμενο, όσο και ιλαροτραγικό, να βαθμολογούμε στο σχολείο με άριστα εργασίες γονέων και με χαμηλό βαθμό εργασίες που είχαν κάμει μόνα τους τα παιδιά. (γ) Πάρα πολλά σπίτια μετατρέπονται σ' ένα δεύτερο σχολείο με υποκατάστατο του δασκάλου τη μητέρα ή τον πατέρα - μερικά και με ιδιαίτερο δάσκαλο· ένα σχολείο επαχθέστερο από το πραγματικό, γιατί τώρα η

καταπιεστική σχέση ανάμεσα στο «δάσκαλο» και το μαθητή δεν απαλύνεται από την παρουσία όλων των παιδιών της τάξης, κι ακόμα γιατί η ατμόσφαιρα είναι αφόρητα πιο ανιαρή. Τέλος, οι αναπόφευκτες εντάσεις ανάμεσα στο παιδί και στα μέλη της οικογένειας που κάνουν το δάσκαλο δημιουργούν μια άρρωστη ψυχολογία, που τείνει να κάμει το παιδί νευρωτικό.

Από κοινωνιολογική άποψη οι «κατ' οίκον» εργασίες τορπιλίζουν τις, διάτρητες και από άλλες αιτίες, ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Γιατί, όταν μεταθέτουμε τη μισή δουλειά του σχολείου στο σπίτι, είναι φανερό ότι ευνοούνται τα παιδιά εκείνων των οικογενειών - της αστικής κατά κανόνα τάξης - που εξασφαλίζουν ευνοϊκότερες προϋποθέσεις για φροντιστηριακή ενίσχυση του σχολείου (άνετοι χώροι, πηγές και βοηθήματα, πρόσωπα της οικογένειας γραμματισμένα και διαθέσιμα, ακόμα και ιδιαίτεροι δάσκαλοι).

Υπάρχει ακόμα μια πλευρά του θέματος που ανάγεται στη σφαίρα των δικαιωμάτων του παιδιού. Οι εργασίες στο σπίτι παίρνουν από το χρόνο που ανήκει δικαιωματικά στο παιχνίδι, τόσο απαραίτητο για την εκτόνωση και την

Από κοινωνιολογική άποψη οι «κατ' οίκον» εργασίες τορπιλίζουν τις διάτρητες και από άλλες αιτίες, ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Γιατί, όταν μεταθέτουμε τη μισή δουλειά του σχολείου στο σπίτι, είναι φανερό ότι ευνοούνται τα παιδιά εκείνων των οικογενειών –της αστικής κατά κανόνα τάξης– που εξασφαλίζουν ευνοϊκότερες προϋποθέσεις για φροντιστηριακή ενίσχυση του σχολείου .

ψυχική ισορροπία του παιδιού. Όταν οι μεγάλοι έχουν εξασφαλίσει για τον εαυτό τους οχτάωρο, εφτάωρο (και μερικοί ακόμα λιγότερο...), πόσες ώρες πρέπει να εργάζονται τα παιδιά; Έχουν πέντε ώρες στο σχολείο. Πόσες ακόμα; Τα παιδιά δεν έχουν τον τρόπο να κατεβούν σε αγώνες για να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους, ωστόσο μπορούμε να διαβάσουμε τη διαμαρτυρία τους στα μάτια και στο φέρσιμό τους: εκείνη η ανία και η απάθεια απέναντι στα γνωστικά ερεθίσματα και οι ιδρυματικές τους αντιδράσεις απέναντι στη διδασκαλική αυθεντία... Θα μπορούσαν, όπου οι διδακτηριακές συνθήκες το επιτρέπουν, να παραμένουν περισσότερο ή να έρχονται και το απόγευμα, αλλά όχι για μαθήματα παρά για πολιτιστικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες (μουσική, εικαστικές τέχνες, βιβλιοθήκη, αθλοπαιδιές κτλ.), με το κατάλληλο προσωπικό και φυσικά με ωρομίσθια αποζημίωση του προσωπικού.

Και το χειρότερο απ' όλα, με τη μεταθεση της μισής τουλάχιστο δουλειάς, και μάλιστα της πιο παραγωγικής, και της μισής ευθύνης του σχολείου στο σπίτι το σχολείο είχε βγει από τον προορισμό του. Έτσι από εργαστήριο

μάθησης, όπως πρέπει να είναι, είχε καταντήσει διεκπεραιωτήριο γνώσεων, και ο ρόλος του δασκάλου είχε εκφυλιστεί στο τρίπτυχο: εξετάζω-παραδίδω-αναθέτω.

Μια ακόμα πλευρά του θέματος είναι ότι ο δραστικός περιορισμός των σχολικών εργασιών στο σπίτι δε σημαίνει και κατάργησή τους, όπως ίσως έχει παρερμηνευθεί. Τα παιδιά όλο και κάτι έχουν να κάμουν για κάθε μάθημα και όλα αυτά μαζί θέλουν αρκετή ώρα. Θυμίζω ότι στο βιβλιαράκι με τις οδηγίες του 1981 προβλέπονται: για τις τάξεις Α΄ και Β΄ 20 λεπτά, για τις Γ΄ και Δ΄ 40, και για τις Ε΄ και ΣΤ΄ 60.

Στο γλωσσικό μάθημα τα παιδιά δεν έχουν να γράψουν στο σπίτι αντιγραφή, γραμματική και αναγνωστικές εργασίες, γιατί αυτά γίνονται στο σχολείο, άλλα γραπτά και άλλα προφορικά. Εκείνο που ξένισε κυρίως ήταν η κατάργηση της αντιγραφής στο σπίτι και τούτο γιατί την είχαμε τόσο πολύ συνηθίσει ώστε να μας διαφεύγει το παράλογο του πράγματος. Και το παράλογο ήταν ότι καλλιεργούσαμε στα παιδιά την εντύπωση ότι τα καλά τους γράμματα ήταν μόνο για το τετράδιο της αντιγραφής, ότι εκεί μόνο ήταν υποχρεωμένα να γράφουν ωραία, ενώ οπουδήποτε αλλού μπορούσαν να κάνουν ορνιθοσκαλίσματα. Τώρα ο δάσκαλος οφείλει να τα συνηθίσει να γράφουν ευανάγνωστα όλες τους τις εργασίες. Και έχουν να γράψουν τόσα πολλά, ώστε να μη χρειάζεται να τους φορτώσουμε μια πρόσθετη αντιγραφή στο σπίτι. Άλλωστε στο σπίτι έχουν να γράψουν στο πρόχειρό τους, ώστε να τη μάθουν, την ορθογραφία τους, που είναι κάμποση: η πρόταση ή οι προτάσεις του «Γράφω και μαθαίνω» και οι λέξεις της καρτέλας, οι καινούριες και όσες από τις προηγούμενες δεν ξέρουν. Ακόμα έχουν να ασκηθούν σε μεγαλόφωνη ανάγνωση πάνω στο προσδιορισμένο γι' αυτό το σκοπό από το δάσκαλο κομμάτι του κειμένου της ημέρας.

Ερώτηση: Μιλήσατε για ευανάγνωστη απλώς γραφή σε όλες τις εργασίες, αλλά από την Τρίτη τάξη και πάνω στο «Γράφω και μαθαίνω» δίνονται υποδείγματα πλάγιας συνεχόμενης γραφής. Σε τι αποβλέπει αυτή;
Απάντηση: Δεν έχει σχέση με την παλιά καλλιγραφία. Γι' αυτό άλλωστε και δεν ζητάμε από τα παιδιά να γράφουν με πένα αλλά με στυλό. Παρουσιάζεται κι αυτό το είδος γραφής, για να το μιμηθούν τα παιδιά, επειδή οι ειδικοί λένε ότι είναι οικονομικότερη. Όσοι δηλαδή τη χρησιμοποιούν γράφουν γρηγορότερα. Πάντως οι οδηγίες για το δάσκαλο λένε ότι δεν πρέπει να ασκηθεί πίεση στα παιδιά. Ανεξάρτητα από το είδος γραφής, περισσότερη σημασία έχει να μάθουν τα παιδιά τη σωστή φορά των γραμμάτων, σύμφωνα με τις υποδείξεις που διαλαμβάνονται στο βιβλίο του δασκάλου της Α΄ τάξης.

Βαθμολογία και αξιολόγηση

Ερώτηση: Άλλοτε τις γραπτές εργασίες των μαθητών, όσες διορθώναμε, συνήθως τις βαθμολογούσαμε κιόλας, παλιά με αριθμούς και τελευταία με

γράμματα. Τι προβλέπεται τώρα;
Απάντηση: Μέσα στη νέα αντίληψη για τη σχολική μάθηση, που εισάγεται με τα νέα Α.Π. και βιβλία, η βαθμολογία δεν έχει θέση. Η βαθμολογία ως τεχνική για την αξιολόγηση των επιδόσεων είναι απαρχαιωμένη· αλλά κυρίως βάλλεται από παιδαγωγική και κοινωνιολογική άποψη, γιατί υποβιβάζει τη μάθηση καθώς την υποβαστάζει με δεκανίκια, υποδαυλίζει τον ανταγωνισμό και γίνεται πρόσθετη αιτία για ελιτίστικες διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές.

Η βαθμολογία, έτσι όπως κλιμακώνεται, επέχει θέση άλλοτε αμοιβής και άλλοτε ποινής. Από ένα σημείο και πάνω είναι επιβράβευση και φέρνει ενθάρρυνση, από ένα σημείο και κάτω εκλαμβάνεται ως αποδοκιμασία και φέρνει αποθάρρυνση. Βέβαια και χωρίς τη βαθμολογία η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων γίνεται με τον ένα ή τον άλλον τρόπο και ο κάθε μαθητής ξέρει πού περίπου στέκει μέσα στην τάξη - και όλη η τάξη το ξέρει. Αλλά η βαθμολογία έρχεται και επισημοποιεί με πανηγυρικό τρόπο μια υφιστάμενη κατάσταση. Για παιδιά με χαμηλές δυνατότητες ή συναισθηματικά προβλήματα με τη βαθμολογία επισημοποιούμε ό,τι διαισθητικά καταλάβαιναν και τα ίδια: ότι δεν αξίζουν πολλά πράγματα ή ότι δεν αξίζουν ολωσδιόλου. Και θα ήταν παράλογο να περιμένουμε απ' αυτά τα πληγωμένα παιδιά να βρουν τη δύναμη να ξεπεράσουν το κλονισμένο τους αυτοσυναίσθημα και να αντιδράσουν θετικά στη βαθμολογία.

«Η βαθμολογία δε γίνεται μόνο πρόξενος ψυχικών διαταραχών σε πολλά παιδιά, δημιουργεί και ένα αφόρητο ψυχολογικό κλίμα στο σπίτι, που επιδεινώνει την κατάσταση. Οι γονείς, της αστικής ιδίως τάξης, αισθάνονται σαν να βαθμολογούνται οι ίδιοι, και αν η βαθμολογία είναι χαμηλή, πανικοβάλλονται, βλέπουν τις φιλοδοξίες τους να διαψεύδονται– και αντιδρούν σπασμωδικά».

Η βαθμολογία δε γίνεται μόνο πρόξενος ψυχικών διαταραχών σε πολλά παιδιά, δημιουργεί και ένα αφόρητο ψυχολογικό κλίμα στο σπίτι, που επιδεινώνει την κατάσταση. Οι γονείς, της αστικής ιδίως τάξης, αισθάνονται σαν να βαθμολογούνται οι ίδιοι, και αν η βαθμολογία είναι χαμηλή, πανικοβάλλονται, βλέπουν τις φιλοδοξίες τους να διαψεύδονται - και αντιδρούν σπασμωδικά.

Ερώτηση: Τι θα γίνει όμως που η Πολιτεία δεν έχει ακόμα καταργήσει τη βαθμολογία.
Απάντηση: Μετά την αντικατάσταση της αριθμητικής βαθμολγοίας με γράμματα πριν από μερικά χρόνια, το επόμενο βήμα πρέπεινα είναι η οριστική

κατάργησή της στο δημοτικό και στο γυμνάσιο. Όλοι πρέπει να βοηθήσουμε προς αυτή την κατεύθυνση. Οι Κύπριοι αδελφοί μας, που εδώ και πολλά χρόνια περνούν τα παιδιά από τάξη σε τάξη με ένα «προάγεται», μας έχουν δείξει το σωστό δρόμο. Στο μεταξύ, και ώσπου να καταργηθεί οριστικά η βαθμολογία, μπορούμε να κάνουμε ελάχιστη χρήση της μόνο όπου είμαστε υποχρεωμένοι από το γράμμα του νόμου, δηλαδή στο γενικό έλεγχο και στα ενδεικτικά. Εκεί που το πράγμα μένει ανοιχτό και πρέπει γρήγορα να ρυθμιστεί είναι οι τριμηνιαίοι έλεγχοι - μια παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά απαράδεκτη κατάσταση. Αλλά κανείς δε μας υποχρεώνει - και δε μας υποχρέωνε και στο παρελθόν, ούτε οι παλιότεροι παιδαγωγοί το έλεγαν, αλλά το βρήκαμε έτσι από τους δικούς μας δασκάλους - να βαθμολογούμε τα γραπτά των μαθητών. Και δεν πρέπει να τα βαθμολογούμε.

Ερώτηση: Η διόρθωση και η βαθμολογία των γραπτών εντάσσονται μέσα στο γενικότερο θέμα της αξιολόγησης των επιδόσεων σε ατομική βάση και σε επίπεδο τάξης. Προβλέπεται τίποτε συστηματικότερο πάνω σ' αυτό;
Απάντηση: Ναι, προβλέπεται, αλλά μέσα στις λογικές διαστάσεις που πρέπει να έχει η αξιολόγηση. Το λέω αυτό, γιατί τα τελευταία χρόνια γίνεται πολύς λόγος για αξιολόγηση, όπως άλλωστε και πολλή στοχολογία - και τους αποδίδεται βαρύτητα δυσανάλογα μεταλύτερη απ' αυτή που σηκώνουν μέσα στη διδακτική διαδικασία. Κανείς δεν αμφισβητεί την ανάγκη να έχει μια διδασκαλία τους συγκεκριμένους μοριακούς στόχους της και τη δυνατότητα αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της με βάση τους στόχους αυτούς. Αλλά όταν επιχειρείται σχολαστική κατάτμηση και προσδιορισμός των στόχων και αντιστοίχιση των κριτηρίων αξιολόγησης ένα προς ένα με τους στόχους και μάλιστα με αναγωγή όλων αυτών σε αντίστοιχες ψυχολογικές ικανότητες ή λειτουργίες· κι ακόμα όταν όλα αυτά τα ατελέσφορα συνεπάγονται παραμέληση της ουσίας που είναι το περιεχόμενο του μαθήματος και οι προσπάθειες δασκάλου και μαθητών για να συντελεσθεί η μάθηση, τότε διαμορφώνεται μια κατάσταση όπου ισχύει η λαϊκή παροιμία: «αφήνουμε το γάμο και πάμε για πουρνάρια». Πάντως στα νέα Α.Π. και βιβλία στόχοι, περιεχόμενο του μαθήματος, διδακτικές ενέργειες και μαθητικές δραστηριότητες και αξιολόγηση υπάρχουν στη σωστή τους αναλογία.

Όπως σε όλα τα μαθήματα έτσι και στο γλωσσικό η αξιολόγηση βασίζεται κατά κύριο λόγο στην εμπειρική εκτίμηση του δασκάλου από τις καθημερινές δοσοληψίες του με τα παιδιά. Όταν ο δάσκαλος δεν αρκείται σε χονδρικές εκτιμήσεις, αλλά καταγράφει τις παρατηρήσεις του πάνω σε συγκεκριμένες αδυναμίες των μαθητών του, τότε είναι σε θέση να σχηματίσει μία έγκυρη εικόνα της επιτυχίας ή αποτυχίας του μαθήματος σε επίπεδο μαθητή και τάξης και, αφού προσδιορίσει τις αιτίες, να λάβει όλα τα αναγκαία μέτρα, καταφεύγοντας σε επανορθωτική διδασκαλία ή φροντιστηριακή άσκηση.

Για τις τάξεις Γ΄ - ΣΤ΄ προβλέπονται, σε χωριστά φυλλάδια, και ειδικά φύλλα αξιολόγησης, που έχουν διττό σκοπό: (α) να διαπιστωθούν η γενική

Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ

για την Ε΄ δημοτικού

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΠΑΝΑΛΗΠΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ - ΑΘΗΝΑ



απόδοση των μαθητών και οι τυχόν αδυναμίες τους· και (β) να γίνει εμπέδωση βασικών σημείων από μια σειρά προηγούμενων ενοτήτων. Για να μη δημιουργήσουν ανησυχίες και ανεπιθύμητες παρενέργειες και γενικά για να επιτελέσουν τον προορισμό τους, τα φύλλα αξιολόγησης δεν πρέπει να εκληφθούν ως τεστ ούτε από τα παιδιά ούτε από τους γονείς. Γι' αυτό άλλωστε και ονομάζονται «Επαναληπτικά μαθήματα». Για τον ίδιο λόγο ο δάσκαλος στο σπίτι του υπογραμμίζει με μαλακό μολύβι τα λάθη (στους αδύνατους μαθητές τα κυριότερα), κρατά τις σημειώσεις του και επιστρέφει τα γραπτά στα παιδιά, που τα διορθώνουν στο σχολείο και τα πάνε διορθωμένα στο σπίτι. Τα φυλλάδια αξιολόγησης τα κρατά ο δάσκαλος από την αρχή στο σχολείο και δίνει κάθε φορά στα παιδιά το ορισμένο επαναληπτικό μάθημα, σύμφωνα με τις λεπτομερείς οδηγίες που περιέχονται στο βιβλίο του δασκάλου.

Σχολική καθυστέρηση και ακώλυτη προαγωγή

Ερώτηση: Και τι γίνεται με τα παιδιά που φτάνουν στο τέλος της χρονιάς και δεν έχουν καλύψει ένα μίνιμουμ απαιτήσεων για να πάνε στην άλλη τάξη; Τι γίνεται που με την ακώλυτη προαγωγή πάνε έτσι κι αλλιώς; Και τι γίνεται προπάντων με τα παιδιά της Πρώτης, αν δεν έμαθαν και στοιχειωδώς να διαβάζουν;
Απάντηση: Πολλά πρέπει να γίνουν, αλλά το κυριότερο απ' όλα είναι ο δάσκαλος της τάξης να τα προσέξει από την αρχή και να τους αφιερώσει ιδιαίτερες φροντίδες - και όχι αυτό που γινόταν παλιότερα που καταντούσαν τα αποπαίδια και οι ουραγοί της τάξης (έτσι το ήθελε το σύστημα!), έμεναν στην ίδια τάξη, και πάλι η ίδια παραμέληση, ώσπου βούλιαζαν τελικά μέσα στη στασιμότητα. Η ακώλυτη προαγωγή είναι ένα ορθό από κοινωνιολογική άποψη μέτρα, αλλά δεν αρκεί από μόνο του για να μεταμορφώσει ως εκ θαύματος τους απόκληρους του σχολείου σε αποδεκτά μέλη της μαθητικής κοινότητας.

Ας δούμε όμως για ποια παιδιά μιλάμε. Μια πρώτη κατηγορία είναι οι πολύ βαριές περιπτώσεις παιδιών που χρειάζονται ειδικά ιδρύματα (παιδιά με δείκτη νοημοσύνης κάτω από 70, μογγολάκια, κωφάλαλα, τυφλά, σπαστικά), αλλά που από έλλειψη αρκετών τέτοιων ιδρυμάτων έρχονται στα κανονικά σχολεία και δημιουργούν συνήθως μεγάλα προβλήματα. Είναι τα μόνα που δεν κάνουν να πάνε στην παραπάνω τάξη, αλλά που και στην ίδια τάξη να μείνουν δεν πρόκειται με τίποτα να ωφεληθούν. Μια δεύτερη κατηγορία είναι παιδιά με βραδύτερο ρυθμό ωρίμασης, που έρχονται ανώριμα ακόμα στο σχολείο, δεν μπορούν να συντονιστούν με τα άλλα παιδιά και μπορεί να μας δώσουν την εντύπωση ότι είναι χαμηλής νοημοσύνης, οπότε διατρέχουν τον κίνδυνο να τα εγκαταλείψουμε στην τύχη τους μετά από άκαρπες προσπάθειες λίγων μηνών. Ανάμεσα σ' αυτά θα πρέπει να είναι και πολλά πενταμισάρικα. Γενικά για τα ανώριμα παιδιά θα ήταν μεγάλο το όφελος αν φοιτούσαν στο σχολείο έξι μήνες αργότερα. Γι' αυτό ο Κλάδος θα πρέπει να επιδιώξει να επαναφερθεί η ηλικία εισόδου στο δημοτικό από τα πεντέμισι στα έξι χρόνια. Μια τρίτη κατηγορία

είναι παιδιά με μέτρια νοημοσύνη από 70-90, που δυσκολεύονται να μάθουν όπως τα παιδιά με υψηλότερη νοημοσύνη. Εκείνο που πρέπει να γίνει σαφές στους δασκάλους των κανονικών σχολείων είναι ότι τα παιδιά της δεύτερης και της τρίτης κατηγορίας είναι δικά τους παιδιά, που χρειάζονται μόνο λίγη παραπάνω φροντίδα. Η Πολιτεία μπορεί να διευκολύνει τα πράγματα εισάγοντας το θεσμό των φροντιστών για περιπτώσεις ειδικών δυσκολιών με στόχο την υποβοήθηση αυτών των παιδιών για αποδοτικότερη ένταξή τους μέσα στην κανονική τους τάξη. Ώσπου να γίνει αυτό, όλο το βάρος πέφτει στους ώμους των δασκάλων της τάξης. Με τις πρόσθετες φροντίδες τους όλη τη χρονιά και τα πιο αδύνατα παιδιά κάτι καταφέρνουν στο τέλος.

Και αν παραταύτα κάποια παιδιά δεν τα καταφέρουν; Θα συμβεί κι αυτό. Αλλά λογαριάζοντας κανείς συνολικά τα συν και τα πλην διαπιστώνει ότι η ζημιά είναι πολύ μεγαλύτερη αν εφαρμοσθεί η απόρριψη και αναπόφευχτα χαλαρωθούν οι φροντίδες για τα αδύνατα παιδιά παρά αν καταβληθούν όλες οι προσπάθειες γι' αυτά τα παιδιά και με την ακώλυτη προαγωγή ελάχιστα παιδιά πάνε ανέτοιμα στην παραπάνω τάξη.

Με την ευκαιρία θυμίζω ότι για το θέμα που συζητούμε ισχύει η Γ6/62/31-3-1982 Εγκύκλιος του Υπουργείου, που προβλέπει δυνατότητα για επανάληψη τάξης όταν υπάρχει ιατροπαιδαγωγική διάγνωση νοητικής καθυστέρησης και συμφωνούν με την επανάληψη της τάξης ο σύλλογος των δασκάλων και οι γονείς του παιδιού. Στην ίδια εγκύκλιο υποδεικνύονται η σωστή στάση και τα προσφορότερα μέτρα για την αντιμετώπιση των παιδιών αυτών (στάση και μέτρα που σε μεγάλο βαθμό ισχύουν και για τα κανονικά παιδιά): αγάπη, αποδοχή, κατανόηση, επιείκια, αποφυγή απομόνωσης και μειωτικού διαχωρισμού, αποφυγή λόγων που πληγώνουν, ιδιαίτερη εξέταση στα μαθήματα και αποφυγή δύσκολων εργασιών, συνεργασία με γονείς.

Άμιλλα, αμοιβές και ποινές

Ερώτηση: Έτσι ξαναγυρίζουμε σ' αυτά που λέγαμε στην αρχή για το αντιαυταρχικό κλίμα που πρέπει να επικρατεί στο σχολείο. Μέσα στο αντιαυταρχικό σχολείο τι θέση έχουν η άμιλλα, οι αμοιβές και οι ποινές;

«Η άμιλλα έχει νόημα ανάμεσα σε άτομα με ισοδύναμες περίπου ικανότητες και δεν μπορούμε να την επικαλεστούμε εκεί που οι όροι είναι εντελώς άνισοι, όπως συμβαίνει με τα παιδιά μιας τάξης».

Απάντηση: Ποια άμιλλα; Φοβάμαι ότι η λέξη χρησιμοποιείται ευφημιστικά αντί για τον ανταγωνισμό. Η άμιλλα έχει νόημα ανάμεσα σε άτομα με ισοδύναμες περίπου ικανότητες και δεν μπορούμε να την επικαλεστούμε εκεί

που οι όροι είναι εντελώς άνισοι, όπως συμβαίνει με τα παιδιά μιας τάξης. Αν θέλουμε άμιλλα στο σχολείο, να τη μεταφέρουμε και να την καλλιεργήσουμε σε έργα φιλαλληλίας και συνεργασίας των παιδιών: ποιός θα προσφέρει περισσότερες υπηρεσίες στη σχολική ομάδα.

Στην αμοιβή αναφερθήκαμε εν μέρει με τη βαθμολογία. Η αμοιβή, με τη μορφή της επιδοκιμασίας, του επαίνου ή του μεγάλου βαθμού, είναι εντυπωσιακά αποτελεσματική. Στηρίζεται στη γνωστή αρχή της ενίσχυσης, που περιγράφουν πολλοί ψυχολόγοι της μάθησης και ιδίως ο Σκίνερ. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, κάθε αντίδραση που είναι επιτυχής ή πλησιάζει το επιθυμητό αποτέλεσμα, αν ενισχυθεί (υλικά ή ψυχολογικά), τείνει να εδραιωθεί. Παιδιά που έχουν καλές επιδόσεις στα μαθήματα και καλή διαγωγή αμείβονται με τον ένα ή τον άλλον τρόπο από το δάσκαλο. Οι «κακοί» μαθητές δεν έχουν αυτό το προνόμιο. Και όμως είναι εκείνοι που έχουν ανάγκη από την ηθική ενίσχυση της αμοιβής, για να σταθούν στα πόδια τους. Γι' αυτούς ήταν συνήθως οι ποινές, στη μιά ή στην άλλη μορφή τους, από την απλή αποδοκιμασία και την επίπληξη ως τον υβριστικό χαρακτηρισμό και κάποτε τη σωματική τιμωρία. Στις ποινές καταφεύγαμε συνήθως σε περιπτώσεις αταξιών. Αν τιμωρούσαμε ή φοβερίζαμε ένα άτακτο παιδί ή ένα παιδί που δεν πρόσεχε, το παιδί συμμορφωνόταν εκείνη τη στιγμή, κι αυτό βόλευε την κατάσταση. Αυτό, δυστυχώς, μόνο προσωρινά, ενώ από το άλλο μέρος οι ποινές φαίνεται να έχουν μακροπρόθεσμα ανεπιθύμητες παρενέργειες, δημιουργώντας αισθήματα φόβου και μνησικακίας και μια αμυντική ή επιθετική στάση απέναντι στον κόσμο. Και τιμωρούνται, πρέπει να το ξαναπούμε, τα παιδιά που έχουν και άλλους λόγους να αισθάνονται τον κόσμο εχθρικό απέναντί τους.

Από παιδαγωγική άποψη κάθε μορφή βαναυσότητας απέναντι στους μαθητές είναι ανεπίτρεπτη. Για την πιο απροκάλυπτη μορφή βαναυσότητας, τις σωματικές ποινές, ισχύει η κρίση του Αδαμάντιου Κοραή, διατυπωμένη εδώ και παραπάνω από ενάμιση αιώνα:

«Όστις διδάσκει με το ξύλον ανά χείρας, εκείνος να πέμπεται πάραυτα να βόσκει χοίρους ή γαδάρους και όχι να συγχωρείται να διδάσκει λογικά πλάσματα». Και ενώ το είδος αυτό του σωφρονισμού τείνει μάλλον να εκλείψει σε όλο το χώρο της παιδείας, δε συμβαίνει το ίδιο με άλλες εκβιαστικές και εξουθενωτικές μεθόδους, όπως είναι οι φοβέρες, οι προσβολές, η ειρωνεία, οι αντιγραφές σελίδων, οι όρθιοι στη γωνία ή έξω από την πόρτα της τάξης, η στέρηση του διαλείμματος... Τέτοιοι αντιδημοκρατικοί τρόποι χειρισμού των μαθητών δεν έχουν θέση στο σχολείο. Μάθηση και καταναγκασμός, μάθηση και σχέσεις εξανδραποδισμού είναι έννοιες ασυμβίβαστες. Μέσα στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού είναι να κάνει τη μάθηση, αν όχι ενδιαφέρουσα, τουλάχιστο ανθρωπινότερη, και να βρίσκει τρόπους, αν όχι να συνεπαίρνει, τουλάχιστο να φιλοτιμεί τους μαθητές. Εκείνο που δεν του συγχωρείται σε καμιά περίπτωση είναι να καταφεύγει σε ψυχαναγκαστικά μέσα. Ο μαθητής που δε θέλει να μάθει δε σώζεται με τιμωρίες (πολύ περισσότερο αν άλλοι ευθύνονται που δε θέλει)· άλλωστε, η πιο μεγάλη του τιμωρία είναι που δε

μαθαίνει. Αν μάλιστα δεν μπορεί κιόλας να μάθει, η βαναυσότητα απέναντί του είναι διπλά απάνθρωπη όσο και παράλογη.

Βασικό λεξιλόγιο και καρτέλα

Ερώτηση: Βγήκαμε από το γλωσσικό μάθημα σε κάποιες προϋποθέσεις που χωρίς αυτές κανένα μάθημα δεν μπορεί να ευδοκιμήσει και να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα. Μένουν όμως ακόμα να δούμε ορισμένα πράγματα για το γλωσσικό μάθημα. Αναφερθήκατε απλώς στο βασικό λεξιλόγιο και στην καρτέλα. Τι έχετε να μας πείτε αναλυτικότερα γι' αυτά;

Απάντηση: Η συγκρότηση του βασικού λεξιλογίου στηρίχτηκε σε σχετικές ερευνητικές και άλλες εργασίες Ελλήνων και Κυπρίων εκπαιδευτικών (Γ. Σακελλαρίδου, Αγγ. Σαφαρίκα, Λ. Κούλα, Θ. Γέρου, Ορθογραφικό Κύπρου) και στην πείρα και την κρίση των συντακτών του και έγινε με κριτήρια το συχνόχρηστο των λέξεων, το νοηματικό τους επίπεδο και τη σπουδαιότητά τους για τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας. Το βασικό λεξιλόγιο σε αλφαβητική κατάταξη περιέχεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και λίγες κάθε φορά λέξεις του ενσωματώνονται μέσα στα ευρύτερα γλωσσικά πλαίσια κάθε κειμένου. Οι λέξεις αυτές χρησιμοποιούνται σε κάποιες από τις γραπτές εργασίες, περισσότερο στο «Γράφω και μαθαίνω», και δίνονται στο τέλος των εργασιών για να τις περάσουν τα παιδιά στην καρτέλα.

Η καρτέλα, απαραίτητο εξάρτημα του γλωσσικού μαθήματος,πρέπει να αποσπάται από το βιβλίο, για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί εύκολα σε πρώτη ζήτηση στο σχολείο και στο σπίτι. Ο ρόλος της είναι να συγκεντρώνει τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου και να διευκολύνει την επανάληψή τους. Ο δάσκαλος πρέπει να βεβαιώνεται ότι τα παιδιά γράφουν τις λέξεις στην καρτέλα σωστά. Τα παιδιά (και οι γονείς τους) πρέπει να ξέρουν ότι οι λέξεις της καρτέλας, καθώς συσσωρεύονται, είναι όλες σε διαρκή χρήση και ότι ο δάσκαλος μπορεί να υπαγορεύει οποιεσδήποτε από αυτές για ορθογραφία.

Σκοπός της καρτέλας είναι να βοηθήσει τα παιδιά, με την επανάληψη, να κάμουν κτήμα τους τις λέξεις του βασικού λεξιλογίου από εννοιολογική, ορθοφωνική και ορθογραφική άποψη. Έτσι εξασφαλιζόμαστε ότι από χρονιά σε χρονιά τα παιδιά κατακτούν ένα σημαντικό αριθμό λέξεων, απαραίτητων για τις ανάγκες της προφορικής και της γραπτής τους επικοινωνίας.

Πρόσθετα βοηθητικά μέσα

Ερώτηση: Εκτός από την καρτέλα είναι απαραίτητα άλλα βοηθητικά μέσα;

Απάντηση: Όχι. Τα βιβλία «Η γλώσσα μου» είναι έτσι φτιαγμένα, ώστε να έχουν αυτάρκεια. Ακόμα και οι μικρές καρτέλες, που αναφέρονται ως βοηθητικό μέσο για την πρώτη ανάγνωση, δεν είναι απαραίτητες, και πάντως η χρήση τους πρέπει να είναι περιορισμένη. Σε καμιά περίπτωση η πρώτη ανάγνωση δεν πρέπει να καταντήσει χειροτεχνία και τη θέση του μολυβιού που

γράφει να την παίρνει το ψαλιδάκι που κόβει γράμματα. Οπωσδήποτε δεν έχουν θέση καρτέλες για τις εικονογραφημένες λέξεις του προαναγνωστικού σταδίου, σαν αυτές που έβγαλε ήδη το εμπόριο και παρουσιάζονται σαν πρότυπες λέξεις - που δεν είναι! Γενικά στο γλωσσικό μάθημα η χρήση τέτοιων πρόσθετων μέσων γίνεται αιτία σπατάλης πολύτιμου χρόνου και επιπλέον η προμήθειά τους επιβαρύνει το βαλάντιο των γονέων ή των σχολικών ταμείων, καταστρατηγώντας στην πρώτη περίπτωση τη δωρεάν παιδεία.

Φτάνει ο διαθέσιμος χρόνος;

Ερώτηση: Και τώρα κ. Βουγιούκα κάτι πολύ βασικό: οι ανησυχίες και τα παράπονα συναδέλφων ότι το δίωρο του γλωσσικού μαθήματος δε φτάνει για να γίνουν όσα προβλέπονται μέσα σ' αυτό - και προπάντων το «Σκέφτομαι και γράφω». Δύο πράγματα λοιπόν λένε ότι πρέπει να επιτραπούν. Ή να συνεχίζεται η διδακτική ενότητα και την επόμενη μέρα ή όσες εργασίες δε φτάνει ο χρόνος να γίνουν να δίνονται για το σπίτι - ή όποιο βολεύει κάθε φορά. Τι λένε οι συντακτικές ομάδες του γλωσσικού;

Απάντηση: Λένε ότι οι διδακτικές ενότητες είναι μετρημένες με βάση τις καθαρές εργάσιμες μέρες και επομένως, αν παίρνουμε και από άλλες μέρες, δε θα βγαίνει πέρα και δε θα ολοκληρώνεται η προβλεπόμενη γλωσσική μάθηση της χρονιάς, πάνω στην οποία άλλωστε στηρίζεται η γλωσσική μάθηση της επόμενης τάξης. Αν πάλι δίνουμε τις εργασίες για το σπίτι, ξαναγυρίζουμε στο προηγούμενο απαράδεκτο καθεστώς. Από τα πράγματα λοιπόν δε συζητιέται καμία από τις δύο προτάσεις. Εντελώς απαράδεκτο, τέλος, είναι να επεκτείνουμε το δίωρο παίρνοντας χρόνο από άλλα μαθήματα, όπως Μελέτη του περιβάλλοντος ή από τα παραμελημένα εκείνα, Αισθητική αγωγή, Φυσική αγωγή.

Ερώτηση: Μα τότε τι άλλο να γίνει;
Απάντηση: Πρώτα να δούμε αν όντως δε φτάνει το δίωρο. Και το λέω αυτό, γιατί έχουμε δει δασκάλους που τους φτάνει. Είναι από εκείνους που ακολουθούν πιστά τις οδηγίες που περιέχονται στο βιβλίο του δασκάλου. Αν ο δάσκαλος εργαστεί με τον παλιό τρόπο ή ασυντόνιστα, βέβαια και δε θα του φτάσει ο χρόνος. Δε φτάνει ίσως ακόμα, όταν δάσκαλοι και μαθητές πρωτοπιάνουν αυτά τα βιβλία στα χέρια τους και ώσπου να τα συνηθίσουν. Αν όμως ακολουθηθούν όσα προβλέπονται στο βιβλίο του δασκάλου, υπάρχουν βάσιμες πιθανότητες ότι το δίωρο είναι αρκετό για κάθε διδακτική ενότητα. Και πάλι μπορεί σε ορισμένες ενότητες οι εργασίες να πέφτουν πολλές. Σ' αυτές τις περιπτώσεις αρκετά πράγματα μπορούν να γίνουν για να εξοικονομηθεί χρόνος. Αλλά προηγουμένως πρέπει να τηρηθούν οπωσδήποτε οι εξοικονομήσεις χρόνου που προβλέπονται σε κάθε περίπτωση.



Εξοικονομήσεις χρόνου

Ερώτηση: Ποιες είναι αυτές οι εξοικονομήσεις χρόνου και πώς εξασφαλίζονται;
Απάντηση: Πρώτη και μεγαλύτερη εξοικονόμηση από την περιορισμένη εξέταση του προηγουμένου. Είναι γνωστό ότι η εξέταση του προηγουμένου με την εκ περιτροπής ανάγνωση από όλα τα παιδιά και «έννοια» έτρωγε το μεγαλύτερο μέρος της πρώτης ώρας. Τώρα η έννοια καταργείται και η ανάγνωση γίνεται δειγματοληπτικά από μικρό αριθμό μαθητών - αν επιφυλαχθούμε για την Α΄ τάξη - πάνω στο προσδιορισμένο για αναγνωστική άσκηση τμήμα μόνο του κειμένου. Δεύτερη εξοικονόμηση από την ελαχιστοποίηση της αφόρμησης. Τρίτη από τα ίδια τα κείμενα, που είναι σύντομα. Τέταρτη από τη δραστική σύντμηση του χρόνου που διατίθεται για τις «άγνωστες» λέξεις. Πέμπτη από την κατάργηση των γραπτών αναγνωστικών εργασιών που ετοιμάζονταν στο σπίτι και ανακοινώνονταν στην τάξη. Έκτη και πολύ υπολογίσιμη εξοικονόμηση από τον περιορισμό της λογοδιάρροιας του δασκάλου.

Πρέπει να διευκρινίσω ότι αυτές οι εξοικονομήσεις δεν προβλέφθηκαν για να βολέψουμε τις γραπτές εργασίες και να μπαλώσουμε τα πράγματα - και κακώς ίσως τις ονόμασα εξοικονομήσεις. Τα ίδια θα ίσχυαν και αν δεν υπήρχε θέμα χρόνου από τις πολλές εργασίες. Σωστότερο θα ήταν να μιλήσουμε για βασικές αναθεωρήσεις της διδακτικής διαδικασίας στο γλωσσικό μάθημα. Και για να το πω πιο απερίφραστα, με τις εξοικονομήσεις αυτές ξεφορτώνουμε το γλωσσικό μάθημα από άχρηστη πραμάτεια.

Επειδή όμως και πάλι μπορεί οι εργασίες να πέφτουν πολλές, θα πρέπει ο δάσκαλος να έχει ψάξει από πριν την ενότητα και, αν διαπίστωσε ότι συμβαίνει κάτι τέτοιο, να κάμει πρόσθετες εξοικονομήσεις. Έτσι, μπορεί να περιορίσει την εξέταση της ορθογραφίας σε λίγες λέξεις που θα τις γράψουν ένα δυο παιδιά απευθείας στον πίνακα. Μπορεί μερικές γραπτές εργασίες να τις κάμει με όλη την τάξη μόνο προφορικά, αν προσφέρονται ιδιαίτερα γι' αυτό. Στην ανάγκη μπορεί και να παραλείψει εντελώς κάποια εργασία, αλλά δε θα τη δώσει για το σπίτι.

Κάποιο πρόβλημα ίσως υπάρχει με το πρώτο μέρος της Α΄ τάξης, όταν τα παιδιά μαθαίνουν το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης. Και υπάρχει πρόβλημα από τη στιγμή που εννοούμε όλα τα παιδιά της τάξης να κάνουν ανάλυση και σύνθεση και να βγάζουν συνειδητά όλες τις λέξεις του κειμένου και των εργασιών. Τότε βέβαια δεν επαρκεί το δίωρο. Αλλά οι απαιτήσεις μας μπορεί να περιοριστούν στο απολύτως απαραίτητο. Το κείμενο, μετά από μια πρώτη προσπάθεια των παιδιών, τους το διαβάζουμε εμείς, για να συζητήσουμε το περιεχόμενό του, αλλά από μερικά παιδιά μπορούμε να αρκεσθούμε σε κατά συμπερασμό, δηλαδή μηχανική, ανάγνωσή του. Εκεί που πρέπει να επιμείνουμε είναι οι παραδειγματικές λέξεις που αναλύονται, το «Γράφω και μαθαίνω» και οι λέξεις για την καρτέλα· να επιμείνουμε να τις μάθουν καλά όλα τα παιδιά, άλλα με ανάλυση και σύνθεση και άλλα με ολικό τρόπο. Έχουμε

περιπτώσεις συναδέλφων της Πρώτης που προχωρούσαν δίωρο και ενότητα, μένοντας στα εντελώς απαραίτητα, και τα κατάφεραν περίφημα, καλύτερα από άλλες που επέμεναν εξαντλητικά και έβγαζαν την ενότητα σε δύο δίωρα.

Σε ό,τι αφορά το «Σκέφτομαι και γράφω», εδώ είναι επόμενο να έχουν τις ανησυχίες τους οι συνάδελφοι, όταν άλλοτε για την έκθεση τα παιδιά είχαν στη διάθεσή τους ολόκληρη διδακτική ώρα, ενώ τώρα προβλέπεται ένα τέταρτο περίπου. Αλλά ξέρουμε ότι στις μικρές τάξεις τα παιδιά τέλειωναν μέσα στο τέταρτο και μετά δεν ήξεραν τι να κάνουν. Υπάρχει κάποιο πρόβλημα φέτος στις μεγάλες τάξεις με τα παιδιά που κάνουν για πρώτη φορά τα νέα βιβλία και είχαν συνηθίσει να γράφουν εκθέσεις μέσα σε τρία τέταρτα. Τώρα που το θέμα της γραπτής έκθεσης μπαίνει σε άλλη βάση, πρέπει να έχουμε υπόψη μας δυο πράγματα: Ότι πολλά από τα «Σκέφτομαι και γράφω» - και περισσότερο τα καθοδηγημένης μορφής - είναι απλές εργασιούλες που δε θέλουν πολλή ώρα. Και δεύτερο ότι δε μας ενδιαφέρει τόσο να μάθουν τα παιδιά να κάνουν ολοκληρωμένες συνθέσεις, εξαντλώντας το θέμα, ή να γράφουν «πραγματείες» (γιατί κι αυτό το είδαμε τα τελευταία χρόνια) όσο να εκφράζονται με ευχέρεια πάνω σε θέματα που είναι μέσα στον κύκλο των εμπειριών τους. Επομένως και για τις μεγάλες τάξεις ένα τέταρτο και κάτι παραπάνω είναι αρκετό. Σημασία έχει που το παιδί γράφει δυο και τρεις φορές την εβδομάδα. Φτάνει αυτό το τέταρτο να εξασφαλιστεί οπωσδήποτε. Όταν λοιπόν η διδακτική ενότητα έχει «Σκέφτομαι και γράφω», ο δάσκαλος πρέπει να προβλέψει για όλες τις εξοικονομήσεις χρόνου που είναι απαραίτητες, ώστε να δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να σκεφτούν και να γράψουν. Στην ανάγκη κάτι άλλο μπορεί να παραλειφθεί, όχι όμως και το «Σκέφτομαι και γράφω». Σε καμιά περίπτωση το «Σκέφτομαι και γράφω» δεν πρέπει να δίνεται για το σπίτι. Και κάτι ακόμα: αν ο δάσκαλος διαπιστώσει ότι τα παιδιά έρχονται προετοιμασμένα από το σπίτι, θα πρέπει να παραλλάξει τον τίτλο του θέματος ή και το ίδιο το θέμα.

Ερώτηση: Μαζί με το άγχος για τις πολλές εργασίες, υπάρχει και η ανησυχία ορισμένων συναδέλφων ότι με το γράφε γράφε τη δεύτερη ώρα τα παιδιά κινδυνεύουν να γίνουν βουβά πρόσωπα και να χάσουν τη λαλιά τους. Έχει βάση αυτή η ανησυχία;

Απάντηση: Πρώτα πρώτα δεν υπάρχει τίποτα το επιλήψιμο σε μια πράξη παιδιών που σκυμμένα πάνω στα θρανία τους δουλεύουν, όταν μάλιστα δε δουλεύουν μηχανικά αλλά κάνοντας εργασίες που απαιτούν την επιστράτευση των επινοητικών και δημιουργικών τους δυνάμεων. Απόδειξη ότι δεν κάνουν τις εργασίες σαν αγγαρεία, όπως άλλοτε, αλλά με ευχαρίστηση, με κέφι και αυτοϊκανοποίηση - πράγμα, που κανείς δάσκαλος δεν το αμφισβήτησε και δείχνει ότι οι εργασίες είναι εκείνες που έπρεπε. Αλλά ούτε ο κίνδυνος της φίμωσης των παιδιών, που επισημάνατε, υπάρχει. Αν και την πρώτη ώρα του διώρου προβλέπονταν γραπτές εργασίες, τότε ναι. Αλλά την πρώτη ώρα το μάθημα διεξάγεται σχεδόν εξολοκλήρου με τον προφορικό λόγο. Ακόμα και τη δεύτερη ώρα θα χρειαστεί να γίνει κάποιος διάλογος και κάποια συζήτηση πάνω στις εργασίες.

Ενημέρωση γονέων

Ερώτηση: Αναφερθήκατε παρεμπιπτόντως εδώ κι εκεί στη στάση των γονέων, θετική ή αρνητική, απέναντι στα νέα βιβλία. Δε νομίζετε ότι οι γονείς έχουν να παίξουν ένα ουσιαστικότερο ρόλο για την ευόδωση όλης αυτής της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας;

Απάντηση: Σίγουρα ναι. Η κατανόηση και η συμπαράστασή τους είναι απολύτως απαραίτητη. Αλλά για να την εξασφαλίσουμε, χρειάζεται να τους κάνουμε σωστή ενημέρωση, όλοι μας: Υπουργείο, ΔΟΕ - και προπάντων οι δάσκαλοί μας που βρίσκονται πολύ κοντά τους. Ο δάσκαλος κάθε τάξης οφείλει να ενημερώνει τους γονείς στην αρχή της χρονιάς και συνέχεια σε τακτά διαστήματα - μια φορά τουλάχιστο το μήνα, μετά το τέλος των μαθημάτων όπως πολύ σωστά γίνεται. Επιμένω στο «σωστή ενημέρωση», που εξυπακούει θετική στάση απέναντι στα νέα βιβλία και αντικειμενική πληροφόρηση, βασισμένη σε επαρκή προετοιμασία του δασκάλου. Εντελώς αντιδεοντολογική είναι η περίπτωση συναδέλφου που, αν η πληροφορία αληθεύει, κάλεσε τους γονείς και τους είπε περίπου: «Το Υπουργείο έστειλε καινούρια βιβλία και θέλει να κάνουμε το μάθημα εντελώς διαφορετικά. Δεν είμαι, ξέρετε, βέβαιη, ότι με τα βιβλία αυτά τα παιδιά σας θα μάθουν γράμματα. Δεν ήσαστε ευχαριστημένοι όπως τους έκανα εγώ το μάθημα μέχρι τώρα;».

Αυτό που ακούμε αρκετά συχνά, ότι ορισμένοι γονείς αντιδρούν, οφείλεται σε έλλειψη ενημέρωσης ή σε ανεπαρκή ενημέρωση. Αντίθετα, όταν γίνει σωστή ενημέρωση, μπορεί να έχουμε διαμαρτυρίες διαμετρικά διαφορετικές. Αναφέρομαι στη χαρακτηριστική περίπτωση δασκάλας της Πρώτης, που εφάρμοζε σωστά τα νέα βιβλία, δεν έδινε πρόσθετη δουλειά για τοσπίτι και είχε ενημερώσει τους γονείς. Και λοιπόν διαμαρτυρίες ακούστηκαν, αλλά όχι από δικούς της γονείς παρά από γονείς των δύο άλλων τμημάτων, όπου οι δασκάλες εξακολουθούσαν σε πολλά να μένουν προσκολλημένες στα παραδοσιακά και ιδίως να φορτώνουν τα παιδιά με εργασίες στο σπίτι.

Άλλοτε υπήρχε ίσως η δυσκολία, πού να βασιστεί ο δάσκαλος και τι ενημέρωση να κάμει. Τώρα και από σεμινάρια περνάει και τα βιβλία του δασκάλου έχει για βοήθημα. Είναι λοιπόν σε θέση και πρέπει να κατατοπίζει τους γονείς για τη νέα γραμμή στη σχολική μάθηση με τα νέα βιβλία και ιδίως πάνω σε μερικότερα θέματα που ίσως ξενίζουν τους γονείς και τους βάζουν σε ανησυχία: γραμματική, έκθεση, αντιγραφή, διόρθωση, εργασίες στο σπίτι κτλ. Και πάνω απ' όλα να τους πείσει και να τους καθησυχάσει ότι με τα νέα βιβλία και τη νέα αντιμετώπιση της σχολικής μάθησης τα παιδιά τους θα βάλουν σωστές βάσεις στα γράμματα και στη μόρφωση και θα αναπτύξουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυνατότητές τους για παραπέρα μάθηση. Ακόμα θα πρέπει να τους βοηθήσει να καταλάβουν ότι δεν είναι καλό να προετοιμάζουν τα παιδιά στην παρακάτω ενότητα και ιδίως στο «Σκέφτομαι και γράφω», γιατί έτσι τα κάνουν ανίκανα να σκεφτούν και να εκφραστούν από μόνα τους. Τέλος να τους βοηθήσει να καταλάβουν ότι κάνουν ζημιά στα παιδιά τους αν τους αγοράζουν

βοηθήματα του ελεύθερου εμπορίου. Αν με τα παλιά βιβλία τα βοηθήματα αυτά είχαν ίσως κάποια χρησιμότητα, τώρα ο ρόλος τους καταντά καθαρά παρασιτικός.

Γονείς και γυμνάσιο

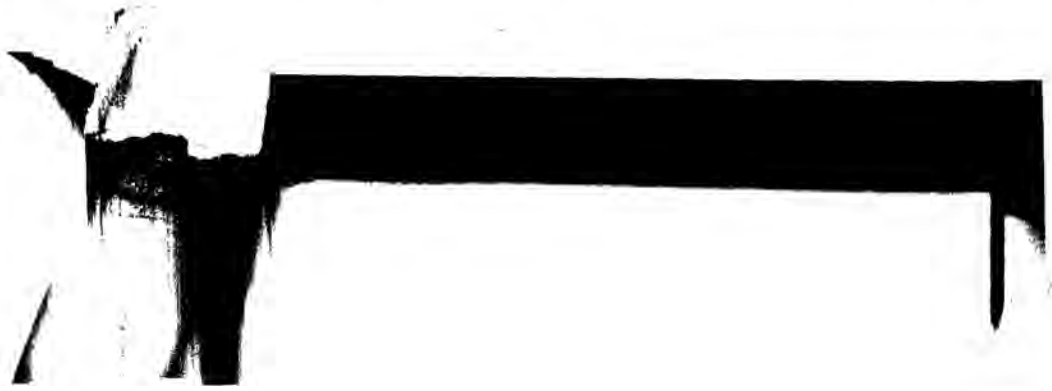
Ερώτηση: Στις ενημερώσεις αυτές θα πρέπει να διασκεδάζονται και οι ανησυχίες ορισμένων γονέων για το γυμνάσιο, έτσι δεν είναι;
Απάντηση: Ναι, γιατί είναι από τις μόνιμες ερωτήσεις που διατυπώνονται στις συγκεντρώσεις των γονέων αλλά και στα σεμινάρια των δασκάλων. Και οι ερωτήσεις αυτές προβάλλονται με δύο διατυπώσεις. Η μία είναι περίπου: «Μήπως ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται τώρα τα παιδιά στο δημοτικό είναι μεν ανθρωπινότερος και αγκαλιάζει όλα τα παιδιά, και τα πιο αδύνατα, αλλά δεν τα βοηθεί να τα βγάλουν πέρα και στο γυμνάσιο, ιδίως όσα από αυτά έχουν τις δυνατότητες και για παραπέρα;». Και η άλλη: «Θαυμάσια όλα αυτά που

«Σήμερα υπάρχει ένα δεδομένο: η δημοτική εκπαίδευση έβαλε τα θεμέλια και τον πρώτο όροφο κι απάνω σ' αυτά οφείλει να οικοδομήσει το γυμνάσιο».

κάνετε στο δημοτικό. Αλλά τι γίνεται στο γυμνάσιο, όπου το παιδί θα βρει μπροστά του μια αυστηρότερη πειθαρχία, το ανταγωνιστικό κλίμα, τις πολλές εργασίες στο σπίτι, την αποστήθιση και τη βαθμολογία; Γιατί τα πράγματα να γίνονται αποσπασματικά και να μην περιμέναμε πρώτα μια ανάλογη μεταβολή και σ' εκείνο το χώρο;».

Το πρώτο ερώτημα έχει ήδη απαντηθεί με όσα είπαμε ως τώρα, αναλύοντας τα πλεονεκτήματα των νέων βιβλίων και της διδακτικής θεωρίας πάνω στην οποία βασίζονται. Πιστεύουμε βάσιμα ότι για πρώτη φορά θα φτάνουν επιτέλους τα παιδιά στο γυμνάσιο με επαρκώς ανεπτυγμένες τις πνευματικές τους δυνάμεις και με τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια, κάθε παιδί ανάλογα με τις δυνατότητές του. Η νέα παιδαγωγική αντιμετώπιση προσφέρει ευνοϊκότερους όρους μάθησης για όλους, οπότε είναι επόμενο να επωφελούνται περισσότερο τα πιο καλά μυαλά. Επομένως η μομφή για προσπάθεια εξίσωσης προς το κάτω με στόχο να μπει φραγμός στο ρεύμα προς τις ανώτατες σχολές είναι κακόγουστα κωμική.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο ερώτημα, μα αν η κατάσταση στο γυμνάσιο δεν είναι ζηλευτή, αυτό δεν είναι λόγος να προσαρμόσουμε και το δημοτικό σχολείο στο γυμνασιακό μοντέλο ή να αναβάλουμε τη μεταρρυθμιστική μας προσπάθεια ώσπου να φτιάξει και το γυμνάσιο. Η, να το πω διαφορετικά, είναι



παράλογο να θέλουμε να κάνουμε τη ζωή των παιδιών στο δημοτικό μαρτύριο, επειδή κάπως έτσι θα τη βρουν μπροστά τους και στο γυμνάσιο. Καλά θα ήταν, μια κι έχουμε εννιάχρονη υποχρεωτική γενική εκπαίδευση, ν' αντιμετωπιζόταν το θέμα ενιαία, αλλά ως τώρα πάντα κάπου σκάλωνε αυτή η υπόθεση. Σήμερα υπάρχει ένα δεδομένο: η δημοτική εκπαίδευση έβαλε τα θεμέλια και τον πρώτο όροφο κι απάνω σ' αυτά οφείλει να οικοδομήσει το γυμνάσιο.

Στο μεταξύ έχουμε πληροφορίες ότι και στο γυμνάσιο έχει αρχίσει κάποια ανανεωτική προσπάθεια, που την έχουν αναλάβει οι σχολικοί τους σύμβουλοι με βάση οδηγίες που έχουν πάρει και εγκυκλίους που έχουν σταλεί. Στοιχεία του νέου πνεύματος είναι η συμμετοχική μάθηση, η συζήτηση, η ενεργοποίηση της κρίσης του μαθητή, η αποφυγή αποστήθισης και η εξέταση με ερωτήσεις, η ανάθεση περιορισμένου αριθμού και περιορισμένης δυσκολίας εργασιών στο σπίτι κτλ.

Εκεί που υπάρχει η επιθυμητή συνέχεια ανάμεσα στο δημοτικό και το γυμνάσιο είναι στο γλωσσικό μάθημα. Από φέτος στην Α΄ και Β΄ γυμνασίου χρησιμοποιούνται νέα βιβλία πάνω στην ίδια βασικά γραμμή της ενοποίησης των άλλοτε χωριστών τομέων του γλωσσικού μαθήματος, με διδακτικές ενότητες που περιλαμβάνουν κείμενα, γλωσσικά στοιχεία (γραμματικά και συντακτικά), λεξιλόγιο και γραπτή έκφραση.

Η μεταρρύθμιση σε καλά χέρια. Ο σωστός δρόμος

Ερώτηση: Νομίζω ότι εξαντλήσαμε όλα τα σχετικά με το γλωσσικό μάθημα. Είναι τίποτε άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε;

Απάντηση: Θέλω να τονίσω ότι είναι ανάγκη η ανανέωση της σχολικής μάθησης που επιχειρείται με τα νέα Α.Π. και βιβλία να περάσει για το καλό των παιδιών του λαού. Και παράλληλα να εκφράσω την αισιοδοξία μου ότι η προσπάθεια αυτή θα στεφθεί από επιτυχία, γιατί βρίσκεται σε καλά χέρια, στα χέρια δηλαδή εκπαιδευτικών που έδειξαν πάντα ότι είναι άξιοι της αποστολής τους. Στο παρελθόν οι δάσκαλοί μας ήταν από τους πρώτους που πύκνωσαν τις τάξεις του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και έκαμαν πράξη τις αρχές και το πρόγραμμα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917. Δάσκαλοι σε μεγάλο ποσοστό στελέχωσαν την ελληνική αντίσταση εναντίον των κατακτητών στα χρόνια της Κατοχής. Στη μεταρρύθμιση του 1964 οι δάσκαλοι έδωσαν πάλι πρώτοι το παρών, μονολότι τα μέτρα της δεν τους αφορούσαν άμεσα. Και γενικά οι δάσκαλοι παρά τα λειψά εφόδια που τους έδινε η Πολιτεία και τις αντιξοότητες που αντιμετώπιζαν στην άσκηση του έργου τους, έκαναν πάντα ό,τι μπορούσαν για να μάθουν τα παιδιά του λαού γράμματα και να τα κάμουν σωστούς ανθρώπους. Είναι λοιπόν σίγουρο ότι με την ίδια ζέση θα αγκαλιάσουν και τη σημερινή ανανεωτική προσπάθεια, όντας σε θέση να αντιληφθούν και να ενσαρκώσουν το ρόλο του σωστού δασκάλου.

Και σωστός δάσκαλος είναι εκείνος που βλέπει το παιδί σαν αυταξία και ξέρει πολύ καλά ότι η ανθρωπιά και των μικρών και των μεγάλων

αναδεικνύεται και κατοχυρώνεται μέσα σε μορφές συλλογικής ζωής που ενσαρκώνουν τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η διδακτική του πρακτική λοιπόν δε θα πρέπει να είναι από εκείνες που ρίχνουν νερό στο μύλο του ανταγωνισμού και των διακρίσεων, χωρίζοντας τους ανθρώπους σε προνομιούχους και μη, πράγμα που γίνεται η βασική αιτία για την ανθρώπινη κακοδαιμονία και δυστυχία. Ο σωστός δάσκαλος δεν είναι εκεί για να αποτιμά τις επιδόσεις των μαθητών σε σύγκριση του ενός με τον άλλο, επιβραβεύοντας στενά τις υψηλές και αποδοκιμάζοντας τις χαμηλές· ούτε τον ενδιαφέρουν οι επιδόσεις καθεαυτές ανεξάρτητα από την προσπάθεια και τα κίνητρα. Τον ενδιαφέρει πρώτιστα η συνεργατική ή συμμετοχική μάθηση, και μέσα σ' αυτήν η προσπάθεια και η προσφορά κάθε παιδιού ανάλογα με τις δυνατότητές του. Η σύγκριση του είναι χρήσιμη όταν γίνεται ανάμεσα σε διαδοχικά δείγματα

«Η αγάπη και οι φροντίδες του δασκάλου πρέπει να μοιράζονται εξίσου σε όλα τα παιδιά της τάξης, εκτός αν η άνιση μοιρασιά είναι για το καλό των λιγότερο ευνοημένων παιδιών».

εργασίας του ίδιου μαθητή, γιατί αποκαλύπτει τις συγκεκριμένες δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζει και την έκταση της ατομικής του προόδου. Και ο δάσκαλος είναι εκεί για να ενθαρρύνει, να βοηθήσει να ξεπεραστούν οι δυσκολίες, όπου παρουσιάζονται, και να προσφέρει ευκαιρίες επιτυχίας σε όλα τα παιδιά. Είναι εκεί για να εφαρμόζει, όπως σημείωνα και στην αρχή, τον παιδαγωγικό κανόνα που λέει: «Η αγάπη και οι φροντίδες του δασκάλου πρέπει να μοιράζονται εξίσου σε όλα τα παιδιά της τάξης, εκτός αν η άνιση μοιρασιά είναι για το καλό των λιγότερο ευνοημένων παιδιών».

Ερώτηση: Και μια τελευταία παράκληση κ. Βουγιούκα. Να μας δώσετε και βιβλιογραφία σχετική με το γλωσσικό μάθημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΛΗΜΙΣΗΣ Σ., Ασκήσεις νεοελληνικής γραμματικής για Ε΄ - ΣΤ΄ δημοτικού, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1975.
ΑΝΔΡΙΩΤΗΣ Ν.Π., Ετυμολογικό λεξικό της κοινής νεοελληνικής. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1967.
ΒΟΣΤΑΝΤΖΟΓΛΟΥ Θ., Αντιλεξικόν ή ονομαστικόν της ελληνικής γλώσσης, Αθήνα.
ΒΟΥΓΙΟΥΚΑΣ Α., Άρθρα και μελετήματα, Νικόδημος, Αθήνα 1980.
ΒΟΥΓΙΟΥΚΑΣ Α., Το γλωσσικό μάθημα, Νικόδημος, Αθήνα 1981.
ΓΕΡΑΛΗΣ Γ., Ορθογραφικό λεξικό της δημοτικής γλώσσας, Εστία, Αθήνα 1981.
ΓΕΡΟΥ Θ., Ειδική Διδακτική, τόμοι 2, Αθήνα 1966, 1967.

ΓΕΩΡΓΙΟΥ-ΝΙΑΣΕΝ Μ., Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού, Κέδρος, Αθήνα 1980.
ΓΕΩΡΓΟΠΑΠΑΔΑΚΟΣ Α., κ.ά., Το μεγάλο λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας - Ερμηνευτικό, ορθογραφικό ετυμολογικό. Μαλλιάρης - Παιδεία, Θεσσαλονίκη 1980.
ΓΙΑΝΝΙΔΗΣ Ε., Γλώσσα και ζωή. Αθήνα 1908 (Κάλβος, Αθήνα 1974).
ΓΙΑΝΝΙΔΗΣ Ε., Γλωσσικά πάρεργα. Δημητράκος, Αθήνα 1932 (Κάλβος, Αθήνα 1970).
ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ Ν. Θ., Το δημιουργικό γράψιμο, Η τέχνη και η τεχνική του, τόμοι 2 (1. Η. παράγραφος, 2. Εκθέσεις), Ορόσημο, Αθήνα 1979.
ΔΗΜΑΡΑΣ Α., Το αλφαβητάρι με τον ήλιο. Ερμής, Αθήνα 1972.
ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΣ Δ., Μέγα Λεξικόν όλης της ελληνικής γλώσσης. Αθήνα 1964.
ΚΕΣΟΠΟΥΛΟΣ Α., Πρωτότυπος οδηγός ορθογραφίας και γραμματικής της δημοτικής γλώσσας. Ρέκος, Θεσσαλονίκη 1978.
ΚΟΥΡΜΟΥΛΗΣ Γ., Αντίστροφον λεξικόν της νέας ελληνικής, Αθήνα 1976.
ΚΡΙΑΡΑΣ Ε., Άρθρα και σημειώματα ενός δημοτικιστή. Εστία, Αθήνα 1979.
ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗΣ Γ., Σύγχρονη διδακτική, Θεωρία και πράξη. Νικόδημος, Αθήνα 1981.
ΜΕΛΑΣ Δ., Παιδαγωγικά προγράμματα. Αθήνα 1977.
ΜΕΡΑΚΛΗΣ Μ. - ΑΛΗΜΙΣΗΣ Σ., Συντακτικό της δημοτικής γλώσσας. Σχολή Μωραΐτη, Αθήνα 1965.
ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ. - ΚΟΝΤΟΣ Ο. Συγχρονική γραμματική της κοινής νέας ελληνικής.
ΜΠΕΝΕΚΟΣ Α., Ζαχαρίας Παπαντωνίου, ένας σταθμός στην παιδική λογοτεχνία. Συμβολή στη μελέτη της παιδικής λογοτεχνίας και του σχολικού βιβλίου, β έκδ. Δίπτυχο, Αθήνα 1981.
ΜΠΙΓΚΑΣ Μ., Νέο λεξικό δημοτικής γλώσσας, ερμηνευτικό, ορθογραφικό, ετυμολογικό, συνώνυμα, αντίθετες λέξεις, ανώμαλα ρήματα. Νικόδημος, Αθήνα.
ΝΕΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ (περιοδικό), Σύντομες οδηγίες για την καλή χρήση της δημοτικής (Ειδ. επιτροπή: Ε. Π. Παπανούτσος, Θρ. Σταύρου), Αθήνα 1964.

ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ Μ. - ΣΤΑΥΡΟΥ Θ. - ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ Μ., Η γλώσσα μου. Κείμενα, γραμματική, ασκήσεις, για Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού και πρώτες τέξεις μέσης. Αθήνα 1955.
ΠΑΠΑΜΑΥΡΟΣ Μ., Ειδική Διδακτική του Σχολείου Εργασίας. Αθήνα 1956.
ΠΟΡΠΟΔΑΣ Κ., Δυσλεξία. Μορφωτική, Αθήνα 1981.
ΠΟΡΠΟΔΑΣ Κ., Ψυχολογία της γλώσσας. Αθήνα 1984.
ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ Χ., Νέο λεξικό της δημοτικής, ορθογραφικό, ερμηνευτικό, ετυμολογικό, β΄ εκδ., Σιδέρης, Αθήνα 1974.
ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ Χ., Βασικό λεξικό: συνωνύμων, αντιθέτων, παραγώγων, συνθέτων, επιθέτων της δημοτικής. Σιδέρης, Αθήνα.
ΣΑΛΒΑΡΑΣ Γ., Δομική διαδικασία μάθησης στο γλωσσικό μάθημα. Νικόδημος, Αθήνα 1982.
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΔΙΔΑΚΤ./ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Ν. ΕΛΛ. ΓΛΩΣΣΑΣ ΠΑΝΕΠ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, Τα νέα ελληνικά για ξένους - Αρχίζω τα ελληνικά - Περισσότερα ελληνικά - Πλουτίζω τα ελληνικά μου (σειρά βιβλίων), Θεσ/νίκη 1979-83.
ΤΖΑΡΤΖΑΝΟΣ Α., Νεοελληνική σύνταξις (της κοινής δημοτικής), τόμοι 2. ΟΕΔΒ, Αθήνα 1946, 1953.
ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ Δ., Επιτομή της Ιστορίας της ελληνικής γλώσσας. Γ΄ γυμνασίου. ΟΕΔΒ, Αθήνα.

ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ Δ., Διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας. Επικαιρότητα, Αθήνα 1982.
ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ Μ., κ.ά., Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής). ΟΕΔΒ, Αθήνα 1941 (Ινστιτούτο Μ. Τριανταφυλλίδη, Θεσ/νίκη 1978).
ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ Μ., Άπαντα. Γλωσσικό ζήτημα και γλωσσοεκπαιδευτικά. Δημοτικισμός και αντίδραση. Τόμοι 4-8. Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, Θεσ/νίκη 1963-1965.
ΤΣΑΓΚΙΑΣ ΤΖ., Η διδασκαλία των εκθέσεων κατά το σύστημα P. G. MUNCH, β' έκδ. Αλικιώτης, Αθήνα 1949.
ΤΣΟΛΑΚΗΣ Χ., Νεοελληνική γραμματική Ε' - ΣΤ' δημοτικού. ΟΕΔΒ, Αθήνα 1979.
ΤΣΟΛΑΚΗΣ Χ., Γλωσσική διδασκαλία. Περιοδ. «Γλώσσα», Αθήνα, Άνοιξη 1983.
ΥΠΕΠΘ, Η γλώσσα μου (βιβλία μαθητή και δασκάλου για όλες τις τάξεις του δημοτικού), ΟΕΔΒ, Αθήνα 1982 κ.ε.
ΥΠΕΠΘ, Ανθολόγιο για τα παιδιά του δημοτικού, 3 βιβλία. ΟΕΔΒ, Αθήνα 1975.
ΥΠΕΠΘ, Νεοελληνική γλώσσα για το γυμνάσιο, τεύχη Α΄ και Β΄ (βιβλία μαθητή και καθηγητή), ΟΕΔΒ, Αθήνα 1984.
ΥΠΕΠΘ, Συντακτικό της νέας ελληνικής, Β΄ και Γ΄ γυμνασίου. ΟΕΔΒ, Αθήνα.
ΥΠΕΠΘ, Εισηγήσεις ΚΕΜΕ. Η νεοελληνική γλώσσα και γραμματεία. Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα 1976.
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΥΠΡΟΥ, Ορθογραφία για το δημοτικό σχολείο (σειρά), Λευκωσία 1975.
ΦΑΩΡΟΣ Α., Νεοελληνικό ετυμολογικό και ερμηνευτικό λεξικό. Νέα Σύνορα, Αθήνα

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ANDERSON, P. Language Skills in Elementary Education, 1968.
APPLEGATE, M. Helping Children Write, 1961.
AUSUBEL, D.P. Educationale Psychology: A Cognitive View, 1968.
BLOOM, B.S. Human Chatacteristics and School Learning, 1976.
BLOOMFIELD, I. Kanguage, 1935.
BOYDM G.A. and JONES, D.M. Teaching Communication Skills in the Elementary School, 1977.
BRODSKY CHENFELD, M. Teaching Language Arts Creatively, 1978.
BRUNER, J.S. Toward a Theory of Instruction, 1966.
CHOMSKY, N. Aspects of a Theory of Syntax, 1965.
GAGNE, R.M. and BRIGGS, L.J. Principles of Instructional Design, 1979.
GANNON, P. and Czerniewska, P. Using Linguistics: An Educational Focus, 1980.
LOGAN, W.M. and LOGAN V.G. A Dynamic Approach to Language Arts, 1967.
LURIA, A.R. The Working Brain. An Intriduction to Neuropsychology, 1973.
MARTINET, A. A Functional View of Language, 1962.
PIAGET, J. The Psycology of Intelligence, 1950.
SAUSSURE, F. de Course in general lingnistics, 1959.
SKINNER, B.F. Verbal Beharior, 1957.
SKINNER, B.F. The Technology of the Languafe Arts ion the Elementary School, 1967.
THE NEW MACMILLAN READING PROGRAM, 1975.
THORNTON, G. Teaching Writing: The Development of Written Language Skills, 1980.
VIGOTSKY, L.S., Thought and Language, 1962.

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία και η μελέτη του περιβάλλοντος

Συνέντευξη με τον Α. Μπενέκο
Ειδικό Σύμβουλο του ΚΕΜΕ



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

Βασικά ζητήματα, σελ. 78
Τι είναι η Μελέτη του Περιβάλλοντος, σελ. 79
Μελέτη του Περιβάλλοντος και Πατριδογνωσία, σελ. 82
Αρχές του νέου Προγράμματος 85
Μελέτη του Περιβάλλοντος και Ενιαία Διδασκαλία, σελ. 93
Η διδασκαλία ως ερευνητική δραστηριότητα, σελ. 98
Ο ρόλος των βιβλίων στη διδακτική διαδικασία, σελ. 106
Ατομική εργασία και μάθηση στα πλαίσια της Μελέτης του Περιβάλλοντος, σελ. 116

Βασικά ζητήματα

Ερώτηση: Με την εισαγωγή του νέου μαθήματος «Μελέτη του Περιβάλλοντος» στις τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου έχει γίνει μια ανατροπή σε όλο το πρόγραμμα του σχολείου. Καθιερωμένα από τον περασμένο αιώνα μαθήματα, όπως λ.χ. τα θρησκευτικά, η γεωγραφία και τα φυσιογνωστικά, δε διδάσκονται πια ή διδάσκονται σε άλλη μορφή. Έτσι δάσκαλοι και γονείς βρίσκονται πολλές φορές σε αμηχανία.

Θα θέλατε να μας πείτε σε τι απέβλεπε αυτή η πράξη - από ποιον προβληματισμό ξεκίνησε και ποιά είναι η νέα κατάσταση που δημιουργείται; Απαντηση: Ξεκίνησε από τον προβληματισμό όλων των παιδαγωγών της μεταπολεμικής γενιάς αναφορικά με το περιεχόμενο των σχολικών προγραμμάτων, τη φύση και τους σκοπούς της σχολικής μάθησης και, ιδιαίτερα, την έννοια και τη χρησιμότητα της γνώσης που παρέχει το σχολείο στο μαθητή - και *όπως* την παρέχει. Γι' αυτό και στο παρελθόν είχαν γίνει κάποιες απόπειρες ενιαιοποίησης των παραπάνω μαθημάτων, χωρίς όμως επιτυχία και χωρίς συνέχεια.

Θα ήθελα πάντως να διευκρινίσω - και αυτό είναι χαρακτηριστικό του πνεύματος που ανέφερα - ότι το μάθημα δεν είναι νέο στην κυριολεξία. Η μορφή και το περιεχόμενό του είναι νέα, καθώς και η διδακτική αντιμετώπιση. Ως «μάθημα» εισάγεται για πρώτη φορά στα σχολεία το 1964, με τη μεταρρύθμιση του Γ. Παπανδρέου - Ε. Παπανούτσου (Β.Δ. 702/1964). Με την κατάλυση της δημοκρατίας (και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) ανακόπηκε η προσπάθεια που είχαμε αναλάβει, ως μέλη του Π.Ι., να θέσουμε σε εφαρμογή νέα προγράμματα.

Οι παράγοντες της δικτατορίας μετονόμασαν το μάθημα σε «Σπουδή του Περιβάλλοντος» - ασφαλώς για να μη θυμίζει τίποτε από τη μεταρρύθμιση εκείνη - και στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου παρουσίασαν το μάθημα αυτό σαν μια βελτίωση ή αναθεώρηση του παραδοσιακού μαθήματος της πατριδογνωσίας. Το προόριζαν για τις δύο πρώτες τάξεις και το εξάρτησαν από την εφαρμογή της γνωστής Ενιαίας (Συγκεντρωτικής) Διδασκαλίας (Ε.Σ.Δ.).

Με την μεταπολίτευση λοιπόν (και την αποκατάστασή μας) αναλάβαμε τη συνέχιση της δουλειάς που είχαμε αρχίσει στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αλλά μόνο το 1981 (με την κυβέρνηση του Α. Παπανδρέου) μπορέσαμε να εξασφαλίσουμε την επίσημη κάλυψη (εντολή και μέσα) να κάνουμε πράξη την πρόθεσή μας - που ήταν και αίτημα των καιρών.*

---

*Ίσαμε σήμερα παραδόθηκαν στα σχολεία τα βιβλία για τις τρεις πρώτες τάξεις και τυπώνεται της Δ΄ τάξης. Για τη σημαντικότατη αυτή δουλειά εργάστηκαν με αυταπάρνηση οι συνάδελφοι: Γιάννης Γεωργοκώστας, Αχιλ.Λεοντάρης, Θρασ. Μπέλλας, Νίκος Σκόπας, Σπύρος Χριστοδούλου - και φυσικά ο εισηγητής του ΚΕΜΕ Γιάννης Χριστιάς κι εγώ ως υπεύθυνοι του έργου.

Έτσι, με τον αρχικό τίτλο, επανέρχεται το μάθημα αυτό όχι πια ως συνέχεια ή αντικατάσταση άλλου μαθήματος (π.χ. της πατριδογνωσίας), όχι ως *ένα ακόμη*, νέο, μάθημα· αλλά ως συνισταμένη ενός ευρύτερου τομέα μάθησης, που έχει θεματική και μεθοδολογική αυτοτέλεια, όπως και οι άλλοι τομείς, της γλώσσας λ.χ. και των μαθηματικών.

Ο προσδιορισμός του μαθήματος με έναν τέτοιο τρόπο και με ένα ευρύ φάσμα διδακτικών ενεργειών (όπως ασφαλώς διαπιστώσατε από το πρόγραμμα και τα βιβλία) επέτρεψε επέκταση της διδασκαλίας του στις τέσσερις πρώτες τάξεις - και με προοπτική, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, να καλύψει μελλοντικά και τις δύο τελευταίες τάξεις.

Θα ήθελα ακόμα να τονίσω πως στον τομέα αυτό (όπως άλλωστε και στους άλλους τομείς) η ανακαινιστική προσπάθεια είχε *συνολικό* χαρακτήρα. Επιχειρήθηκε δηλαδή μια *ποιοτική* μεταβολή που κάλυψε τους τρεις βασικούς

Προχωρήσαμε με τη βεβαιότητα ότι εκσυγχρονίζουμε την ελληνική Παιδεία και ότι από τη στιγμή που κάποιες ιδέες δίνονται στη «δημοσιότητα» και περνούν στο δάσκαλο, το μαθητή και το γονέα κανένας πια –καμιά πολιτική– δεν μπορεί να τις αγνοήσει και, πιο πολύ, δε θα τολμήσει να μας γυρίσει πίσω σε παρωχημένα αντιπαιδαγωγικά και αντιδημοκρατικά σχήματα .

άξονες της σχολικής εργασίας: προγράμματα, βιβλία, διδακτική πράξη. Και ξέρετε ότι αυτό το τρίπτυχο προσδιορίζει κάθε *εσωτερική μεταρρύθμιση* στην παιδεία - που συντελείται φυσικά και δικαιώνεται μέσα από γνήσιες δημοκρατικές διαδικασίες και σχέσεις μεταξύ όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης.

Τι είναι η μελέτη του περιβάλλοντος

Ερώτηση: Έτσι το βλέπουμε κι εμείς, κ. Μπενέκο. Μόνο που βάλατε πολλά πράγματα μαζί και θα πρέπει να τα ξακαθαρίσουμε ένα ένα. Και πρώτα θα θέλαμε να μας πείτε πώς ακριβώς είδατε αυτό το μάθημα. Έχετε βέβαια γράψει μια συνοπτική και περιεκτική εισαγωγή στο βιβλίο για το δάσκαλο της Α΄ τάξης αλλά οι συνάδελφοι, μη έχοντας άλλο βοήθημα, μένουν με πολλές απορίες και κενά.

Απάντηση: Έχουν δίκιο. Είναι γεγονός πως ξεκινήσαμε κάπως ανορθόδοξα: πριν γίνουν γνωστές ευρύτερα οι νεότερες αντιλήψεις πάνω στα ζητήματα που



ανέφερα (ή έστω οι δικές μας απόψεις) προχωρήσαμε στην πράξη... Αλλά αυτό έπρεπε να γίνει. Είχαμε χάσει, σαν έθνος, πολλές ευκαιρίες για ανανέωση των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων και μείναμε πολλές δεκαετίες πίσω. Δεν έπρεπε να χάσουμε κι αυτή. Προχωρήσαμε με τη βεβαιότητα ότι εκσυγχρονίζουμε την ελληνική παιδεία και ότι από τη στιγμή που κάποιες ιδέες δίνονται στη «δημοσιότητα» και περνούν στο δάσκαλο, το μαθητή και το γονέα κανένας πια - καμιά πολιτική - δεν μπορεί να τις αγνοήσει και, πιο πολύ, δε θα τολμήσει να μας γυρίσει πίσω σε παρωχημένα, αντιπαιδαγωγικά και αντιδημοκρατικά σχήματα.

Πάντως μέρος της ενημέρωσης, που έπρεπε να γίνει, καλύπτουν ήδη τα βιβλία που γράφτηκαν για το δάσκαλο - μια άλλη, απολύτως αναγκαία, καινοτομία αυτή, όπου και η φιλοσοφία του μαθήματος παρουσιάζεται και οι διδακτικές αρχές συγκεκριμενοποιούνται, με σύντομη ανάλυση των θεμάτων και με συγκεκριμένα παραδείγματα.

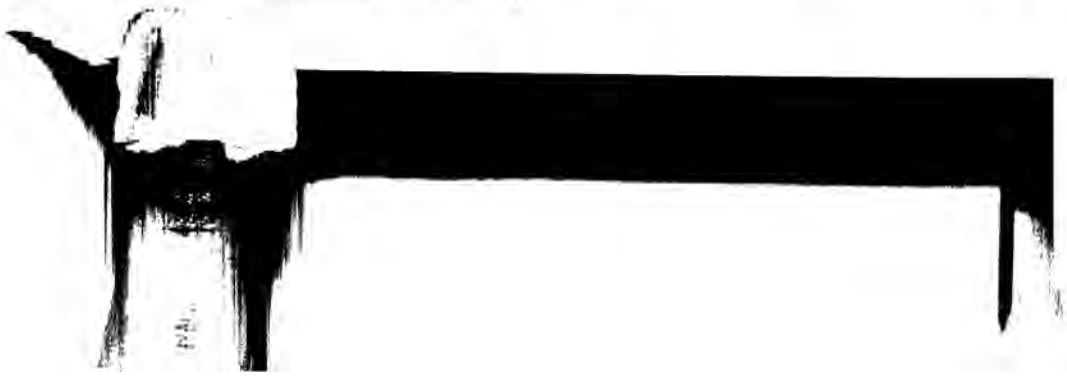
Ένα άλλο πάλι μέρος καλύπτεται από τα ολιγοήμερα σεμινάρια που οργανώνει η πολιτεία (για τους σχολικούς συμβούλους) και από εκείνα που με πραγματικό ζήλο οργανώνουν οι ίδιοι οι σύμβουλοι και οι δάσκαλοι (μέσω των Συλλόγων) στις περιφέρειες.

Εν πάση περιπτώσει, θα προσπαθήσω να δώσω εδώ με όλη τη δυνατή λιτότητα και απλότητα την πεμπτουσία του μαθήματος - διακινδυνεύοντας, ίσως, ορισμένες υπεραπλοποιήσεις.

Τι είναι λοιπόν η Μελέτη του Περιβάλλοντος (Μ.τ.Π.) στο δημοτικό σχολείο;

Είναι, όπως είπα, ένας από τους βασικούς τομείς μάθησης. Οι τομείς αυτοί είναιι: α) *Η γλώσσα,* ως σύστημα επικοινωνίας και πληροφόρησης του ανθρώπου και ως έκφραση της δημιουργικής του σκέψης. Είναι βέβαια μια κοινωνική σύμβαση, ένας κώδικας, αλλά αποτελεί κατάκτηση που επεισέρχεται αποφασιστικά σε όλους τους άλλους τομείς μάθησης και στις δραστηριότητες της ανθρώπινης κοινωνίας. β) *Τα μαθηματικά,* που είναι ένας άλλος κώδικας επικοινωνίας και σκέψης και που έχει ως αφετηρία τις χωροχρονικές σχέσεις. γ) Αλλά ο ίδιος ο χώρος και ο χρόνος, στην αέναη ροή του, και η ίδια η κοινωνία μέσα στο χώρο και το χρόνο αποτελεί αντικείμενο σπουδής της *Μελέτης του Περιβάλλοντος.* δ) Υπάρχει και ένας τέταρτος τομέας: *της αισθητικής αγωγής,* που μπορεί να περιλάβει και το παιγνίδι, την άθληση και την ψυχαγωγία.

Εδώ θα κάνω μια παρένθεση, για να επισημάνω κάτι που είπα πιο πάνω: ότι δηλαδή χάρη στον προσδιορισμό αυτόν του περιεχομένου και της φύσης της Μελέτης του Περιβάλλοντος οι μαθήσεις (τα παραδοσιακά 11-13 μαθήματα) στο δημοτικό σχολείο ουσιαστικά συγκροτήθηκαν σε 4 τομείς ευρύτερων δραστηριοτήτων, όπως τους ανέφερα πριν. Και το πρόγραμμα πήρε μια καινούρια παιδευτική διάσταση, αφού έτσι καταλύεται ο παραδοσιακός κατακερματισμός της γνώσης και επιχειρείται η ενοποίησή της σε μεγάλες αυτοτελείς κατηγορίες.



Αλλά ας επανέλθουμε στη Μ.τ.Π. και ας δούμε ποιο ακριβώς είναι το αντικείμενό της ή πώς νοείται στο νέο Πρόγραμμα η φύση και το περιεχόμενό της.

Για να το καταλάβουμε, ας κάνουμε ένα υποθετικό (νοητικό) πείραμα: ας φέρουμε ένα παιδί σε μια περίοπτη θέση για να παρατηρήσει το γύρο του κόσμου - όπως θα έκανε ένας ερευνητής. Τι θα του αποκάλυπταν οι παρατηρήσεις του;

Πρώτα βέβαια, ένα *πανόραμα από υλικά πράγματα*, άψυχα και έμψυχα. Ή, όπως λένε οι επιστήμονες, τον άβιο και έμβιο κόσμο (άζωο και ένζωο). Αυτό είναι μία πρώτη γενική πληροφόρηση, αδιαφοροποίητη και ουδέτερη διδακτικά.

Αλλά το μυαλό του δε θα σταματήσει σ' αυτό το επίπεδο. Ταυτόχρονα (και υποσυνείδητα ίσως) θα προχωρήσει σε ένα άλλο επίπεδο πληροφόρησης ή μάθησης, που ορίζεται από *στοιχειώδεις ταξινομήσεις* ή κατηγοριοποιήσεις: στη διαπίστωση δηλαδή ότι άλλα από αυτά έχουν ζωή (χωρίς να ορίζει τι είναι ζωή) και άλλα όχι.

Σε ένα άλλο ακόμη επίπεδο θα διαπιστώσει ότι υπάρχουν σημαντικές ή καθοριστικές βιολογικές σχέσεις μεταξύ τους: Τα ζώα λ.χ. τρώνε φύλλα και χορτάρια ή το ενα τρώει το άλλο. Ότι το ίδιο κάνει και ο άνθρωπος· κι ακόμα χρησιμοποιεί όλα τα πράγματα της φύσης για τις ανάγκες του. Ότι στον άμμο δε φυτρώνει τίποτε, ενώ στο καλοδουλεμένο χώμα οργιάζει η βλάστηση. Θα ανακαλύψει την ομόλογη διαφορά ανάμεσα στον άνυδρο τόπο και στον τόπο με άφθονα νερά κ.λπ., κ.λπ.

Με άλλα λόγια θα ανακαλύψει σχέσεις εξάρτησης, συνεξάρτησης και αλληλεξάρτησης, ανάμεσα στα πράγματα και στα όντα της φύσης.

Δεύτερο πράγμα που θα ανακαλύψει ή θα συνειδητοποιήσει είναι ότι υπάρχει ένα *φυσικό* περιβάλλον και ένα *τεχνητό* - ανθρωπογενές: Εκτός δηλαδή από τα βουνά, τα βράχια ή τα λουλούδια βρίσκονται σπίτια, εργοστάσια, χώροι δουλειάς και αναψυχής, ερείπια και μνημεία κ.λπ. που μαρτυρούν μιαν ιστορική συνέχεια· και μιαν εξελικτική πορεία της ανθρώπινης κοινωνίας. Είναι η ιστορία και ο πολιτισμός, που δεν είναι άσχετος με το χώρο και τους ανθρώπους που έζησαν σε αυτόν και τις άλλες φυσικές συνθήκες. Ένα άλλο είδος συνεξαρτήσεων και αλληλεπιδράσεων. Μια άλλη κατηγοριοποίηση, μια άλλη δομική σχέση του κόσμου.

Όλα αυτά αποτελούν το περιβάλλον: το πρώτο αντικείμενο μελέτης του ανθρώπου. Και είναι αντικείμενα που δεν μπορούν να μελετηθούν το ένα ανεξάρτητα από το άλλο.

Είναι πραγματικά ένας *ενιαίος τομέας μάθησης* και όχι ένα ή πολλά μαθήματα με εξειδικευμένο περιεχόμενο, έτοιμο για απομνημόνευση.

Τον τομέα αυτόν τον χωρίζουμε σε μερικότερους τομείς, που τους ονομάζουμε «γενικές ενότητες». Οι τομείς αυτοί έχουν σχετική θεματική αυτοτέλεια, αλλά ο ένας υπάρχει και υποστασιοποιείται μόνο σε συνάφεια με τους άλλους. Έτσι γίνεται μια ενιαιοποίηση της μάθησης και μια ενοποίηση

των γνώσεων στη φυσική τους διάσταση και όχι τεχνητή, με τα γνωστά ψεύτικα και παιδαριώδη εφευρήματα της Ε.Σ.Δ.

Ο ορισμός που δίνουμε στο Αναλυτικό πρόγραμμα εκφράζει το πνεύμα αυτό και οριοθετεί τα γνωστικά και διδακτικά πλαίσια με σαφήνεια και αξίζει να μεταφερθεί εδώ.

Αντικείμενο της Μελέτης του Περιβάλλοντος (Μ.τ.Π.) είναι η σπουδή και η κατανόηση του ανθρώπου, του κοινωνικού και βιοφυσικού του περιβάλλοντος και του πολιτισμού, στις μεταξύ τους αλληλεξαρτήσεις.

Για τις Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις αποτελεί ενιαίο τομέα μάθησης, στον οποίο ενσωματώνονται μορφωτικά στοιχεία από την κοινωνική, τη θρησκευτική, την οικονομική, την πολιτιστική, την ιστορική και την εθνική ζωή, καθώς και από τον οργανικό και ανόργανο κόσμο, σε συνάρτηση με τις ανάγκες και τις επιδιώξεις του ανθρώπου.

Στον τομέα αυτόν ενσωματώνονται ακόμα και οι δραστηριότητες των μαθητών που, ως διαδικασίες μάθησης, συντελούν στη δημιουργική προσέγγιση και αφομοίωση των μορφωτικών στοιχείων και στην πολύπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξή τους.

Τα Θρησκευτικά και η Ιστορία των Γ΄ και Δ΄ τάξεων διατηρούν την αυτοτέλειά τους, κατά το μέρος που το περιεχόμενό τους δεν εντάσσεται οργανικά στα πλαίσια του Μ.τ.Π., και διδάσκονται σε ξεχωριστές ώρες.

Μελέτη περιβάλλοντος και Πατριδογνωσία

Ερώτηση: Πρόκειται για μια διεύρυνση του περιεχομένου της Πατριδογνωσίας; Ή τι σχέση έχει με αυτή η Μ.τ.Π.;

Απάντηση: Σχέση έχει. Μπορούμε να πούμε πως έχουν (ως ένα σημείο σχολικής εργασίας) τον ίδιο θεματικό πυρήνα και την ίδια αφετηρία: το περιβάλλον. Όμως η Μ.τ.Π. *δεν είναι* πατριδογνωσία. *Και δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως συνέχεια αυτού του μαθήματος.*

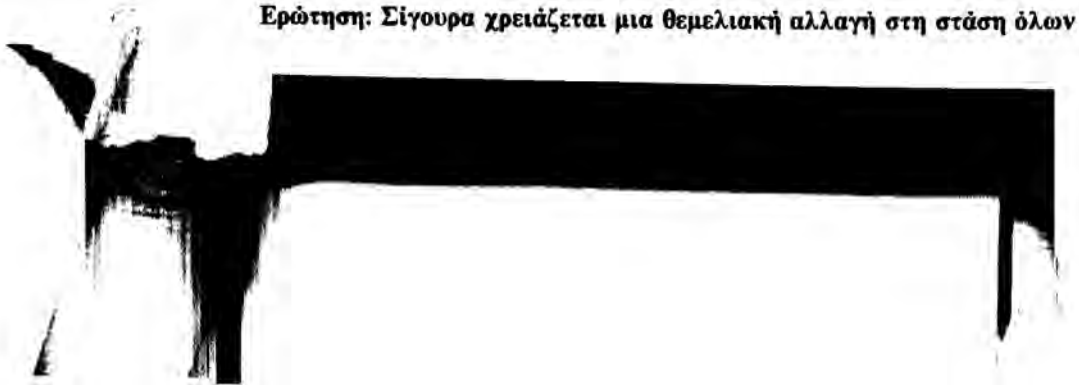
Πρώτα η Μελέτη του Περιβάλλοντος δεν περιορίζεται στο στενό περιβάλλον της πατρίδας του μαθητή, όπως συνέβαινε με την Πατριδογνωσία. Εκτείνεται στη σπουδή όλου του κόσμου και καλύπτει νέους τομείς μάθησης από την σύγχρονη οικονομική, επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη.

Οι σκοποί εξάλλου είναι πολύ διαφορετικοί. Και αυτό προκύπτει από τον τρόπο που ορίσαμε το μάθημα αυτό, από τη φύση του.

Το σημαντικότερο όμως είναι ότι η μορφή του περιεχομένου, η δομή του προγράμματος (που αντανακλά μια νέα αντίληψη για τη γνώση και για τη μάθηση) είναι εντελώς διαφορετική. Γι' αυτό και απαιτεί διαφορετική διδακτική προσέγγιση.

Στόχοι, λοιπόν, περιεχόμενο, μορφή περιεχομένου και μεθοδολογία μπαίνουν σε νέες βάσεις και συνθέτουν μια ιδιαίτερη πνευματική πειθαρχία.

Ερώτηση: Σίγουρα χρειάζεται μια θεμελιακή αλλαγή στη στάση όλων μας, που



θα εξαρτηθεί από το κατά πόσο θα μπορέσουμε να αποδεσμευτούμε από τα παλιά σχήματα. Θα εξαρτηθεί όμως και από το κατά πόσο θα κατανοήσουμε τη νέα διάσταση που δίνεται στη σχολική μάθηση.

Γι' αυτό θα σας παρακαλούσα να μας δώσετε όσο μπορείτε αναλυτικότερα αυτή τη διάσταση, γιατί πραγματικά έχουμε εδώ μια βαθιά τομή· και πρέπει στην κατανόησή της πρωταρχικά να στηριχτεί η διδακτική μας δραστηριότητα στην τάξη.

Απάντηση: Κοιτάξτε. Δεν πρόκειται για μια τομή σε ένα μάθημα. Πιστεύω πως έγινε μια μετατόπιση των αξόνων σε όλα τα επίπεδα της σχολικής μάθησης. Και η μετατόπιση αυτή αντανακλάται με τον καλύτερο και προσφορότερο τρόπο στη Μ.τ.Π. Και πιστεύω ακόμη πως γι' αυτό το λόγο οι αρχές που διέπουν το μάθημα αυτό θα επηρεάσουν τη σκέψη του δασκάλου ευρύτερα.

Ας γίνω περισσότερο σαφής. Παλιότερα στις μεσαίες και ανώτερες τάξεις διδάσκονταν διάφορα μαθήματα, καθένα με το δικό του τρόπο, ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, αλλά και ανεξάρτητα από το ανθρώπινο περιβάλλον. Επρόκειτο δηλαδή για μιαν *αφαίρεση* και έναν *κατακερματισμό* της γνώσης σε επιμέρους και μεμονωμένα στοιχεία (δεκάδες λουλούδια π.χ. και άλλα φυτά, δεκάδες ζώα - ένα ένα χωριστά και στις λεπτομέρειές τους) που επιτείνονταν με το βερμπαλισμό του δασκάλου και του διδακτικού βιβλίου.

Το αίτημα για μιαν ενιαία θεώρηση του κόσμου, που επιχειρήθηκε μέσα από το μάθημα της Πατριδογνωσίας πρώτα και αργότερα με την Ε.Σ.Δ., έμεινε απραγματοποίητο. Η Πατριδογνωσία περιορίστηκε στις δύο πρώτες τάξεις από το ίδιο της το περιεχόμενο: περιείχε δηλαδή βασικά ορισμένα στοιχεία πατριδογραφίας, με δειλές προεκτάσεις προς το κοινωνικό βίωμα και έντονες προς τη λαογραφία. Υπήρχαν συγγραφείς σχετικών βιβλίων και παιδαγωγοί που με αυταρέσκεια διακήρυτταν ότι αντικείμενο της πατριδογνωσίας είναι η σπουδή του λαϊκού μας πολιτισμού - χαρακτηριστικό του κλίματος ενός καθυστερημένου ρομαντισμού που ήρθε από την Ευρώπη. *Φτωχό,* λοιπόν, *μονομερές* και *αποσπασματικό* το περιεχόμενο του μαθήματος αυτού.

Ακόμη το μάθημα δεν είχε *αυτοτέλεια.* Εθεωρείτο υπηρετικό του μαθήματος της Γεωγραφίας. Με βάση την αντίληψη αυτή γινόταν και η επιλογή της ύλης, που επικεντρωνόταν στην «Πατριδογραφία» (περιγραφή του *χώρου* της στενής πατρίδας).

Τα Προγράμματα (που είχαν όλα βάση το Πρόγραμμα του 1913) ήταν *περιγραφικά* και *στατικά.* Παρουσίαζαν δηλαδή τα διάφορα στοιχεία μάθησης επιγραμματικά και παρατακτικά σε συμβατικές ενότητες, χωρίς να επισημαίνουν την οργανική συνάφεια μεταξύ τους και χωρίς να ενθαρρύνουν οποιαδήποτε σύνδεση της μάθησης με τις ζωτικές ανάγκες του παιδιού και της ζωής.

Προωθούσαν έτσι όχι τη δυνατότητα οργάνωσης της εμπειρίας του παιδιού σε σχήματα σκέψης, αλλά ένα στείρο *εγκυκλοπαιδισμό.* Και το χειρότερο, αποδυνάμωναν κάθε φιλότιμη προσπάθεια του δασκάλου να εθίσει το παιδί στην επιστημονική παρατήρηση και να το κάνει ενεργητικό μέτοχο στην ίδια

τη διαδικασία της μάθησης.

Ας πάρουμε ένα δείγμα από το Πρόγραμμα που ίσχυε ίσαμε το 1969. Και μόνο τους τίτλους των θεμάτων.

ΠΡΩΤΗ ΤΑΞΗ: 1. Το διδακτήριον. 2. Η αυλή του διδακτηρίου. 3. Ο κήπος του διδακτηρίου. 4. Η οδός. 5. Η οικία. 6. Η συνοικία του σχολείου. 7. Ο ουρανός.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΤΑΞΗ: 1. Η πόλις. 2. Ο κήπος. 3. Ο αγρός. 4. Ο αμπελών. 5. Ο λειμών. 6. Η πεδιάς. 7. Τα ύδατα. 8. Το όρος. 9. Το δάσος. 10. Τα εν τη εξοχή εργοστάσια, οι πύργοι (!), τα ιστορικά μνημεία, αι καλύβαι κτλ. 11. Η θάλασσα, 12. Αι κατοικίαι των ανθρώπων. 13. Αι αρχαί της πόλεως.

Ας πάρουμε τώρα ένα δείγμα ανάλυσης περιεχομένου.

Η οικία: Αι εκατέρωθεν της οδού του σχολείου οικίαι. Είδη οικιών. Τα διαμερίσματα της οικίας. Τα εν τη οικία έπιπλα και σκεύη. Τα εν τη οικία φυτά και ζώα. Τα χρήσιμα προς κατασκευήν των οικιών υλικά. Οι τεχνίται, οι εργαζόμενοι εις την κατασκευήν των οικιών...

Το μικρό αυτό δείγμα παρουσιάζει ανάγλυφα τα χαρακτηριστικά που ανέφερα. Και κάτι ακόμα σημαντικότερο: λείπει παντελώς ο άνθρωπος (ακόμα και η οικογένεια από το... σπίτι) και η ζωή. Προβάλλει μόνο ο ουδέτερος χώρος: ο χώρος χωρίς τον άνθρωπο, η πατρίδα χωρίς το λαό της. Και φυσικά λείπει το οργανωτικό σχήμα, όπου όλο αυτό το υλικό θα λειτουργούσε διδακτικά. Αντίθετα κυριαρχεί ο πραγματογνωστικός και πατριδογραφικός νοησιαρχισμός σε μια συμφόρηση ετερόκλητων στοιχείων.

Ερώτηση: Πάντως το Πρόγραμμα αυτό επέδρασε καταλυτικά στη σκέψη των δασκάλων. Και θα έλεγα ότι, παρόλο που μεσολάβησαν τόσες αλλαγές και δύο Προγράμματα, τα σχολεία είναι προσανατολισμένα προς την πατριδογραφική και πραγματογνωστική, όπως την είπατε, κατεύθυνση.

Απάντηση: Είναι γεγονός. Πολλοί δάσκαλοι εξακολουθούν να αποκαλούν τη Σπουδή ή τη Μελέτη του Περιβάλλοντος «Πατριδογνωσία». Και να έχουν ως πρότυπο διδακτικής ενέργειας το δάσκαλό τους μάλλον παρά σύγχρονα διδακτικά μοντέλα.

Είναι φυσικό, κατά κάποιον τρόπο. Πρώτα γιαί προσφέρεται σε μιαν εύκολη διαδικασία. Έπειτα τα Προγράμματα που συντάχτηκαν πιο πολύ ενεθάρρυναν αυτή την τάση παρά άνοιγαν νέες προοπτικές. Και τα βιβλία που κυκλοφορούσαν ήταν θαυμάσια προσαρμοσμένα στην εγκυκλοπαιδική αυτή αντίληψη (ή την ψευτοβιωματική τάση) και πρόσφεραν έτοιμα καλούπια, για το δάσκαλο και για το μαθητή.

Όχι βέβαια πως δεν υπήρχε υγιής παιδαγωγική σκέψη ανάμεσα στους παιδαγωγούς και τους δασκάλους. Αλλά, δεν υλοποιήθηκε ποτέ σε ολοκληρωμένα προγράμματα και συγκεκριμένα διδακτικά σχήματα. Οι δάσκαλοί μας είχαν μείνει στην πλειονότητά τους ανημέρωτοι. Οι πιο ζωντανοί και πιο τυχεροί (όσοι μαθήτευσαν σε εκλεκτούς παιδαγωγούς) πειραματίζονταν (ή μάλλον αυτοσχεδίαζαν) σε διάφορα μοτίβα, συχνά αλληλοσυγκρουόμενα, της

λεγόμενης Ενιαίας (Συγκεντρωτικής) Διδασκαλίας, όπου «κέντρο ενδιαφέροντος» ήταν οι 4 εποχές και οι γιορτές!...

Ένα Πρόγραμμα «Πατριδογνωστικών μαθημάτων» που συντάχτηκε το 1957 (ΦΕΚ 14, Τ.Α.) δεν έφτασε ποτέ στα χέρια των δασκάλων. Το Πρόγραμμα του 1969 για τη Σπουδή του Περιβάλλοντος ήταν συνέχεια του Προγράμματος του 1913 με αποτυχημένες απόπειρες εισαγωγής νέων ιδεών, τόσο που να φέρει σύγχυση μάλλον παρά να λύνει προβλήματα ή να προβάλλει συγκεκριμένη φιλοσοφία. Άλλωστε έφερε ανάγλυφη τη σφραγίδα της πολιτικής σκοπιμότητας της εποχής.

Για να δείτε πού είχαν καταντήσει οι αρχές της Ε.Σ.Δ. και του Νέου σχολείου - και ποια ήταν η διαφορά από το προηγούμενο πρόγραμμα - θα σας μεταφέρω ένα δείγμα «κέντρων ενδιαφέροντος», γύρω από τα οποία υποτίθεται πως θα συγκεντρωνόταν η διδακτέρα ύλη:

ΤΟ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟΝ: Γενικαί ενότητες: Αγιασμός και σχολική εορτή υποδοχής πρωτοετών. Ανακοινώσεις από την ζωήν των μαθητών κατά το θέρος. Το σχολείον. Ο Τρυγητός. Συλλογή ελαιών... Φθινοπωρινά λαχανικά και φρούτα. Πρωτοβρόχια. Όργωμα κ.λ.π. Προετοιμασία του σχολικού κήπου. Η 28η Οκτωβρίου - η Σημαία. Τα πρόβατα εις τα «χειμαδιά». Η φύσις κατά την εποχήν ταύτην. Τα εισόδια της Θεοτόκου. Ζώα και φυτά, σχετικά με τας ανωτέρω ενότητας...

Δηλαδή όχι μόνο συνεχίζεται ο συμφυρμός ετερόκλητων στοιχείων και η μετάδοση αποσπασματικών γνώσεων (λίγα πράγματα λ.χ. θα λέμε για τα φυτά και τα ζώα το φθινόπωρο - όσα σχετίζονται με την εποχή - λίγα την άνοιξη, λίγα το καλοκαίρι και το χειμώνα τίποτε...), αλλά ολόκληρη η *μάθηση μετατρέπεται σε ευκαιριακή ενασχόληση*, καθώς θα προσδιορίζεται από τις ευκαιρίες της εποχής σε κάθε τόπο.

Θα επανέλθουμε σ' αυτό. Θα ήθελα εδώ να πω ότι και το Πρόγραμμα του 1977-78 στηρίχτηκε στην αντίληψη της Ε.Σ.Δ. Ήταν μια βελτιωμένη έκδοση του προηγούμενου. Αλλά και στη σκέψη των συντακτών του και των δασκάλων μας πέρασε ως προσωρινή πρόταση, μέχρις ότου συνταχθεί το οριστικό. Είναι χαρακτηριστικά όσα λέγονται στον πρόλογο της έκδοσής του από τη Δ.Ο.Ε. «... το Κ.Ε.Μ.Ε... έδωσε μια προσωρινή μορφή αναλυτικού προγράμματος του Δημοτικού σχολείου που θα ισχύσει μέχρι τότε που θα κυκλοφορήσει το νέο αναλυτικό πρόγραμμα...».

Αρχές του νέου προγράμματος

Για να φανούν οι ανεπάρκειες αυτών των προγραμμάτων και οι διαφορές του νέου μαθήματος από τα προηγούμενα, θα μου επιτρέψετε να κάμω μια αναλυτικότερη παρουσίαση του νέου προγράμματος για τη Μελέτη του Περιβάλλοντος.

Θα αρχίσω από το *περιεχόμενο*.

Το περιεχόμενο του μαθήματος το είδαμε σε συνάφεια με τη δυναμική της ζωής και της μάθησης, ώστε να εξασφαλίσουμε την ανανεωτική του φύση και

δύναμη και να αποφύγουμε τη στατικότητα των παλιών προγραμμάτων, που αδρανοποιούσαν τη σκέψη του δασκάλου. Αυτό σημαίνει ότι προσπαθήσαμε να προβάλουμε και να αξιοποιήσουμε παιδευτικά τη δυναμική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο υποκείμενο και το αντικείμενο της μάθησης, ανάμεσα δηλαδή στο μαθητή και το περιβάλλον, καθώς και τη δυναμική της ίδιας της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας, όπως αποκαλύπτεται στην ιστορική διαλεκτική πορεία του ανθρώπου.

Το περιβάλλον (που είναι το αντικείμενο της μάθησης) δεν είναι κάτι το στατικό και αναλλοίωτο, που άμα το σπουδάσεις μια φορά εξασφαλίζεις τη γνώση για όλη σου τη ζωή. Είναι μια διαρκώς εξελισσόμενη και μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, που οφείλεις να την παρακολουθείς αδειάλειπτα, για να κατανοήσεις το νόημά της.

Από το γεγονός αυτό, και μόνο από αυτό, πηγάζει η παιδευτική αξία του περιβάλλοντος - προνόμιο που ανήκει μόνο στο ανθρώπινο είδος. Και βέβαια

Το περιβάλλον (που είναι το αντικείμενο της μάθησης) δεν είναι κάτι το στατικό και αναλλοίωτο, που άμα το σπουδάσεις μια φορά εξασφαλίζεις τη γνώση για όλη σου τη ζωή. Είναι μια διαρκώς εξελισσόμενη και μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, που οφείλεις να την παρακολουθείς αδειάλειπτα, για να κατανοήσεις το νόημά της .

στο βαθμό που θα τηρηθούν και θα αξιοποιηθούν κάποιες αρχές του J. PIAGET για την δυναμική - αφομοιωτική προσαρμογή του ατόμου.

Αυτή και μόνο η υπέρβαση από τα καθιερωμένα *διαφοροποιεί* αποφασιστικά το νέο μάθημα από τα παλιά μοντέλα· και υπαγορεύει νέες ρυθμίσεις και νέες αρχές στη σχολική πρακτική.

Έτσι λοιπόν, και για να επανέλθουμε στο θέμα του περιεχομένου, *πυρήνας* των ερευνητικών δραστηριοτήτων δεν είναι πια το «πατριδογραφικό» ή «πραγματογνωστικό» υλικό, αλλά το ανθρωπολογικό, η ανθρώπινη κοινωνία. Θεμελιώδη άξονα αποτελούν οι κοινωνικές επιστήμες. Αφετηρία και σημείο αναφοράς είναι η ζωή του παιδιού στη συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα: το σχολείο, τη γειτονιά του, την κοινότητά του, το λαό του.

Ό,τι αποτελεί δραστηριότητα της κοινότητας (μικρής ή μεγάλης), εμπειρία και γνώση, κατάκτηση και προοπτική, δόξα και τραγωδία, πρόθεση και οραματισμός, σχεδιασμός και προσπάθεια, επιτυχία και αποτυχία αποτελούν υλικό για σπουδή και διδακτική πρόκληση.

Σε αυτό το πλαίσιο συνυφαίνονται (οργανικά) στοιχεία από την ιστορία και το λαϊκό πολιτισμό, από τη θρησκεία και τη λατρευτική πράξη, από τις

πολιτιστικές δραστηριότητες, αλλά και στοιχεία από την οικολογία, την επικοινωνία, την υγεία, την τεχνολογία, την οικονομία κ.λπ., στο βαθμό που επηρεάζουν έμμεσα ή άμεσα τη ζωή της κοινότητας. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο συγχωνεύεται η ύλη των παραδοσιακών μαθημάτων της πατριδογνωσίας, της γεωγραφίας, της βιολογίας (φυτολογίας και ζωολογίας), της ανθρωπολογίας. Συγχωνεύονται, αλλά σε μια νέα διάσταση διδακτική.

Ένα εξίσου σημαντικό κεφάλαιο, ισομερές και ισοβαρές, από τις φυσικές επιστήμες, σε όλο τους το φάσμα, έχει ενταχθεί στο Πρόγραμμα από την πρώτη κιόλας τάξη του δημοτικού.

Αλλά στις πρώτες τρεις τάξεις το μορφωτικό υλικό από αυτές τις επιστήμες (π.χ. για τη γη και τον ουρανό, για τα φυσικά φαινόμενα, την κίνηση των σωμάτων, τις πηγές ενέργειας, την κίνηση των μηχανών κ.τ.λ.) δεν προορίζεται να διδαχτεί σε αυτοτελείς διδακτικές ενότητες. Ενσωματώνεται μέσα στις διδακτικές ενότητες, των οποίων ο πυρήνας είναι ανθρωποκεντρικός. Αντιμετωπίζεται δηλαδή σε σχέση με τη ζωή και τη δράση του ανθρώπου πάνω στη γη. Παράδειγμα: η κίνηση και η ενέργεια εντάσσονται στην ενότητα «Πώς κινούνται οι μηχανές» και «Εργαλεία και μηχανές».

Όλο αυτό το υλικό έχει διαπλακεί σε έναν *τομέα μαθησης* με βάση τη γνωστή κοχλιωτή διάταξη ή κλιμάκωση από τάξη σε τάξη, για την οποία θα μιλήσουμε πιο κάτω.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα μόνο να τονίσω ότι, όταν μιλάμε για «υλικό» δεν εννοούμε απλώς την παραδοσιακή «διδακτέα ύλη», που ήταν πληροφορίες έτοιμες να μεταγγιστούν στο δοχείο υποδοχής του παιδιού, τη μνήμη του. Εννοούμε *θέματα για διερεύνηση*, που ορίζονται με κριτήρια τους καθορισμένους στόχους. Αυτό σημαίνει ότι μέρος του μορφωτικού υλικού αποτελούν και οι συγκεκριμένες ενέργειες του δασκάλου και οι συνακόλουθες δραστηριότητες των μαθητών, για να γίνει η απαιτούμενη διερεύνηση, η σωστή μελέτη. Αυτό πάλι σημαίνει συμμετοχή όλων των παραγόντων της σχολικής αγωγής, δασκάλου και μαθητών, με τρόπο που να μπαίνουν σε κίνηση όλες οι διαδικασίες μάθησης - νοητικές, σωματικές, ψυχοκινητικές - σε όλες τις φάσεις της εργασίας (που είναι πάντα *ερευνητική*). Δηλαδή: σχεδιασμός έρευνας, διαδικασίες έρευνας, σχηματισμός υποθέσεων, πειραματικές δοκιμές, παρατηρήσεις, καταγραφή και ανακοινώσεις παρατηρήσεων, μαγνητοσκοπήσεις, ηχογραφήσεις, σχεδιαγράμματα, μετρήσεις, συγκρίσεις, ταξινομήσεις, κατηγοριοποιήσεις κ.τλ., ό,τι αποτελεί νοητικό ενέργημα και δράση.

Αυτό το νόημα έχει η παράγραφος του Ε.Α.Π. που λέει ότι: «... ενσωματώνονται ακόμα και οι δραστηριότητες των μαθητών που, ως διαδικασίες μάθησης, συντελούν στη δημιουργική προσέγγιση και αφομοίωση των μορφωτικών στοιχείων και στην πολύπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξή τους (των μαθητών).»

Αυτός είναι ο λόγος που το σώμα αυτό των δραστηριοτήτων αποχωρίστηκε από τα *ευκαιριακά θέματα*. Πρώτα γιατί τα περισσότερα από αυτά έχουν τοπικό χαρακτήρα, ενώ το κύριο σώμα πρέπει να αποτελέσει γενικευμένη κοινή και ενιαία μάθηση για όλα τα ελληνόπουλα. Δεύτερο γιατί η φύση τους είναι

βιωματική, ενώ το βασικό στοιχείο του Προγράμματος είναι η *συστηματική εξερεύνηση* του περιβάλλοντος και η *άσκηση στην ερευνητική εργασία.*

Αυτή η σύγχυση, που νόθευε τους σκοπούς του μαθήματος ίσαμε σήμερα, είναι πια καιρός να σταματήσει και να δούμε τα πράγματα στις πραγματικές τους διαστάσεις, ώστε καθένα να πάρει τη σημασία και τη θέση που πρέπει στη ζωή του σχολείου. Σχολείο σημαίνει μάθηση· και μάθηση σημαίνει σύστημα εργασίας και μέθοδος· και όχι ευκαιριακή ενασχόληση.

Από τη συνοπτική αυτή ανάλυση του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίσαμε τη φύση και το περιεχόμενο του μαθήματος (δηλ. το *αντικείμενο της μάθησης*) προβάλλουν ανάγλυφα και τα κύρια χαρακτηριστικά του νέου προγράμματος, που *αντικατοπτρίζουν και βασικές διδακτικές θέσεις* - μια μετατόπιση των διδακτικών αξόνων σε όλα τα επίπεδα μάθησης:

«Σχολείο σημαινει μαθηση και μαθηση σημαίνει σύστημα εργασίας και μέθοδος· και όχι ευκαιριακή ενασχόληση».

α) Το περιεχόμενο αντικατοπτρίζει τη *δυναμική της ζωής* και συνάπτεται σε όλα του τα σημεία με τις δραστηριότητες του ανθρώπου. Γι' αυτό κέντρο σπουδής δεν είναι ο νεκρός χώρος ή η φύση καθεαυτή, αλλά ο ίδιος ο άνθρωπος στις ποικίλες συνεξαρτήσεις του με το περιβάλλον.

β) Η έμφαση δίνεται όχι στη γνώση καθεαυτή, αλλά στη διαδικασία απόκτησής της, όχι στο αποτέλεσμα της μάθησης αλλά στις δραστηριότητες που οδηγούν στην κατάκτησή της. *Η γνώση είναι όργανο και όχι αυτοσκοπός.*

γ) Στη διαδικασία αυτή προβάλλεται όχι η συσσώρευση γνώσεων και η μνημονοτεχνική καταγραφή της εξωτερικής πραγματικότητας, αλλά η ανάπτυξη της *ερευνητικής διάθεσης*· και η συστηματική εξερεύνηση του περιβάλλοντος που νοείται πλέον όχι ως κάτι το στατικό και αδιαφοροποίητο, αλλά ως μία διαρκώς *εξελισσόμενη* και *διαφοροποιούμενη* πραγματικότητα.

δ) Στη διαδικασία της μάθησης ο *άξονας μετατοπίζεται* από το δάσκαλο στο μαθητή, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η ερευνητική φύση του μαθήματος και η δημιουργική δραστηριοποίηση του κάθε μαθητή χωριστά και *ολόκληρης της μαθητικής κοινότητας.*

ε) Τέλος τα μορφωτικά στοιχεία έχουν ενσωματωθεί και διαταχθεί σ' ένα *οργανωτικό σχήμα* με τρόπο που το μάθημα να προβάλλει όχι ως συρραφή (τεχνητή ένωση) αποσπασματικών γνώσεων και πληροφοριών ή άσχετων μαθημάτων, όπως στο παρελθόν, αλλά ως ένας *ενιαίος τομέας μάθησης* με στόχο την ενοποίηση της γνώσης σε ευρύτερα γνωστικά σχήματα (δομές).

Αυτό το *οργανωτικό σχήμα* ήταν που έλειπε πρώτα απ' όλα.

Με τον τρόπο αυτό η Μελέτη του Περιβάλλοντος αποκτά αυτοτέλεια και τη διδακτική ιδιοτυπία έναντι των άλλων μαθημάτων. Αποκτά την παιδευτική της

ταυτότητα. (Και αυτή είναι η έννοια όσων λέγονται στην Εισαγωγή της Α΄ τάξης στο βιβλίο για το δάσκαλο σελ. 16).

Υπάρχει και μια άλλη διάσταση, που διαφοροποιεί τη Μ.τ.Π. από την Πατριδογνωσία - και που προσδιορίζει την ταυτότητά της.

Βασική αρχή της Πατριδογνωσίας ήταν η σπουδή του άμεσου περιβάλλοντος του παιδιού. Η ισχύς της προκύπτει από το γεγονός ότι το παιδί μόνο αυτό το τμήμα του κόσμου μπορεί να σπουδάσει, γιατί μόνο αυτό προσφέρεται άμεσα στις αισθήσεις του· σ' αυτό κινείται, παίζει, αντλεί γνώσεις και ενδιαφέροντα· και μπορεί να το υποβάλει σε παρατήρηση και ίσως πειραματικό έλεγχο.

Η αρχή αυτή αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο και της Μ.τ.Π. Μόνο που και εδώ έγιναν οι αναγκαίες υπερβάσεις στις διαστάσεις του χώρου και του χρόνου.

Το άμεσο περιβάλλον δεν προσδιορίζει πια αποκλειστικά το περιεχόμενο της σπουδής, ούτε τις διδακτικές ενέργειες του δασκάλου. Για πολλούς και ποικίλους λόγους. Όλοι λ.χ. ξέρουμε ότι το μορφωτικό περιβάλλον του παιδιού έχει διευρυνθεί τόσο ώστε να περιλαβαίνει ολόκληρη τη γη και ακόμα το γνωστό σύμπαν χάρη στα μέσα μαζικής πληροφόρησης που φέρνουν μπροστά του ολόκληρο τον κόσμο σε μια στιγμή. Είναι πιο «άμεσο» το περιβάλλον αυτό από το περιβάλλον της γειτονιάς του (όπου υπάρχει!). Είναι ακόμα και πιο «ενδιαφέρον» από τις γλάστρες του μπαλκονιού και τα πουλιά των κλουβιών, που έχει κρεμασμένα κάπου - ας μη μιλάμε πια για «κήπους» και «αγρούς» και «χλοερούς λειμώνες»!...

Έχει λοιπόν το παιδί νέες πηγές γνώσης και ενδιαφερόντων, πλουσιότερες, εντυπωσιακότερες, αποτελεσματικότερες - αληθινά διδακτικότερες. Έχει και ο δάσκαλος περισσότερα και πρωτοφανέρωτα διδακτικά μέσα.

Τι σημαίνουν αυτά;

Σημαίνουν ότι: 1) Το άμεσο περιβάλλον είναι αναντικατάστατος φορέας διδακτικών ερεθισμάτων και πηγή πρωταρχικών - θεμελιακών εμπειριών και γνώσεων. 2) Σε κάθε διδακτική μας ενέργεια θα αποτελεί σημείο αφετηρίας και πλαίσιο αναφοράς, για να ολοκληρώνεται η διαδικασία της μάθησης. 3) Δεν είναι όμως επαρκής πηγή τροφοδότησης του πνεύματος και ολοκλήρωσης της προσωπικότητας του ανθρώπου. Γι' αυτό οφείλουμε να δίνουμε στο μαθητή δυνατότητες για *οριζόντιες* και *κάθετες προεκτάσεις* στο χώρο και στο χρόνο.

Αυτό σημαίνει ότι θα βοηθούμε το παιδί, σε κάθε ευκαιρία και με κάθε μέσο, να υψώνεται πέρα και πάνω από τη συγκεκριμένη χωροχρονική ή κοινωνική μονάδα και να κάνει τις αναγκαίες συγκριτικές προσεγγίσεις των προβλημάτων του τόπου του με τα προβλήματα και τη ζωή άλλων τόπων και άλλων εποχών, κατά το σχήμα «εδώ κι αλλού - άλλοτε και τώρα». Μιλώντας λ.χ. για τις κατοικίες ή την ενδυμασία ή την αγορά του στενού του περιβάλλοντος θα κάνουμε συγκρίσεις με τις κατοικίες και τις ενδυμασίες και τις αγορές άλλων μερών της πατρίδας μας και άλλων εποχών, αρχίζοντας από την εποχή των πρωτογόνων.

Το πρόγραμμά μας έχει διαρθρωθεί με αυτόν τον τρόπο, όπως εύκολα

μπορεί κανείς να διαπιστώσει, και ελπίζουμε πως έτσι βοηθούμε το δάσκαλο στην βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου της διδασκαλίας, αλλά και της ίδιας της διδακτικής του πράξης. Αντιλαμβάνεται από την αρχή ότι έχει μπροστά του ένα σχήμα διαλεκτικής σκέψης, όπου (κατά την εγελειανή λογική) αφετηρία της ενέργειάς του είναι το άμεσο περιβάλλον (θέση)· διεύρυνση και προέκταση η επικοινωνία με τον κόσμο ολόκληρο, στο βαθμό που αυτό είναι κατορθωτό σε κάθε βαθμίδα· και ολοκλήρωση ή σύνθεση ή επαναφορά στην αφετηρία - το άμεσο περιβάλλον.

Το σχήμα αυτό βοηθεί ακόμη να πετύχουμε τους απώτερους σκοπούς του μαθήματος (που κατά κάποιον τρόπο συμπίπτουν και με το βαθύτερο λόγο της παιδείας γενικά), να αποκτήσουν δηλαδή οι μαθητές βαθιά κατανόηση της κοινής ανθρώπινης μοίρας και μια γνήσια ιστορική και ανθρωπιστική συνείδηση.

Υπάρχει τέλος και μια τρίτη διάσταση του μαθήματος,η πιο σημαντική: της

Ξεκινήσαμε από την αρχή ότι σκοπός του σχολείου δεν είναι να μας δώσει τον παντογνώστη, το σοφό άνθρωπο (ξέροντας από τους αρχαίους Έλληνες πως «πολυμαθίη νόον ου διδάσκει») αλλά το σκεπτόμενο.
Η αρχή αυτή επέβαλλε να δώσουμε στο δάσκαλο ένα πρόγραμμα-όργανο για προβληματισμό και σκέψη και όχι ένα πρόγραμμα- όχημα για μεταφορά πληροφοριών .

οργάνωσης των μορφωτικών στοιχείων σε μεθοδικές ενότητες.

Και εδώ συντελέστηκε η πιο τολμηρή υπέρβαση και η ουσιαστικότερη καινοτομία, που επέβαλλαν να γίνει τόσο οι σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές θέσεις σχετικά με τη φύση της μάθησης, όσο και οι κοινωνικές εξελίξεις σε συνάφεια με τις επιστημονικές και τεχνολογικές ανακαλύψεις και εφαρμογές στην καθημερινή πρακτική.

Δεν έχω πρόθεση να ξανοιχτώ στα θέματα αυτά τώρα - τα έχω αναλύσει παλιότερα στη μελετη μου «Αρχές Αναλυτικού Προγράμματος». Θα δώσω μόνο το πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίχτηκε η επιλογή, η οργάνωση και η διαπλοκή των μορφωτικών στοιχείων.

Ξεκινήσαμε από την αρχή ότι σκοπός του σχολείου δεν είναι να μας δώσει τον παντογνώστη, το σοφό άνθρωπο (ξέροντας από τους αρχαίους Έλληνες πως «πολυμαθίη νόον ου διδάσκει») αλλά το σκεπτόμενο.

Η αρχή αυτή επέβαλλε να δώσουμε στο δάσκαλο ένα πρόγραμμα - όργανο για προβληματισμό και σκέψη και όχι ένα πρόγραμμα - όχημα για μεταφορά

πληροφοριών. Και αυτό εκάναμε. Το πρόγραμμα της Μ.τ.Π. είναι κυριολεκτικά αυτό που η HILDA TABA, εδώ και δύο δεκαετίες, αποκαλούσε *«σχέδιο για μάθηση»* και όχι ένα διάταγμα που περιγράφει, δίκην εντολών, τα στοιχεία της γνώσης που πρέπει να μάθει ο μαθητής - επί ποινή «απόρριψής» του...

Περιέχει βασικές *έννοιες* και ιδέες από τις επιμέρους επιστήμες που το απαρτίζουν, πάνω στις οποίες καλείται να δουλέψει ο μαθητής, όπως θα δούλευε και ένας επιστήμονας. Γι' αυτό και δε μιλούμε πια για «διδακτέα ύλη», αλλά για «θέματα για επεξεργασία» ή για «θεματικό περιεχόμενο», διατυπωμένο συνήθως σε μορφή ερωτημάτων ή προβληματικών καταστάσεων. Τα θέματα αυτά προσδιορίζονται από τους στόχους που συνοδεύουν κάθε μερικότερη ενότητα.

Τι αντιπροσωπεύουν οι στόχοι και οι έννοιες αυτές;

Από άποψη περιεχομένου αντιπροσωπεύουν ή μάλλον συγκεκριμενοποιούν κατά τρόπο διδακτικό τις σχέσεις του ανθρώπου με τον υπόλοιπο κόσμο: ο άνθρωπος και η φύση, ο άνθρωπος και ο ζωικός κόσμος, ο άνθρωπος και η κοινωνία, ο άνθρωπος και ο πολιτισμός (πολιτισμική εξέλιξη κ.λπ.). Είναι οι γενικές ενότητες που αποτελούν και το σκελετό του προγράμματος.

Από άποψη μαθησιακή αντανακλούν τη δομή της γνώσης ή των επιστημών και προσδιορίζουν το ερευνητικό πλαίσιο του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, όλο το πρόγραμμα έχει συνταχθεί έτσι ώστε *άξονες περιεχομένου* να αποτελούν όχι πια τα μεμονωμένα και ανεξάρτητα μεταξύ τους στοιχεία μάθησης ή τα περιστασιακά γεγονότα, αλλά οι *βασικές έννοιες ή δομές* των επιστημών.

Τέτοιες έννοιες είναι π.χ. η εξέλιξη, η προσαρμογή, η αλληλεξάρτηση, η συμβίωση, οι περιοδικοί ρυθμοί, η κοινότητα, κ.ά. Ως αξονικά στοιχεία του προγράμματος είναι οι ίδιες για όλες τις τάξεις, μόνο που κάθε φορά επενδύονται με το ανάλογο για κάθε τάξη ερευνητικό υλικό.

Αυτή η διάρθρωση ανατρέπει από τη βάση της την παραδοσιακή αντίληψη σχετικά με την έννοια του «μαθήματος» και τη διδακτική στάση του δασκάλου. Γιατί προβάλλει την άποψη της σύγχρονης γενετικής και γνωστικής ψυχολογίας ότι μάθηση δεν είναι μια απλή χαρτογράφηση της εξωτερικής πραγματικότητας στον εγκέφαλο του παιδιού, αλλά ένα σύστημα σκέψης και συμπεριφοράς που επενεργεί πάνω στην πραγματικότητα.

Πιστεύουμε πως με την παραπάνω διαπλοκή των γνώσεων και την αντίστοιχη διδακτική ενέργεια εξασφαλίζουμε τη *μονιμότητα*, τη *γονιμότητα* και την *ανανέωση* της μάθησης - τις τρεις σταθερές που δικαιώνουν την ύπαρξη του σχολείου.

Πρώτα γιατί αποδεσμεύουμε τη μάθηση από την τεχνική της μηχανικής μνήμης και τη συνδέουμε με τις δημιουργικές διεργασίες της νόησης. Με τις διεργασίες αυτές ο οργανισμός μεταστοιχειώνει τα εξωτερικά ερεθίσματα σε νοηματικά σύνολα ή γνωστικές δομές (σχήματα), που αποτελούν συμπύκνωση και αναδιοργάνωση των στοιχείων της εμπειρίας μας.

Η γνωστική ψυχολογία μας διδάσκει σήμερα ότι αν η λεπτομέρεια δεν ενσωματωθεί σε ένα οργανωμένο σύνολο (σχήμα ή κατηγορία) εξαφανίζεται

σύντομα και ελαττώνεται προοδευτικά και με γοργό ρυθμό η μαθησιακή της αξία.

Συνέπεια της παραπάνω οργανωτικής διεργασίας είναι ότι ο οργανισμός έχει την ευχέρεια να κάνει *μαζική μεταφορά της μάθησης*. Η κατανόηση δηλαδή των θεμελιωδών αρχών (δομών) δίνει τη δυνατότητα διεύρυνσης της μάθησης σε ένα πλήθος όμοια ή ισοδύναμα φαινόμενα και γεγονότα.

Παράδειγμα: Αν τα παιδιά κατανοήσουν την έννοια της γέννησης, μέσα από τη σπουδή συγκεκριμένου δείγματος, ας πούμε της κότας, είναι εύκολο στη συνέχεια να καταλάβουν τις διαδικασίες αναπαραγωγής στα άλλα ζώα και να συλλάβουν το νόημα της ζωής στο σύνολό της. Εκείνο που θα χρειαστεί πιο πέρα δεν είναι η σπουδή καθεμιάς περίπτωσης χωριστά, όπως γινόταν ίσαμε σήμερα, αλλά ειδικών περιπτώσεων και αποκλίσεων.

Αν πάλι κατανοήσουν τη σχέση ανάμεσα στον τόπο κατοικίας και την παραγωγή ή την εργασία, θα μπορούν από μόνα τους να ερμηνεύσουν σχετικά φαινόμενα όπως: γιατί υπάρχει μεγάλη συγκέντρωση πληθυσμού σε ορισμένες περιοχές της γης (ή της χώρας τους), γιατί αναπτύχθηκαν εξαιρετικά ή φθίνουν προοδευτικά ή μένουν στάσιμες ορισμένες πόλεις κ.τ.ό.

Μια άλλη συνέπεια είναι ότι η συγκέντρωση της ύλης και η ενοποίηση της γνώσης συντελείται με τρόπο φυσικό και δημιουργικό μέσα από την ίδια τη διαδικασία της μάθησης και όχι με εξωτερικά τεχνάσματα. Δε βασίζεται πια αποκλειστικά στη συνάφεια των πραγμάτων σε τόπο και χρόνο, όπως συνέβαινε με τις διάφορες μορφές της γνωστής ενιαίας συκεντρωτικής διδασκαλίας, αλλά στην *εσωτερική συνάφεια και συνοχή*, των ίδιων των γνωστικών στοιχείων που εμπεριέχονται στις δομές των επιστημών.

Ας πάρουμε παράδειγμα το περιεχόμενο των βιολογικών επιστημών που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο: φυτολογίας, ζωολογίας, ανθρωπολογίας. Πώς εξασφαλίζεται αυτή η εσωτερική σύνδεση της γνώσης και πώς οικοδομείται η γνώση σε γνωστικά σχήματα;

Η σπουδή του Προγράμματος μας αποκαλύπτει ότι όλα τα θέματα συσπειρώνονται γύρω από τους παρακάτω διδακτικούς άξονες:

Πρώτος άξονας: Πώς αναπαράγεται ένα φυτό - πώς αναπαράγεται ένα ζώο - πώς αναπαράγεται ο άνθρωπος.

Δεύτερος άξονας: Πώς τρέφεται ένα φυτό - πώς τρέφεται ένα ζώο - πώς τρέφεται ο άνθρωπος.

Τρίτος άξονας: Πώς αναπτύσσεται ένα φυτό - πώς αναπτύσσεται ένα ζώο - πώς αναπτύσσεται ο άνθρωπος.

Εδώ λοιπόν έχουμε ένα ολοκληρωμένο σύστημα ιδεών, όπου εντάσσονται έρευνα, **μέθοδος**, διαδικασίες, δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και αξιολογήσεις που μορφοποιούν τον άνθρωπο. Αποκτά το παιδί ή όχι σφαιρική αντίληψη της ζωής; Τι θα ξεχάσει; Και σε τι θα ζημιωθεί, αν ξεχάσει κάποια λεπτομέρεια; Είναι εύκολο να συμπληρώσει το κενό. Δύσκολο όμως να «ξεχάσει» το νόημα.

Πώς αντιμετωπίζονταν άλλοτε τα ίδια θέματα;

Για τα λουλούδια μιλούσαμε την άνοιξη, για τη σπορά το φθινόπωρο, για

την τροφή και ανάπτυξη, όταν γεννιούνταν τ' αρνάκια· για τα πουλιά όταν έρχονταν τα χελιδόνια, για τα ψάρια όταν επισκεπτόμαστε την αγορά ή αν συνέπιπτε να περάσει ψαράς από τη γειτονιά μας - και πάντως ανεξάρτητα το ένα από το άλλο και πέρα από αρχές και έννοιες, απλώς γιατί συνέπιπταν στο χώρο ή το χρόνο (γιορτή, εποχές, δουλειές, πανηγύρια κ.τ.ό.). Και αυτές τις *συμπτώσεις* τις ονομάζαμε «κέντρα ενδιαφέροντος».

Ο χώρος και ο χρόνος, βέβαια, είναι βασικές γνωστικές κατηγορίες. Αλλά χρησιμεύουν μόνο ως αφετηρίες από τις οποίες εξακτινώνονται οι ερευνητικές μας δραστηριότητες και η σκέψη προς τις ποικίλες σχέσεις και συνεξαρτήσεις των πραγμάτων.

Μελέτη του Περιβάλλοντος και ενιαία διδασκαλία

Ερώτηση: Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να επιμείνουμε περισσότερο. Οι δάσκαλοι είχαν συνδέσει, παλιότερα την Πατριδογνωσία και πρόσφατα τη Σπουδή του περιβάλλοντος με την ενιαία διδασκαλία. Και εξακολουθούν να εργάζονται με τον τρόπο αυτό. Από όσα μας είπατε, αλλά και από τη μελέτη του Προγράμματος και των βιβλίων προκύπτει ότι η Ε.Σ.Δ. έχει καταργηθεί - και σαν τρόπος συγκέντρωσης της διδακτέας ύλης και σαν παιδευτική ενέργεια.

Τι θα κάνουν οι δάσκαλοι; Και ποιά η σχέση της Μ.τ.Π. με την Ε.Σ.Δ.;

Απάντηση: Ο όρος «καταργήθηκε» δεν είναι ακριβής. Εμείς δεν καταργήσαμε τίποτε. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές εξελίξεις έκαμαν την Ε.Σ.Δ. περιττή. Θα πρόσθετα, προσωπικά, πως θα είναι μια επιζήμια τακτική, αν συνεχιστεί - και με τον τρόπο που εφαρμοζόταν. Επιζήμια για πολλούς λόγους. Θα αναφέρω μόνο τους σπουδαιότερους.

Πρώτα γιατί υπερτονίστηκε η σημασία της και από δημιουργική αντίδραση στον παραδοσιακό κατακερματισμό της γνώσης μεταβλήθηκε σε τυπολατρεία, όπως ακριβώς και με τα περίφημα στάδια του Ερβάρτου.

Δεύτερο γιατί ποτέ δεν εφαρμόστηκε με συνέπεια μια ενιαία μορφή συγκέντρωσης, αφού και οι παιδαγωγοί που τη μετέφεραν στην Ελλάδα δεν είχαν ενιαία αντίληψη για το τί είναι και με ποιόν τρόπο θα εφαρμοστεί αυτή η Ε.Σ.Δ. Καθένας παρουσίασε τη δική του εκδοχή. Και οι δάσκαλοι έκαναν καθένας τη δική του «συγκέντρωση»: άλλος με βάση τις τέσσερις εποχές του έτους και τις γιορτές, άλλος με βάση τα λεγόμενα «κέντρα ενδιαφέροντος» (εννοώντας τα πάλι καθένας με το δικό του τρόπο, με αποτέλεσμα μια σοβαρή πρόταση του DECROLY να εκφυλλιστεί σε αυτοσχεδιασμούς), άλλος με βάση τον ελεύθερο διάλογο και τα στιγμιαία ενδιαφέροντα (κατά την αντίληψη του B. OTTO) που κατέληγε σε άσκοπη φλυαρία και άλλος άλλα. Τρίτο γιατί στηρίχτηκε γενικότερα σε μια λαθεμένη αντίληψη αναφορικά με την έννοια και το σκοπό της συγκέντρωσης· και σε μια περσσότερο λαθεμένη πρακτική.

Πώς γινόταν αυτή η συγκέντρωση και σε ποιό επίπεδο;

Όπως ξέρετε, ουσιαστικά δεν επρόκειτο για συγκέντρωση αλλά περισσότερο για *σύνδεση* διαφορετικών μαθημάτων. Και η σύνδεση αυτή στηριζόταν σε εντελώς *εξωτερικές* και *συμπτωματικές* σχέσεις. Αν λ.χ. είχαμε στην Πατριδο-

γνωσία να επεξεργαστούμε την ενότητα ή το θέμα «λαχανικά του φθινοπώρου», έπρεπε παράλλλα (κι αυτό το «παράλληλα» έχει σημασία) να διδάξουμε στη γλώσσα κείμενο σχετικό με τα λαχανικά ή το φθινόπωρο ή κάτι σχετικό. Και το αντίστροφο. Και ψάχναμε να βολευτούμε όπως όπως με κακογραμμένα αναγνώσματα - πολλές φορές αυτοσχέδια. Έπρεπε «παράλληλα» να κάνουμε αριθμητική με «... λαχανικά· να πούμε κι ένα τραγουδάκι για τα λαχανικά ή το φθινόπωρο - που μπορούσε να ήταν και προσευχούλα - και πάει λέγοντας.

Όπως καταλαβαίνετε, αυτό δεν έχει καμιά σχέση με τις επιδιώξεις μιας σύγχρονης αγωγής· ούτε με τις επιδιώξεις της Μ.τ.Π. Ούτε και με την ίδια την Ε.Σ.Δ., που υποτίθεται ότι απέβλεπε στην ενιαιοποίηση της μάθησης. Ήταν

«Ο χώρος και ο χρόνος, βέβαια, είναι βασικές γνωστικές κατηγορίες. Αλλά χρησιμεύουν μόνο ως αφετηρίες από τις οποίες εξακτινώνονται οι ερευνητικές μας δραστηριότητες και η σκέψη προς τις ποικίλες σχέσεις και συνεξαρτήσεις των πραγμάτων».

μια επιφανειακή, τεχνητή και αλλοπρόσαλλη ενέργεια που δεν οδηγούσε πουθενά. Ή για να είμαστε ακριβείς ερχόταν σε αντίθεση με τα διδάγματα της γνωστικής ψυχολογίας και τις αρχές της παιδαγωγικής (που έχουν τις ρίζες τους στις πλατωνικές ιδέες για την έννοια της γνώσης), σύμφωνα με τις οποίες μάθηση σημαίνει πρώτα από όλα οργάνωση της εμπειρίας σε ολοκληρωμένα νοητικά συστήματα.

Πρέπει να πούμε ότι η Πατριδογνωσία, όπως είχε προσδιοριστεί, εμπεριείχε και την έννοια της ενιαιοποίησης της μάθησης, καθώς απέβλεπε στη συνολική αντίληψη του κόσμου - μολονότι δεν είναι το ίδιο πράγμα με την ενοποίηση της γνώσης. Η συγκέντρωση, που αναζητούσαν οι δάσκαλοι και οι παιδαγωγοί μέσα από τη σύνδεση διαφορετικών μαθημάτων, γινόταν με τη Πατριδογνωσία αυτόματα και με τρόπο φυσικότερο και πραγματικότερο: στο ίδιο το μυαλό του παιδιού. Και επειδή ακριβώς επρόκειτο περισσότερο για μια συνολική, όπως τη λέμε, και εποπτική αντίληψη και όχι για συστηματική ανάλυση του περιβάλλοντος και σύνθεση της εμπειρίας ή της γνώσης, πολύ σωστά περιοριζόταν στις δύο πρώτες τάξεις.

Η προσπάθεια όμως προσπέλασης και σε άλλους τομείς μάθησης (μαθήματα) ήταν υπέρβαση (και παραβίαση) θεμελιωδών διδακτικών αρχών. Γι' αυτό, επαναλαμβάνω, η συνέχιση αυτής της τακτικής θα είναι πολλαπλά επιζήμια με δεδομένη μάλιστα τη νέα κατάσταση πραγμάτων που δημιούργησαν τα νέα προγράμματα και τα νέα βιβλία.

Μεταφέρω εδώ δύο μόνο σχετικές απόψεις που διατυπώθηκαν στο δεύτερο

σεμινάριο των σχολικών συμβούλων:

Η μία είναι ότι η Ε.Σ.Δ., στη μορφή που ξέρουμε, δεν ευνοεί καθόλου τη συστηματική εργασία και την ερευνητική διάθεση και σκέψη. Η έρευνα γίνεται κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, που μόνο ο συστηματικός σχεδιασμός εξασφαλίζει. Η αδιάκοπη μετατόπιση των κέντρων ενδιαφέροντος και η αναγωγή από το ένα αντικείμενο μελέτης στο άλλο, όπως συμβαίνει στην Ε.Σ.Δ., δεν επιτρέπουν κανενός είδους σχεδιασμό. Η έρευνα συντελείται στα πλαίσια συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου και σε μια αλληλουχία προβληματικών καταστάσεων, υποθέσεων και δοκιμών, επαληθεύσεων και εφαρμογών και με βάση αυστηρές αρχές και συγκεκριμένη μεθοδολογία. Είναι σύστημα αρχών και μεθόδων.

Ένα τέτοιο σύστημα και ένα τέτοιο όργανο μεθοδικής εργασίας προσπαθήσαμε να δώσουμε στο δάσκαλο, με το νέο πρόγραμμα και τα νέα βιβλία. Η σύνδεσή τους με την Ε.Σ.Δ. θα σήμαινε ακύρωση του έργου αυτού.

Η δεύτερη άποψη είναι ότι η σύνδεση της Μ.τ.Π. με άλλα μαθήματα και, ιδιαίτερα, με τη γλώσσα και τα μαθηματικά, κατά το πρότυπο της Ε.Σ.Δ., ούτε αναγκαία είναι ούτε εφικτή. Θα είναι οπωσδήποτε σε βάρος κάποιου από αυτά τα μαθήματα.

Έχει τονιστεί επανειλημμένα —και από τους άλλους συναδέλφους μου— ότι κάθε μάθημα έχει τη δική του πνευματική πειθαρχία: τη δική του γλώσσα (ένα ορισμένο συμβολικό σύστημα), τη δική του μεθοδολογία, το δικό του αντικείμενο μελέτης. Καθένα αποτελεί μια ιδιαίτερη γνωστική ενότητα. Τί νόημα έχει η εναγώνια προσπάθεια ανακάλυψης *συμπτώσεων* σε κάποιες περιθωριακές λεπτομέρειες;

Τα θέματα λ.χ. της γλωσσικής διδασκαλίας έχουν διαταχθεί στα βιβλία με βάση καθαρά γλωσσικά κριτήρια, που επιβάλλουν μιαν ορισμένη αλληλουχία στη διδακτική ενέργεια, όπως ακριβώς έγινε και στην περιοχή της Μ.τ.Π. Είναι απίθανο να συμπέσει η διδασκαλία του ίδιου αντικειμένου ή συγγενικού θέματος. Επομένως ή θα διακινδυνέψουμε διάσπαση της μεθοδικής ενότητας ή θα καταφύγουμε σε πρόχειρους αυτοσχεδιασμούς, για να πετύχουμε τί; Για να διδάξουμε ένα σχετικό με το αντικείμενο διδασκαλίας στη Μ.τ.Π. ποίημα ή να λέμε ότι καινοτομούμε εφαρμόζοντας κάποιο σύστημα, που έπαψε πια να ζει ακόμα και στη χώρα που γεννήθηκε;

Συμπερασματικά θα έλεγα τα εξής: Οι δάσκαλοί μας πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι «η συγκέντρωση» της διδακτέας ύλης ή των μαθημάτων γίνεται σήμερα επιστημονικά κατά *ομοιογενείς επιστήμες*. και η *ενοποίηση* αφορά σε εκείνους τους τομείς μάθησης ή σε εκείνες τις επιστήμες που έχουν κοινό αντικείμενο έρευνας.

Αυτού του είδους η συγκέντρωση και ενοποίηση πραγματοποιήθηκε στη Μ.τ.Π. πρώτα με τη σύνταξη του νέου προγράμματος, όπου αντικείμενο σπουδής ορίζεται το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του ανθρώπου. Και πραγματοποιήθηκε στο *βαθμό και με τον τρόπο* που η φύση του μαθήματος επέτρεπε να γίνει, χωρίς να καταργείται η σχετική αυτονομία των επιστημών,

χωρίς να παραβιάζεται η φύση της μάθησης, χωρίς να συγχέεται το τυχαίο και το περιστασιακό με το νομοτελειακό και το εξελικτικό. Γι' αυτό και δε μιλούμε για «απλή συγκέντρωση» αλλά για *εσωτερική σύνδεση και συνοχή* της γνώσης, που αντανακλά χαρακτηριστικές για το ανθρώπινο είδος *διεργασίες* της νόησης.

Ερώτηση: Δηλαδή δεν πρέπει να γίνεται ούτε συσχέτιση, όπως λέμε, διαφόρων επιμέρους αντικειμένων μάθησης, όπως π.χ. μεταξύ καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και ερευνητικών δραστηριοτήτων από τη Μ.τ.Π.; Ζημιώνει αν διδάσκοντας για το χελιδόνι, στη Μ.τ.Π., διδάξουμε κι ένα ποίημα για το χελιδόνι στη γλώσσα;

Απάντηση: Ζημιώνει από την άποψη ότι στηρίζει μια λαθεμένη, όπως εξήγησα, αντίληψη για την ενότητα της γνώσης. Κι αυτό φαίνεται από το λάθος που κάνουμε κι αυτή τη στιγμή, όταν αναφερόμαστε στη διδασκαλία του χελιδονιού. Διδασκαλία του χελιδονιού και άλλων ζώων ή φυτών ξεχωριστά δεν προβλέπουμε στο νέο πρόγραμμα. Ήταν χαρακτηριστικό του εγκυκλοπαιδισμού που πάμε να απομακρύνουμε από τα σχολεία. Ζημειώνει ακόμα γιατί έμμεσα ωθούμε τους δασκάλους να θηρεύουν σε κάθε περίπτωση μια «σύνδεση» που θα έχει ως συνέπεια το σπάσιμο της συνέχειας της διδασκαλίας και την παρουσίαση αμφίβολης μορφωτικής αξίας κειμένων.

Κάποια ευχέρεια υπάρχει στον τομέα της αισθητικής αγωγής. Αλλά σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει ένα μάθημα να γίνεται υπηρετικό του άλλου. Δεν υπάρχουν δορυφορικά μαθήματα. Ούτε επιτρέπεται να θυσιάζουμε τις κλίσεις, τις ειδικές δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών σε σχήματα ατομικών προτιμήσεων, όπου και η σημασία της δραστηριότητας εξαφανίζεται. Θυμηθείται εκείνο το ρουτινιέρικο «ζωγραφίστε τώρα ό,τι θέλετε από αυτά που μάθαμε...», που σήμαινε τη λήξη της διδασκαλίας (!) και το... θάνατο της τέχνης.

Ερώτηση: Τονίζοντας τόσο εμφατικά την ερευνητική άποψη του μαθήματος σχηματίστηκε η εντύπωση ότι έχουμε μια στροφή από το βίωμα στη νόηση. Και ότι τα ευκαιριακά θέματα έχουν περιοριστεί σημαντικά ή υποτιμηθεί, καθώς έχουν ξεχωριστεί από τον κύριο κορμό του μαθήματος. Είναι σωστή αυτή η εντύπωση; Και αποτελεί σύγχρονη τάση;

Απάντηση: Δεν είναι σωστό ότι υποτιμήθηκαν ευκαιριακά θέματα. Απλώς έπαψαν να αποτελούν το κέντρο της διδασκαλίας και το μονοπώλιο στις δύο πρώτες τάξεις. Και αυτό ήταν συνέπεια των αρχών που εφαρμόζονται σήμερα σχετικά με τη συγκέντρωση των μορφωτικών στοιχείων και τη διδακτική πράξη. Όλα αυτά εξηγούνται με επάρκεια, νομίζω, στην εισαγωγή του βιβλίου για το δάσκαλο (Α΄ τάξης, σελ. 19 κ.ε.).

Αναφορικά, τώρα, με το βίωμα θα ήθελα να πω ότι και εδώ είχαν γίνει σοβαρές παρεξηγήσεις, έτσι που μια πραγματικά ανανεωτική παιδαγωγική αρχή να μετατραπεί σε πρόσχημα εισαγωγής κάθε είδους αντιδραστικών και αντιπαιδαγωγικών παρεμβάσεων του δασκάλου και, έμμεσα, ποικίλων κοινωνι-

κών, πολιτικών και άλλων παραγόντων.

Συχνά λ.χ. η διδασκαλία εκφυλλιζόταν σε συναισθηματικά υπερχειλίσματα, εκεί όπου χρειαζόταν στέρεη αξιολογική κρίση από μέρους του μαθητή και συνειδητοποίηση του καθήκοντος ή της κοινωνικής του στάσης.

Σε άλλες πάλι περιπτώσεις ολόκληρη η σχολική κοινότητα εξαντλούσε απαράδεκτα μακρύ χρόνο σε εορταστικά παραληρήματα σε βάρος της κύριας μάθησης. Πολλές γιορτές, ενταγμένες σε προγραμματισμένες κοινοτικές και άλλες εκδηλώσεις, θύμιζαν χιτλερικές παράτες και άλλες ύποπτες δράσεις που κατέληγαν σε συσκότιση της λογικής σκέψης και αντικοινωνικούς φανατισμούς.

Το βίωμα παίρνει στο μάθημα της Μ.τ.Π. τη θέση που του αξίζει, αλλά και τη σωστή έννοιά του. Δεν έχει σχέση ούτε με τους επιπόλαιους συναισθηματισμούς ούτε με μια απλή αισθηματική στάση απέναντι στον κόσμο.

Από άποψη μορφωτικού περιεχομένου η βίωση του κόσμου, που ζει και που μελετά το παιδί, πρέπει να θεωρείται σαν μια πράξη και μια διαδικασία *βαθιάς ευαισθητοποίησης και κοινωνικοποίησης του ατόμου*, έτσι ώστε να οδηγεί σ' αυτό που έχω αλλού αποκαλέσει *κοινωνικοποιημένη συνείδηση*.

Από άποψη διδακτικής αξίας το βίωμα πρέπει να θεωρηθεί ως ολοκληρωτική ταύτιση του υποκειμένου με το αντικείμενο της μάθησης, κατά την πλατωνική έννοια. Και στην Μ.τ.Π. περισσότερο από κάθε άλλη περίπτωση, ταιριάζει η περίφημη αποστροφή του Πλάτωνα για τη φιλοσοφία, στη Ζ΄ επιστολή του.

«... ρητόν γάρ οὐδαμῶς ἔστι, ὡς ἄλλα μαθήματα, ἀλλ' ἐκ πολλῆ συνουσίας γιγνομένης περί τό πρᾶγμα αὐτό καί τοῦ *συζεῖν* ἐξαίφνης, οἷον ἀπό πυρός πηδήσαντος ἐξαφθέν φῶς, ἐν τῆ ψυχῆ γενόμενον αὐτό ἑαυτό ἤδη τρέφει».

«Από άποψη μορφωτικού περιεχομένου η βίωση του κόσμου, που ζει και που μελετά το παιδί, πρέπει να θεωρείται σαν μια πράξη και μια διαδικασία βαθιάς ευαισθητοποίησης και κοινωνικοποίησης του ατόμου, έτσι ώστε να οδηγεί σ' αυτό που έχουν αλλού αποκαλέσει κοινωνικοποιημένη συνείδηση».

Τα ίδια θα λέγαμε και για τη Μ.τ.Π. Δεν είναι ένα μάθημα που θα το πεις σε κάποιον ή θα το ακούσεις από κάποιον και θα το μάθεις. Είναι μια συνεχής τριβή με το αντικείμενο. Απαιτείται ταύτιση του Εγώ με αυτό (κατάσταση του «συζείν»). Από αυτήν την ταύτιση θα προκύψει εκείνη η συναισθηματική κατάσταση, που θα αποτελέσει το γόνιμο έδαφος πάνω στο οποίο θα στηριχθούν γνήσια και μόνιμα ενδιαφέροντα, θετικές στάζεις ζωής και η

λαχτάρα και η χαρά της δημιουργίας.

Το βίωμα λοιπόν δεν πρέπει να νοηθεί ως απλή και επιπόλαια συγκινησιακή κατάσταση, αλλά σαν μια ουσιαστική σχέση του ατόμου με ένα αντικείμενο, που έχει γι' αυτό ιδιαίτερη αξία και το γεμίζει με νόημα. Είναι αυτός ο λόγος που το βίωμα ταυτίστηκε περισσότερο με τη συμπεριφορά των ανθρώπων, με τις αξίες και με μαθήσεις αξιολογικού περιεχομένου, όπως λ.χ. τα θρησκευτικά κ.ά.

Θα πρέπει πάντα να θυμόμαστε σχετικά και το λόγο του Δ. Σολωμού, σε άλλη περίσταση, πως «πρέπει πρώτον με δύναμιν να συλλάβη ο νους και έπειτα η καρδία θερμώς να αισθανθή ό,τι ο νους συνέλαβε».

Η διδασκαλία ως ερευνητική δραστηριότητα

Ερώτηση: Νομίζω πως είναι καιρός να περάσουμε τώρα στις διδακτικές μεθοδεύσεις, που υλοποιούν τις θέσεις που παρουσιάσατε, ειδικότερα για τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και την ερευνητική φύση του μαθήματος-καταστάσεις μάθησης από τις οποίες προκύπτει και το υγιές βίωμα.

Πώς μπορούν να συνδυαστούν αυτά με τα σημερινά δεδομένα των σχολείων μας: έλλειψη εποπτικών μέσων και εργαστηρίων και αδυναμία εξόδων από τον περίγυρο του σχολείου στη φύση ή σε μακρινότερες περιοχές;

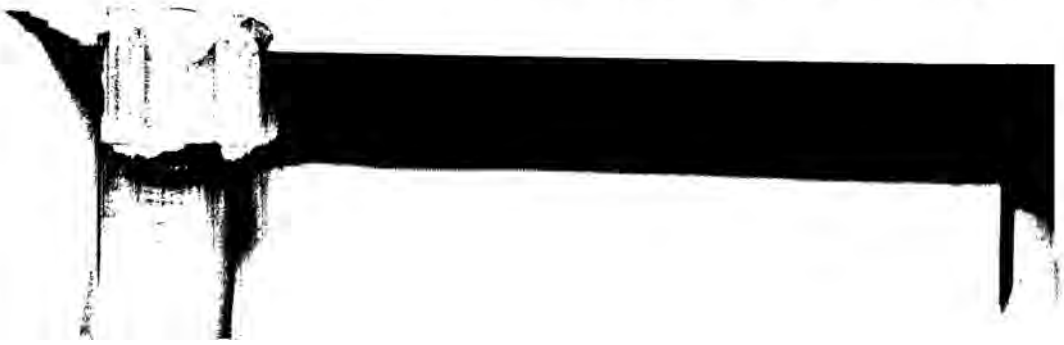
Απάντηση: Κοιτάξτε. Πρώτα δεν θα ήθελα να ξεχωρίσω την έρευνα από τη συμμετοχή των μαθητών στις διδακτικές διαδικασίες. Οι έννοιες αυτές είναι αλληλένδετες και η μία δραστηριότητα δεν στέκεται χωρίς την άλλη.

Επίσης δεν θα ταύτιζα απόλυτα την ερευνητική εργασία ή την έννοια της έρευνας με τα μέσα της έρευνας. Η έρευνα είναι πρώτα και πάνω από όλα μια

«Εκείνο λοιπόν που έχει πρωταρχική διδακτική αξία στο σχολείο είναι να δημιουργήσουμε ένα κλίμα και ένα πνεύμα συνεχούς προβληματισμού ώστε η ερευνητική στάση του παιδιού απέναντι στον κόσμο να γίνει εθισμός της σκέψης του».

στάση του πνεύματος. Και έτσι την εννοούμε στη Μ.τ.Π. Επιζητούμε εκείνη την κατάσταση «απορίας» (κατά τη σωκρατική έκφραση) και προβληματισμού που θα *πορωθεί* στη δίψα για ανακάλυψη νέας γνώσης και στη χαρά της δημιουργίας.

Εκείνο λοιπόν που έχει πρωταρχική διδακτική αξία στο σχολείο είναι να δημιουργήσουμε ένα κλίμα και ένα πνεύμα συνεχούς προβληματισμού ώστε η



Δ3 Τι χρειάζεται ένα φυτό, για να μεγαλώσει

1



2



– *Τι κάνουν τα παιδιά εδώ; Τι υλικά χρειάζονται γι' αυτή τη δουλειά;*

3



Ποτίζουμε μόνο τις γλάστρες Α και Γ.

– *Μετά από λίγες μέρες τι θα γίνει;*
Γιατί;





5

Βάζουμε τη μια γλάστρα στο φως.



Την άλλη τη βάζουμε στο σκοτάδι.

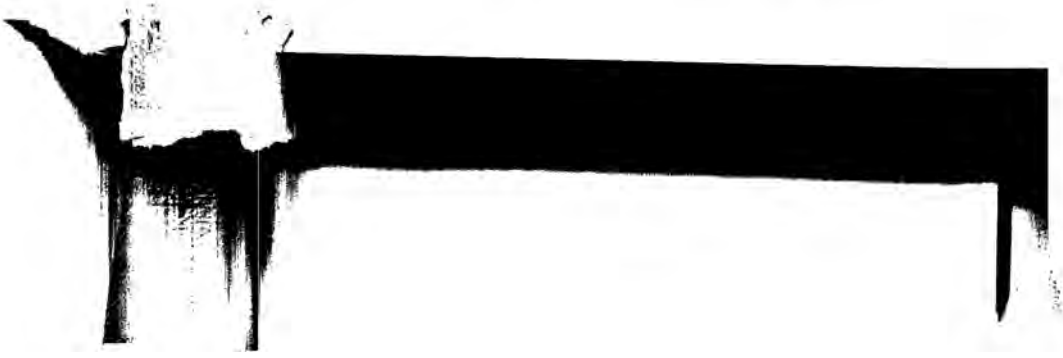
Και συνεχίζουμε να τις ποτίζουμε κανονικά για μερικές ημέρες.



7

– *Τι παρατηρούμε τώρα;*
Ποιο φυτό αναπτύχθηκε κανονικά; Γιατί;

Τα φυτά λοιπόν για να αναπτυχθούν χρειάζονται και . . .



ερευνητική στάση του παιδιού απέναντι στον κόσμο να γίνει *εθισμός* της σκέψης του.

Τα τεχνικά μέσα είναι βοηθητικά μέσα και δεν αποσυνδέονται παντελώς -πρέπει να το πούμε κι αυτό- από την ευθύνη του δασκάλου.

Ερώτηση: Μπορείτε να μας τα συγκεκριμενοποιήσετε αυτά;

Απάντηση: Συγκεκριμένη και λεπτομερής ανάλυση αυτών των θεμάτων γίνεται στα βιβλία του δασκάλου και δεν θα ήθελα εδώ να επαναλάβω τα ίδια. Και θα έλεγα πως μια από τις προϋποθέσεις επιτυχίας του μαθήματος είναι η μελέτη των βιβλίων αυτών και η εφαρμογή των αρχών τους. Ωστόσο θα προσπαθήσω να παρουσιάσω μερικές πτυχές του θέματος από ερμηνευτική άποψη.

Θα διακινδυνέψω πρώτα τη διατύπωση ενός διδακτικού αξιώματος: *Η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης εξασφαλίζεται μόνο μέσα από διαδικασίες σωστής ερευνητικής εργασίας.*

Οι αποκλίσεις από το μείζον αυτό αξίωμα της διδακτικής πράξης οδηγεί εύκολα στο γνωστό βερμπαλισμό.

Από το άλλο μέρος, όπου η ενεργητική αυτή συμμετοχή των μαθητών

Η παιδευτική αξία της εργασίας μας δεν κρίνεται από την ποσότητα των πληροφοριών που ακομίζει ο μαθητής (είτε από το δάσκαλο είτε από το βιβλίο) αλλά από την ποιοτική αλλαγή που επιφέρει στην κατάσταση του πνεύματός του .

απουσιάζει, η έρευνα εκφυλίζεται σε απλή επίδειξη· και η διδασκαλία ξεπέφτει σε μονόλογο, όπου η τάξη παίρνει τη θέση ακροατηρίου.

Για να μη συμβαίνει ούτε το ένα ούτε το άλλο πρέπει να εξασφαλιστούν δύο βασικές προϋποθέσεις.

Η μία είναι, καθώς είπα, η ανάπτυξη ερευνητικού πνεύματος: να μάθουμε τα παιδιά να απομονώνουν και να συγκεκριμενοποιούν προβλήματα (θέματα ή αντικείμενα για μελέτη), να διατυπώνουν υποθέσεις, να αξιοποιούν τις σχετικές εμπειρίες και τις γνώσεις τους για να επιχειρούν απάντηση στα προβλήματα ή τα ερωτήματα, να διαμορφώνουν σχέδια δράσης (για επιβεβαίωση των απαντήσεων που δίνουν ή απόδειξη των υποθέσεων), να εκτελούν με συνέπεια τα σχέδια (προγραμματισμένες δραστηριότητες). Να τα μάθουμε παράλληλα να παρατηρούν με σύστημα, να ελέγχουν και να ταξινομούν τις παρατηρήσεις τους, να συλλέγουν πληροφορίες και να τις επιβεβαιώνουν από πολλές πηγές (όχι αναγκαστικά ή μόνο από βιβλία), να αξιολογούν όλα τα δεδομένα και να

επιχειρούν τη διατύπωση πορισμάτων. Και τέλος να τα εισαγάγουμε στην τεχνική της πειραματικής δοκιμής, διαβαθμίζοντας φυσικά τις δραστηριότητες ανάλογα με την ηλικία και το βαθμό της προόδου των μαθητών.

Οι δραστηριότητες αυτές δεν είναι χαμένος χρόνος· είναι ο καθαυτό κερδισμένος χρόνος — ο καθαυτό διδακτικός χρόνος του σχολείου. Η παιδευτική αξία της εργασίας μας δεν κρίνεται από την ποσότητα των πληροφοριών που αποκομίζει ο μαθητής (είτε από το δάσκαλο είτε από το βιβλίο) αλλά από την ποιοτική αλλαγή που επιφέρει στην κατάσταση του πνεύματός του.

Τα όργανα γι' αυτή τη δουλειά είναι σε πολλές περιπτώσεις απαραίτητα —και αποτελούν καθεαυτά μαθησιακές καταστάσεις μεγάλης αξίας. Αλλά προέχει η στάση και ο σχεδιασμός. Άλλωστε παντού σήμερα και πάντοτε θα βρεθεί π.χ. ένα «μέτρο» να μετρήσουν οι μαθητές (αρκεί να ξέρουν τί θα μετρήσουν και γιατί)· ένα μαγνητόφωνο να αποτυπώσουν ήχους και θορύβους της φύσης ή φωνές ζώων· ένας μεγεθυντικός φακός, για να παρατηρήσουν λεπτομέρειες αντικειμένων· κάποιες γλάστρες πλαστικές ή ένας κήπος (δημόσιος ή ιδιωτικός) για να επισημάνουν, έστω και σε γενικές γραμμές, ομοιότητες και διαφορές φυτών στη μορφή, στο χρώμα, στο σχήμα των φύλλων ή λουλουδιών· ένα ποτήρι με νερό για να δοκιμάσουν αν λ.χ. ένας βλαστός

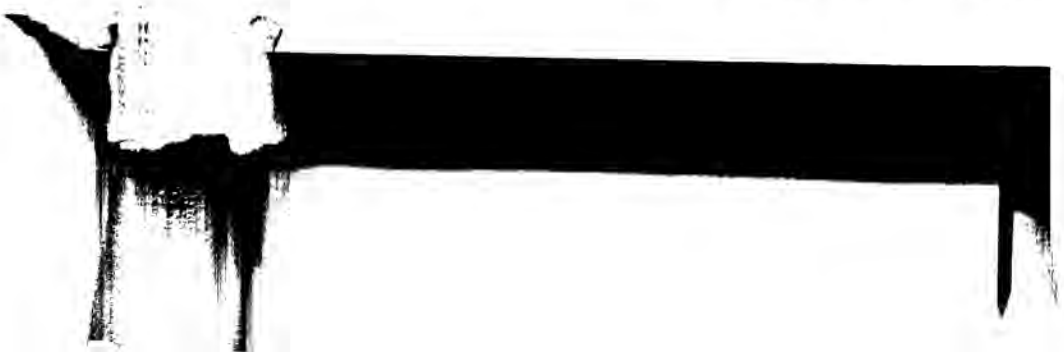
Στη δουλειά που κάνουμε αναθέτουμε στο δάσκαλο έναν εντελώς καινούργιο ρόλο. Ο «κύριος» ή ο κυρίαρχος της τάξης παίρνει τώρα τη θέση του συντονιστή και του υπεύθυνου μιας ομάδας εργασίας και μιας κοινότητας, που δραστηριοποιείται στα πλαίσια της σύγχρονης ζωής. Καταργείται ο μονόδρομος δάσκαλος-μαθητής με τα συνακόλουθα κακά: κενολογία και κοινολογία, μνημονομανία και γνωσεομανία, δογματισμός και ηθικογνωσία ή ηθικολογία, πνευματική αδράνεια και παθητικότητα ή υποταγή κτλ.

βασιλικού αναπτύσσει ρίζες ή αν η ρίζα ατροφεί ή μεγαλώνει εκεί κ.λπ. κ.λπ.

Δύο δείγματα από τα βιβλία των Β΄ και Γ΄ τάξεων είναι, νομίζω, αποκαλυπτικά του πνεύματος αυτού.

Είναι περιττό να τονίσω ότι σε ένα τέτοιο διδακτικό πλαίσιο και γνώσεις αποκτούν τα παιδιά-αλλά γνώσεις στέρεες, γιατί είναι δική τους ανακάλυψη και πηγάζει από τα ίδια τα πράγματα-και ζωντανά ενδιαφέροντα αναπτύσσονται και η σκέψη τους ανυψώνεται.

Η δεύτερη προϋπόθεση-που επιβάλλεται από την πρώτη, όπου συντρέχει πραγματικά και όχι επιφανειακά-είναι η αλλαγή νοοτροπίας και στάσης του



δασκάλου, τόσο απέναντι στην ίδια τη δουλειά του όσο και απέναντι στους μαθητές.

Η Μ.τ.Π. προσφέρεται καλύτερα από κάθε άλλο μάθημα να μεταβληθεί το σχολείο σε τόπο *αρμονικής και δημοκρατικής συνεργασίας* ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές, αλλά και ανάμεσα στην κοινότητα της τάξης και την κοινότητα των γονέων και των κατοίκων της περιοχής. Και χώρος ερευνητικής δραστηριότητας.

Στη δουλειά που κάνουμε αναθέτουμε στο δάσκαλο έναν εντελώς καινούριο ρόλο. Ο «Κύριος» ή ο κυρίαρχος της τάξης παίρνει τώρα τη θέση του συντονιστή και του υπεύθυνου μιας ομάδας εργασίας και μιας κοινότητας, που δραστηριοποιείται στα πλαίσια της σύγχρονης ζωής. Καταργείται ο μονόδρομος δάσκαλος-μαθητής με τα συνακόλουθα κακά: κενολογία και κοινολογία, μνημονομανία και γνωσεομανία, δογματισμός και ηθικογνωσία ή ηθικολογία, πνευματική αδράνεια και παθητικότητα ή υποταγή κ.τ.ο.

Όπως τονίστηκε και στα σεμινάρια, είναι λάθος να πιστεύουμε αυτή η διαλεκτική σχέση δασκάλου-μαθητή εξασφαλίζεται και με το διάλογο που είχε εισαγάγει το Νέο Σχολείο-που ήταν κάποτε πραγματικά νέο-στα πλαίσια ιδιαίτερα της Ε.Σ.Δ.. Γνωρίζουμε πώς είχε ξεφτίσει σε ψευτοευγένειες αστικού φιλελευθερισμού («Νομίζω ότι ο συμμαθητής μας τα είπε καλά, αλλά έχω να παρατηρήσω ή να συμπληρώσω...», «Ευχαριστούμε τη Βάσω για την καλοσύνη που είχε να μας φέρει στην τάξη... κ.λπ. κ.λπ.). Ο διάλογος υπάρχει μόνο στο συμφωνημένο συντονισμό δράσης όλης της ομάδας για την επίτευξη κοινού σκοπού, στη συνεργασία και τη συνυπευθυνότητα, στη διαλεκτική των ενεργειών (και όχι των λόγων) που εξασφαλίζουν άμεση σχέση ανάμεσα στο μαθητή και το αντικείμενο της σπουδής: το περιβάλλον του.

Πάνω σ' αυτές τις προϋποθέσεις στηρίζεται το ενδεικτικό μοντέλο σχεδιασμού της διδασκαλίας που παραθέτουμε στην εισαγωγή του βιβλίου του δασκάλου για την Α΄ τάξη (σελ. 16).

Αλλά πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι η έρευνα δεν περιορίζεται στις ορισμένες τακτές ώρες του ωρολογίου προγράμματος· και δεν υπακούει στο χτύπημα του κουδουνιού που σημαίνει την έναρξη και τη λήξη της διδακτικής ώρας-και της διδασκαλίας.

Η διδασκαλία τελειώνει, όπου και όταν τελειώνει η έρευνα ενός θέματος. Υπάρχουν θέματα που η σπουδή τους εξαντλείται σε μιά ή δυό διδακτικές ώρες. Υπάρχουν όμως και θέματα (και αυτά είναι πολλά) που απαιτούν πολύχρονη διαδικασία (μέρες και μήνες) και στενή καθημερινή παρακολούθηση, ενημέρωση, παρατήρηση και άλλες δραστηριότητες, όπως είναι π.χ. η μελέτη του καιρού και του κλίματος, η ανάπτυξη των φυτών, η έρευνα της αγοράς κ.ά.

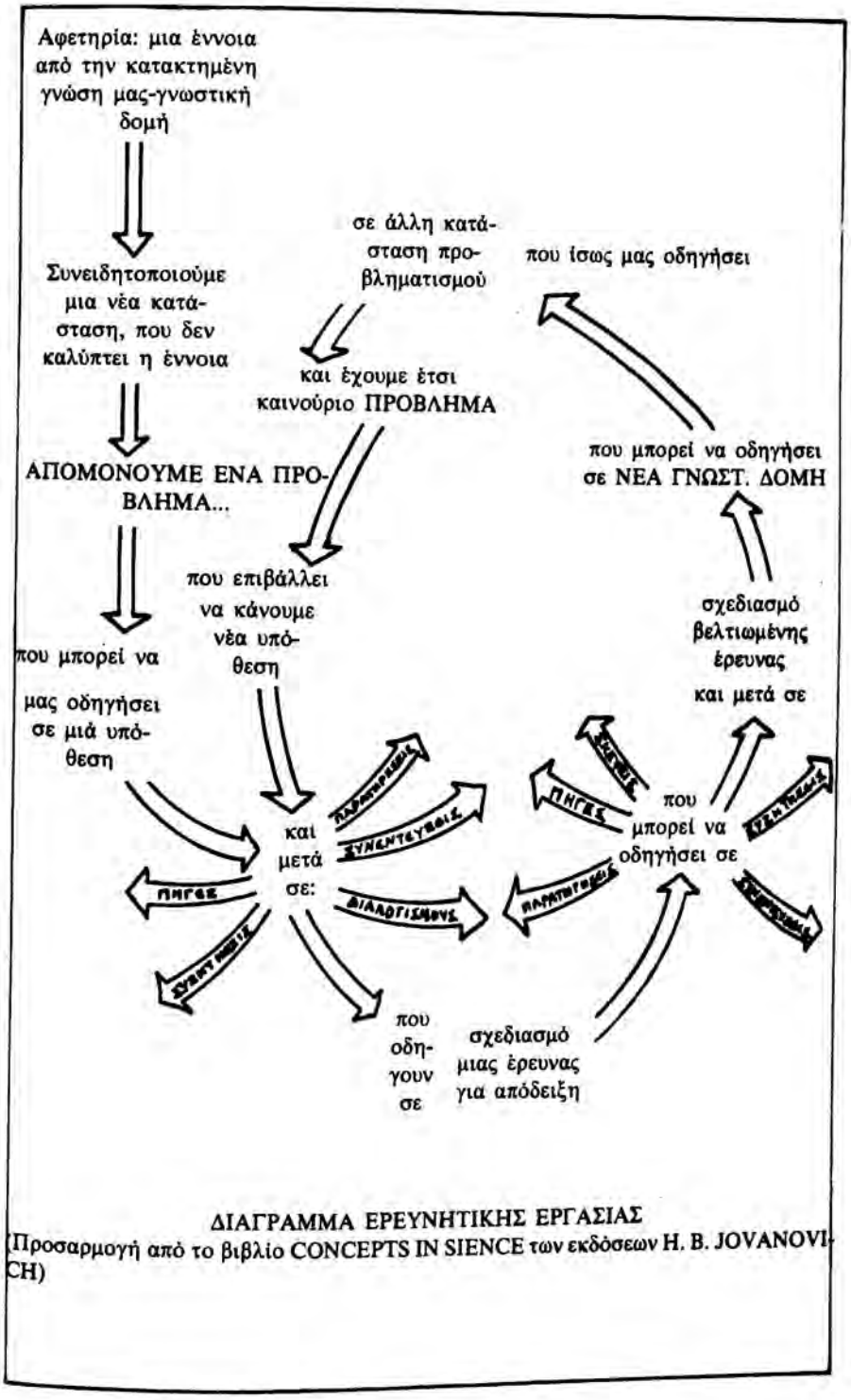
Στα βιβλία έχουμε αξιοποιήσει τις δυνατότητες προβολής τέτοιων μακροπρόσθεμων ερευνών στον ανώτερο δυνατό βαθμό, για να βοηθήσουμε τους συναδέλφους να ξεπεράσουν το φόβο του χρόνου και την παραδοσιακή τακτική της ολοκλήρωσης των... σταδίων διδασκαλίας σε τακτή ώρα και μέσα στην τάξη. Η διδασκαλία μπορεί να τελειώσει και έξω από την τάξη, στο

εργαστήριο (που μπορεί να είναι και ένα διευθετημένο κατάλληλα υπόγειο) και στην αυλή και στην πλατεία της συνοικίας και στην εξοχή.

Έτσι μόνο μπορούν να δικαιωθούν οι αρχές του Σχολείου Εργασίας, που ήταν μια κατάκτηση του αιώνα μας και το μάθημα θα πάρει την υλική του υπόσταση.

«Η διδασκαλία τελειώνει, όπου και όταν τελειώνει η έρευνα ενός θέματος».

Πέρα όμως από αυτό, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι η ερευνητική διάθεση και εργασία είναι μια συνεχής δοκιμασία του πνεύματος και εδράζεται πάνω σε μόνιμα ενδιαφέροντα, εμπράγματα και ζωντανά. Ακολουθεί μια κυκλική πορεία, όπου το πόρισμα μιας έρευνας μπορεί να αποτελέσει τη αφετηρία ενός νέου ξεκινήματος, είτε για να επιβεβαιώσουμε τα ευρήματα ή να διαλευκάνουμε μερικά σημεία είτε γιατί κάτι δεν πάει καλά στις εφαρμογές είτε γιατί συλλαμβάνουμε μια καινούρια ιδέα (Βλ. σχετικό διάγραμμα).



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(Προσαρμογή από το βιβλίο CONCEPTS IN SIENCE των εκδόσεων H. B. JOVANOVICH)

Ο ρόλος των βιβλίων στη διδακτική διαδικασία

Ερώτηση: Θα σας διακόψω εδώ, για να σας θέσω ένα συναφές ερώτημα-μια που το θίξατε έμμεσα και σεις: Πώς οι προϋποθέσεις αυτές εξασφαλίζονται με τη χρήση των νέων βιβλίων; Ή πώς πρέπει να χρησιμοποιούνται τα βιβλία; Και τί καινούριο φέρνουν;

Απάντηση: Τα βιβλία βέβαια είναι ένα από τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος, για να πετύχει τους στόχους του. Δεν υποκαθιστούν ούτε αυτόν ούτε το περιβάλλον και τη ζωή που είναι και τα καλύτερα βιβλία και μέσα για τη Μ.τ.Π.

Για μας όμως τα βιβλία, όπως τουλάχιστον έχουν σχεδιαστεί από τη Ομάδα Εργασίας του Κ.Ε.Μ.Ε., είναι κάτι περισσότερο: αποτελούν την τρίτη διάσταση του μαθήματος. Οι άλλες δύο είναι το πρόγραμμα και η διδακτική πράξη (η μέθοδος).

Θα ήθελα πάλι να παραπέμψω τους συναδέλφους σε όσα κατατοπιστικά λέγονται στα βιβλία για το δάσκαλο —για να μην επαναλάβω τα ίδια πράγματα— και να σταθώ εδώ σε ορισμένες άλλες πλευρές του θέματος.

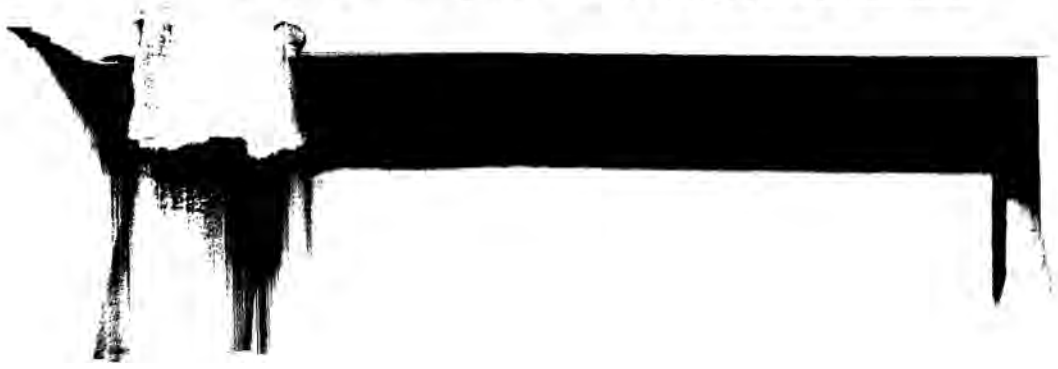
Θα αρχίσω από το τελευταίο σημείο της ερώτησής σας. Τα νέα βιβλία πρέπει να κριθούν πρώτα από την εφαρμογή τους και σαν μέρος της όλης προσπάθειας, σε συνάφεια δηλαδή με τη διδακτική πράξη και το πρόγραμμα. Γιατί αυτό το «καινούριο» είναι έκφραση της όλης παιδαγωγικής φιλοσοφίας που διέπει την προσπάθειά μας. Όπως ήταν και τα παλιά βιβλία: έκφραση μιας άλλης φιλοσοφίας. Γι' αυτό θα χρειαστεί μια αντιπαράθεση.

Αν θελήσουμε να κωδικοποιήσουμε τα χαρακτηριστικά των παλιών βιβλίων, σε συνάρτηση με τη διδακτική πράξη, θα φτάναμε στο απογοητευτικό συμπέρασμα ότι περισσότερα ήταν τα αρνητικά παρά τα θετικά τους στοιχεία. Τα έχω κατατάξει σε ορισμένες κατηγορίες που χωρίς δισταγμό θα αποκαλούσα «τα εφτά διδακτικά αμαρτήματα».

1. Ήταν αντιδιαλεκτικά και δογματικά

Το αμάρτημα αυτό απορρέει από την αυθαίρετη τοποθέτηση του ιδεολογικού πλαισίου που κάνει ο συγγραφέας. Έτσι πρώτα ο μαθητής οικειοποιείται το γλωσσικό ύφος και τις σκέψεις του συγγραφέα, που τις προωθεί έμμεσα και άμεσα με την άνεση του μονολόγου. Επιπλέον είναι υποχρεωμένος να απορροφήσει μόνο τις συγκεκριμένες πληροφορίες που του προσφέρει ο συγγραφέας και ταυτόχρονα να δεχτεί την ερμηνεία, χωρίς να έχει τη δυνατότητα προβολής αντιρρήσεων, ερωτήσεων, προβληματισμών κ.λπ. και, φυσικά, χωρίς να έχει προηγηθεί δημιουργικός και επιστημονικός διάλογος (αμφίδρομη σχέση δασκάλου-μαθητή).

2. Ήταν αντιεπιστημονικά. Σε αυτό διακρίνουμε δύο διαστάσεις:



α) Χρησιμοποιείται γλώσσα *αντιεπιστημονική και αντιδιδακτική:* ανθρωπομορφικά κλισέ, συγκινησιακά φορτισμένες εκφράσεις και σκέψεις (φιλολογικός συναισθηματισμός), ψευτοδιάλογοι καρυκευμένοι με ψευτοευγένειες, αναπόδεικτες προτάσεις ανάκατες με ηθικοθρησκευτικούς αφορισμούς, ψευτοπροβληματισμοί που οδηγούν σε αυτονόητα συμπεράσματα, ανακρίβειες και ακυριολεξία κ.ά. —μια ακόμα απόδειξη πόσο λαθεμένα και επιζήμια εφαρμόστηκε το αξίωμα της βιωματικής αγωγής.

β) Χρησιμοποιείται *μέθοδος* αντιεπιστημονική: Απουσιάζει ο προβληματισμός και κάθε ερεθισμός της σκέψης από τα ίδια τα πράγματα· απουσιάζει η υποκίνηση σε υποθετική σκέψη, σχεδιασμό έρευνας και επαλήθευση· Δεν ενθαρρύνεται η συστηματική παρατήρηση και ο εθισμός στην εξερεύνηση του περιβάλλοντος (που θα φέρει και τη χαρά της ανακάλυψης), στον έλεγχο και τις εφαρμογές των πορισμάτων (μεταφορά μάθησης).

... Είναι λάθος να πιστεύουμε ότι η διαλεκτική σχέση δασκάλου-μαθητή εξασφαλίζεται και με το διάλογο που είχε εισαγάγει το Νέο Σχολείο –που ήταν κάποτε πραγματικά νέο– στα πλαίσια ιδιαίτερα της Ε.Σ.Δ.
Γνωρίζουμε πως είχε ξεφτίσει σε ψευτοευγένειες αστικού φιλελευθερισμού...» «Ο διάλογος υπάρχει μόνο στο συμφωνημένο συντονισμό δράσης όλης της ομάδας για την επίτευξη κοινού σκοπού, στη συνεργασία και τη συνυπευθυνότητα στη διαλεκτική των ενεργειών (όχι των λόγων) που εξασφαλίζουν άμεση σχέση ανάμεσα στο μαθητή και το αντικείμενο της σπουδής: το περιβάλλον του .

Λείπει πάνω απ' όλα το σύστημα εργασίας: η *μέθοδος*. Και αυτό οδηγεί αναπόφευκτα ή στη διδακτική ασυναρτησία ή στο διδακτικό φορμαλισμό.

3. Υπέβαλλαν και ενίσχυαν το πνεύμα του *εγκυκλοπαιδισμού*. Τα βιβλία δεν ήταν παρά περιληπτικές εγκυκλοπαίδειες ποικίλης ύλης με μοναδικά προσόντα: την ανακρίβεια, την αποσπασματικότητα της γνώσης, την αυθαίρετη επιλογή των πληροφοριών, το συναισθηματισμό, κ.ά.

Πέρα από αυτά όμως το ερώτημα είναι: σε τί χρησιμεύει ένα τέτοιο βιβλίο; Ως πηγή πληροφοριών; Ως όργανο απομνημόνευσης πληροφοριών; Ως μέσο εναποθήκευσης γνώσεων που θα χρησιμεύει «όπου δει» — αν βέβαια χρησιμεύει καθόλου μια κατεψυγμένη γνώση;

Οπωσδήποτε ένα είναι σίγουρο: τα βιβλία αυτά μαρτυρούν μια βαθύτερη κακοδαιμονία που εμάστιζε την παιδεία μας και που στηριζόταν στην

απαράδεκτη πια αντίληψη ότι μάθηση σημαίνει πολυμάθεια, πολυγνωσία.

4. Καλλιεργούσαν τη *μνημονοτεχνική*. Αμάρτημα που προκύπτει από τα προηγούμενα, με αποτέλεσμα να έχει παραμεληθεί εγκληματικά η κριτική και δημιουργική σκέψη του παιδιού — όροι απαραίτητοι για την αποκάλυψη νέων ιδεών και την κατάκτηση της πνευματικής και ηθικής του αυτονομίας.

Όλα αυτά τελικά δείχνουν έλλειψη παιδευτικού προσανατολισμού και ψυχοπαιδαγωγικής ενημέρωσης.

5. Επέβαλλαν *παθητικότητα και πνευματική νωθρότητα*. Κι αυτό γιατί καταστρατηγούσαν το βασικό αξίωμα της διδακτικής πράξης που απαιτεί πλήρη και ενεργητική *συμμετοχή* του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης.

Η δομή των βιβλίων αυτών και ο τρόπος παρουσίασης του περιεχομένου όχι μόνο δεν ενεθάρρυναν διδακτική συνεργασία και ενεργοποίηση δασκάλου και μαθητών, αλλά αντίθετα καταδίκαζαν σε αδράνεια ολόκληρη την τάξη —που συχνά καπελώνονταν με ένα ποίημα, μια προσευχή ή ένα τραγούδι!.

Όπου, σε ορισμένα από αυτά, καταχωρούνταν «εργασίες» ή «ερωτήσεις», ήταν μονότονα τυποποιημένες, αμέθοδες, σχολαστικές και σε λειτουργική διάσταση με το αντικείμενο ή τους στόχους της μάθησης.

Επισφράγιζαν μ' άλλα λόγια τις αρχές του βερμπαλισμού και της γνωσιθηρίας.

Τελικά ο μαθητής, κάτω από αυτές τις συνθήκες, δεν εργάζεται, ακούει ή διαβάζει· δε σκέπτεται, αποδέχεται έτοιμες συνταγές· δεν έχει περιθώρια εκλογής στη συμπεριφορά του, ακολουθεί εντολές.

Κι ας είναι ακόμα νωπά το δίδαγμα του PIAGET: ότι η μάθηση είναι μια επενέργεια του οργανισμού πάνω στα πράγματα.

6. Υπηρετούσαν τη διδακτική *μονομέρεια*. Γιατί εκτός του ότι προωθούσαν μιαν εντελώς λαθεμένη αντίληψη για το τί είναι γνώση, όπως είπα πιο πάνω, παραμελούσαν άλλους βασικούς διδακτικούς στόχους, όπως είναι η *ανάπτυξη των δεξιοτήτων* (ψυχοκινητικών-σωματικών και νοητικών) και η εδραίωση, μέσα από διαδικασίες ελεύθερου λογισμού και εκλογής, *κριτηρίων συμπεριφοράς* μέσα στο κοινωνικό σύνολο: ενδιαφέροντα, στάσεις, διαθέσεις, αξίες...

Το χειρότερο είναι ότι αυτές οι θεμελιώδεις ανθρώπινες ιδιότητες προκαθορίζονταν από προδιαγραμμένες θέσεις των συγγραφέων.

7. Ήταν *βερμπαλιστικά*. Όχι μόνο γιατί στηρίζονταν στην κενή συναισθηματολογία και ηθικολογία, στο μονόλογο και την επίπεδη περιγραφή, τους ακαταλαβίστικους ορισμούς και κανόνες, αλλά και γιατί ήταν ανυπόφορα λογοκρατικά. Δεν θέλω να αναφερθώ σε συγκεκριμένα βιβλία, αλλά έχω υπόψη μου περιπτώσεις όπου για ένα θέμα αφιερώνονται δύο σελίδες πυκνογραμμένες, με ορισμούς και περιγραφές, χωρίς να μεσολαβεί ούτε εικόνα ούτε σχέδιο ούτε προβληματισμός.

Μια κατάσταση που κυριολεκτικά ακύρωνε την έννοια της παιδείας.

Αυτές οι επισημάνσεις είναι νομίζω αρκετές, για να κατανοήσουμε τί έλειπε από το σχολείο και ποιά στροφή στο διδακτικό καθεστώς του σχολείου αντιπροσωπεύουν τα νέα βιβλία.

Τα βιβλία μας στέκονται ακριβώς στην αντίθετη όχθη — και σε πλήρη αντιπαράθεση. Ασφαλώς θα έχουν τα τρωτά τους σημεία· σίγουρα θα χρειαστεί να βελτιωθούν· και πιό σίγουρα να αντικατασταθούν. Όμως εισάγουν ένα νέο πρότυπο που δεν αφήνει περιθώρια για πισωγυρίσματα.

Το θετικότερο ίσως και σημαντικότερο στοιχείο είναι η κατοχύρωση της *διαλεκτικής* σχέσης ανάμεσα στους παράγοντες της διδακτικής πράξης. Και συγκεκριμένα, όπως έχω πει αλλού (βλ. «Εκπαιδευτικό Ενημερωτικό Σεμινάριο Δασκάλων ν. Θεσσαλονίκης) «καταργούν το μονοδιάστατο κανάλι δάσκαλος-μαθητής και εισάγουν συνθήκες *αμφίδρομης επικοινωνίας* ανάμεσά τους. Και το κυριότερο ανοίγουν ένα καινούριο κανάλι που συνδέει το μαθητή με την άμεση πραγματικότητα, φυσική και κοινωνική».

Το στοιχείο αυτό συνοψίζει την πεμπτουσία της φιλοσοφίας του μαθήματος, όπως παρουσιάστηκε στα προηγούμενα.

Οι δάσκαλοι που εργάστηκαν με αυτά τα βιβλία θα έχουν διαπιστώσει ότι είναι σχεδόν άχρητα στα χέρια και των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών και πιο ευφυιών μαθητών, όταν λείπει ο ένας από τους παράγοντες αυτούς: δάσκαλος-μαθητής-βιβλίο-περιβάλλον. Λειτουργούν μόνο στο διαλεκτικό κύκλωμα που ορίζεται από αυτούς.

Γι' αυτό ορίζουμε τα βιβλία ως «σχέδια εργασίας» που προορίζονται τόσο για το μαθητή, όσο και για το δάσκαλο. Είναι, δηλαδή, περισσότεροι *οδηγοί σχεδιασμού* της εργασίας από την τάξη, παρά πηγές πληροφοριών. Σε πολλές περιπτώσεις ο σχεδιασμός του θέματος είναι κυριολεκτικά αυτό που θα αποκαλούσα *εποπτικοποίηση* της ερευνητικής εργασίας. Δηλαδή παρουσιάζουμε εποπτικά τις δραστηριότητες (ενδεικτικές πάντα) που μπορούν να πραγματοποιήσουν οι μαθητές με τη βοήθεια του δασκάλου· ή ένα πρότυπο διδακτικής ενέργειας για το δάσκαλο που θα υλοποιήσει η τάξη.

Ερώτηση: Μπορείτε να αναφερθείτε σε συγκεκριμένες περιπτώσεις;

Απάντηση: Και βέβαια. Ας πάρουμε το θέμα: «Τί χρειάζεται ένα φυτό για να μεγαλώσει» από το βιβλίο της Α΄ τάξης, σελ. 76-77. Τα παιδιά καλούνται να δώσουν απάντηση από μόνα τους μέσα από ερευνητικές-πειραματικές δραστηριότητες. Το βιβλίο δεν περιέχει πληροφορίες, δεν δίνει απαντήσεις. Περιγράφει, με λόγια και με εικόνες, τις δραστηριότητες των μαθητών και καθορίζει το ερευνητικό πλαίσιο, εννοιολογικό και τεχνικοδιδακτικό. Εδώ μπορούμε να ενεργήσουμε όπως ορίζει το βιβλίο του δασκάλου, αλλά και με άλλους τρόπους. Παράδειγμα: Παρακολουθούμε βήμα προς βήμα τις δραστηριότητες που εικονίζει το βιβλίο και βρίσκουμε υποθετικά το αποτέλεσμα. Μετά σχεδιάζουμε την ίδια έρευνα με τα ίδια υλικά και με τις ίδιες καταστάσεις, που περιέχονται στο βιβλίο, και καταγράφουμε στις επόμενες ημέρες τις παρατηρήσεις μας. Αυτές θα χρησιμεύουν ως επιβεβαίωση ή μη των συμπερασμάτων που είχαμε βγάλει με βάση το βιβλίο.

Μπορεί όμως να ενεργήσουμε εντελώς αντίθετα: να αγνοήσουμε το βιβλίο και να αναπτύξουμε τον πειραματισμό με τις καταστάσεις που υποδεικνύει το βιβλίο ή άλλες παραπλήσιες — χωρίς βέβαια να ξεφεύγουμε από τους στόχους.

Άλλο παράδειγμα: από το βιβλίο της Γ΄ τάξης (σελ. 82—83 του Β΄ μέρους), όπου αντικείμενο μελέτης είναι η έννοια της δύναμης σε συνάρτηση με το βάρος και την τριβή. Και εδώ αναπτύσσεται εποπτικά ένα σχέδιο εργασίας. Και προβάλλονται οι μερικότεροι προβληματισμοί με ένα μεθοδικό τρόπο. Οι διδακτικές μας ενέργειες θα είναι ανάλογες. Οι μαθητές πιό πολύ σκέπτονται και εργάζονται παρά μιλούν.

Όπως βλέπετε, λοιπόν, τα βιβλία είναι πραγματικά όργανα για έρευνα, ανακάλυψη, δημιουργία. Ένα εργαλείο που θέτει σε ενέργεια τη σκέψη και όχι καταστολής της σκέψης. Είναι ένας δρόμος που οδηγεί άμεσα και δυναμικά στα ίδια τα πράγματα, στη φύση και τη ζωή, στη γνώση και στην εφαρμογή της. Δεν είναι αποθήκη κατεψυγμένων ή τυποποιημένων προϊόντων γνώσης. Δεν είναι λεξικά ούτε περιλήψεις για αποστήθιση.

Κάτω από αυτούς τους όρους καταλαβαίνετε πόσο αποτελεσματικά τα νέα βιβλία συμβάλλουν στην εξασφάλιση της ερευνητικής εργασίας και της δημιουργικής συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία.

Ερώτηση: Όλοι αναγνωρίζουν τα θετικά αυτά στοιχεία και έχουν πειστεί ότι άνοιξε μια νέα διάσταση στον τομέα αυτό. Σε πολλούς όμως πλανάται ένας φόβος: μήπως η χρήση του βιβλίου, με τόσο εντυπωσιακό εικονιστικό υλικό και από τη Α΄ κιόλας τάξη, αποτελέσει αφορμή για την εισαγωγή ενός νέου είδους βερμπαλισμού και βιβλιοκεντρισμού· και πρόσχημα μετατόπισης του ενδιαφέροντος ή της ενέργειας από τα πράγματα στην εικόνα.

Απάντηση: Συμφωνώ ότι ο κίνδυνος του βιβλιοκεντρισμού είναι υπαρκτός. Αλλά είναι υπαρκτός μόνο στο βαθμό που δεν έχουμε κατανοήσει το νέο πνεύμα ή δεν το έχουμε ενστερνιστεί και επιμένουμε στα παλιά μοντέλα. Και ακόμα όταν περιστασιακά ασχολούμαστε με τη Μ.τ.Π. ή τη χρησιμοποιούμε περιθωριακά και συμπληρωματικά. Γνωρίζουμε πραγματικά περιπτώσεις όπου ο χρόνος της Μ.τ.Π. διατίθεται για τα μαθηματικά ή τη γλώσσα ή διατίθεται γι' αυτή το «υπόλοιπο» του χρόνου. Και τότε ζητείται από τα παιδιά να ανοίξουν τα βιβλία και να περιγράψουν τις εικόνες. Στη χειρότερη βέβαια περίπτωση το βιβλίο χρησιμοποιείται σαν ευχάριστο ανάγνωσμα, για να καλυφθεί ο χρόνος, όπως συμβαίνει ακόμα και με τη μουσική και την τέχνη. Αυτές είναι εκτροπές που δεν εμπίπτουν στη δική μας ευθύνη.... Θα πρέπει πάντως να καταλάβουν οι δάσκαλοι ότι όλα τα μαθήματα έχουν τη δική τους αξία και δεν δικαιούνται να αναδεικνύουν μερικά σε προνομιούχα. Και γι' αυτό να αποδίδουν στο καθένα το χρόνο που του ανήκει και τη σημασία που πρέπει.

Ειδικότερα η Μ.τ.Π. —ύστερα μάλιστα από τη μορφή που πήρε— αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο του σχολείου. Κάποιος σχολικός σύμβουλος, παλαίμαχος εκπαιδευτικός (ο κ. Αποστολίκας) αποκάλεσε το μάθημα αυτό στο σεμινάριο των σχολικών συμβούλων «μάθημα μαθημάτων».

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι από τον περασμένο αιώνα κιόλας, όταν συντάχτηκαν τα πρώτα επίσημα προγράμματα του ελεύθερου ελληνικού κράτους, συνυπάρχει αδιάλειπτα, πλάι στην κατήχηση, και το μάθημα αυτό, με

διαφορετικές κάθε φορά ονομασίες: πραγματογνωσία, πατριδογραφία, πατριδογνωσία κ.ά.

Γιατί αναγνωριζόταν πάντοτε ότι μόνο με την εξερεύνηση του περιβάλλοντος και τη συμμετοχή του στη ζωή της κοινότητας θα μπορέσει το παιδί να αποκτήσει καθοριστικές για την πνευματική του υπόσταση και ανάπτυξη εμπειρίες και γνώσεις, να εμπλουτίσει και παγιώσει το λεξιλόγιό του και να μάθει να χειρίζεται το λόγο άνετα και δημιουργικά· να ανακαλύψει σχέσεις χώρου και χρόνου που θα παίξουν αποφασιστικό ρόλο στην ανάπτυξη του μαθηματικού λογισμού· να αναπτύξει ενδιαφέροντα για τη φύση και να προετοιμαστεί (μέσα από τη σπουδή και τη βίωσή της) για το μελλοντικό επιστήμονα ή τον καλλιτέχνη. Και πάνω από όλα να κοινωνικοποιηθεί: να γίνει ο ευαίσθητος πολίτης απέναντι σε κάθε ασχήμια της ζωής, αλλά και ο συνειδητός αγωνιστής για μια δίκαιη και ειρηνική ανθρώπινη κοινωνία.

Πάνω σ' αυτό λοιπόν το μάθημα θα στηριχτούν ουσιαστικά και τα λοιπά μαθήματα. Και πρέπει να *διδαχτεί σωστά και σύμφωνα με τις προδιαγραφές των βιβλίων.*

Γιατί αν πραγματικά εφαρμοστούν οι αρχές των βιβλίων, όπως τις προσδιόρισα στα προηγούμενα, όχι μόνο δεν πρόκειται να καταλήξουμε στο βιβλιοκεντρισμό ή στον ευτελισμό του μαθήματος σε ενασχόληση ρουτίνας, αλλά αντίθετα τα βιβλία θα αποτελέσουν αφορμή και αφετηρία να ανοίξει το σχολείο τις πόρτες του στη φύση και στη ζωή και να υψωθεί η διδακτική διαδικασία από παθητική σε ενεργητική στάση του σώματος και του πνεύματος.

Θα έχετε διαπιστώσει π.χ. ότι σε κάθε σχέδιο ανάπτυξης ενός θέματος περιλαμβάνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες για το μαθητή (παρατήρηση, σύγκριση, εκτέλεση πειράματος ή σχεδίου δοκιμής και επιβεβαίωσης κλπ.) μέσα στην τάξη και έξω από την τάξη, στην ίδια τη ζωή. Έμμεσα «εξαναγκάζει» το κάθε παιδί να χρησιμοποιεί εργαλεία και πράγματα από τη φύση και τον πολιτισμό, να κατασκευάζει απλά εργαλεία ή συσκευές, να προχωρεί σε εφαρμογές κ.τ.ο.

Αντίστοιχες είναι οι διδακτικές δραστηριότητες που υποδείχνουμε στο δάσκαλο, στο δικό του βιβλίο. Και παράλληλα υπάρχει *το Τετράδιο Εργασιών*, που λειτουργεί όχι σαν κάτι πρόσθετο ή συμπληρωματικό αλλά σαν οργανικό στοιχείο της διδασκαλίας σε όλες τις φάσεις της. Και εκεί ενεργούν μοχλοί τέλειας ενεργοποίησης του μυαλού και του σώματος, με πρακτικές όσο και ευχάριστες ενασχολήσεις μέσα στην τάξη ή έξω από αυτή.

Το πρότυπο σχολείο που είχαμε στη σκέψη μας είναι ένας χώρος όπου όλοι εργάζονται σε έναν κοινό σκοπό και με πλήρη ατομική ευθύνη. Και, όταν μιλούν (το λιγότερο μέρος του χρόνου), να μιλούν όλοι σε όλους ή σε όλους της ομάδας (ανάλογα με την περίπτωση) και πάντως όχι μόνο ο δάσκαλος στην «τάξη» ή στον ένα (εξεταζόμενο συνήθως) μαθητή και οι άλλοι να άκούν ή να εκτελούν εντολές.

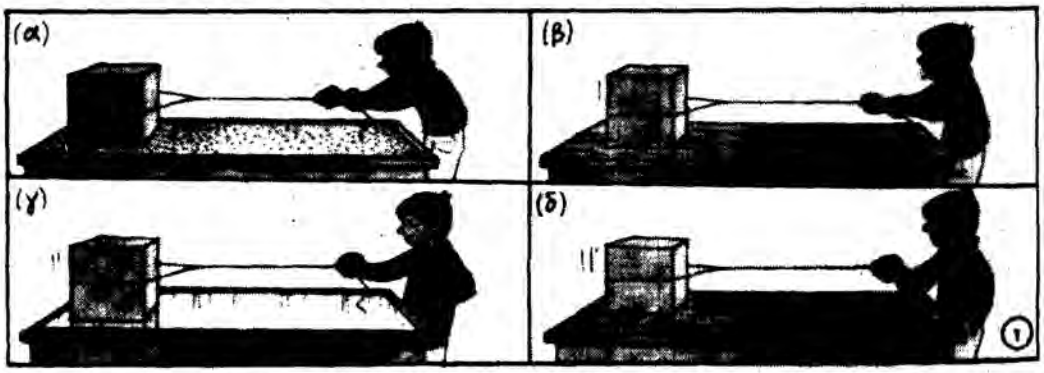
Έτσι πρέπει να δουν το σχολείο και τα βιβλία οι δάσκαλοι. Τα παραπέρα

1. Πώς με τις απλές μηχανές κερδίζουμε δύναμη

– Εργαστείτε στην τάξη σας με τα υλικά που βλέπετε στις εικόνες.

Εργασία 1η

Υλικά: Ένα κουτί, ένα λεπτό σχοινί, ένα μεγάλο γυαλόχαρτο, λίγα μολύβια στρογγυλά και ένα μεγάλο γυαλί.

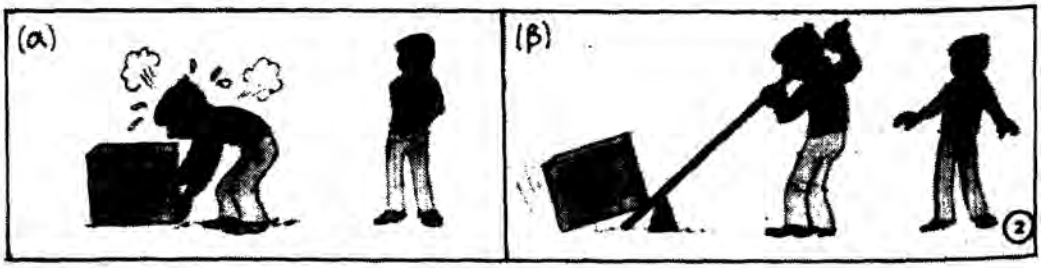


– Σύρτε το κουτί, τραβώντας το σχοινί:
α) πάνω στο γυαλόχαρτο·
β) πάνω στο τραπέζι·
γ) πάνω στο γυαλί·
δ) πάνω στα μολύβια.

– Τι παρατηρείτε; Πότε χρειάζεται λιγότερη δύναμη και πότε μεγαλύτερη; Γιατί;

– Τι συμπεραίνετε; Πότε τα σώματα σέρνονται ευκολότερα, όταν η επιφάνεια είναι ανώμαλη ή όταν είναι γυαλιστερή;

Εργασία 2η

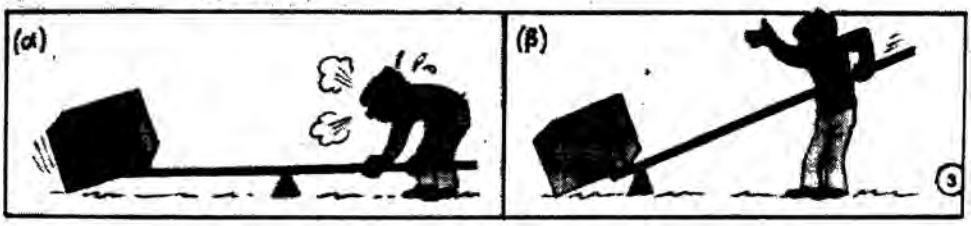


– Δοκιμάστε να ανασηκώσετε ένα βαρύ κουτί, όπως στην εικόνα (α). Δοκιμάστε ύστερα να ανασηκώσετε με ένα μακρύ ξύλο κι ένα στήριγμα, όπως στην εικόνα (β).

– Τι παρατηρείτε; Πότε το κουτί ανασηκώνεται ευκολότερα;



Εργασία 3η



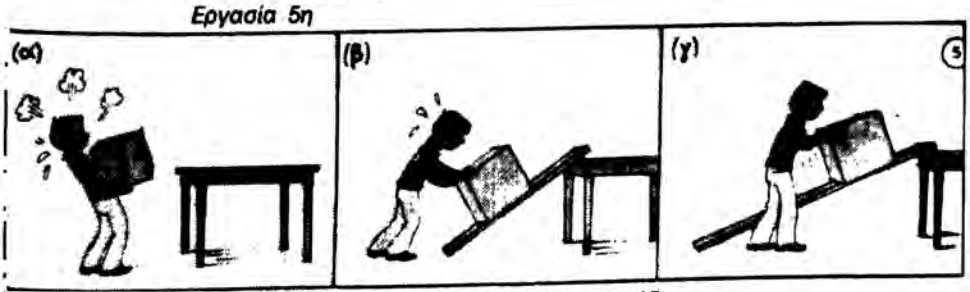
– Δοκιμάστε ξανά ν' ανασηκώσετε το κουτί, βάζοντας το στήριγμα τη μια φορά μακριά από το βάρος και την άλλη πιο κοντά.
– Τι παρατηρείτε; Σε ποια περίπτωση ανασηκώνεται ευκολότερα το βάρος; Πότε κερδίζουμε δύναμη;

Εργασία 4η



– Δοκιμάστε να σηκώσετε ένα δοχείο γεμάτο χώμα, όπως στην εικόνα (α). Δοκιμάστε μετά να το σηκώσετε, όπως δείχνουν οι εικόνες (α) και (γ).
– Τι παρατηρείτε; Πότε σηκώνεται τα δοχείο ευκολότερα; Πότε κερδίζουμε δύναμη;

Εργασία 5η



– Δοκιμάστε τώρα να ανεβάσετε το βαρύ κουτί σ' ένα τραπέζι, όπως στην εικόνα (α). Βάλτε ύστερα μια σανίδα πλαγιαστή, όπως στην εικόνα (β) και σπρώξτε το κουτί. – Τι παρατηρείτε; Πότε χρειάζεται λιγότερη δύναμη για να ανεβάσετε το κουτί;
– Χρησιμοποιείστε τώρα μια σανίδα πιο μεγάλη, όπως στην εικόνα (γ). – Τι κλίση έχει η σανίδα μεγαλύτερη ή μικρότερη;
– Δοκιμάστε να ανεβάσετε το κουτί στο τραπέζι. – Τι παρατηρείτε; Ανεβαίνει πιο εύκολα τώρα ή πιο δύσκολα;



ανήκουν στη ευαισθησία του καθενός και στον επαγγελματικό ζήλο.

Αλλιώς η κατάσταση δε σώζεται και χωρίς το βιβλίο. Είχα γράψει κάποτε πως στο ελληνικό σχολείο λειτουργούν μόνο δύο συστήματα: οι φωνητικές χορδές του δασκάλου και ο ακουστικός πόρος των μαθητών ή τα μάτια τους (όταν είναι να γράψουν τεράστια κείμενα), κατά περίπτωση. Καιρός είναι να ενεργοποιήσουμε ολόκληρο τον οργανισμό.

Αναφορικά τώρα με το *εικονιστικό υλικό,* που αναφέρατε, θέλω να τονίσω ότι αποτελεί ένα από τα κύρια στηρίγματα των βιβλίων και μια προσφορά στη διδακτική. Παρουσιάζουμε σε όλες τις διαστάσεις και με όλες τις δυνατότητες τον τρόπο που μπορεί να υλοποιηθεί η αρχή της εποπτείας στην ουσία της. Και ακόμα να αξιοποιήσουμε διδακτικά τη *μοναδική κατάκτηση* και το *μοναδικό απόκτημα* του ανθρώπινου είδους, έναντι των άλλων ζωντανών οργανισμών: τη *συμβολιστική του ικανότητα.* Ο άνθρωπος συμβολοποιεί τον κόσμο και σκέπτεται με συμβολιστικούς μηχανισμούς, από τα απλά σύμβολα των γραμμών μέχρι τη γραφή και τους μύθους και τις αλληγορίες, την τέχνη και τη θρησκεία.

Στα βιβλία μας λοιπόν η *εικόνα* είναι πρώτα *ισοδύναμη* διδακτικά με το *λόγο:* Προβάλλει προβληματισμούς, παρέχει καίριες πληροφορίες, ενεργεί ως οδηγός δραστηριοτήτων, εποπτικοποιεί διδακτικές καταστάσεις ή ερευνητικές διεργασίες — ακόμα και πορίσματα. Τα πράγματα αυτά θα ήταν υποχρεωμένος, χωρίς το εικονιστικό υλικό, να τα πει ο δάσκαλος με τον αφηρημένο λόγο και την πολυσημία του λόγου. Με το εικονιστικό υλικό (που είναι σχεδιασμένο να λειτουργεί με ορισμένο τρόπο σε κάθε συγκεκριμένη περίσταση, ανάλογα με τους στόχους) ο λόγος του δασκάλου παίρνει υλική υπόσταση ή συμπληρώνεται με οπτικά σύμβολα. Και το σπουδαιότερο, *προκαλεί το παιδί να σκεφτεί:* να αποκωδικοποιήσει το μήνυμα και να συλλάβει από μόνο του το νόημα των παραπέρα ενεργειών, χωρίς το λογοκοπικό (και γι' αυτό περιοριστικό) βομβαρδισμό του δασκάλου.

Η εικόνα είναι επίσης διδακτικά *ισοδύναμη* με τα πράγματα: Μεταφέρει στην όραση των παιδιών μέρος της πραγματικότητας και της ιστορίας του πολιτισμού που από τη φύση τους είναι απρόσιτα στις αισθήσεις των παιδιών. Παραδείγματα: φυτά και ζώα ξένων χωρών ή μακρινών περιοχών της πατρίδας μας· ήθη και έθιμα άλλων τόπων και ιστορικές μαρτυρίες· έπιπλα και σκεύη οικιών, ενδυμασίες και εργαλεία δουλειάς κλπ άλλων εποχών και άλλων χωρών. Με άλλα λόγια υλοποιεί την αρχή του «εδώ κι αλλού, άλλοτε και τώρα» — μια υπέρβαση στο χώρο και στο χρόνο.

Ιδιαίτερα στις τάξεις Γ΄ και Δ΄ πρέπει να μεταφερθεί ζωντανή η φύση και ο πολιτισμός της Ελλάδας στα παιδιά. Αφού δεν έχουμε στη διάθεσή μας σχετικές ταινίες, είμαστε υποχρεωμένοι να βρούμε υποκατάστατα: τη φωτογραφία. Αυτό δεν είναι κάτι το νέο. Είναι γνωστά πράγματα. Το νέο βρίσκεται αλλού: στη διδακτική λειτουργία με την οποία επενδύσαμε τη φωτογραφία και το λοιπό εικονογραφικό υλικό.

Η εποπτεία των νέων βιβλίων δεν έχει να κάνει με το *ανενεργό* εποπτικό

υλικό των τουριστικών οδηγών. Είναι *ενεργό*, από την άποψη ότι αποτελεί καταστάσεις μάθησης. Και η επιλογή και ο σχεδιασμός και η τοποθέτηση στη σελίδα γίνονται με τρόπο που φέρνουν το παιδί αντιμέτωπο με μια προβληματική· και το προσανατολίζουν ως προς τον τρόπο ενέργειάς του.

Του παρουσιάζουμε λ.χ. στην Δ΄ τάξη μια πόλη αναρχούμενη και μια πόλη ρυμοτομημένη, για να τις συγκρίνει· και να σκεφτεί και να συζητήσει με τους συμμαθητές του το πρόβλημα των σημερινών πόλεων από άποψη οικιστική, συγκοινωνιακή, καθαριότητας ή ρύπανσης κ.λπ.. Θα του παρουσιάσουμε το Καρπενήσι, όχι να το γνωρίσει από μακριά μέσα από ένα καρτποστάλ, αλλά να το τοποθετήσει στον ορεινό περίγυρό του και να το συγκρίνει με κάποια άλλη πόλη προνομιακή από άποψη γεωμορφικών καταστάσεων, ιστορικών συγκυριών, κλίματος κ.τ.ο. και να βρει γιατί δεν είχε την ανάπτυξη (την πληθυσμιακή, ας πούμε) που είχε η άλλη πόλη, π.χ. η Θεσσαλονίκη. Αυτά τα συγκρίσιμα στοιχεία περιέχονται στις σελίδες του βιβλίου, σε φωτογραφίες, σχέδια, παραστάσεις, χάρτες...

Αλλά το εικονιστικό υλικό είναι αναγκαίο ακόμα και για την ολοκλήρωση της γνώσης που αποκτά το παιδί από το ίδιο το άμεσο περιβάλλον του, όταν λειτουργεί (όπως συμβαίνει με τα νέα βιβλία) διδακτικά, ως προβληματισμός δηλαδή και ως πλαίσιο νοητικών χειρισμών και μέτρο συγκριτικών αξιολογήσεων.

Όπως έχουμε κιόλας εξηγήσει (Εισαγ. σελ. 16), το άμεσο περιβάλλον προφέρει μιαν ορισμένη μορφή ή διάσταση των πραγμάτων, μιαν ιδιαιτερότητα του τόπου και του χρόνου —του εδώ και του τώρα. Έτσι όμως η μάθηση παραμένει αποσπασματική, λειψή, ανολοκλήρωτη, αφού ο μαθητής δεν έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει καιάλλες μορφές ή διαστάσεις των ίδιων πραγμάτων. Με τις εικόνες το παιδί ξεπερνά τις ατομικές εμπειρίες και περνά στη συνολική αντίληψη της πραγματικότητας, φυσικής και κοινωνικής, που είναι και ο σπουδαιότερος στόχος του μαθήματος.

Η εικόνα, τέλος, είναι διδακτικά *ισοδύναμη* και με τις *διδακτικές ενέργειες* του δασκάλου και τις *μαθησιακές* δραστηριότητες των μαθητών. Εξηγήσαμε πιο πάνω ότι πολλές εικόνες ή σύνολα εικόνων (σειρές) έχουν θέση σχεδίων μεθοδικής ή ερευνητικής ενέργειας (σειρά λ.χ. εικόνων που δείχνουν τα στάδια ενός πειραματισμού, πίνακες για καταγραφή παρατηρήσεων, φωτογραφίες ή σχέδια για συγκρίσεις και ταξινομήσεις κλπ.) ή εξεικονίζουν εφαρμογές (παιγνιώδεις ενασχολήσεις, κατασκευές, συλλογές κ.τ.ο.).

Στην τελευταία περίπτωση η διδακτική ενέργεια ξεπερνάει την καθοδηγημένη ομαδική ή συλλογική ενέργεια μέσα στην τάξη και προωθεί την ανεξαρτητοποιημένη και εξατομικευμένη πρωτοβουλία, για να πάρει πραγματική υπόσταση αυτό που, με κάποια μεγαλοστομία αποκαλούν οι παιδαγωγοί όλων των εποχών, αυτομόρφωση ή αυτοπραγμάτωση.

Σε πολλές περιπτώσεις οι εικόνες δίνουν λύση σε διδακτικά προβλήματα που συνδέονται με την ιδιομορφία του μαθήματος της Μ.τ.Π. όπως είναι λ.χ. τα θέματα με τοπική διαφοροποίηση (π.χ. τοπικές καλλιέργειες, παραγωγή,

εξελικτικές αλλαγές κ.ά.) ή θέματα ευκαιριακά (π.χ. εθιμικές εκδηλώσεις, τοπικές γιορτές κ.ά.). Στις περιπτώσεις αυτές παρουσιάζουμε εικονιστικά μοντέλα (ενδεικτικά πάντα) που μπορούν να δώσουν στο δάσκαλο λύσεις ή ιδέες για παραπέρα δημιουργική δραστηριοποίησή του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το θέμα «Η ιστορία ενός χωριού» ή «Η ιστορία μιας πόλης» (της Β΄ τάξης) και άλλα παρόμοια θέματα σε όλες τις τάξεις. Πιο κάτω παραθέτουμε δείγμα χειρισμού ευκαιριακού θέματος «Μια πυρκαϊά».

Συμπέρασμα: Το εικονιστικό υλικό, καθώς δεν προορίζεται για ευχάριστη περιδιάβαση στις σελίδες του βιβλίου ούτε να υποκαταστήσει το περιβάλλον, αλλά για μελέτη και σκέψη και για δραστηριοποίηση της τάξης, όχι μόνο δεν υποβάλλει ή επιβάλλει βιβλιοκεντρισμό, όχι μόνο δεν ενεργεί *εσώστροφα* διδακτικά (προς το βιβλίο και την αίθουσα διδασκαλίας) αλλά, αντίθετα, *εξαναγκάζει* ολόκληρη την τάξη σε μιαν *εξώστροφη* δράση και δημιουργική προσπέλαση στο ζωντανό παρόν, όσο και στο ιστορικό γίγνεσθαι, από όπου μπορεί να αντλήσει διδάγματα και να αναζητήσει κάποιο νόημα για τον άνθρωπο και τη ζωή.

Ατομική εργασία και μάθηση στα πλαίσια της μελέτης του περιβάλλοντος

Ερώτηση: Υπάρχει, κ. Μπενέκο, μια διάχυτη ανησυχία ανάμεσα σε πολλούς συναδέλφους-και κυρίως ανάμεσα σε γονείς (που καλλιεργείται και από μια μερίδα του τύπου και από διάφορα σωματεία) σχετικά με το είδος της μάθησης που εισάγεται με το Πρόγραμμα, τα βιβλία και τις διδακτικές υποδείξεις, που αναγράφονται στα βιβλία για τους δασκάλους. Και συγκεκριμένα, έχουν σχηματίσει την εντύπωση ότι, επειδή δεν καλύπτεται «επαρκώς» ο ελεύθερος χρόνος στο σπίτι με ατομικές εργασίες των μαθητών, πάνω στα μαθήματα του σχολείου και δε δίνεται στους γονείς ευκαιρία να «βοηθήσουν» σχετικά, όπως γινόταν ίσαμε σήμερα, το περιεχόμενο της μάθησης εφτώχαινε, η μνήμη υποβαθμίστηκε, η πρωτοβουλία περιορίστηκε, ο έλεγχος εξαφανίστηκε και τα όμοια. Είναι αδιανόητο λ.χ.για πολλούς το γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχουν να αποστηθίσουν στο σπίτι «περιλήψεις» μαθημάτων, να αποστηθίσουν κείμενα βιβλίων, να αντιγράψουν πληροφορίες από άλλα βιβλία και εγκυκλοπαιδικά λεξικά, να, να, να..., κατά τα συνηθισμένα. Τί θα είχατε τελικά να πείτε γι' αυτό;

Απάντηση: Έχω να πω ότι έχουν δίκιο. Η αν έχουν άδικο, δεν φταίνε εκείνοι. Φταίμε πρώτα όλοι εμείς οι δάσκαλοι, που με την τακτική μας (αυτό ήταν το παιδαγωγικό πνεύμα που είχε παγιωθεί από το μεσαίωνα) είχαμε μετατρέψει το σπίτι σε δεύτερο σχολείο ή σε υποκατάστατο του σχολείου, μεταθέτοντας ουσιαστικά στις πλάτες των γονέων μέρος της σχολικής δουλειάς. Οι γονείς, με τη σειρά τους, είχαν αποδεχτεί το ρόλο αυτό, ως φυσική κατάσταση, ανύποπτοι και αδύναμοι, φυσικά, να προβληματιστούν πάνω στη φύση της μάθησης και το ρόλο των βιβλίων.

Αλλά ας πάρουμε ένα ένα τα ζητήματα.

Η ΕΦΗΜΕΡΙΔΟΥΛΑ ΜΑΣ

ΕΙΔΗΣΕΙΣ

ΚΑΙΝΕ ΤΑ ΔΑΣΗ ΜΑΣ!

Θεσ/νίκη (του ανταποκριτή μας):

Μεγάλη πυρκαγιά ξέσπασε το πρωί στην περιοχή Χαλκιδικής. Καίγονται μεγάλες εκτάσεις από πεύκα και κινδυνεύουν χωριά. Αεροπλάνα, πυροσβεστικά οχήματα, μονάδες στρατού και πολλοί κάτοικοι έχουν κινητοποιηθεί για να σβήσουν τη φωτιά, αλλά ο δυνατός αέρας κάνει δύσκολο το έργο τους.

Επί τόπου βρίσκονται ο νομάρχης Χαλκιδικής και άλλες αρχές.

Νεότερες πληροφορίες αναφέρουν ότι κατά τό μεσημέρι κατόρθωσαν να περιορίσουν τη φωτιά.

Δυο πυροσβέστες τραυματίστηκαν κατά την εκτέλεση του έργου τους.





Αίνιγμα

«Τ'αρνάκι μου το κόκκινο
θεός να το φυλάει!
Σαν πρωί χύλα τρώει,
σαν πιει νερό ψοφάει».

Τι είναι;

Ένα μεγάλο χαχό

Είδαμε στην τηλεόραση μια μεγάλη πυρκαγιά στο δάσος. Τα πεύκα καίγονταν σαν λαμπάδες. Πυροσβέστες και κόσμος πάλευαν να σβήσουν. Έστειλαν και αεροπλάνα. Κατά το βράδυ κατάφεραν να τη σταματήσουν. Το χαχό όμως είχε γίνει. Το δάσος είχε κα

Όλοι είμαστε στενοχωρημένοι. Ο παπάς έλεγε πως πρέπει να βρουν το φταίχτη και ν τον τιμωρήσουν σκληρά.

Εγώ σκεφτόμουν τα καημένα τα ζώα πρόλαβαν να φύγουν ή κάηκαν μέσα στο δάσος,

Μαρία Ράπτη.

Σήμερα τα παιδιά μίλησαν στην τάξη για τη μεγάλη πυρκαγιά που έγραψαν οι εφημερίδες. Είπαν ακόμη πως είδαν και από την τηλεόραση να καίγονται δάση και να κινδυνεύουν άνθρωποι. Έπειτα έφτιαξαν κι αυτά την «εφημεριδούλα» τους.

Πρώτα να θυμίσουμε ότι η ποιότητα της μάθησης και η ουσία της διδακτικής πράξης δεν έχουν καμιά σχέση με την ποσότητα του απομνημονευόμενου υλικού ή την ένταση και το χρόνο εργασίας. Ισχυρή μνήμη μπορεί να υπάρξει και χωρίς το σχολείο — τη σχολική μάθηση. Το σχολείο καλλιεργεί άλλου είδους μνήμη. Και καλλιεργεί επιλεγμένους τρόπους εργασίας.

Και γενικά άλλος ο ρόλος του σχολείου και του δασκάλου και άλλος των γονέων και της κοινωνίας στη μόρφωση των παιδιών. Οπωσδήποτε όμως δεν ταυτίζεται με το φόρτωμα του μυαλού με άχρηστο υλικό.

Πρέπει έπειτα να διακρίνουμε σαφώς την καθαυτό σχολική μάθηση από την εξωσχολική, από πολλές πλευρές. Η πρώτη είναι μια επιστημονικά οργανωμένη δραστηριότητα με καθορισμένους στόχους, κοινούς για όλα τα παιδιά και υποχρεωτική, κυρίως για το δάσκαλο και για όλη τη σχολική κοινότητα.

Η δεύτερη είναι φυσική διαδικασία, εξατομικευμένη, επιλογική και προαιρετική — τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τους γονείς τους. Και αποτελεί αποκλειστικό τους δικαίωμα και ευθύνη.

Λοιπόν, το Πρόγραμμα και τα βιβλία έχουν σχεδιαστεί για τη σχολική μάθηση. Και με γνώμονα, τόσο τις επιστημονικές παιδαγωγικές απαιτήσεις, όσο και την επιταγή του συντάγματος και των νόμων που ορίζουν ότι *όλα τα παιδιά του ελληνικού λαού* πρέπει να δεχτούν ίση, κοινή για όλους παιδεία. Και το «κοινό» και μίνιμουμ της παιδείας για όλους τους μαθητές έχει σχεδιαστεί και μπορεί να δοθεί μόνο στο σχολείο. Εμπεριέχεται στα βιβλία μαζί με τον τρόπο που θα δοθεί — και μπορεί να δοθεί μόνο — από το δάσκαλο. Κανένα παιδί δεν πρέπει να φύγει από το σχολείο, χωρίς να δεχτεί ολοκληρωμένο το μάθημα, χωρίς να κατανοήσει (στο μέτρο των δυνατοτήτων του το καθένα) τα βασικά σημεία, χωρίς να του δοθεί η δυνατότητα να ζητήσει διευκρινίσεις, συμπληρωματική βοήθεια (και πολλά πολύ τη χρειάζονται), χωρίς να του δοθεί η ευκαιρία να προβάλει τον ατομικό του προβληματισμό· και προπαντός δεν πρέπει να φύγει με ερωτηματικά, με κενά (που θα «γεμίσει» στο σπίτι — και από ποιον; Έχουν όλα τη δυνατότητα αυτή;) και με την αίσθηση της αποτυχίας.

Γι' αυτό, και για τους λόγους που θα αναφέρω πιο κάτω, έχουν σχεδιαστεί και προγραμματιστεί οι κατάλληλες και αναγκαίες σε κάθε περίπτωση εργασίες σε ξεχωριστό βιβλιαράκι, το Τετράδιο Εργασίας (εικονογραφημένο και ευχάριστο — πρωτόφαντο στη χώρα μας— ώστε να μην ξεχωρίζει από το κυρίως βιβλίο) που θα γίνονται στο σχολείο: Πρώτα γιατί είναι αναπόσπαστα δεμένες με τη σχολική εργασία και λειτουργούν μέσα στο σύνολο των διδακτέων δραστηριοτήτων της τάξης — δεν είναι κάτι το ξεχωριστό. Και δεύτερο γιατί δίνονται με την καθοδήγηση και ευθύνη του δασκάλου, που ξέρει τί ζητάει και πότε ή πώς θα δοθούν.

Οι εργασίες είναι μέρος της μάθησης: ερευνητικές, συμπληρωματικές του βιβλίου, εφαρμογής, αξιολόγησης.

Όσες από αυτές απαιτούν ελεύθερο χρόνο π.χ. *οι ερευνητικές* (καταγραφή παρατηρήσεων, προετοιμασία ή προμήθεια υλικού για κάποια δοκιμή ή

παρατήρηση, συλλογή πληροφοριών από ειδικούς π.χ. από ένα γεωπόνο, έναν τεχνίτη, υπάλληλο κτλ. ή τους γεροντότερους του χωριού κ.τ.ο.), όσες προορίζονται για *ατομική άσκηση* και ενασχόληση (ζωγραφική έκφραση, συλλογές εικόνων ή φωτογραφιών ή φύλλων ή καρπών φυτών κ.τ.ό.) και όσες απαιτούν ευρύτερες *εφαρμογές* (κατασκευή κάποιου παιχνιδιού ή συσκευής, συμπλήρωση στοιχείων σε ένα χάρτη, επιβεβαίωση ενός φαινομένου π.χ. της εξάτμισης και του στεγνώματος ρούχων κτλ.) θα μεταφέρονται στο σπίτι. Και αυτό ορίζεται κάθε φορά. Με την προϋπόθεση ότι οι γονείς δεν θα υποκαταστήσουν το παιδί: θα το βοηθήσουν, αλλά δε θα αναλάβουν να κάνουν οι ίδιοι την εργασία είτε για να μην «κουραστεί» το παιδί τους είτε για να το διευκολύνουν να... αναδειχτεί και να επιδειχτεί στην τάξη.

Στο βιβλιαράκι «Οδηγίες», που εκδόθηκε το 1981 από το Κ.Ε.Μ.Ε. και ισχύει απόλυτα και σήμερα (κάτι σαν προπομπός της σημερινής δουλειάς) ορίζονται σαφώς οι προϋποθέσεις ανάθεσης εργασίας στο σπίτι, όπως και η χρονική τους διάρκεια κατά τάξεις. Ανάμεσα σ' αυτές είναι και οι όροι: «Να μην είναι απλές *αντιγραφές* και *απομνημονεύσεις*...» Να μπορούν να εκτελεστούν από τα παιδιά χωρίς τη βοήθεια των γονέων ή των φροντιστών... και να εξατομικεύονται ... «Να μην περιέχουν δυσκολίες άλλες εκτός από ό,τι συγκεκριμένο προβλέπεται κάθε φορά να ελεγχθεί... Να είναι απαραίτητες για την απόκτηση μιας δεξιότητας... κλπ».

Δηλαδή να είναι *δημιουργικές*, σύμφωνες με τους στόχους του Προγράμματος και τις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού.

Αυτό πρέπει να το γνωρίζουν όχι μόνο οι δάσκαλοι αλλά και οι γονείς. Οι απομνημονεύσεις «περιλήψεων», οι μηχανικές (και οδυνηρές) αντιγραφές από λεξικά και εγκυκλοπαίδειες, οι λύσεις σωρείας δύσκολων προβλημάτων (που γίνονται μόνο με τη βοήθεια δασκάλου ή γονέων με υψηλή μόρφωση) και άλλα παρόμοια δεν αποτελούν μάθηση, αλλά ακύρωση της μάθησης.

Και να γνωρίζουν ακόμα ότι το σχολείο δεν έχει σκοπό να λύσει το πρόβλημα του ελεύθερου χρόνου των παιδιών και των ίδιων.

Πέρα από αυτά όμως πρέπει να ξέρουν κάτι πιο σημαντικό: ότι η φύση της μάθησης στον τομέα αυτό της Μελέτης του Περιβάλλοντος, απαιτεί κάτι μεθοδικότερο και ουσιαστικότερο που μόνο στο σχολείο μπορεί να γίνει· και με τον τρόπο που ξέρει ο δάσκαλος.

Το μάθημα απαιτεί άμεση και μεθοδευμένη αντίληψη των πραγμάτων, ώστε να σχηματίσουν οι μαθητές ολοκληρωμένες έννοιες και να τις παγιώσουν μέσα τους με συγκεκριμένο περιεχόμενο.

Απαιτεί ακόμη άσκηση στη συγκριτική σκέψη, ώστε να οικοδομήσουν άρτια γνωστικά σχήματα και αποσαφηνισμένες κατηγοριοποιήσεις του υπαρκτού κόσμου, μέσα από συμβολικά συστήματα.

Απαιτεί τέλος μια ιεραρχημένη γνώση, μια συνθετική θεώρηση του κόσμου και μια ευαισθητοποίηση αξιολογικής φύσης, για να τοποθετηθούν σωστά στο φυσικό και κοινωνικό περίγυρο.

Πώς θα δοθούν αυτά με «κατ'οίκον εργασίες» ή με την τεχνική της

αποστήθισης κενών νοήματος πληροφοριών ή βαρετών κειμένων;

Θα σας αναφέρω από προσωπική πείρα δύο περιπτώσεις του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπιζόταν το θέμα των εργασιών, στο σχολείο και στο σπίτι.

Η μία περίπτωση στο σχολείο, όταν η δασκάλα της Β΄ τάξης με κάλεσε περιχαρής να μπω στην τάξη της, για να θαυμάσω πώς τα «παιδιά της» συνήθισαν να εργάζονται και να προσκομίζουν στο σχολείο «υλικό» στο μάθημα της Πατριδογνωσίας.

Και έγινα μάρτυρας μιας τραγικής σκηνής, όπου ένα κοριτσάκι, πυρωμένο από την ένταση και τρομερά ανήσυχο, απήγγειλε κυριολεκτικά (και μηχανικά) ένα κείμενο παρμένο από κάποια εγκυκλοπαίδεια για μεγάλους (και στην καθαρεύουσα) με αντικείμενο την «ιστορία της πόλεως των Αθηνών». Η απαγγελία κράτησε 20 λεπτά της ώρας!

Και είπε την ιστορία μονορούφι, όρθια μπροστά στην τάξη, για να εισπράξει τα χειροκροτήματα των συμμαθητών της και της δασκάλας.

Ρώτησα: Ποιό άλλο παιδί έφερε «πληροφορίες» για την Αθήνα μας; Κανένα... — Μάθατε τώρα καλά την Αθήνα; — Ήταν δύσκολα, κύριε, δεν τα καταλάβαμε! — Εσύ πώς τα έμαθες, κορίτσι μου; — Με τη μαμά μου την Κυριακή...

Η άλλη περίπτωση στο σπίτι. Απέναντι ακριβώς από τη βεράντα μου άλλη βεράντα. Ο πατέρας και η μάνα καθισμένοι και ο γιος βηματίζοντας πέρα-δώθε σε έσχατη αγωνία. Η μάνα με το τετράδιο ανοιχτό παρακολουθούσε λέξη προς λέξη τη γραπτή «περίληψη» που η δασκάλα είχε επιβάλει να γράψουν και να «μάθουν» οι μαθητές της. «Βουνό λέγεται το ύψωμα που...» «Λόφος λέγεται το μικρότερο ύψωμα που...» «Χερσόνησος λέγεται... κ.ά.».

Αλλά πώς να τα έλεγε ο εφτάχρονος Θέμης όπως τα είχε γράψει η δασκάλα λέξη προς λέξη; Και γιατί να τα πει έτσι; Ξεχνούσε και μερικές λέξεις ή τις πηδούσε. Και κάθε φορά που συνέβαινε αυτό οργισμένη η μάνα: «Είσαι βλάκας». «Είσαι τεμπέλης». Και ο πατέρας: «Δε σου λέω εγώ πως δεν τα παίρνει τα γράμματα; Σωστό κούτσουρο!» Και πάει λέγοντας, μέχρι που ο Θέμης, ξέσπασε σε σπαστικά κλάματα και ξάπλωσε στο τσιμέντο...

Καμιά υπερβολή στην περιγραφή. Υπολείπεται μόνο σε παραστατικότητα.

Αυτές τις δολοφονικές ενέργειες τις λέγαμε μάθηση, μόρφωση, εργασία, διδακτική, οργάνωση του μυαλού, διαμόρφωση ήθους ή όπως θέλετε!

Ερώτηση: Αυτά για τις μικρότερες τάξεις. Για τις μεγαλύτερες ισχύουν τα ίδια;
Απάντηση: Ασφαλώς τα ίδια. Ίσως σ' αυτές τα πράγματα να γίνονται πιο επιζήμια. Σκεφτείτε, όπου επικρατεί το πνεύμα αυτό, τί συμβαίνει στο μυαλό ενός παιδιού της Δ΄ ή της ΣΤ΄ τάξης, όταν έχει να αποστηθίσει γραμματικούς κανόνες του τύπου «Οι μορφές που παίρνει το ρήμα για να φανερώσει πώς θέλουμε να παρουσιάσουμε αυτό που σημαίνει (το ρήμα) λέγονται εγκλίσεις» και στη συνέχεια τα «άχρηστα», όπως λέει ο Δρ. Δρακουλίδης, «ονόματα... ασήμαντων ακρωτηρίων και... παραπόταμων» ή να μάθει πόσα τετραγωνικά χιλιόμετρα είναι η έκταση των διαμερισμάτων της Ελλάδας και τί πληθυσμό έχουν οι 52 νομοί ή τα αντίστοιχα των κρατών της Αφρικής, με τα ύψη των



ορέων και τα μήκη των ποταμών... κλπ. κλπ.

Απέναντι σ' αυτόν το διδακτικό σαδισμό, που οδηγεί στον πνευματικό ευνουχισμό, εμείς προσφέρουμε μια άλλη πρόταση, ανθρωπιστική και παιδαγωγικά αποδεκτή.

Οδηγούμε το παιδί κατευθείαν στα ίδια τα πράγματα και το βοηθούμε να τα παρατηρήσει, να τα μελετήσει, να ανακαλύψει σχέσεις με το λοιπό κόσμο, να συλλάβει τη δομή τους και το νόημά τους· και προπαντός *το μαθαίνουμε πώς να εργάζεται από μόνο του*, πώς να σκέπτεται, πώς να πλουτίζει ή συμπληρώνει τη γνώση του, πώς να τη μεταστοιχειώνει σε συγκεκριμένη πράξη και συμπεριφορά. *Το μαθαίνουμε πώς να μαθαίνει.*

Ξέρουμε πως οι «πληροφορίες» ή οι «γνώσεις» είναι χρήσιμες. Είναι όμως προσωρινά αποκτήματα. Τί απόμεινε λ.χ. σε μας από όσα μάθαμε για τα κράτη, τον πληθυσμό, την έκταση, τα προϊόντα, τα πολιτεύματα κτλ. της Αφρικής ή της Ασίας; Και αν τα θυμούνται μερικοί σε τί τους χρησιμεύουν σήμερα που όλα αυτά έχουν ανατραπεί — και θα ανατραπούν ίσως και στο μέλλον;

Και οι κανόνες και οι ορισμοί μπορεί να είναι χρήσιμοι. Δεν αποτελούν όμως μάθηση, όταν δεν έχει *προηγηθεί* και δεν *εξασφαλιστεί* η κατανόησή τους και η έμπρακτη εφαρμογή τους. Όταν το περιεχόμενό τους δεν έχει γίνει λειτουργική κίνηση του μυαλού και σχήμα συμπεριφοράς.

Σημασία επομένως στη διδακτική πράξη έχει να θεμελιώνουμε τις έννοιες και τις γνώσεις πάνω σε συγκεκριμένες καταστάσεις, άμεσα κατανοητές από το παιδί, και να δουλεύουμε πάνω σ' αυτές έτσι ώστε να γίνουν μόνιμες, γνωστικές πιά, καταστάσεις στο κάθε παιδί και στηρίγματα της μνήμης και μοχλοί της σκέψης του.

Ας πάρουμε το παράδειγμα, που αναφέρουμε στις Οδηγίες (σελ. 60) και που αναφέρεται στην ενότητα «Ο τόπος που ζούμε». Λέμε περίπου τα εξής: Όταν τα παιδιά πάρουν άμεση εποπτική αντίληψη της μορφολογίας του χωριού τους (ή της περιοχής τους), κάνουν τις αναγκαίες διακρίσεις και ταξινομήσεις των επιμέρους στοιχείων και εννοιών στο φυσικό χώρο, όταν τα μεταφέρουν μετά όλα αυτά στο εικονιστικό πεδίο (εικόνες, φωτογραφίες, συμβολικές εξεικονίσεις του επιπέδου τους), όταν κάνουν τις κατάλληλες συγκρίσεις με άλλες περιοχές του κόσμου και κατανοήσουν την ποικιλομορφία, είναι όχι μόνο περιττό και ανώφελο αλλά και επιζήμιο να αραδιάζουμε μετά μια σειρά από ορισμούς και συμπεράσματα. Και ακόμα χειρότερο να τα γράφουμε στον πίνακα για να τα αντιγράφουν οι μαθητές και να ζητούμε να τα αποστηθίζουν.

Έτσι όχι μόνο σκοτώνουμε το ενδιαφέρον του παιδιού για μάθηση, αλλά καταστρέφουμε και ολόκληρο το οικοδόμημα της προηγούμενης μάθησης.

Αντί για τη βερμπαλική αυτή κατάληξη, θα ήταν άπειρα ωφελιμότερο, διδακτικότερο και πρακτικότερο, αν βοηθήσουμε το παιδί να σχεδιάσει ό,τι είδε (κατά το δικό του τρόπο), να αναπλάσει (με πηλό ή άμμο κ.τ.ό.), να φέρει συλλογές ή να κάμει συλλογές από σχέδια, φωτογραφίες άλλων τόπων κ.τλ., ώστε να παγιωθούν μέσα του σχήματα γνωστικά ανεξίτηλα και εμπράγματα (συγκεκριμένα) και να εμπλουτιστεί ξεχωρίζοντας ταυτόχρονα και την ιδιαιτερότητα του τόπου του: να μάθει π.χ. ότι η γειτονιά σ' ένα παραθαλάσσιο

μέρος απλώνεται σε μήκος, αλλού «σκορπίζεται» ανάμεσα σε δέντρα και λαγκαδιές, η δική του είναι ένα σμάρι σπίτια κοντά-κοντά...

Υπάρχουν ενότητες, όπως λ.χ. για τον καιρό, για τα ζώα, για τον προσανατολισμό, τις εποχές κ.ά., που δεν έχουν περιεχόμενο άλλο έξω από τις ίδιες τις δραστηριότητες του παιδιού ή που η μελέτη τους απλώνεται στο χρόνο και δεν εξαντλείται, σε κάποια ή κάποιες τακτές ώρες.

Έτσι στον «Προσανατολισμό» περιεχόμενο είναι η ίδια η άσκηση προσανατολισμού του παιδιού και η ανάλογη ένταξη των αντικειμένων στο χώρο. Η σπουδή εξάλλου του καιρού θα είναι μια αλληλουχία δραστηριοτήτων (παρατηρήσεις-καταγραφές-ανακοινώσεις) που θα επαναλαμβάνονται κατά περιπτώσεις στο χρόνο σε ποικίλες διάρκειες (μιας ημέρας, μιας εβδομάδας)· δεν θα είναι θέμα μιας διδακτικής ώρας ή μιας εβδομάδας. Οι ορισμοί είναι βοηθητικοί· και πάντως το αποτέλεσμα, το συμπέρασμα, όχι η αφετηρία. Θα προκύψουν ύστερα από μια σειρά *χειρισμών*, νοητικών και ψυχοκινητικών, όπως τόνισα στα προηγούμενα. Αυτοί οι χειρισμοί αποτελούν το θεμέλιο της μάθησης, για να θυμηθούμε τον J. PIAGET.

Η θέση αυτή ισοδυναμεί με μια επιστημονικότερη τοποθέτηση της γνωστής αρχής του J. DEWYE, "Learning by doing", μαθαίνω πράττοντας» — ενεργώντας συνειδητά.

Πολλοί συνάδελφοι μου έκαναν την εξής ερώτηση στα διάφορα ενημερωτικά σεμινάρια: Δεν θα γράψουμε «περίληψη» μετά το μάθημα;

Τους απαντούσα χαριτολογώντας: «Επί ποινή απολύσεως ΟΧΙ!».

Λοιπόν, ισχύουν και εδώ όσα είπαμε για τους κανόνες και τους ορισμούς: Αν τα παιδιά κατάλαβαν, μέσα από τις διαδικασίες που προηγήθηκαν, αυτά που είχαμε ως στόχο της διδασκαλίας μας, τί χρειάζεται η περίληψη — που είναι συνήθως ολόκληρα κατεβατά, εμπνεύσεις της στιγμής — και η απόδοσή της «από στήθους» την άλλη μέρα; Αν πάλι δεν τα κατάλαβαν (στο πρακτικό επίπεδο και το συγκεκριμένο) σε τί θα τα βοηθήσει η μηχανική απομνημόνευση των λόγων που δεν έχουν αντίκρυσμα;

Η περίληψη έχει νόημα (και ενεργεί εποικοδομητικά) όταν βγαίνει από τα ίδια τα παιδιά, διατυπώνεται με τη συμμετοχή τους και έχει τη *μορφή* και τη *θέση* μιας *συστηματοποίησης* της όλης μάθησης (στο εύρος ενός θέματος ή μιας μερικότερης ενότητας) ή μιας *αναθεώρησης επαναληπτικής* (που σημαίνει: οργάνωση σε σύστημα) ορισμένης ύλης.

Αυτή η συστηματοποίηση, μπορεί να είναι προφορική ή γραπτή, ανάλογα με την περίπτωση και πάντως όχι για ρουτίνας ενέργεια ή πρόσθετη εργασία, ειδικά προορισμένη για το σπίτι (για απασχόληση) ή εξέταση και βαθμολόγηση.

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία και τα μαθηματικά

Συνέντευξη με τον Γ. Σαλβαρά
Σχολικό Σύμβουλο Δ.Ε., Συνεργάτη του ΚΕΜΕ



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

1. Μέσο και όχι σκοπός τα Μαθηματικά 124
2. Μια άλλη προσέγγιση της έννοιας του αριθμού 125
3. Η οικοδόμηση της έννοιας του αριθμού 129
4. Η Γεωμετρία από τις μικρές τάξεις 134
5. Γεωμετρία και αριθμητική συνυφαίνονται 148
6. Οι αριθμητικές πράξεις δεν είναι ξεκομένες 149
7. Χάνοντας χρόνο στην τεχνική των πράξεων κερδίζουμε χρόνο 151
8. Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία των αριθμ. πράξεων 151
9. Βήματα για την τεχνική της διαίρεσης 153
10. Το αριθμητικό μας σύστημα 155
11. Από το γραμμικό στο δομικό μοντέλο λύσης αριθμητικών προβλημάτων ... 156
12. Βαθμιαία εισαγωγή στην έρευνα 161
13. Η αξιολόγηση 165
14. Ανοιχτά τα βιβλία σε κάθε βελτίωση 165
15. Γίνονται ενημερωτικά σεμινάρια 166

Μέσο και όχι σκοπός τα μαθηματικά

Ερώτηση: Γιατί άλλαξε το πρόγραμμα των Μαθηματικών στα σχολεία μας;
Απάντηση: Το πρόγραμμα των Μαθηματικών ήταν πολύ παλιό, ανέτρεχε στο 1913. Οι τροποποιήσεις που έγιναν, άφησαν σχεδόν ατόφια τη δομή του. Το πρόγραμμα αυτό ήταν ένας κατάλογος που περιείχε τα αντικείμενα μελέτης και μερικές μεθοδικές οδηγίες πολύ γενικού χαρακτήρα. Από τότε όμως άλλαξαν πολλά. Οι κόσμος μας μεταμορφώθηκε. Άλλαξαν οι αντιλήψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Το παλιό όμως πρόγραμμα έσπαζε τη μαθηματική γνώση, τη δίδασκε ξεχωριστά και με μηχανιστικούς τρόπους. Πριν ακόμη ο μαθητής οικοδομήσει τη μαθηματική γνώση, προχωρούσε στην καλλιέργεια μηχανιστικών τεχνικών και φυσικά έφερνε σύγχιση. Έτσι, δεν βοηθούσε το μαθητή μας να οικοδομήσει τις βασικές μαθηματικές δομές.

Με το νέο πρόγραμμα των Μαθηματικών αναμορφώνεται και εμπλουτίζεται το *περιεχόμενο της ύλης*, γιατί διαπιστώθηκε ότι αναβάλαμε μέχρι τώρα τη διδ/λία σημαντικών θεμάτων. Αλλάζει ο τρόπος δόμησης της ύλης. Οι βασικές μαθηματικές έννοιες και σχέσεις επανέρχονται από τάξη σε τάξη, επανακατατάσσονται, ώστε οι αρχικές γνώσεις να βοηθούν τις κατοπινές. Ο μαθητής καθώς προχωρεί από τάξη σε τάξη εμπλουτίζει και βαθαίνει την αρχική μαθηματική γνώση. Με το νέο πρόγραμμα αλλάζει ριζικά η *διαδικασία μάθησης*. Η μάθηση γίνεται με την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή. Ο μαθητής τοποθετείται μπροστά σε προβληματικές καταστάσεις που είναι παρμένες από τον παιδικό κόσμο αλλά και από την καθημερινή ζωή. Έτσι διαταράσσεται η γνωστική και συναισθηματική του ισορροπία και κινείται η διαδικασία της έρευνας, της συζήτησης της ουσιαστικής οικοδόμησης της γνώσης και της εφαρμογής αυτής σε νέες καταστάσεις. Επίσης αλλάζει *το κλίμα* μέσα στη τάξη. Δημιουργείται ατμόσφαιρα συνεργασίας.

Ερώτηση: Πού σκοπεύει το νέο πρόγραμμα των Μαθηματικών;
Απάντηση: Το νέο πρόγραμμα των Μαθηματικών σκοπεύει να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν *λογικομαθηματική σκέψη*. Κι όχι γρήγορα και βιαστικά να περάσουν στο *αποτέλεσμα*. Δίνει έμφαση και στη *διαδικασία μάθησης* για να μάθει ο μαθητής να μαθαίνει. Δεν διακατέχεται δηλαδή το νέο πρόγραμμα των Μαθηματικών από μια τραπεζική αντίληψη για τη μάθηση και βλέπει τα Μαθηματικά όχι σαν *σκοπό*, αλλά σαν *μέσο* για την καλλιέργεια των δημιουργικών δυνάμεων του μαθητή.

Το νέο πρόγραμμα των Μαθηματικών ξεκινάει από τον *άνθρωπο*. Δεν αποφασίζει να διδάξει κάτι, αν προηγούμενα δεν προετοιμάσει κατάλληλα το μαθητή. Γι' αυτό και εισάγει τις *λογικομαθηματικές έννοιες*: της ταξινόμησης, της αντιστοίχησης, της σειροθέτησης, του συνόλου, της γραφικής παράστασης, ορισμένων στοιχείων του τοπολογικού και του προβολικού χώρου κτλ. με σκοπό να ενεργοποιήσει βασικούς *μηχανισμούς μάθησης* και να προετοιμάσει κατάλληλα το παιδί.



Στο νέο πρόγραμμα το μαθητής δεν επισημαίνει μόνο σχέσεις ανάμεσα στα πράγματα, δηλαδή δεν εργάζεται μόνο με *εμπορική διαδικασία* μάθησης, αλλά επισημαίνει και σχέσεις ανάμεσα στις σχέσεις, δηλαδή εργάζεται και με *επιλογιστική διαδικασία* μάθησης. Έτσι δεν οικοδομεί γνώσεις μηχανικές για τις ανάγκες της στιγμής, αλλά ουσιαστικές μαθηματικές γνώσεις. Η διδασκαλία οργανώνεται επιστημονικά με το βιβλίο για το δάσκαλο. Κάθε διδακτική ενότητα περιέχει: α) *το επίπεδο μάθησης*. Εδώ περιγράφεται τί είναι ικανός να κάνει ο μαθητής. β) Περιγράφεται το *υλικό*. Διατυπώνονται *στόχοι* που να καλύπτουν γνωστικές αναπτυξιακές απόψεις για τη μάθηση. Διατυπώνεται η *προβληματική κατάσταση*. Περιγράφονται *διδακτικές ενέργειες και μαθητικές δραστηριότητες*, συγκλίνουσες και αποκλίνουσες, που καλύπτουν όλες τις λειτουργίες της διδ/λίας και δίνουν όλα τα προϊόντα μάθησης. Υποδεικνύονται *εναλλακτικοί τρόποι* μεθοδικής προσέγγισης. Ενθαρρύνεται ο δάσκαλος να επιλέξει ή και να επινοήσει νέους τρόπους. Τέλος ακολουθεί *κριτήριο αξιολόγησης*, γιατί το νέο πρόγραμμα δίνει μεγάλη σημασία στους μηχανισμούς ανατροφοδότησης. Έτσι βοηθιέται ο μαθητής να εδραιώσει βασικές λογικομαθηματικές δομές και μηχανισμούς.

Στο νέο πρόγραμμα οι αριθμητικές πράξεις δεν αντιμετωπίζονται ξεκομένα και μηχανικά. Συνυφαίνονται και συνεξετάζονται και σαν *αντίστροφες*. Δεν εκτελούνται με ένα, μοναδικό και μηχανικό τρόπο, αλλά κάνοντας χρήση *των ιδιοτήτων των πράξεων* βοηθιέται ο μαθητής να ανακαλύπτει και άλλους τρόπους. *Εδώ χάνουμε χρόνο, για να κερδίσουμε χρόνο.*

Τα αριθμητικά προβλήματα που καλείται να λύσει ο μαθητής δεν είναι στατικά και άκαμπτα, είναι προβλήματα-δομές. Κρύβουν μέσα τους κι έναν άλλο τρόπο λύσης. Μπορούν να μετασχηματιστούν και να αναδομηθούν οι σχέσεις των δεδομένων τους. Δεν λύνονται μόνο με γραμμικό προσθετικό τρόπο αλλά και με *δομικό*.

Και, το κυριότερο, το νέο πρόγραμμα των Μαθηματικών ενδιαφέρεται να αποκτήσουν οι *μαθητές θετική στάση* απέναντι στα Μαθηματικά. Τα βιβλία του μαθητή τώρα είναι *ελκυστικά* και το μάθημα στην αρχή μοιάζει με παιγνίδι. Τα παιδιά πριν ακόμη τους πούμε συμπληρώνουν τις ασκήσεις.

Μια άλλη προσέγγιση της έννοιας του αριθμού

Ερώτηση: Είναι αλήθεια κ. Σαλβαρά πώς άλλαξε ριζικά η διδασκαλία της έννοιας του αριθμού; Αν ναι, γιατί;

Απάντηση: Ναι, είναι αλήθεια. Παράδειγμα, όταν διδάσκαμε τον αριθμό πέντε, στην καλύτερη περίπτωση οι ενέργειες μας διέτρεχαν τις εξής φάσεις:

α) δείχναμε συνήθως στα παιδιά πέντε αντικείμενα.

β) απεικονίζαμε τα αντικείμενα με σχήματα στον πίνακα.

γ) γράφαμε αμέσως το σύμβολο του αριθμού πέντε

δ) αναλύαμε και συνθέταμε τον αριθμό 5, σε 3+2, 2+3, 4+1, 1+4 κτλ.

Με αυτή τη διαδικασία που ακολουθούσαμε, ήμασταν σίγουροι ότι οι μαθητές κατενόησαν τη έννοια του αριθμού πέντε. Τα πράγματα όμως δεν ήταν έτσι, γιατί:

Η διατήρηση της ποσότητας

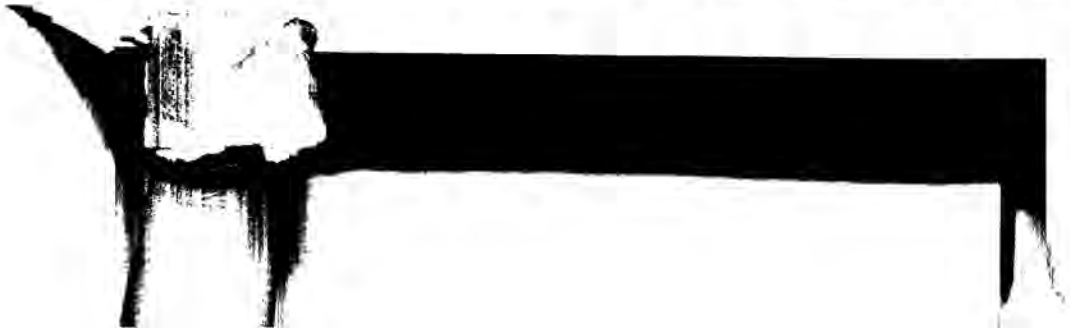
α) Αν δίναμε στα παιδιά να βάλουν στη σειρά πέντε μπουκάλια πορτοκαλάδες κι απέναντι από κάθε μπουκάλι να βάλουν ένα ποτήρι και τα ρωτούσαμε: Ποιά είναι περισσότερα τα μπουκάλια ή τα ποτήρια; Τα παιδιά με εργαλείο της σκέψης τους την αντιστοίχιση ένα προς ένα, θα μας βεβαίωναν ότι είναι *τόσα* τα μπουκάλια *όσα* και τα ποτήρια. Και αν στη συνέχεια λέγαμε στα παιδιά να αραιώσουν τα μπουκάλια και ύστερα τα ρωτούσαμε: Ποιά είναι περισσότερα; Τα περισσότερα παιδιά επηρεασμένα από την κατ' αίσθηση αντίληψη, θα απαντούσαν ότι περισσότερα είναι τώρα τα μπουκάλια. Την ίδια απάντηση θα παίρναμε και αν αραιώναμε ή πυκνώναμε τα ποτήρια. Τα περισσότερα παιδιά ανάλογα με το χώρο που θα έπιαναν τα αντικείμενα θα μας έλεγαν ότι είναι περισσότερα ή λιγότερα και μόνο ένα μικρό ποσοστό παιδιών θα μας έλεγε ότι είναι το «ίδιο» ούτε βάλαμε ούτε βγάλαμε.

Αυτό θα συνέβαινε, γιατί τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν κατακτήσει την έννοια της *διατήρησης της ποσότητας*, δεν είχαν φθάσει στην αμεταβλησία της ύλης.

Δεν αρκεί επομένως να μπορεί το παιδί να διακρίνει μια συλλογή από πέντε αντικείμενα. Αυτό δεν σημαίνει καθόλου ότι έχει κατακτήσει την έννοια του αριθμού πέντε. Η έννοια του αριθμού δε σχηματίζεται από την απλή παρουσίαση των αντικειμένων. Το παιδί έχει ανάγκη να χειριστεί τα αντικείμενα, να τα διευθετήσει στο χώρο με πολλούς τρόπους: ευθύγραμμα, ημικυκλικά, κυκλικά, ζικ-ζακ, το ένα πάνω στο άλλο κτλ. και να τα αριθμήσει με πολλούς τρόπους: από την αρχή προς το τέλος, από το τέλος στην αρχή, σύμφωνα με τη φορά που ακολουθούν οι δείχτες του ρολογιού ή το αντίθετο, από πάνω προς τα κάτω κτλ. Συντονίζοντας όλες αυτές τις δραστηριότητες το παιδί οικοδομεί ένα *γνωστικό σχήμα*, σύμφωνα με το οποίο ο αριθμός των αντικειμένων είναι πάντοτε ανεξάρτητος από τη χωρική τους διευθέτηση.

Ο εγκλεισμός

β) Αν πάλι λέγαμε σ' αυτά τα παιδιά να σχηματίσουν ένα σύνολο με τρία τριαντάφυλλα και δύο γαρίφαλα, τα παιδιά θα έλεγαν με τη βοήθεια μας ότι έχουν πέντε λουλούδια. Το επαναλαμβάναμε αυτό πολλές φορές... τρια τα τριαντάφυλλα, δύο τα γαρίφαλα, πέντε τα λουλούδια. Κι αν ύστερα ρωτούσαμε τα παιδιά: ποιά είναι περισσότερα τα τριαντάφυλλα ή τα λουλούδια; Τα περισσότερα παιδιά θα απαντούσαν ότι είναι περισσότερα τα τριαντάφυλλα. Κι αν επανελαμβάναμε το πείραμα πάλι την ίδια απάντηση θα παίρναμε με διαφοροποιημένο τώρα το ποσοστό των μαθητών, γιατί ενώ η σκέψη των παιδιών ενοποίησε τα τριαντάφυλλα και τα γαρίφαλλα, τα αναταξινόμησε και τα ονομάτισε λουλούδια, ο *εγκλεισμός* που έκανε ήταν περισσότερο ποιοτικός, που σημαίνει ότι το παιδί δεν ξέφυγε από το ποιοτικό γνώρισμα των



αντικειμένων που ενοποίησε [χρώμα, σχήμα κ.τλ.] και ότι καθώς η σκέψη του παιδιού βάδιζε από τα τριαντάφυλλα και τα γαρίφαλα στα λουλούδια, δεν μπορούσε ταυτόχρονα να κάνει την *αντίστροφη* πορεία και έτσι να *διατηρήσει το όλο*. Πριν επομένως ενεργοποιήσουμε την έννοια του εγκλεισμού κάναμε αναλύσεις και συνθέσεις του αριθμού και φυσικά δημιουργούσαμε μια *συναισθηματική ανάσχεση* στα παιδιά σχετικά με τους αριθμούς.

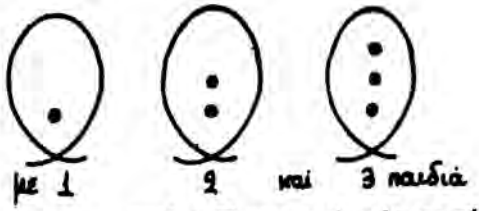
Η γραφή του συμβόλου

γ) Επίσης, πριν καλά ακόμη το παιδί οικοδομήσει το περιεχόμενο της έννοιας του αριθμού, πριν καλά μάθει το όνομα του αριθμού, πριν ακόμη σχηματοποιήσει αυτό το περιεχόμενο, καλούσαμε το παιδί να γράψει γρήγορα και βιαστικά το σύμβολο του αριθμού. Η γραφή όμως του συμβόλου του αριθμού είναι μια *δευτεροβάθμια δυσκολία* και έπρεπε να μετατοπιστεί χρονικά. Στο νέο πρόγραμμα το παιδί γνωρίζει πρώτα το περιεχόμενο της έννοιας του αριθμού, μαθαίνει το όνομά του, συγκροτεί τον αριθμό σαν απόλυτο και τακτικό, σχηματοποιεί το περιεχόμενό του, το αντιστοιχεί με το σύμβολο και τέλος γράφει το σύμβολο του αριθμού, κάπου στην 90 σελίδα του βιβλίου του μαθητή.

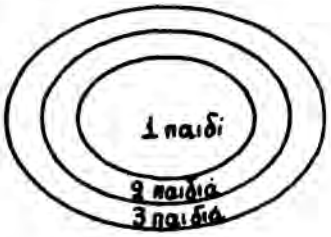
Ο αριθμός

δ) Ακόμη διδάσκαμε τους αριθμούς *έναν-έναν ξεχωριστά*, ενώ κάθε αριθμός εμφανίζεται ως *σύνθεση*: α) *του εγκλεισμού των τάξεων* και β) της *διατακτικής σειράς*. Ας δούμε όμως τί σημαίνει αυτό.

Αν σχηματίσουμε σύνολα

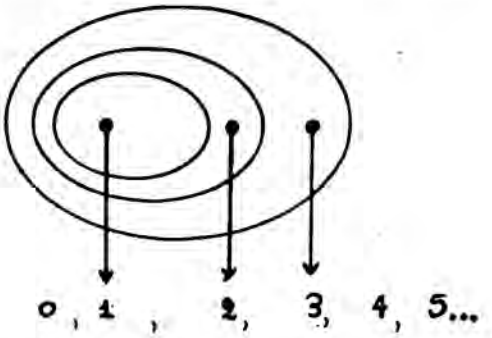


με 1, 2 και 3 παιδιά. Παρατηρούμε ότι το σύνολο με τα δύο παιδιά έχει ένα παραπάνω στοιχείο από το προηγούμενό του, επομένως το σύνολο με το ένα παιδί εγκλείεται στο σύνολο με τα δύο παιδιά... είναι υποσύνολό του. Κατά την ίδια λογική και το σύνολο με τα δύο παιδιά εγκλείεται στο σύνολο με τα τρία παιδιά... είναι υποσύνολό του. Έτσι έχουμε:

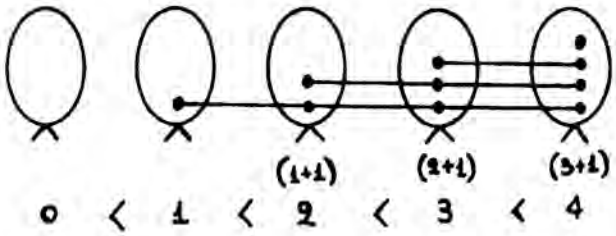


Όταν λοιπόν απαριθμούμε τα στοιχεία ενός συνόλου σχηματίζουμε υποσύνολα που εγκλείονται διαδοχικά το ένα μέσα στο άλλο, εφόσον *κάθε νέο σύνολο που σχηματίζεται έχει ένα στοιχείο περισσότερο από το προηγούμενο σύνολο και ένα στοιχείο λιγότερο από το επόμενο σύνολο.*

Βοηθούμε το παιδί να βρει τον *απόλυτο αριθμό* (πληθικό) των στοιχείων ενός συνόλου, αν το βάλουμε να απαριθμήσει ένα-ένα τα στοιχεία με τη σειρά και τα αντιστοιχίσει με τα σύνολα της αριθμογραμμής. Το *τελευταίο στοιχείο* που απαριθμείται, αντιστοιχεί με τον *απόλυτο αριθμό* του συνόλου.



Όταν όμως το παιδί σχηματίζει την αριθμογραμμή.



κάνει συγχρόνως και *απόλυτη αριθμητική* εκτίμηση και μαζί και *διατακτική σειροθέτηση.*

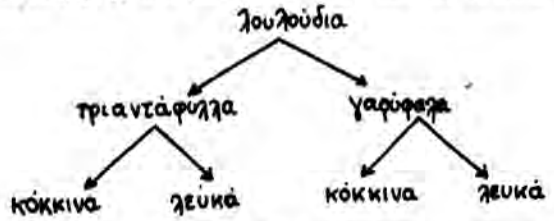
Και αφού έτσι συμβαίνει, στο νέο πρόγραμμα οι αριθμοί δεν διδάσκονται ξεχωριστά, αλλά μαζί. Πρώτα διδάσκονται οι αριθμοί 1—5 μετά οι αριθμοί 0—10 και 0—20. Το πρόγραμμα κάθε φορά γυρίζει και προς τα πίσω και κάνει μια συνεχή αναδόμηση με επανακατάταξη, που να δημιουργεί εκ νέου προβληματισμό και αναζήτηση. Εξετάζουμε τον αριθμό σαν *απόλυτο* (π.χ. 5 παιδιά), αλλά και σαν *τακτικό* (5ος στη σειρά). Τα δύο αυτά συστήματα του αριθμού τα συνυφαίνουμε και τα συνεξετάζουμε στη διδασκαλία και από νωρίς το παιδί καλείται να διαπιστώσει τη *σχέση* ανάμεσα στους αριθμούς π.χ. ότι το 5 είναι μεγαλύτερο από το 4 και μικρότερο από το 6.

Η οικοδόμηση της έννοιας του αριθμού

Ερώτηση: Είναι αλήθεια ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν την έννοια του αριθμού. Τί κάνει το νέο πρόγραμμα των Μαθηματικών, για να βοηθήσει τα παιδιά της Α΄ τάξης για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους;
Απάντηση: Ναι, είναι αλήθεια, αυτό συμβαίνει και έχει διαπιστωθεί και από έρευνες. Το νέο πρόγραμμα έλαβε υπόψη του τις δυσκολίες του παιδιού στη γένεση του αριθμού και γι' αυτό και προτάσει στο πρόγραμμα τις *λογικομαθηματικές έννοιες*, που είναι περισσότερο *διαδικασίες μάθησης* που ενεργοποιούν βασικούς μηχανισμούς μάθησης για τη γένεση του αριθμού.

Η ταξινόμηση

Μια πρώτη λογικομαθηματική έννοια είναι η *ταξινόμηση πραγμάτων* με βάση ένα δύο ή περισσότερα εμφανή χαρακτηριστικά όπως είναι το χρώμα, το σχήμα, το μέγεθος, το υλικό κατασκευής, η λειτουργική χρήση. Π.χ. Δίνουμε στα παιδιά ένα σωρό από αντικείμενα: π.χ. ομοιώματα ανθρώπων, ζώων, γεωμετρικά σχήματα, τα πράγματα της τσάντας του μαθητή, διάφορα φρούτα, λουλούδια κτλ. και τους ζητούμε «να βάλουν μαζί τα όμοια». Τα παιδιά τα ταξινομούν και σχηματίζουν *τάξεις ομοίων πραγμάτων:* αυτά είναι μήλα, αυτά είναι πορτοκάλια, αυτά είναι γαρίφαλα, αυτά είναι τριαντάφυλλα κτλ. Στη συνέχεια ενώνουν τις αρχικές τάξεις, τις αναταξινομούν στη σκέψη τους και σχηματίζουν *συμπεριληπτικές τάξεις:* αυτά είναι φρούτα, αυτά είναι λουλούδια κτλ. Ο *εγκλεισμός* όμως αυτός είναι περισσότερο *ποιοτικός* και λιγότερο ποσοτικός. Η σκέψη του παιδιού πέρασε με άνεση από τις αρχικές τάξεις στη συμπεριληπτική, χωρίς όμως να συμβαίνει και το *αντίστροφο*. Σιγά-σιγά όμως με τις δραστηριότητες ταξινόμησης τα παιδιά ξεπερνούν αυτή τη δυσκολία και δηλώνουν ότι τα λουλούδια είναι περισσότερα από τα τριαντάφυλλα και έτσι *διατηρούν* συγχρόνως στη σκέψη τους το *όλο* και τα *μέρη* του. Επίσης τα παιδιά με τη βοήθεια του δασκάλου τους καταρτίζουν πίνακες ταξινόμησης και ενεργοποιούν τη *συμβολική τους λειτουργία*. Αργότερα στις άλλες τάξεις η ταξινόμηση επανέρχεται. Τα παιδιά εμβαθύνουν περισσότερο και κάνουν ταξινόμηση και με περισσότερα χαρακτηριστικά, δημιουργούν επίσης *ιεραρχικά συστήματα ταξινόμησης* και μαζί κατανοούν και τις *σχέσεις* ανάμεσα στις



Αυτό συνεχίζεται μέχρι την Δ΄ τάξη, γιατί η ταξινόμηση ενεργοποιεί την έννοια του εγκλεισμού που βοηθάει το παιδί στη συνέχεια να λύνει π.χ. αριθμ. προβλήματα. Του δίνει τη δυνατότητα να εντάσσει τις σχέσεις των δεδομένων σε παρενθέσεις και αγγύλες και να δείχνει έτσι τον τρόπο δόμησής του.

Η αντιστοίχηση

Μια δεύτερη λογικομαθητική έννοια είναι η *αντιστοίχιση πραγμάτων* ένα προς ένα, ένα προς δύο, ένα προς τρία, πολλών προς πολλά. Η έννοια αυτή συνδέεται με τη διατήρηση της *ποσότητας* και προετοιμάζει δυναμικά το παιδί και για τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει παρακάτω.

π.χ.

Όταν οι μαθητές μας αντιστοιχίζουν μπουκάλια με ποτήρια, λένε ότι έχουν *τόσα* μπουκάλια *όσα* ποτήρια. Αν δε αραιώσουμε τη σειρά των ποτηριών ή πυκνώσουμε τη σειρά των μπουκαλιών και ρωτήσουμε τα παιδιά μας ποιά είναι περισσότερα, τα παιδιά ανάλογα με το χώρο που καταλαμβάνουν, θα απαντήσουν ότι είναι περισσότερα αυτά ή εκείνα. Λίγα μόνο παιδιά *διαισθητικά* αντιλαμβάνονται ότι η αραίωση ή η πύκνωση των αντικειμένων δεν είναι πάντοτε ασφαλές κριτήριο για τον υπολογισμό της αριθμητικής ποσότητας.

Με τις δραστηριότητες όμως αντιστοίχισης και σιγά-σιγά τα παιδιά αντισταθμίζουν την αλλαγή στο μήκος με την αλλαγή στην πύκνωση και φθάνουν στη διατήρηση της αριθμητικής ποσότητας. Αν στη συνέχεια τους δώσουμε πέντε ανθοδοχεία και σε κάθε ανθοδοχείο βάλουμε ένα λουλούδι, τα παιδιά θα βεβαιώσουν ότι είναι τόσα τα λουλούδια όσα και τα ανθοδοχεία και αν πάρουμε τα λουλούδια και τα βάλουμε σ' ένα ανθοδοχείο και ρωτήσουμε ποιά είναι περισσότερα, στα χείλη των παιδιών διαγράφεται ένα κρυφό χαμόγελο και μας βεβαιώνουν ότι είναι το ίδιο. Και αν εμείς επιμείνουμε στο στήσιμο της παγίδας και βάλουμε ένα λουλούδι εδώ, δύο εκεί και δύο παραπέρα πάλι τα παιδιά θα αντιδράσουν με το ίδιο τρόπο.

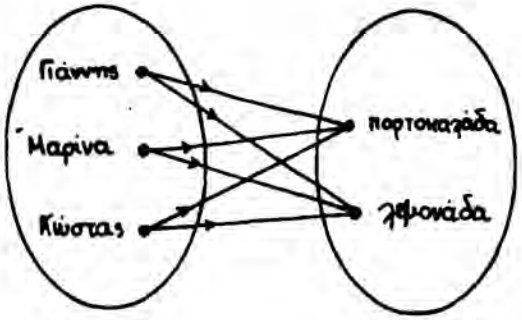
Το πρόγραμμα όμως προετοιμάζει σε ανύποπτο χρόνο τα παιδιά, για να αντιμετωπίσουν τις κατοπινές δυσκολίες τους. Τα βάζει να κάνουν αντιστοίχιση ένα προς δύο, ένα προς τρία κτλ. και τα προετοιμάζει για να δουν την πράξη του πολλαπλασιασμού σαν πρόσθεση ίσων προσθετέων, τα εξοικειώνει με την έννοια «φορές» κτλ.

... ένα θρανίο κάθονται δύο παιδιά

... δύο θρανία κάθονται δύο και δύο παιδιά κτλ.

Με την αντιστοίχηση «πολλών προς πολλά» ο μαθητής δημιουργεί διατεταγμένα ζεύγη και πρετοιμάζεται να δει τον πολλαπλασιασμό και σαν αυτοτελή πράξη.

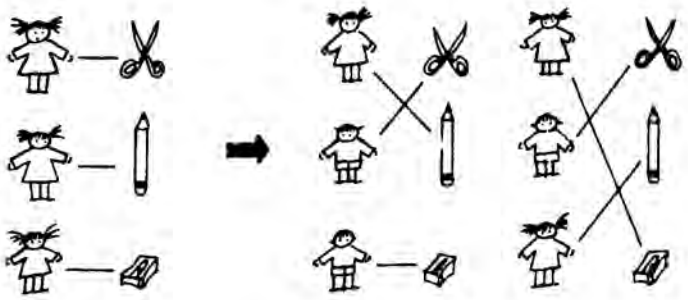
πχ.



Προκύπτουν έξι διατεταγμένα ζεύγη:
Γιάννης—πορτοκαλάδα, Γιάννης-λεμονάδα
Μαρίνα-πορτοκαλάδα, Μαρίνα-λεμονάδα
Κώστας-πορτοκαλάδα, Κώστας-λεμονάδα

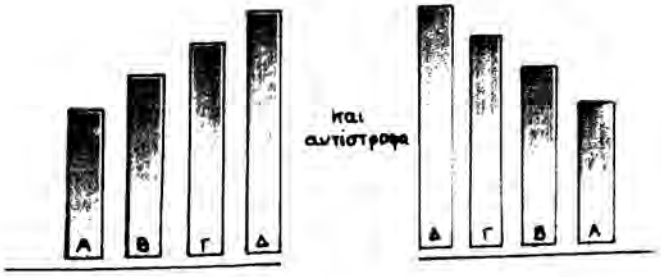
Με την αντιστοίχιση το παιδί *αποκεντρώνει τη σκέψη* του από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των αντικεμένων και μαθαίνει να τα βλέπει σαν ποσότητες-σαν μονάδες
πχ.

Σηκώνουμε τρία παιδιά και τους δίνουμε να κρατήσουν από ένα αντικείμενο. Ύστερα τα καλούμε να μοιράσουν, *να αντιστοιχίσουν* και διαφορετικά τα αντικείμενα που κρατούν.



Η σειροθέτηση

Μια τρίτη λογικομαθηματική έννοια είναι η *σειροθέτηση* πραγμάτων με βάση το μέγεθος τους ή συνόλων με βάση την πληθικότητά τους κατά ανιούσα ή κατιούσα σειρά κτλ.
πχ.



Προκύπτουν σχέσεις Α < Β < Γ < Δ και αντίστροφα. Το παιδί κατανοεί ότι το Α <Β και το Β < Γ δεν διαβλέπει όμως την τρίτη σχέση Α < Γ σαν λογική συνέπεια των δύο πρώτων. Με την απευθείας σύγκριση το διαπιστώνει και ενεργοποιεί το μηχανισμό μάθησης που ονομάζεται *μεταβατικότητα*. Έτσι κατανοεί ότι κάθε στοιχείο της σειράς είναι μεγαλύτερο από το προηγούμενό του και μικρότερο από το επόμενό του και προετοιμάζεται για τη διδασκαλία της έννοιας του αριθμού.

Η λογικομαθηματική σκέψη των συνόλων

Στα σύνολα το παιδί σχηματίζει *τάξεις ομοίων πραγμάτων*, ξεκινώντας από το ποιοτικό γνώρισμα των αντικειμένων.

π.χ. ... είναι πλοία ... είναι αεροπλάνα είναι λεωφορεία
... είναι βάρκες ... είναι ελικόπτερα ... είναι φορτηγά

Ύστερα το παιδί αποξενώνει τα αντικείμενα από τα ποιοτικά τους γνωρίσματα (σχήμα, χρώμα, μέγεθος κτλ) τα εγκλείει, τα ενοποιεί στη σκέψη του, τα αναταξινομεί και σχηματίζει *συμπεριληπτικές τάξεις*.

... είναι μέσα συγκοινωνίας στη θάλασσα
... είναι μέσα συγκοινωνίας στον αέρα
... είναι μέσα συγκοινωνίας στην ξηρά

και αργότερα μ' ένα ποιό συστηματικό εγκλεισμό δημιουργεί μια γενικότερη συμπεριληπτική τάξη.

... είναι μέσα συγκοινωνίας.

και *αναπαριστάνει* αυτούς τους εγκλεισμούς με *πολυκλαδικά διαγράμματα*.

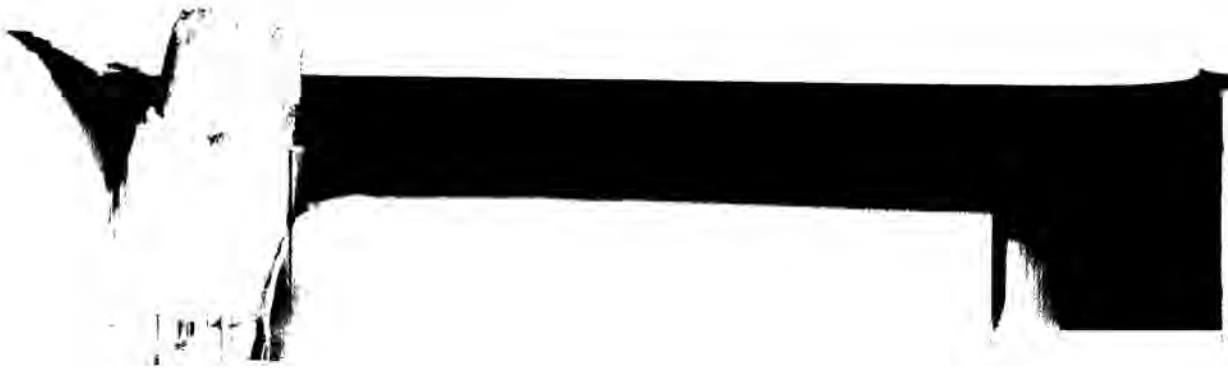
Παρακινείται επίσης το παιδί να ανακαλύπτει σύνολα στο περιβάλλον του, να βρίσκει και άλλα αντικείμενα που εντάσσονται σ' ένα σύνολο, να διαγράφουν αντικείμενα (στοιχεία) που δεν εντάσσονται, να δημιουργούν σύνολα με ένα περισσότερο και ένα λιγότερο... κτλ. και έτσι το παιδί μαθαίνει την έννοια του αριθμού σ' όλες τις διαστάσεις της. Ενεργοποιεί την έννοια του εγκλεισμού, που θα του χρησιμεύσει αργότερα στη λύση του προβλήματος, γιατί εκεί θα κληθεί να εντάξει τις σχέσεις των δεδομένων του προβλήματος σε ομάδες πράξεων.

Η σχηματοποίηση

Με τη γραφική παράσταση το παιδί μαθαίνει να *σχηματοποιεί* το περιεχόμενο του αριθμού.

π.χ.

Ρωτάμε τα παιδιά να μας πουν ποιό ζώο αγαπούν πιο πολύ. Άλλα παιδιά λένε ο σκύλος, άλλα η γάτα, άλλα το περιστέρι, άλλα το καναρίνι κτλ. Η πληροφορία αυτή είναι συγκεχυμένη, δεν είναι εύκολα μετρήσιμη, και η διαφορά μεταξύ των διαφόρων προτιμήσεων δεν είναι εμφανής. Μαθητικοποιούμε την πληροφορία:



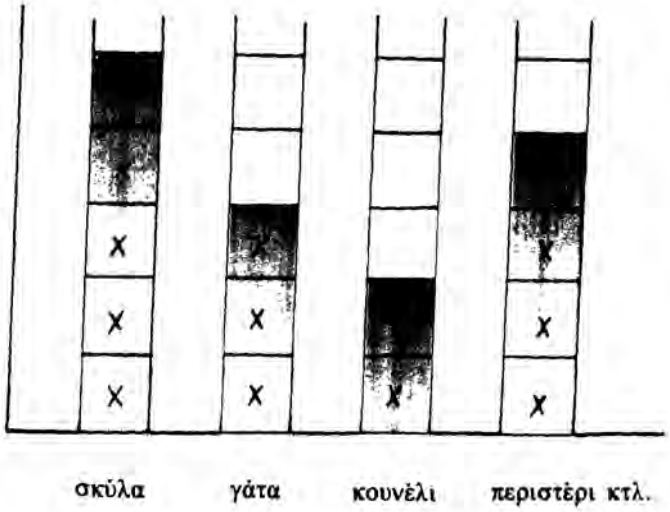
α) Απλώνουμε σχοινιά που στο καθένα γράψαμε μια ετικέτα με το ζώο προτίμησης τους και καλούμε τα παιδιά να αφήσουν το θρανίο τους και να πάρουν θέση στο αντίστοιχο σχοινί. Η πληροφορία είναι τώρα μετρήσιμη, αλλά δεν είναι εμφανής η διαφορά μεταξύ των προτιμήσεων των παιδιών.

Ακολουθήσαμε την πρώτη φάση οικοδόμησης της γνώσης που είναι η *κινητική φάση*. Οι μαθητές οργάνωσαν μια πληροφορία και τις *σχέσεις της* τις ενέταξαν σε ομάδες και τις παρουσίασαν με απλή μορφή. Παρουσιάζονται εδώ τα χαρακτηριστικά της δομής των γνώσεων: ολότητα και οικονομία.

β) Ύστερα καλούμε τα παιδιά να καθήσουν στο θρανίο τους και στη θέση τους μέσα στο σχοινί να αφήσουν τη ζωγραφιά τους ή κάτι δικό τους. Περνούμε στην *εικονική φάση* οικοδόμησης της γνώσης. Τα παιδιά κάνουν συγκρίσεις, οι συγκρίσεις φέρνουν μετασχηματισμούς και αυτοί γεννούν επινόηση, άρα *παραγωγή* γνώσης. Εμφανίζονται εδώ τα χαρακτηριστικά της δομής των γνώσεων: μετασχηματισμός και παραγωγή.

Η γραφική παράσταση

γ) Τέλος προχωρούμε στη συμβολική φάση οικοδόμησης της γνώσης. Χαράζουμε στον πίνακα μια κάθετη γραμμή και μια οριζόντια, πολλές στήλες με τετραγωνάκια και από κάτω τις προτιμήσεις των παιδιών. Οι μαθητές χαράσσουν στο πίνακα ένα (Χ) στην αντίστοιχη στήλη.



Έτσι *σχηματοποιήσαμε* την πληροφορία. Τη θέση του μαθητή πήρε η ζωγραφιά του, και τη θέση της ζωγραφιάς το (Χ). Οι μαθητές από μια παραφορτωμένη πληροφορία έβγαλαν το ουσιαστικό της περιεχόμενο. Εργά-

στηκαν με τη βοήθεια συμβόλων και έδωσαν πληροφορίες με τη δύναμη της γλώσσας. Οι μαθητές μας τώρα είναι ένα βήμα από τη γένεση του αριθμού. Εμφανίζονται τα χαρακτηριστικά της δομής των γνώσεων: δύναμη και ρύθμιση.

Και επειδή το πρόγραμμα έχει *δομικό* χαρακτήρα, φροντίζει σε ανύποπτο χρόνο να προετοιμάζει το παιδί, για να αντιμετωπίσει τις κατοπινές δυσκολίες που θα ακολουθήσουν.

π.χ.

Η πράξη της αφαίρεσης είναι μια δύσκολη πράξη. Και ενώ η έννοια του υπολοίπου εμφανίζεται πρώιμα στα παιδιά, οι δύο άλλες έννοιες της διαφοράς και του συμπληρώματος αργούν. Μπορούμε όμως με τη συζήτηση που θα κάνουμε με τα δεδομένα της γραφικής παράστασης να βοηθήσουμε τα παιδιά.

— Πόσα παιδιά αγαπούν το σκύλο;... (οκτώ)

— Πόσα παιδιά αγαπούν τη γάτα;... (πέντε)

— Πόσα *περισσότερα* παιδιά αγαπούν το σκύλο από τη γάτα;... (τρία)

Παίρνουμε έτσι την έννοια της διαφοράς.

— Πόσα παιδιά έπρεπε ακόμη να δηλώσουν γάτα, για να έχουμε *τόσα-όσα* μ' αυτά που δήλωσαν σκύλο;... (τρία)

Τα παιδιά κάνουν εξισωτικές ενέργειες και προετοιμάζονται λογικά για την έννοια του συμπληρώματος.

Η μέτρηση

Με τις μετρήσεις μεγεθών, που ακολουθούν τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες που συμβάλλουν στη γένεση της έννοιας του αριθμού. Πρώτα βρίσκουν τη μονάδα μέτρησης, δηλαδή το μέγεθος με το οποίο θα κάνουν τις συγκρίσεις. Οι μονάδες μέτρησης που θα εκλέξουν θα είναι *αυθαίρετες* π.χ. σπίρτα, μολύβια, βήματα, σπιθαμή κτλ. Ύστερα συγκρίνουν το μέγεθος που θέλουν να μετρήσουν με την αυθαίρετη μονάδα που διάλεξαν. Τέλος εκφράζουν το αποτέλεσμα της σύγκρισης με έναν αριθμό.

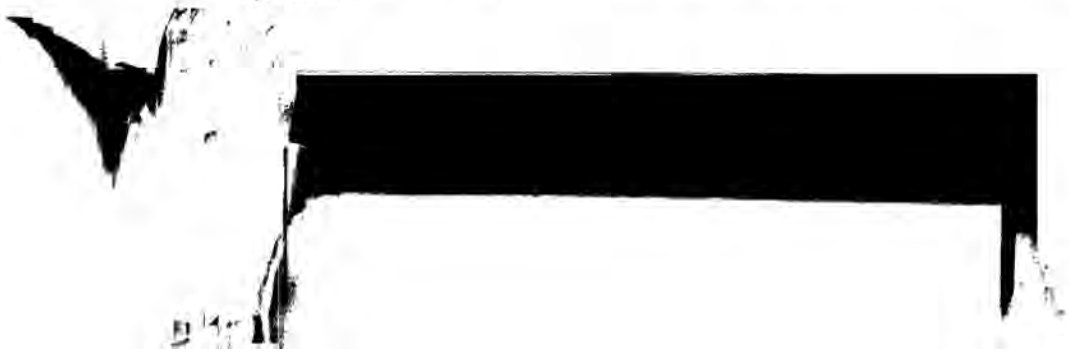
Ο χρόνος και το χρήμα

Ακολουθούν δραστηριότητες πάνω στα ποιοτικά γνωρίσματα του χρόνου και δραστηριότητες, για να διαισθανθεί το παιδί τη συναλλακτική αξία του χρήματος, να ανακαλύψει σχέσεις ανάμεσα στα διάφορα κέρματα κτλ.

Έτσι τα παιδιά με πολύ φυσικό και αβίαστο τρόπο οικοδομούν το περιεχόμενο του αριθμού, ως απολύτου και τακτικού, μαθαίνουν το όνομά του, σχηματοποιούν το περιεχόμενό του, το αντιστοιχίζουν με το σύμβολο του αριθμού και τέλος γράφουν αυτό το σύμβολο.

Η γεωμετρία από τις μικρές τάξεις

Ερώτηση: Στο νέο πρόγραμμα και τα νέα βιβλία βλέπουμε τη διδασκαλία της Γεωμετρίας να αρχίζει από τις μικρές τάξεις. Γιατί γίνεται αυτό; Πώς γίνεται;



Απάντηση: Είναι σωστές οι επισημάνσεις που κάνατε. Η διδασκαλία της Γεωμετρίας αρχίζει από τις μικρές τάξεις, γιατί:

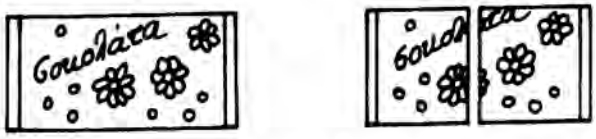
α. Το παιδί καθημερινά στο σπίτι, στο δρόμο και στο σχολείο βλέπει αντικείμενα που έχουν ή πλησιάζουν να έχουν σχήμα κύβου, στερεού ορθογωνίου, κυλίνδρου, πυραμίδας κτλ.

Βλέπει ή και πιάνει κουτιά, βιβλία, κασετίνες, κουτιά γάλα, σωληνάρια από καραμέλες, κουτιά σπίρτων, τούβλα, ποτήρια, καλάθια αχρήστων κτλ.

Επομένως τα παιδιά, όταν έρχονται στο σχολείο έχουν εμπειρίες και τα περισσότερα παιδιά με τη βοήθειά μας, όταν προκληθούν...

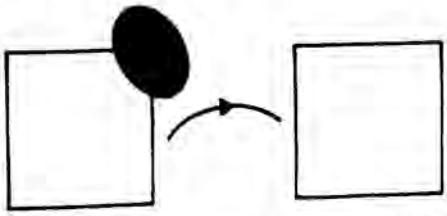
... *τεμαχίζουν* στερεά και επιφάνειες και *προσθέτουν* τα κομμάτια τους αναδημιουργώντας το όλο και τη μορφή του.

Π.χ.



Επίσης *προσθέτουν και αφαιρούν νοερά* τμήματα σε επιφάνειες και στερεά.

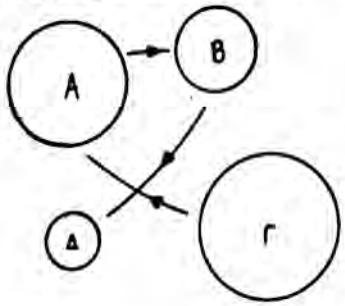
Π.χ. αν δείξουμε στα παιδιά ένα τετράγωνο που ένα μέρος του κρύβεται από ένα άλλο αντικείμενο (αφαίρεση τμήματος), τότε τα παιδιά δημιουργούν μια αναπαράσταση του τετραγώνου σε προοπτική υπολογίζοντας και το μέρος που κρύβεται (πρόσθεση τμήματος).



... *διατάσσουν* κατευθεία και αντίστροφη φορά τα κομμάτια των στερεών και των επιφανειών που τεμαχίζουν.

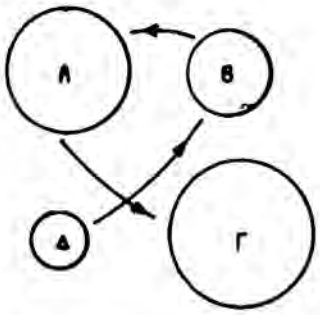
Επίσης *σκέφτονται νοερά μια διαδοχή* κατά μέγεθος με κομμάτια στερεών και επιφανειών ταξινομημένα.

Π.χ.

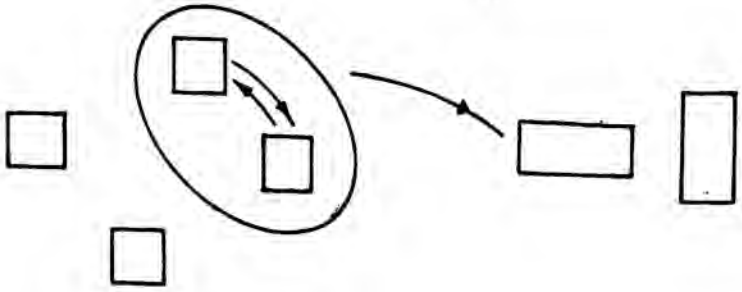


από το μεγαλύτερο στο μικρότερο

και αντίστροφα...
από το μικρότερο στο μεγαλύτερο



...*ενώνουν* δύο κομμάτια ενός στερεού ή μιας επιφάνειας και δηλώνουν ότι το κομμάτι που σχηματίστηκε είναι ίσο μ' ένα άλλο κομμάτι.
Επίσης *συνενώνουν νοερά κομμάτια* κάνοντας αμοιβαίες συσχετίσεις.
Π.χ.



... *δηλώνουν* ότι ένα κομμάτι είναι «μεταξύ» σ' αυτό το κομμάτι και στο άλλο.

Με τη βοήθειά μας τα παιδιά αρχίζουν να...
...*διακρίνουν* τις διαστάσεις των επιφανειών και των στερεών.

Επίσης σκέφτονται, νοερά, αν π.χ. βρεθούν μπροστά σε μια επίπεδη επιφάνεια, ότι εκτείνεται από αριστερά προς τα δεξιά και από προς προς τα πίσω.

... *κατασκευάζουν επίπεδα γεωμετρικά σχήματα* με σπίρτα, οδοντογλυφίδες κτλ. ίδια με άλλα που τα χρησιμοποιούν σαν μοντέλα.

... *ιχνογραφούν επίπεδα γεωμετρικά σχήματα* που οι πλευρές και οι γωνίες τους διακρίνονται.

Το ιχνογράφημα των γεωμετρικών σχημάτων είναι εργασία δημιουργική, γιατί με την πράξη αυτή οι μαθητές μας προσεγγίζουν τις σχέσεις που συνδέουν τα στοιχεία των γεωμετρικών σχημάτων (γωνίες, πλευρές κτλ.).

... *ψηλαφίζουν στερεά και επίπεδα γεωμετρικά σχήματα.* Η ψηλάφισή τους γίνεται με κάποιο σύστημα. Μετακινούν τα χέρια τους ή μεταθέτουν το αντικείμενο, για να έχουν πολλά οπτικά σημεία.

Π.χ. ψηλαφίζουν με το χέρι τους τις έδρες, τις ακμές και τις κορυφές ενός κύβου. Μετά ενώνουν νοερά τα στοιχεία αυτά του κύβου και σχηματίζουν τη μορφή του από τις προηγούμενες πράξεις πάνω του, για να είναι ύστερα σε θέση να τον αναγνωρίσουν.

... *κατασκευάζουν μεγαλύτερα* ή μικρότερα γεωμετρικά επίπεδα με ξυλάκια, σπίρτα κτλ., αν τους δώσουμε ένα άλλο επίπεδο για μοντέλο. Δυσκολεύονται μόνο στη σύνθεση σχήματος, όταν τα ξυλάκια είναι περισσότερα από τις πλευρές του επίπεδου σχήματος.



... παρατηρούν π.χ. το μήκος ενός ορθογωνίου (από εδώ μέχρι εκεί) *παραμένει το ίδιο,* αν το δουν και (απ' εκεί μέχρι εδώ).

... *διπλασιάζουν επίπεδες επιφάνειες* Π.χ. — αν ζητήσουμε από τα παιδιά να διπλασιάσουν π.χ. ένα τετράγωνο και να παραμείνει πάλι τετράγωνο. Τα παιδιά θα κάνουν το διπλασιασμό της επιφάνειας, αλλά θα θυσιάσουν το σχήμα... το τετράγωνο διπλασιάζοντάς το το κάνουν ορθογώνιο.
— αν πάλι ζητήσουμε από τα παιδιά να διπλασιάσουν ένα ορθογώνιο, τα παιδιά συγκεντρώνουν την προσοχή του στο μήκος και το πλάτος. Διπλασιάζουν όμως ή μόνο το μήκος ή μόνο το πλάτος του.

... *Αντιλαμβάνονται διαισθητικά την παραλληλία των πλευρών και το αμετάβλητο των διαστάσεων.*

Π.χ.



αν περιστρέψουμε ένα τετράγωνο το αναγνωρίζουν παρά τις αντιληπτικές διαφοροποιήσεις που δημιουργεί η *περιστροφή*.

Με αυτές τις πράξεις που άλλες γίνονται πάνω στα πράγματα και άλλες με την παρουσία πραγμάτων η σκέψη του παιδιού οικοδομεί προοδευτικά τις έννοιες του *τοπολογικού*, του *προβολικού* και του *ευκλείδιου χώρου*. Και αφού, έτσι έχουν τα πράγματα δεν ήταν σωστό να αναβάλλουμε τη διδ/λία της Γεωμετρίας. Να μην ξεχνάμε όμως ποτέ, πως δεν είναι αρκετό να βλέπουν οι μαθητές τα γεωμετρικά σχήματα, για να αποκτήσουν την έννοιά τους. Πρέπει να γίνουν *υλικές ενέργειες* πάνω σ' αυτά: Ψηλάφισμα, τεμαχισμός και ανασύνθεσή τους, περιστροφή τους, κατασκευή ενός μεγαλύτερου ή ενός μικρότερου.

Αυτές τις ενέργειές του συντονίζει το παιδί και αποκτά την έννοια των σχημάτων, δηλαδή αποκτά ένα σημείο αναφοράς στο οποίο επιστρέφει (αντιστρεψιμότητα), για να ελέγχει τις σχέσεις (πλευρές, γωνίες κτλ) που υπάρχουν σε κάθε σχήμα, για να μπορεί να το χειρίζεται.

Οι μετρικές σχέσεις στο χώρο

β) Κι αφού μελετήσουν οι μαθητές των μικρών τάξεων τις τοπολογικές, προβολικές και ευκλείδιες σχέσεις στη συνέχεια καθοδηγούνται να ασχοληθούν και με *μετρικές σχέσεις* μέσα στο χώρο, δηλαδή να κάνουν *μετρική Γεωμετρία*.

Λάβαμε υπόψη μας *πώς φθάνουν* τα παιδιά των μικρών τάξεων:

1. στην έννοια διατήρησης των αποστάσεων και στη μέτρησή τους.

Π.χ.

● Τοποθετούμε πάνω σ' ένα τραπέζι και σε απόσταση 50 εκ. του μέτρου δύο αντικείμενα και ρωτάμε τα παιδιά...

... είναι το ίδιο «*από εδώ μέχρι εκεί*» και «*από εκεί ως εδώ*» ή διαφέρουν μεταξύ τους;... (δείχνουμε με το δάκτυλό μας τις αποστάσεις, για να καταλάβουν τα παιδιά τις ερωτήσεις μας).

Τα παιδιά αυτής της τάξης *δέχονται τη διατήρηση των αποστάσεων* ακόμη κι αν ανάμεσα στα δύο σημεία παρεμβάλουμε και άλλα αντικείμενα, γιατί έχουν οικοδομήσει σ' ένα σύστημα τις σχέσεις της διάταξης των αντικειμένων, που περιλαμβάνει λογικές ενέργειες που βαδίζουν κατευθεία και αντίστροφη φορά.

● Παρουσιάζουμε στα παιδιά ένα «πύργο» με τούβλα ύψος 80 εκ. πάνω σ' ένα τραπέζι και τα καλούμε να κατασκευάσουν ένα όμοιο πύργο πάνω σε μια καρέκλα.

Λέμε στα παιδιά...

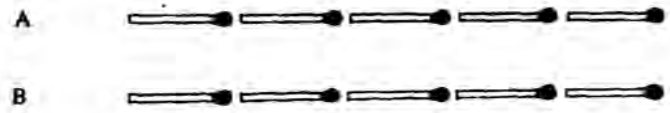
... να κάνετε έναν πύργο το ίδιο μεγάλο σαν το δικό μου.

Τα παιδιά αυτής της τάξης κατασκευάζουν τον πύργο. Μετά συγκρίνουν τις δύο κατασκευές χρησιμοποιώντας ένα μέσο, *ένα όργανο*, που στην πρώτη φάση είναι το δικό τους σώμα. Λίγο αργότερα χρησιμοποιούν την πιθαμή τους και σε μια δεύτερη φάση χρησιμοποιούν ως μέσο μέτρησης *ένα πραγματικό* αντικείμενο που το *μεταθέτουν* και κάνουν συγκρίσεις. Το αντικείμενο αυτό είναι αρχικά

ίσο ή πολύ μεγαλύτερο από το μοντέλο και μ' αυτό μετρούν το αντίστοιχο ύψος του κάθε πύργου και επικυρώνουν τη διαφορά. Αργότερα χρησιμοποιούν ένα πολύ μικρότερο αντικείμενο ως μέσο μέτρησης, που το *μεταφέρουν πολλές φορές*. Επαναλαμβάνουν δηλαδή το μέγεθος που διάλεξαν ως μονάδα και εκφράζουν το αποτέλεσμα της σύγκρισης με ένα αριθμό.

Από τη στιγμή αυτή τα παιδιά είναι έτοιμα να μελετήσουν τη συμβατική μονάδα μέτρησης, το μέτρο. Κατανοούν *ότι μετρώ ένα μέγεθος (πλάτος, μήκος κτλ.) σημαίνει ότι μεταθέτω πάνω του ένα άλλο μέγεθος και σημειώνω τον αριθμό των φορών μετάθεσής του.*

Τοποθετούμε σπιρτόξυλα σε ευθύγραμμη διάταξη.



Μετά αλλάζουμε τη διάταξη της β' σειράς.
Π.χ.



Και ρωτάμε τα παιδιά να πουν αν οι δύο γραμμές τώρα είναι το ίδιο μακριές λέγοντάς τους μια σχετική ιστορία...

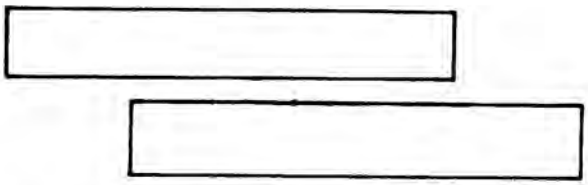
... δύο μυρμήγκια έχουν να περπατήσουν αυτούς τους δρόμους. Ποιό μυρμήγκι έχει να περπατήσει το μακρύτερο δρόμο;...

Τα παιδιά αυτής της τάξης πετυχαίνουν να συντονίσουν τις νοερές πράξεις του τεμαχισμού και της μετάθεσης και δηλώνουν ότι οι «δρόμοι» που έχουν να διανύσουν τα μυρμήγκια είναι ίσοι.

• Επομένως, για να μετρήσουν τα παιδιά μας αποστάσεις, προϋποτίθεται ότι *έχουν εκλέξει μια μονάδα* (αυτό το πετυχαίνουν με τη νοερή πράξη του τεμαχισμού) που ύστερα τη *μεταθέτουν την μονάδα* πάνω στην απόσταση (αυτό το πετυχαίνουν με τη νοερή πράξη μεταφοράς της μονάδας).

Πώς το παιδί ενεργεί στη μέτρηση των μηκών;

● Παρουσιάζουμε στα παιδιά δύο χάρτινες λωρίδες
π.χ.



και τα καλούμε να μας πουν ποιός από τους «δρόμους» είναι πιό μακρύς. Κατόπιν παρουσιάζουμε στα παιδιά και άλλες μικρότερες λωρίδες
π.χ.



και τα προκαλούμε *να επαληθεύσουν* τις κρίσεις που έχουν διατυπώσει...
... μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μια από τις μικρότερες λωρίδες, για να δείτε, αν είναι σωστά όσα είπατε...

Υποβοηθούμε τα παιδιά... παίρνουμε εμείς μια λωρίδα και τη μεταφέρουμε δύο-τρεις φορές ξεκινώντας από την αρχή. Λέμε στα παιδιά...
... Είναι σαν τα βήματα που κάνουμε, όταν περπατάμε και προκαλούμε τα παιδιά να συνεχίσουν... να μεταφέρουν τη μικρή λωρίδα διαδοχικά, δηλαδή να μετρήσουν.

Τα παιδιά αυτής της τάξης κάνουν αυτές τις διαδοχικές *μετατοπίσεις της μικρής λωρίδας με πολλές ακόμη ψηλαφήσεις και χωρίς νοερή σύνθεση* της πράξης του τεμαχισμού (εκλογή της μονάδας) και της πράξης της μετάθεσης (μεταφορά αυτής της μονάδας), γιατί δεν έχουν κατακτήσει ακόμη την έννοια της μεταβατικότητας. Έτσι η έννοια της μέτρησης (χωρίς ψηλαφήσεις) με τη νοερή της μορφή αποκτιέται γύρω στα 8 τους χρόνια.

2. στην έννοια διατήρησης των επιφανειών και τη μέτρησή τους.

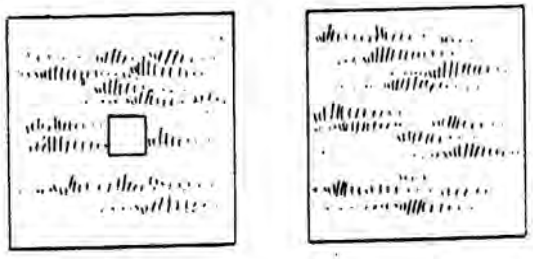
● Δείχνουμε στα παιδιά δύο όμοια φύλλα χαρτόνι χρωματισμένα π.χ. πράσινα, ώστε να παριστάνουν λιβάδια.





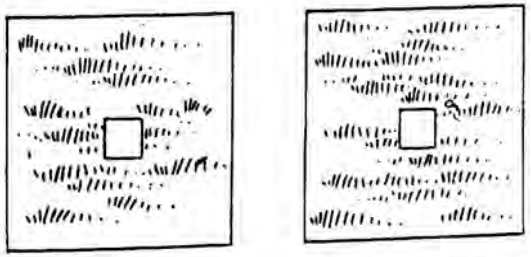
Για να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών, τοποθετούμε στο καθένα και από ένα ομοίωμα αγελάδας.

Ζητούμε από τα παιδιά να μας πουν, αν οι αγελάδες έχουν το ίδιο ακριβώς χόρτο για να φάνε.



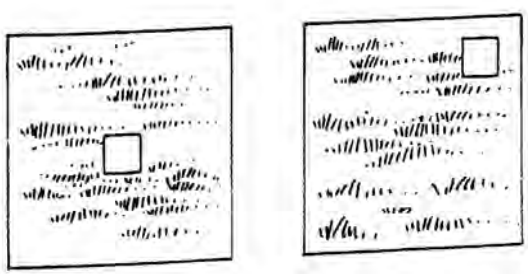
Ύστερα τοποθετούμε στο ένα χαρτόνι ένα «σπιτάκι» (π.χ. ένα κύβο) και ζητούμε πάλι από τα παιδιά να μας πούν, αν οι δύο αγελάδες έχουν το ίδιο ακριβώς χόρτο για φαγητό τους.

Τοποθετούμε μετά σε αντίστοιχη θέση στο άλλο λιβάδι ένα ακριβώς όμοιο σπιτάκι (π.χ. ένα άλλο όμοιο κύβο) και κάνουμε την ίδια ερώτηση.



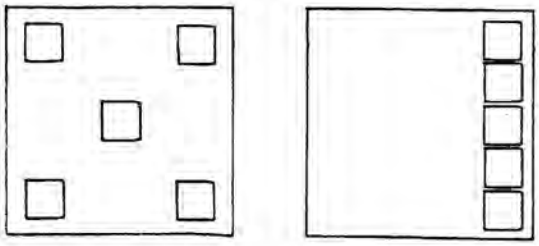
Κατόπιν βάζουμε το ένα σπιτάκι στο κέντρο του λιβαδιού και το άλλο στην άκρη του άλλου λιβαδιού.

π.χ.



και κάνουμε την ίδια ερώτηση.

Συνεχίζουμε ... τοποθετούμε και άλλα σπίτια. Τα σπίτια στο πρώτο λιβάδι τοποθετούνται αραιωμένα και στο δεύτερο συγκεντρωμένα.
π.χ.

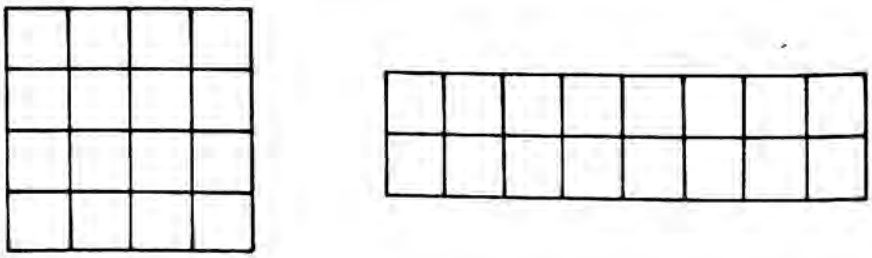


Τα περισσότερα παιδιά αυτής της τάξης δέχονται νοερά ως αναγκαία την ισότητα των επιφανειών που απομένουν μετά την κάλυψη, γιατί είναι ικανά να κάνουν προσθέσεις και αφαιρέσεις μερών και να καταλήγουν χάρη στην αντιστρεψιμότητα της σκέψης τους σε συμψηφισμούς, ώστε να δέχονται τη διατήρηση των επιφανειών.

- Παρουσιάζουμε στα παιδιά ένα τετράγωνο και ένα ορθογώνιο και πολλά μικρά τετραγωνάκια που είναι υπολογισμένα έτσι να καλύψουμε τις επιφάνειές τους.
- Ρωτάμε τα παιδιά...

— Είναι ίσα τα σχήματα αυτά;... Μπορείτε να τα χρησιμοποιήσετε ένα τρόπο, για να βεβαιωθείτε, αν είναι ίσα; Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τα χαρτονάκια.

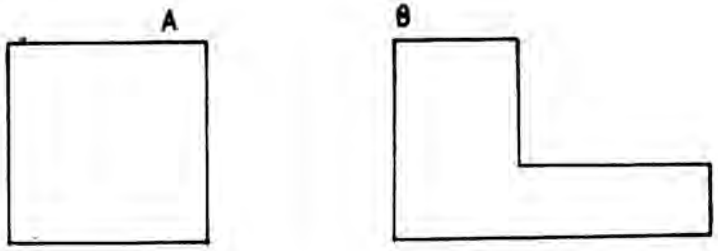
Τα παιδιά αυτής της ηλικίας με δοκιμές διαπιστώνουν ότι όσα χαρτονάκια καλύπτουν το ορθογώνιο, τόσα καλύπτουν και το τετράγωνο και αργότερα λογαριάζουν τα χαρτονάκια σαν μονάδες.
Π.χ.



Πώς το παιδί ενεργεί στη μέτρηση επιφανειών;

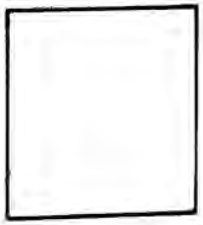
• Παρουσιάζουμε στα παιδιά ίσες επιφάνειες αλλά διαφορετικών αντιληπτικών μορφών.

Π.χ.



Τους δίνουμε και ένα τετράγωνο από χαρτόνι

Π.χ.



και ένα μολύβι.

• Ρωτάμε...

— Είναι ίσα τα σχήματα αυτά; Μπορείς να χρησιμοποιήσεις έναν τρόπο, για να βεβαιωθείς αν είναι ίσα;... Μπορείς να χρησιμοποιήσεις το χαρτονάκι.

Αν δυσκολεύονται τα παιδιά να προχωρήσουν τους δείχνουμε πώς μεταθέτουμε το τετράγωνο-μονάδα στο εσωτερικό των σχημάτων Α΄ και Β΄ (κάνουμε δύο-τρεις μεταφορές και σημειώνουμε με μολύβι την έκταση που πιάνουν) και τα αφήνουμε να συνεχίσουν.

Τα παιδιά με δοκιμές φθάνουν να δεχτούν ότι τα σχήματα είναι ίσα και λίγο αργότερα αρχίζουν να θεωρούν τα χαρτονάκια ως μονάδες και να εκφράζουν το αποτέλεσμα της σύγκρισης με ένα αριθμό.

3. στην έννοια διατήρησης του όγκου και της χωρητικότητας ως και της μέτρησής της

α) Παρουσιάζουμε στα παιδιά ένα «σπίτι» σε σχήμα κύβου κατασκευασμένο από μικρότερους κύβους-μονάδες. Στη συνέχεια το αποσυνθέτουμε και ζητούμε από τα παιδιά μας να το ανακατασκευάσουν. Ύστερα φτιάχνουμε μπροστά στα παιδιά με τους κύβους-μονάδες νέες κατασκευές με διαφορετική κάθε φορά βάση και ρωτάμε...

— Είναι το ίδιο μεγάλο αυτό το σπίτι όπως το προηγούμενο;

Τα παιδιά αυτής της τάξης συσχετίζουν τις τρεις διαστάσεις του και κάνουν κάποιες εξισορροπήσεις, αλλά αυτές δεν είναι μετρικές, π.χ. δεν μπορούν τα παιδιά να μας πούν πόσο άλλαξε σ' αυτό το «σπίτι» το μήκος, το πλάτος ή το ύψος.

Για να υποβοηθήσουμε τα παιδιά, ρωτάμε...

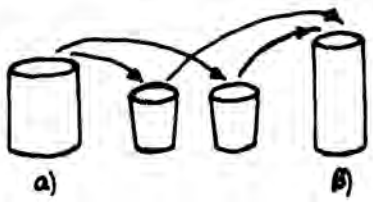
— Με πόσα κυβάκια φτιάξαμε αυτό το σπίτι;... Το άλλο;... κτλ.

— Βάλαμε παραπάνω ή λιγότερα κυβάκια κτλ.

Και διαπιστώνουν τη διατήρηση των όγκων.

β) Τα παιδιά επίσης μετρούν τη χωρητικότητα με την επανάληψη της μονάδας.

Π.χ.



... αδειάζουν ένα μεγάλο ποτήρι γεμάτο με νερό σε δύο μικρά που επίσης γεμίζουν και μετά σε ένα άλλο ποτήρι που επίσης γεμίζει. Έτσι τα παιδιά δέχονται τη διατήρηση της ποσότητας...

● Ρωτάμε...

— Πόσα ποτήρια χωράει το ποτήρι α΄;... Πόσα το ποτήρι β΄;...

Λένε... το ποτήρι (α) χωράει το ίδιο νερό με το (β). Διαπιστώνουν ότι χωρούν την ίδια ποσότητα νερού. Αυτό όμως δεν το συσχετίζουν με τη διατήρηση του όγκου.

Και αφού λάβαμε υπόψη μας τί μπορούν να κάνουν τα παιδιά των μικρών τάξεων, τα καθοδηγούμε:

... *να ξεχωρίζουν* το μακρύτερο, το πλατύτερο, εκείνο που έχει τη μεγαλύτερη επιφάνεια, εκείνο που χωράει περισσότερο και αντίστροφα...

... *να ταξινομούν* αντικείμενα ανάλογα με το μήκος ή το πλάτος τους, την

επιφάνειά τους και τη χωρητικότητά τους
... *να διατάσσουν* αντικείμενα αρχίζοντας από εκείνο που έχει το μικρότερο μήκος, το μικρότερο πλάτος, τη μικρότερη επιφάνεια, χωράει λιγότερο και αντίστροφα...

Μέτρηση μήκους-πλάτους

α΄ φάση: εκλογή και χρησιμοποίηση αυθαίρετων μονάδων

● *να βρίσκουν* τη μονάδα μέτρησης, δηλαδή το μέγεθος με το οποίο θα κάνουν τις συγκρίσεις. Οι μονάδες μέτρησης που θα εκλέξουν στην αρχή θα είναι αυθαίρετες π.χ. σπίρτα, μολύβια, κορδέλες, σχοινιά, βήματα, πιθαμή, ένα μακρύ ξύλο, μια χαρτοταινία κτλ.

α) *να κάνουν* πρώτα μια κατά προσέγγιση εκτίμηση των παραπάνω μεγεθών.

β) *να συγκρίνουν* το μέγεθος που θέλουν να μετρήσουν με την αυθαίρετη μονάδα που διάλεξαν.

γ) *να εκφράσουν* το αποτέλεσμα της σύγκρισης με ένα αριθμό.

δ) *να ελέγχουν* την ορθότητα των υποθέσεών τους.

β΄ φάση: εκλογή και χρησιμοποίηση συμβατικών μονάδων.

● *να διαπιστώνουν*, συζητώντας τα αποτελέσματα των μετρήσεων τους με αυθαίρετες μονάδες, ότι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με ακρίβεια μεταξύ τους και πολύ περισσότερο με ανθρώπους που είναι μακριά τους.
...*να υιοθετήσουν* το μέτρο ως μονάδα μέτρησης.
... *να βρίσκουν* αντικείμενα που έχουν μήκος ή πλάτος ίδιο, μεγαλύτερο ή μικρότερο του μέτρου.
... *να υπολογίζουν* αποστάσεις σε μέτρα και μετά να ελέγχουν τον υπολογισμό τους με τη μέτρηση.
...*να κατασκευάσουν* ένα υποδεκάμετρο χρησιμοποιώντας ως μονάδα τα περιχαρακωμένα χαρτονάκια του βιβλίου τους, για να μετρήσουν το μολύβι τους, το μήκος και το πλάτος του βιβλίου τους κτλ.

Μέτρηση επιφανειών

α΄ φάση: σύγκριση επιφανειών με «επίθεση»

● ... *να βρίσκουν επιφάνειες αντικειμένων*
... *να διαπιστώνουν ότι δεν μπορούν πάντοτε με επίθεση να συγκρίνουν επιφάνειες*
Π.χ. το τζάμι της πόρτας με το τζάμι του παράθυρου

β΄ φάση: σύγκριση με μέτρηση

● ... να υιοθετήσουν ως μονάδα μέτρησης το τετραγωνάκι.
... να υπολογίζουν πόσα τετραγωνάκια είναι μια επιφάνεια και μετά να ελέγχουν τον υπολογισμό τους με τη μέτρηση.

Μέτρηση χωρητικότητας

• ... να αδειάζουν ένα υγρό π.χ. νερό από ένα δοχείο πλατύ και κοντό σε ένα άλλο στενό και ψηλό και να λένε αν η ποσότητα του νερού παραμένει η ίδια.
... να υπολογίζουν πόσα ποτηράκια είναι η πιο πάνω ποσότητα νερού και μετά με μέτρηση να διαπιστώνουν την εκτίμηση των υπολογισμών τους.
Και αντίστροφα...
... να λένε πόσα μεγάλα ποτήρια με νερό γεμίζουν τα δύο, τέσσερα κ.λπ. ποτηράκια.

Αλλά και η διδ/λία της Γεωμετρίας δεν διδάσκεται αφηρημένα, αλλά παίρνει ένα συγκεκριμένο πειραματικό χαρακτήρα. Π.χ. Όταν διδάσκουμε τα *επίπεδα σχήματα και τις σχέσεις διάκρισης*, στο βιβλίο του δασκάλου περιγράφονται ενέργειες όπως οι παρακάτω:

α) Συγκεκριμένη μελέτη

Βάζουμε τους μαθητές μας να δείχνουν επιφάνειες π.χ. στο θρανίο τους, στο βιβλίο τους, στο παράθυρο, σε διάφορα κουτιά κτλ. Τους καλούμε να τις ονομάζουν ... είναι τετραγωνικές... είναι ορθογώνιες... είναι τριγωνικές... είναι κυκλικές. Ύστερα παρακινούμε τους μαθητές μας να διακρίνουν τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα πάνω στα στερεά. Να κόψουν από το τέλος του βιβλίου τους τα περιχαρακωμένα γεωμετρικά σχήματα και να τα ταξινομήσουν σε σύνολα ομοίων σχημάτων.

β) Μέτρηση

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και τα βάζουμε να μετρήσουν τις πλευρές τους, ώστε να ανακαλύψουν τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους, τις ομοιότητες και διαφορές τους.
... το τετράγωνο έχει 4 πλευρές ίσες μεταξύ τους.
... το ορθογώνιο έχει 4 πλευρές. Έχει ίσες μόνο τις απέναντί του.
... το τρίγωνο έχει 3 πλευρές. Σε μερικά τρίγωνα είναι ίσες όλες οι πλευρές, σε άλλα είναι ίσες μόνο οι δύο και σ' άλλα δεν υπάρχουν πλευρές ίσες.

Τα ξαναβάζουμε να μετρήσουν, για να βρουν το άθροισμα των πλευρών τους.

γ) Κατασκευή

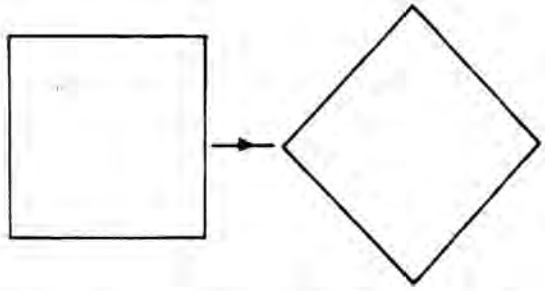
Βάζουμε τα παιδιά να αποτυπώνουν το περίγραμμα των επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων και ύστερα να κατασκευάζουν με καλαμάκια, σπίρτα, μακαρόνια το περίγραμμα αυτών των σχημάτων και να ξαναδιαπιστώνουν με την ευκαιρία αυτή τις σχέσεις μεταξύ των πλευρών τους. Να κατασκευάζουν τα επίπεδα γεωμετρικά σχήμα με λαστιχάκια στο γεωπίνακα και να βρίσκουν την περίμετρό τους, να κόβουν χαρτοταινίες ορισμένου μήκους π.χ. 20 εκατοστά και να κατασκευάζουν επίπεδα γεωμετρικά σχήματα.
... έφτιαξα ένα τετράγωνο που οι πλευρές του είναι από 5 εκατοστά.
... έφτιαξα ένα ορθογώνιο που οι δύο απέναντι πλευρές του είναι από 8 εκατοστά και οι άλλες δύο από 2 εκατοστά.
... έφτιαξα ένα τρίγωνο που οι δύο πλευρές του είναι από 8 εκατοστά και η άλλη 4 εκατοστά.
κτλ.

Βάζουμε τα παιδιά να συνθέτουν διάφορες διακοσμήσεις με τα περιχαρακωμένα γεωμετρικά σχήματα και να ιχνογραφούν με τη χρήση του χάρακα και της γωνίας τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα.

δ) Μετασχηματισμός

1) Βάζουμε τα παιδιά να περιστρέψουν γεωμετρικά επίπεδα σχήματα και μετρώντας τις πλευρές τους να διαπιστώσουν την αμεταβλητότητα των περιγραμμάτων τους και των επιφανειών τους.

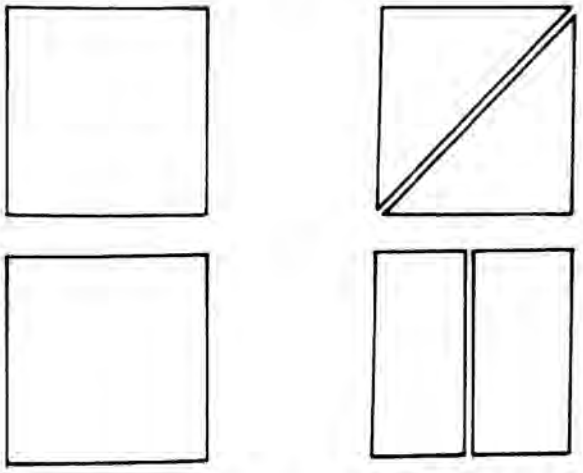
π.χ.



... άλλαξε μόνο η θέση τους, οι πλευρές τους είναι πάλι ίσες μεταξύ τους.

2) Τα παιδιά κόβουν επίπεδα γεωμετρικά σχήματα σε δύο ίσα μέρη και λένε το νέο σχήμα που προκύπτει.

π.χ.



Μ' αυτό τον τρόπο πλουτίζουν τις προηγούμενες εμπειρίες που απέκτησαν πάνω στην έννοια της διατήρησης των επιφανειών.

Με την πειραματική αυτή διδασκαλία θα κατορθώσουμε να γίνουν τα γεωμετρικά επίπεδα σχήματα οικεία· να ανακαλύψουν οι μαθητές τις σχέσεις

που διέπουν τις πλευρές τους· να διαισθανθούν την έννοια της περιμέτρου, να μυηθούν στη χρήση των θεμελιακών οργάνων του γεωμέτρη: του χάρακα, του γνώμονα και του διαβάτη· να κατανοήσουν το διπλό τους ρόλο· του χρήσιμου στη ζωή και του διακοσμητικού, μέσα από απλές κατασκευές.

Έτσι μ' έναν *έντιμο τρόπο* το παιδί των μικρών τάξεων εξοικειώνεται από νωρίς με τις έννοιες της γεωμετρίας μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.

Γεωμετρία και αριθμητική, συνυφαίνονται

Ερώτηση: Επίσης βλέπουμε κ. Σαλβαρά στο νέο πρόγραμμα και τα νέα βιβλία η ύλη της Γεωμετρίας να συνυφαίνεται με την υπόλοιπη ύλη, βλέπουμε ακόμη το νέο πρόγραμμα να δίνει μεγάλη σημασία στις γεωμετρικές κατασκευές και τις μετρήσεις. Γιατί γίνεται αυτό;

Απάντηση: Είναι σωστές οι επισημάνσεις που κάνατε. Πραγματικά η ύλη της Γεωμετρίας συνυφαίνεται με την υπόλοιπη αριθμητική ύλη. Τις περισσότερες φορές οι βασικές γεωμετρικές έννοιες και κατασκευές προηγούνται, για να χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια. Επανέρχονται μέσα από προβληματικές καταστάσεις, επανακατατάσσονται, ώστε να δημιουργούν εκ νέου προβληματισμό και αναζήτηση. Κάπου όμως απομονώνεται και οργανώνεται και ξεχωριστά η γεωμετρική ύλη, για να βοηθήσουμε το μαθητή μας να οικοδομήσει τις γεωμετρικές δομές. Και πάλι στη συνέχεια αυτές τις συνυφαίνουμε και τις συνεξετάζουμε και με την υπόλοιπη αριθμητική ύλη, για να βοηθήσουμε το μαθητή μας να τις εντάξει σε ευρύτερες μαθηματικές δομές και να φτιάξει μέσα του γνώσεις μητέρες-εργαλεία για τη παραπέρα μάθηση.

Από νωρίς και σιγά-σιγά τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα όργανα του γεωμέτρη: χαράσσουν ευθείες γραμμές, ευθύγραμμα τμήματα, γωνίες, επίπεδα σχήματα κτλ. Η εργασία αυτή δεν είναι μια απλή ανακατασκευή σχημάτων.

Οι μαθητές κατασκευάζουν με προοπτική, αναλογίες μερών, παραλληλία πλευρών κτλ. κάνουν μετρήσεις. Δεν τους ενδιαφέρει μόνο η *μορφή* αλλά και η *σχέση* με τα άλλα σχήματα και ακόμη και η *μέτρησή* των διαστάσεων αυτών των σχημάτων. Η εργασία αυτή των παιδιών *είναι δημιουργική και συμβάλλει στην κατανόηση*, γιατί οι μαθητές κάνουν απομόνωση αντιληπτικών δεδομένων, μια αφαίρεση σχημάτων και διαπιστώνουμε την αφομοίωση των εννοιών που μελέτησαν.

Στη συνέχεια μετρούν μήκη και αποστάσεις. Πρώτα βοηθούνται να αποκτήσουν την έννοια του μέτρου με τη νοερή του μορφή και ύστερα...

... να βρίσκουν τη μονάδα μέτρησης (μέτρο, δεκατόμετρο, εκατοστόμ., χλμ.) με το οποίο θα κάνουν τις μετρήσεις.

... να κάνουν πρώτα μια κατά προσέγγιση εκτίμηση του μεγέθους που όρισαν.

... να συγκρίνουν το μέγεθος που θέλουν να μετρήσουν με τη μονάδα που διάλεξαν.

... να εκφράζουν το αποτέλεσμα της σύγκρισης με ένα αριθμό.

... να ελέγχουν την ορθότητα των υποθέσεών τους.

Έτσι με τον καιρό οι μαθητές μας πετυχαίνουν μια νοερή σύνθεση της πράξης του τεμαχισμού (εκλογή της μονάδας) και της πράξης της μετάθεσης (μεταφορά αυτής της μονάδας) και γίνονται ικανοί να υπολογίζουν μήκη και αποστάσεις και μετά να ελέγχουν τον υπολογισμό τους με τη μέτρηση.

Ύστερα μετρούν επιφάνειες. Προσπαθούν να *αντισταθμίσουν* τις δύο διαστάσεις (μήκος-πλάτος). Στην αρχή μεσολαβούν πολλές ψηλαφίσεις μέχρις ότου μπορέσουν οι μαθητές μας να *συντονίσουν* τις δύο διαστάσεις σε νοερό επίπεδο. Μετρούν δηλαδή στην αρχή με *εμπορικό τρόπο:* κάνουν έναν τεμαχισμό της επιφάνειας και μεταθέτουν πάνω της τη μονάδα μέτρησης με κάποιο σύστημα που δείχνει κάποιο συνυπολογισμό των διαστάσεων των επιφανειών και αφού κατάλληλα ετοιμαστούν μετά προχωρούν σε μετρήσεις περιμέτρου και εμβαδόν.

Και στη μέτρηση του όγκου και της χωρητικότητας οι μαθητές μας προσπαθούν να *συσχετίζουν* τις τρεις διαστάσεις (μήκος-πλάτος-ύψος) και κάνουν κάποιες *εξισορροπήσεις*, χωρίς όμως να μπορούν νοερά να τις συνυπολογίσουν. Γι' αυτό μετρούν με εμπειρικό τρόπο και με διαδοχικές ψηλαφήσεις. Αδυνατούν να υπολογίζουν με μετρικό τρόπο (να κάνουν δηλαδή αντιστάθμιση και συμψηφισμούς) τον όγκο και την χωρητικότητα. Δέχονται π.χ. πως αυτό το κουτί χωράει τόσα κυβάκια όσα και το άλλο, δέχονται τη διατήρηση του εσωτερικού χώρου, δηλαδή της ποσότητας, ενώ δεν δέχονται ακόμα τη διατήρηση του όγκου τους. Συνυπολογίζουν ταυτόχρονα τις δύο διαστάσεις και αγνοούν την τρίτη.

Και αφού προετοιμαστούν κατάλληλα και εξοικειωθούν μετά στη ΣΤ΄ τάξη κάνουν μετρήσεις όγκου και χωρητικότητας.

Με τις μετρήσεις παίρνουμε με ένα φυσικό τρόπο όλες τις κατηγορίες των αριθμών: συμμιγή, δεκαδικό κλασματικό, θετικό, αρνητικό. Γίνονται μετατροπές αυτών των αριθμών και τελικά συνοργανώνονται στο *ρητό αριθμό* — σε μιά γνώση δομή.

Με τη συνύφανση της γεωμετρικής ύλης, τις κατασκευές και τις μετρήσεις η Γεωμετρία σταματάει να διδάσκεται φορμαλιστικά και αφηρημένα.

Οι αριθμητικές πράξεις δεν είναι ξεκομένες

Ερώτηση: Προσέξαμε ότι οι αριθμητικές πράξεις δεν διδάσκονται ξεχωριστά η μιά από την άλλη, προσέξαμε ακόμη ότι το ίδιο γίνεται και με τις ιδιότητες των πράξεων. Γιατί γίνεται αυτό;

Απάντηση: Ναι, είναι αλήθεια. Το κάναμε αυτό, γιατί τα παιδιά μας στο δημοτικό σχολείο σκέφτονται με νοητικές ενέργειες που κάνουν πάνω στα πράγματα. Τις ενέργειές τους αυτές τις *αντιστρέφουν* και τις *ομαδοποιούν*, για να μπορέσουν να τις εσωτερικεύσουν και τις συμβολίσουν. Βασικά γνωρίσματα των *ομαδοποιήσεων* που κάνει η σκέψη των παιδιών μας πάνω στα πράγματα, είναι τα παρακάτω:

α) Ένα πρώτο χαρακτηριστικό είναι η σύνθεση

Έχουμε 32 αγόρια και 16 κορίτσια. Αν οι μαθητές μας τα ενώσουν, θα τα *αναταξινομήσουν* στη σκέψη τους, θα τα *συνθέσουν* και θα τα ονομάσουν 48 παιδιά.

$$32+16 = 48$$

Οι νοητικές ενέργειες της σκέψης των μαθητών μας βαδίζουν τότε *κατευθείαν φορά*- προσθετικά.

β) Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η αντιστρεψιμότητα

Με αυτή οι νοητικές ενέργειες της σκέψης των μαθητών μας βασίζουν κατ' *αντίστροφη φορά*, από το τέλος, το αποτέλεσμα 48 στα μέρη της σύνθεσης 32 και 16 και την ακυρώνουν.

Οπότε: 48-16 = 32

και 48-32 = 16

Βλέπουμε ότι μια πράξη πρόσθεσης γέννησε στο μυαλό του παιδιού δυό πράξεις αφαίρεσης. Και αφού έτσι έχουν τα πράγματα δεν θα ήταν σωστό να συνεχίσουμε να διδάσκουμε τις πράξεις ξεχωριστά. Και αν κάπου για τις ανάγκες της διδασκαλίας απομονώνουμε μια πράξη στο επόμενο ή το μεθεπόμενο μάθημα την συνυφαίνουμε με την αντίστροφή της.

γ) Ένα τρίτο χαρακτηριστικό είναι η αλληλοσυσχέτιση

Με αυτό το χαρακτηριστικό οι νοητικές ενέργειες της σκέψης των μαθητών μας προσπαθούν να φθάσουν στο ίδιο αποτέλεσμα, στο 48 ακολουθώντας διαφορετικούς παρακαπτήριους δρόμους: Βρέθηκε ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν με πολλούς τρόπους μια κατάσταση και ας κάνουν λάθη, ότι μαθαίνουν γρηγορότερα και καλύτερα.

Οπότε: 1) 32×16 = 48 αλλά 16+32 = 48. δηλαδή η σκέψη των μαθητών έκανε αντιμετάθεση

2) 32+16 =

(30+2)+16

30+(2+16)

30+18 = 48 δηλαδή η σκέψη των μαθητών μας έκανε προσεταιρισμό.

3) 32+16 =

(30+2)+(10+6)

(30+10) + (2+6)

40+8 = 48 δηλαδή η σκέψη των μαθητών έκανε και αντιμετάθεση και προσεταιρισμό.

Βλέπουμε ότι οι μαθητές μας χρησιμοποίησαν τις ιδιότητες των πράξεων σαν εργαλεία της σκέψης τους, για να φθάσουν στο ίδιο αποτέλεσμα, και γι' αυτό οι ιδιότητες των πράξεων δεν διδάσκονται ξεχωριστά και στο τέλος, όπως κάναμε παλιά, αλλά συνυφαίνονται και συνεξετάζονται. Έτσι βοηθάμε τους μαθητές μας να οικοδομήσουν τις μαθηματικές-δομές.

Χάνοντας χρόνο... κερδίζουμε χρόνο

Ερώτηση: Δε νομίζετε κ. Σαλβαρά πώς χάνουμε χρόνο επιμένοντας στην ανάλυση της τεχνικής των αριθμητικών πράξεων;... Είναι σωστό να επιμένουμε;
Απάντηση: Είναι ανάγκη στην τεχνική των πράξεων να χάσουμε χρόνο, για να κερδίσουμε χρόνο στη συνέχεια. *Με την ανάλυση βοηθάμε τους μαθητές μας να κατανοήσουν την τεχνική των πράξεων. Δεν κάνουμε ανάλυση για την ανάλυση.* Με τη ανάλυση θέλουμε περισσότερο να *δείξουμε* στους μαθητές μας τους δρόμους που περνάμε, για να φθάσουμε στην εκτέλεση των πράξεων με σύντομο τρόπο. Θέλουμε περισσότερο να *«πονηρέψουν»* τους μαθητές, για να μπορούν να δικαιολογούν ενέργειές τους, να ξέρουν τί κάνουν, να μην ενεργούν μηχανικά. Βέβαια στο σύντομο τρόπο θα επιμένουμε, γιατί οι βασικές υπολογιστικές δεξιότητες και τεχνικές δεν μπορούν να κατακτηθούν χωρίς εντατική εφαρμογή.

Είναι βέβαιο πως η καλλιέργεια της υπολογιστικής δεξιότητας και τεχνικής είναι πιο αποτελεσματική όταν προηγείται η κατανόηση της έννοιας. Είναι όμως επίσης βέβαιο πως η κατάκτηση της τεχνικής των πράξεων και η άσκηση της υπολογιστικής δεξιότητας απελευθερώνουν τη σκέψη και δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες για την κατανόηση της έννοιας.

Ωστόσο ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει πως με ατέλειωτα γυμνάσματα και ασκήσεις σπαταλάται πολύτιμος χρόνος και συνθλίβεται το ενδιαφέρον του παιδιού για το μάθημα, όπως αντίθετα και η μη ικανοποιητική άσκηση αμβλύνει το ενδιαφέρον για το μάθημα.

Τα βιβλία προσφέρουν καλές ευκαιρίες για ικανοποιητική αλλά και δημιουργική άσκηση.

Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών

Ερώτηση: Τί νομίζετε πως πρέπει να προσέξουμε στη διδασκαλία των αριθμητικών πράξεων, για να υποβοηθήσουμε τους μικρούς μαθητές μας;
Απάντηση: *Ένα πρώτο.* Να μη ξεχνάμε πως κάθε γραπτή αριθμητική πράξη εκφράζει τις διάφορες στιγμές της ενέργειας του παιδιού με εξαιρετική βραχυλογία. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να υποβοηθήσουμε το παιδί, ώστε να περάσει προοδευτικά από το ένα στο άλλο άκρο της διαδικασίας:

Χειρισμός υλικού

α) Καθοδηγούμε τους μαθητές μας να χειρίζονται τα επεισόδια που περιγράφονται στο αριθμητικό πρόβλημα, να τα αναπαριστούν και να τα σχηματογραφούν, να ξεχωρίζουν τα γνωστά και να επισημαίνουν τα άγνωστα, να αντιστοιχίζουν τα γνωστά με τα άγνωστα.

Για να γνωρίσουν τα παιδιά τα πράγματα και στην προκειμένη περίπτωση

τα επεισόδια που περιγράφονται στο πρόβλημα, πρέπει να ενεργήσουν πάνω τους, συνεπώς να τα μετασχηματίσουν.
... να τα συνδέσουν
... να τα συνδυάσουν
... να τα διαχωρίσουν
... να τα ανασυνθέσουν

β) Να λένε αυτό που πρόκειται να κάνουν ή κάνουν, ώστε πράξη και λόγος να υποβοηθούνται αμοιβαία.

γ) να δικαιολογούν ό,τι έκαναν, για να προκαλέσουμε συνειδητοποίηση των πράξεων.

δ) Να καταλήγουν στην αριθμητική έκφραση των ενεργειών τους.

Αυτή όμως η διαδικασία από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο πρέπει να είναι αντιστρέψιμη. Δηλαδή, όταν βρεθούν τα παιδιά μπροστά π.χ. στο 306+217 = 523 να μπορούν να ξαναγυρίσουν στη συγκεκριμένη υλική πράξη, όπως περιγράφεται από τα επεισόδια του προβλήματος. Και ακόμη καλύτερο να συνηθίσουν να εφευρίσκουν συγκεκριμένες καταστάσεις, να επινοούν, δηλαδή να διηγούνται «ιστορίες», μικρά προβλήματα, που μπορούν να εκφραστούν με την παραπάνω σχέση.

Έτσι θεμελιώνουμε στέρεα τον αμοιβαίο δεσμό συγκεκριμένου αφηρημένου και αναπτύσσουμε τη μαθηματική σκέψη των μαθητών μας.

Γενικά στις αριθμητικές πράξεις είναι απαραίτητο να ακολουθήσουμε διαδικασίες που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών μας.
... να διερευνούν, να συζητούν, να υποθέτουν, να επαληθεύουν, να μετασχηματίζουν, να αναλύουν, να επινοούν, να ανακαλύπτουν, να εφαρμόζουν τις έννοιες που κατενόησαν σε νέες καταστάσεις, να δικαιολογούν ενέργειες και αποτελέσματα, να ανακαλύπτουν «παγίδες» να γενικεύουν, κτλ.

Το βάρος στην κατανόηση των εννοιών

Ένα δεύτερο.

Πρέπει να αναγνωρίσουμε πως περνάει καιρός ανάμεσα στην κατανόηση μιας έννοιας από το παιδί και στην απόχτηση της αντίστοιχης λέξης. Ο μαθητής μπορεί να έχει ακριβή έννοια της ενέργειας που εκφράζεται π.χ. με 527-368 = 159 χωρίς όμως να θυμούνται πολλές φορές πως ο ένας από τους όρους ονομάζεται μειωτέος και ο άλλος αφαιρετέος και πως το αποτέλεσμα είναι η διαφορά.

Αν θελήσουμε να επιμείνουμε πολύ στους όρους: μειωτέος, αφαιρετέος, πολλαπλασιαστέος, διαιρετέος, η πρόσθεση είναι πράξη αντιμεταθετική, προσεταιριστική κτλ., μπορεί να προκαλέσουμε συναισθηματικές ανασχέσεις, γιατί μπορεί το παιδί να πιστέψει πως δεν καταλαβαίνει τίποτα από την έννοια, ενώ η δυσκολία συνδέεται μονάχα με τη λέξη. Βασικά θα ελέγχουμε αν κατανόησαν οι μαθητές μας μια έννοια «από τί κάνουν». Προτιμούμε περισσότερο να έχουν καταλάβει οι μαθητές μας το θέμα χωρίς να μπορούν να

δώσουν τυπική εξήγηση, παρά να χρησιμοποιούν με ακρίβεια τους όρους (λέξεις), όχι όμως και τις ιδέες που αντιπροσωπεύουν.

Ο νοερός υπολογισμός

Και ένα τρίτο:

Να μη παραμελούμε το νοερό υπολογισμό. Ο νοερός υπολογισμός δεν έρχεται μετά τη γραπτή διατύπωσή του μα ταυτόχρονα — και μάλιστα, καμιά φορά, πιο πριν. Πρέπει να συνηθίσουμε τα παιδιά να λογαριάζουν νοερά. Ο νοερός υπολογισμός πρέπει να γίνεται σαν παιχνίδι με εργασία συλλογική, ατομική, εταιρική και κυρίως ομαδική που φέρνει σε αντιπαράθεση τις ομάδες και προκαλεί έντονο ενδιαφέρον. Πρέπει επίσης να υποβοηθούμε τα παιδιά να βρίσκουν δρόμους που θα διανύσουν και να τους εξηγούμε.

Π.χ.

α) 56+38 = 56+(30+8) = (56+30)+8 = 86+8 = 94

β) 25+21+35+19 = (25+35)+(21+19) 60+40 = 100

Βήματα για την τεχνική της διαίρεσης

Ερώτηση: Στην τεχνική της διαίρεσης με διαιρέτη διψήφιο ή τριψήφιο και με πηλίκο διψήφιο τα παιδιά παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες. Πώς τα βοηθάμε τώρα να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες;

Απάντηση: Ναι, είναι αλήθεια πως τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες και για να τα βοηθήσουμε πρώτα τα *προετοιμάζουμε* κατάλληλα και ύστερα τους *δείχνουμε τους διάφορους δρόμους* που οδηγούν με πιό ασφαλή τρόπο στην τεχνική της διαίρεσης.

Προετοιμάζονται τα παιδιά, όταν βρίσκουν τα πολλαπλάσια και τους διαιρέτες αριθμών και τον άγνωστο παράγοντα ενός γινομένου, όταν διαμερίζουν σύνολα σε ίσα υποσύνολα με τη μέθοδο των διαδοχικών προσθέσεων ή αφαιρέσεων και τη μέθοδο των πολλαπλασίων, όταν υπολογίζουν τα ψηφία του πηλίκου, για να προελέγχουν ενέργειές τους κτλ. Και ύστερα τους δείχνουμε το *δρόμο* της τεχνικής με ενέργειες βήμα προς βήμα, για να την κατανοήσουν και να μη ενεργούν μηχανικά.

Ένα παράδειγμα

• Γράφουμε π.χ. τη διαίρεση 520:18 και καλούμε τα παιδιά να διατυπώσουν ένα πρόβλημα, να πουν τί διαίρεση είναι το πρόβλημα (μερισμού ή μέτρησης) και να το λύσουν.

α) Πρώτα υπολογίζουμε τα ψηφία του πηλίκου με τη *μέθοδο των πολλαπλασιών.*

18.10 = 180
18.20 = 360
18.30 = 540

Διαπιστώνουμε ότι 360 < 520 < 540:

Άρα το πηλίκο βρίσκεται μεταξύ των αριθμών 20 και 30.

β) Βρίσκουμε τα ψηφία του πηλίκου.

αναλυτικά:

Πολλαπλασιάζουμε το διαιρέτη με το 10	520	18	
και το γινόμενο το αφαιρούμε από το 520.	-180	10	10 × 18 = 180
Ξανά κάνουμε το ίδιο και το γινόμενο το αφαιρούμε	340		
από 340. Ύστερα πολλαπλασιάζουμε το	-180	10	10 × 18 = 180
διαιρέτη διαδοχικά με το	160		
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 μέχρι να πάρουμε	-144	8	8 × 18 = 144
αριθμό ίσο ή μικρότερο του 160.	16		
Αφαιρούμε το γινόμενο (8 × 18 = 144)		28	
από το 160. Παίρνουμε υπόλοιπο 16.			

πιο σύντομα:

Πολλαπλασιάζουμε το διαιρέτη με το 20	520	18	
και αφαιρούμε το γινόμενο από 520.	-360	20	20 × 18 = 360
Ύστερα πολλαπλασιάζουμε το διαιρέτη διαδοχικά	160		
με το 1, 2, 3... 8 μέχρι να πάρουμε αριθμό ίσο	-144	8	8 × 18 = 144
ή μικρότερο του 160. Αφαιρούμε το	16		
γινόμενο (8 × 18 = 144) από το 160.		28	
Παίρνουμε υπόλοιπο 16.			

σύντομα:

	Διαιρούμε τις (Δ)		Διαιρούμε τις (Μ)	
α) Διαιρούμε τις 52 (Δ) με	520	18	520	18
το 18, το πηλίκο είναι 2(Δ)	-36	2	-36	28
και το υπόλοιπο 16(Δ)	16		160	
β) Κατεβάζουμε τις Ο(Μ) και			-144	
			16	
έχουμε 160(Μ). Διαιρούμε	Επαλήθευση:			
τις 160(Μ) με το 18,	520 = (18 × 28) + 16			
το πηλίκο είναι 8(Μ)	= 504 + 16			
και το υπόλοιπο 16(Μ)	= 520			

Το αριθμητικό μας σύστημα

Ερώτηση: Μέχρι τώρα διδάσκαμε μόνο το δεκαδικό αριθμητικό σύστημα, τώρα βλέπουμε να διδάσκονται και τα άλλα αριθμητικά συστήματα. Γιατί γίνεται αυτό; Πώς γίνεται;

Απάντηση: Και πάλι το σύστημα που κυρίως διδάσκουμε στα σχολεία μας είναι το δεκαδικό. Στο σύστημα αυτό κάνουμε διαδοχικά σύνολα του δέκα. Ομαδοποιούμε 10 Μ και κάνουμε 1 Δ, 10 Δ και κάνουμε 1Ε, 10 Ε και κάνουμε 1Χ κτλ., τη σχέση όμως αυτή ένα προς δέκα, δηλαδή τη δομή του δεκαδικού αριθμητικού συστήματος αργά την κατανοούν τα παιδιά, γύρω στα 10 τους χρόνια. Βοηθάμε όμως αποτελεσματικά τα παιδιά να οικοδομήσουν αυτή τη γνώση-δομή, αν την αντιπαραβάλουμε και με άλλα συστήματα αρίθμησης, όπως το πενταδικό, το δυαδικό κτλ. που υπακούουν στους ίδιους κανόνες συσχέτισης. Αυτό γίνεται με έναν έντιμο τρόπο. Πρώτα καλούμε τους μαθητές μας να κάνουν ομαδοποιήσεις με στέρεο υλικό, για να τους είναι εύκολο μετά να εργαστούν με απεικονίσεις, σχηματοποιήσεις και με σύμβολα.

π.χ. Λέμε στα παιδιά πάρτε 32 κυβάκια και να τις κάνετε *πεντάδες*.

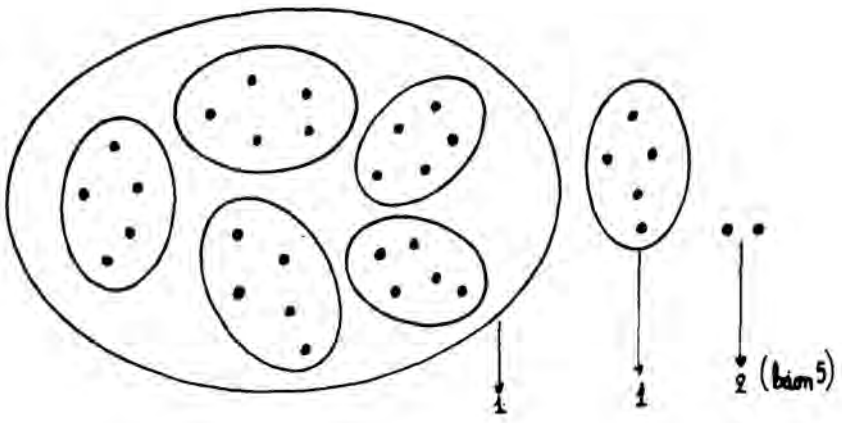
— Πόσες πεντάδες έχετε; Πόσες μονάδες σας περισσεύουν;...

— Τώρα τις πεντάδες τί θα τις κάνετε;... Τί κάνουμε τις δεκάδες;

— Να βάλετε τις πεντάδες πέντε-πέντε. Πόσες εικοσιπεντάδες έχετε;... Πόσες πεντάδες και πόσες μονάδες περισσεύουν;

... έχουμε 1 εικοσιπεντάδα, 1 πεντάδα και 2 μονάδες.

Γράφουμε στον πίνακα 32 τελείες. Τα παιδιά τις ταξινομούν σε πεντάδες και τις πεντάδες σε εικοσιπεντάδες.



Έτσι έχουμε: 32 (βάση 10) = 112 (βάση 5)

Κάνουμε το ίδιο με 30 κυβάκια και με 25 κυβάκια και προκύπτουν:

30 (βάση 10) = 110 (βάση 5)

25 (βάση 10) = 100 (βάση 5)

Στη συνέχεια εργάζονται και αντίστροφα.

Ο αριθμός 112 (βάση 5) έχει: 1 εικοσιπεντάδα, 1 πεντάδα και 2 μονάδες *επομένως:*

112 (βάση 5) = (1×25) + (1×5) + (2×1)
= 25 + 5 + 2
= 32 (βάση 10)

κτλ.

Κάνοντας τα παραπάνω οι μαθητές μας *κατανοούν* τον *κανόνα των διαδοχικών ομαδοποιήσεων*, τον *κανόνα της θέσης* (κάθε ψηφίο έχει δύο αξίες μια *απόλυτη* και μια *σχετική* (π.χ. το 5 είναι 5 απλές μονάδες, όταν βρεθεί όμως ανάμεσα στους αριθμούς μπορεί να γίνει 5 δεκάδες ή 5 εκατοντάδες κτλ.), τη *διαδικασία γραφής και ανάγνωσης των αριθμών*, την *τεχνική των αριθμητικών πράξεων* και *εξοικειώνεται* και με *άλλους τρόπους παρουσίασης* της ίδιας ποσότητας, ώστε αυτές οι αρχικές-απλές γνώσεις να βοηθήσουν τις κατοπινές.

Από το γραμμικό στο δομικό μοντέλο λύσης αριθμ. προβλημάτων

Ερώτηση: Προσέξαμε ότι πολλά πράγματα αλλάζουν στη λύση των αριθμητικών προβλημάτων. Γιατί γίνεται αυτό;

Απάντηση: Ναι, είναι αλήθεια. Το είδος των προβλημάτων που καλούνται να λύσουν τώρα τα παιδιά είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικό. Είναι προβλήματα από τον κόσμο τους αλλά και από όλες τις πτυχές της ζωής. Υπάρχουν όχι μόνο *κλειστά* προβλήματα που οδηγούν σε ένα μόνο σωστό αποτέλεσμα, αλλά και *ανοιχτά* που οδηγούν σε περισσότερα από ένα σωστά αποτελέσματα. Έπειτα τα περισσότερα προβλήματα των νέων βιβλίων είναι *προβλήματα-δομές*. Επιδέχονται μετασχηματισμούς, γιατί είναι χτισμένα πάνω στις *μαθηματικές δομές*. Κρύβουν μέσα τους και έναν ακόμη τρόπο λύσης. Διατυπώνονται προβλήματα *με πολλά ζητούμενα*, προβλήματα που έχουν και έναν *ακόμη τρόπο λύσης* και που τον βρίσκουν τα παιδιά χρησιμοποιώντας σαν εργαλεία της σκέψης τους τις *ιδιότητες των πράξεων*. Διατυπώνονται *προβληματικές καταστάσεις* και καλούνται τα παιδιά να *διατυπώσουν ζητούμενα* και ύστερα να *εντάξουν* αυτά σε *ένα τελικό*. Διατυπώνονται προβλήματα που καλούν τα παιδιά πρώτα να *μαντέψουν το αποτέλεσμα* και ύστερα να το *επαληθεύσουν*, για να μάθουν να *προδιορθώνουν* ενέργειές τους. Διατυπώνονται και προβλήματα με *αλλαγές* και καθοδηγούνται τα παιδιά να τα λύνουν *κατευθεία φορά:* να λύνουν το αρχικό, κατά *αντίστροφη φορά:* να μετασχηματίζουν τις σχέσεις των δεδομένων του αρχικού προβλήματος και να τις αναδομούν και να δημιουργούν έτσι

αντίστροφο πρόβλημα με βάση το αρχικό. *Με συνδυαστικές ενέργειες της σκέψης τους:* να βρίσκουν και ένα άλλο τρόπο λύσης, να *δημιουργούν:* άλλο πρόβλημα με τους ίδιους αριθμούς και ένα άλλο με άλλα αντικείμενα. Και πάντα τα παιδιά υποβοηθούνται να εκτελούν πράξεις...

... συγκεκριμένες (αναπαράσταση των επεισοδίων που περιγράφονται στο κείμενο του προβλήματος)·

... απεικονιστικές (σχηματογραφική αναπαράσταση)·

... νοερές (να λένε τί κάνουν και γιατί)·

... συμβολικές (αριθμητικές πράξεις).

Αλλάζει επίσης η διαδικασία λύσης των αριθμητικών προβλημάτων. Τα παιδιά, σιγά-σιγά και από τη τάξη σε τάξη, μαθαίνουν να δομούν τις σχέσεις των δεδομένων χρησιμοποιώντας τα *σύμβολα του εγκλεισμού* των πράξεων: την παρένθεση και τη αγκύλη. Έτσι τη θέση του *γραμμικού μοντέλου* την παίρνει σιγά-σιγά το *δομικό μοντέλο*.

Ερώτηση: Θα θέλαμε κάποια παραδείγματα:

Διατυπώνουμε π.χ. τα προβλήματα:

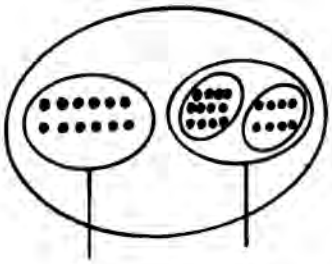
α) Ο Πέτρος έχει 12 βόλους. Ο φίλος του ο Παύλος έχει 8 βόλους περισσότερο. Πόσους βόλους έχουν και οι δυό μαζί;...

Απάντηση:

Επισύρουμε την προσοχή των μαθητών στην έννοια... έχει περισσότερο, που αποτελεί κλειδί της λύσης.

Οργανώνουμε με τη σειρά, πρώτα τη λογική πλευρά του προβλήματος.

Σχηματοποίηση



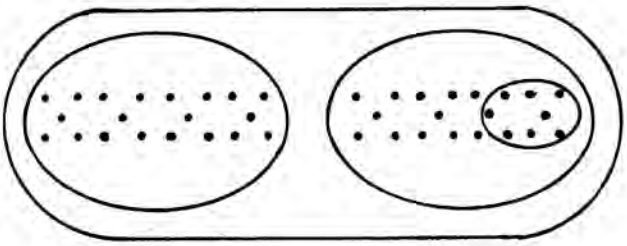
Σημείωση των πράξ.:

12 + (12+8) = ;

12 + 20 = 32

β) Ο Παύλος έχει 20 βόλους. Ο φίλος του ο Νίκος έχει 8 λιγότερο. Πόσους βόλους έχουν και οι δυο μαζί;...

Σχηματοποίηση



Υστερα οργανώνουμε την ποσοτική πλευρά του προβλήματος.

Επισημαίνουμε την έννοια... έχει λιγότερο.

Συνύφανση λογικής και ποσοτικής πλευράς του προβλήματος.

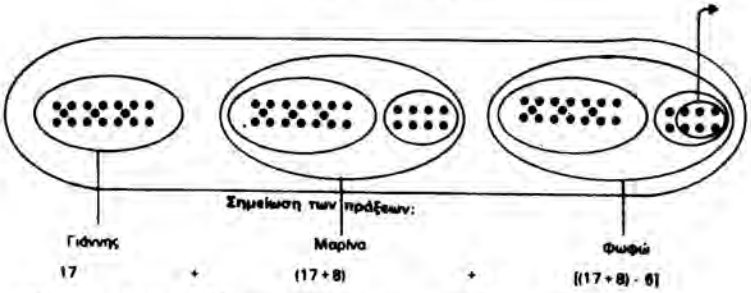
Ενα πρώτο παράδειγμα

γ) Ο Γιάννης έχει 17 γραμματόσημα. Η Μαρίνα έχει 8 γραμματόσημα περισσότερο και η Φωφώ 6 λιγότερο από τη Μαρίνα. Πόσα γραμματόσημα έχουν και τα τρία παιδιά;

Σε περίπτωση που δεν απαντήσουν τα περισσότερα παιδιά, οργανώνουμε τη σκέψη των μαθητών πάνω στο συγκεκριμένο με κυβάκια και με απεικονίσεις στον πίνακα.

Στη συνέχεια οργανώνουμε με αναλυτική διαδικασία τη λογική πλευρά του προβλήματος χρησιμοποιώντας σαν μέσο τη σχηματοποίηση και ύστερα πάνω σ' αυτή συνυφαίνουμε και την ποσοτική του πλευρά.

Σχηματοποίηση



Οι μαθητές λογαριάζουν νοερά και γραπτά και λύνουν το πρόβλημα.

Οι σχέσεις των δεδομένων εντάσσονται σε ομάδες πράξεων και οργανώνονται παρουσιάζονται με απλό, οικονομικό τρόπο. Εμφανίζονται εδώ τα χαρακτηριστικά της δομής των γνώσεων: *ΟΛΟΤΗΤΑ* και *ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ.*

Ένα δεύτερο παράδειγμα

Διατυπώνουμε π.χ. το πρόβλημα.

Η τάξη μας από τα ημερολόγια που κατασκεύασε και πούλησε, εισεπράξε 3.000 δρχ. Είχε αγοράσει 5 μέτρα βελουτέ χαρτί με 100 δραχ. το μέτρο και 5 κόλλες με 60 δρχ. τη μία. Πόσες δραχμές κέρδισε;

Ενέργειες δόμησης

ΕΞΟΔΑ

α) για χαρτί
(5.100)

β) για κόλλες
(5.60)

γ) για χαρτί και κόλλες
(5.100) + (5.60)

δ) ΚΕΡΔΟΣ
3000 — [(5.100) + (5.60)] = 2.200 δρχ.

Μέχρι εδώ έχουμε δύο βασικά χαρακτηριστικά της *δομής των γνώσεων*, την *ολότητα* (ένταξη των σχέσεων των δεδομένων σε ομάδες πράξεων και την *οικονομία* (παρουσίαση των δεδομένων με απλή μορφή).

● Υστερα μετασχηματίζουμε τις σχέσεις των δεδομένων του προβλήματος και τις αναδομούμε. Δημιουργούμε *αντίστροφο πρόβλημα.*

π.χ.

Η τάξη μας από τα ημερολόγια που έφτιαξε και πούλησε, κέρδισε 2.200 δρχ. Είχε αγοράσει 5 μέτρα βελουτέ χαρτί με 100 δρχ. το μέτρο και 5 κόλλες με 60 δρχ. τη μια. *Πόσες δραχμές εισέπραξε από τα ημερολόγια που πούλησε;*

Ενέργειες δόμησης

ΕΞΟΔΑ

α) για χαρτί
(5.100)

β) για κόλλες
(5.60)

γ) για χαρτί και τις κόλλες
(5.100) + (5.60)

δ) ΕΣΟΔΑ
2200 + [(5.100) + (5.60)] = 3.000 δρχ.

Το *βασικό γνωστό* (εισέπραξε 3000 δρχ.) γίνεται *άγνωστο* και αντίστροφα το *βασικό άγνωστο* (πόσες δρχ. κέρδισε) γίνεται γνωστό.

Με την αναδόμηση αυτή των σχέσεων των δεδομένων ο μαθητής γίνεται δραστήριος δημιουργός νοημάτων, αντιλαμβάνεται δυναμικά τη δομή του προβλήματος. Εμφανίζονται εδώ άλλα δύο χαρακτηριστικά της δομής των γνώσεων, ο *μετασχηματισμός (ανάστροφη σύνδεση των σχέσεων) και η παραγωγή* (γένεση νέας γνώσης).

Η εργασία έχει *πορεία* από τα μέσα προς τα *έξω*. Ο μαθητής μελετάει δικά του νοήματα. Γίνεται το κέντρο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

● Στη συνέχεια *βρίσκουμε και άλλο τρόπο λύσης* του αρχικού. Τα παιδιά κάνουν συνδυαστικές ενέργειες, για να φθάσουν στο ίδιο αποτέλεσμα από διαφορετικό δρόμο. Προχωρούν σε επανασυνδυασμούς των αρχικών σχέσεων.

Ενέργειες δόμησης

έξοδα για το χαρτί
(5.100)

β) έμειναν μετά την αγορά του χαρτιού
3.000 — (5.100)

γ) έξοδα για τις κόλλες
(5.60)

δ) έμειναν μετά και την αγορά τους
[3000 — (5.100)] — (5.60) = 2.200 δρχ.

Τα παιδιά προσέχουν οι μετασχηματισμοί που κάνουν να μη βγουν έξω από τα όρια της δομής. Έτσι, για να διατηρήσουν την κλειστότητα της δομής, παρ' όλους τους επανασυνδυασμούς των σχέσεων, φροντίζουν, για την *αυτορύθμισή* τους. Αυτό είναι ένα νέο χαρακτηριστικό της δομής των γνώσεων. Τα παιδιά φθάνουν στην επιβεβαιωμένη γνώση και αποκαθιστούν τη γνωστική και συναισθηματική τους ισορροπία, που είχε διαταραχθεί καθώς προσπαθούσαν να δημιουργήσουν το αντίστροφο πρόβλημα να βρουν και άλλο τρόπο λύσης του αρχικού.

Τελικά, λύνουμε *το αρχικό μ' άλλους αριθμούς* κρατώντας τα λόγια του και *δημιουργούμε άλλο πρόβλημα* με τους *ίδιους αριθμούς και άλλα αντικείμενα*.

π.χ.

Η τάξη μας από το ημερολόγιο που κατασκεύασε και πούλησε, εισέπραξε 2.000 δρχ. Είχε αγοράσει 2 μ. βελουτέ χαρτί με 150 τ.μ. και 3 κόλλες με 50 δρχ. η μια. Πόσες δραχμές κέρδισε;...

Καθώς τα παιδιά αλλάζουν αριθμούς πρέπει να φροντίσουν να μη περάσουν οι σχέσεις του προβλήματος στην αταξία. Πρέπει δηλαδή από πιο πριν να υπολογίσουν κατά προσέγγιση αποτελέσματα.

π.χ.

Είχα 3000 δρχ. και αγόρασα 5 τετράδια με 100 δρχ. το ένα και 5 στυλομαρκαδόρους με 60 δρχ. τον ένα. *Πόσες δρχ. μου έμειναν;...*

Τα παιδιά με την τελευταία τους αυτή ενέργεια μια γνώση που οικοδόμησαν *την εντάσσουν στην εμπειρία τους και την ολοκληρώνουν.* Τα παιδιά δημιουργούν με την βοήθεια της μετασχηματικής δύναμης της γλώσσας. Εμφανίζεται ένα νέο χαρακτηριστικό της δομής των γνώσεων, *η δύναμη*, μια δυνατότητα μεταβίβασης της γνώσης και ένταξης αυτής σ' άλλες *ευρύτερες λογικομαθηματικές δομές.*

Βαθμιαία εισαγωγή στην έρευνα

Ερώτηση: Προσέξαμε πως στο νέο πρόγραμμα και τα νέα βιβλία κάθε τάξης ο μαθητής μας εισάγεται στη έννοια των πιθανοτήτων. Σε τί βοηθάει αυτό τους μικρούς μαθητές μας;... Πώς γίνεται αυτό;

Απάντηση: Ναι, είναι αλήθεια. Από νωρίς οι μαθητές και με ένα *έντιμο τρόπο* μαθαίνουν τη *διαδικασία* να καταλήγουν σε λογικές αποφάσεις με την αναγκαία επιφύλαξη. Έτσι, αντί να χρησιμοποιούν τις φράσεις «*εγώ πιστεύω*» και «*εγώ νομίζω*» που αλλού έχουν την αξία τους, να *γενικεύουν* ύστερα από *συγκέντρωση, ταξινόμηση* και *επεξεργασία* των δεδομένων, που έχουν στη διάθεσή τους.

Παλαιά, ήμασταν επηρεασμένοι από τον αυστηρό ντετερμινισμό (αιτιοκρατία) και γενικεύαμε με απόλυτο βαθμό.

... η εμφάνιση ενός γεγονότος Α οδηγούσε πάντα στο αποτέλεσμα Β.

Σήμερα, είμαστε επηρεασμένοι από τη θεωρία της κβαντομηχανικής (θεωρίες του Αϊνστάιν και quanta) και έχουμε λιγότερο άκαμπτη αντίληψη. Ο αυστηρός ντετερμινισμός του χθες έγινε σήμερα στατιστικός ντετερμινισμός.

... η εμφάνιση του γεγονότος Α καταλήγει με πιθανότητα στο αποτέλεσμα Β.

Έτσι τη θέση του βέβαιου και του αναγκαίου στις περισσότερες περιπτώσεις έχει πάρει το πιθανό.

Μ' αυτό τον τρόπο οδηγούμε τα παιδιά να παίρνουν λογικές αποφάσεις και να γενικεύουν ύστερα μόνο από στατιστικοπιθανολογική επεξεργασία των δεδομένων που συγκέντρωσαν και ταξινόμησαν.

Στην απεικόνιση των δεδομένων ακολουθούμε τις τρεις φάσεις της σκέψης : την κινητική, την εικονική και τη συμβολική που συνδέονται αντίστοιχα με τα τρία χαρακτηριστικά της δομής των γνώσεων: την οικονομία, την παραγωγή και τη δύναμη.

Πάντα ξεκινάμε από μια προβληματική κατάσταση.

π.χ. Συζητούμε με τους μαθητές μας για τα γενέθλιά τους ή για τα παιχνίδια τους, το χρώμα που αγαπούν, το μάθημα που προτιμούν, τις εκπομπές που παρακολουθούν, το γλύκισμα που τους αρέσει ή τους διατυπώνουμε προβληματικές καταστάσεις και τους ζητούμε να μας πουν τί θα κάνουν...

π.χ.

Η Νίκη είναι μαθήτρια της διπλανής τάξης και θα κάνει πάρτυ και σκέφτεται ποιό αναψυκτικό να αγοράσει σε περισσότερη ποσότητα. Μπορείτε να την βοηθήσετε;... Τί θα κάνετε;....

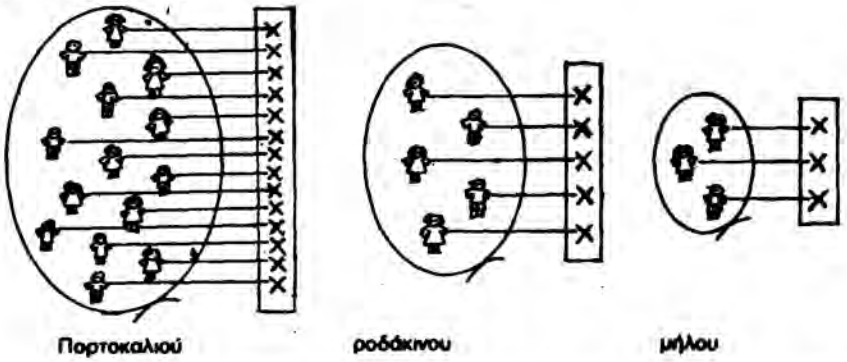
☐ **πρώτη φάση (απεικόνιση με αντικείμενα, κινητική)**

Στη φάση αυτή οι μαθητές έρχονται σ' επαφή με τα πράγματα με τη βοήθεια κινήσεων. Μ' αυτό τον τρόπο αντλούν πληροφορίες και με την απεικόνιση θα τις παρουσιάσουν με μια απλή μορφή. Εμφανίζεται εδώ το πρώτο χαρακτηριστικό της δομής, η οικονομία.

Κάθε μαθητής της τάξης λέει το αναψυκτικό που προτιμάει και παίρνει τη θέση του στο αντίστοιχο σχοινί.

Αναπαριστούμε την εργασία στον πίνακα.

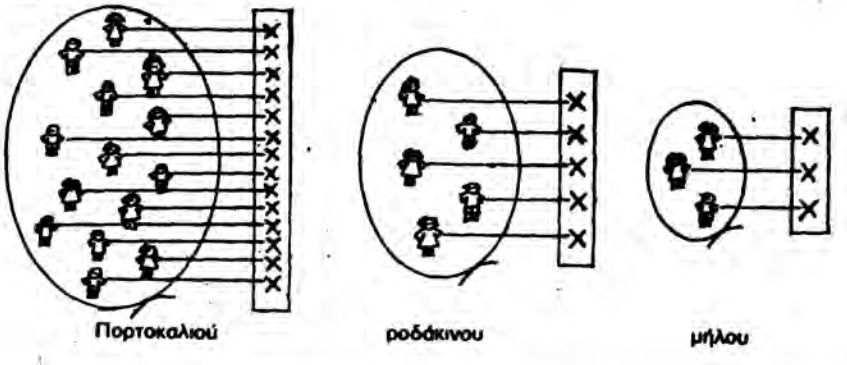
Προτιμούν:



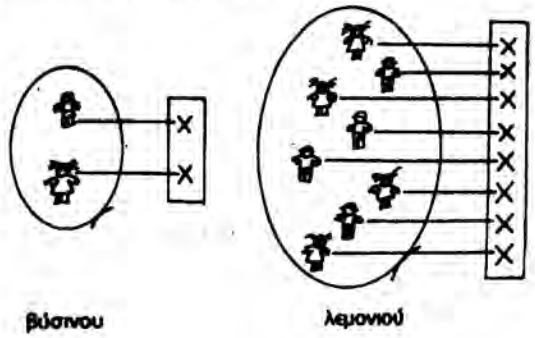
Στις φάσεις αυτές οι μαθητές εργάζονται με πιο προχωρημένη μορφή απεικόνισης. Προχωρούν πιο πέρα από κείνα που είναι γνωστά, κάνουν υποθέσεις, θέτουν προβλήματα για διερεύνηση. Εμφανίζεται εδώ το δεύτερο χαρακτηριστικό των γνώσεων, η παραγωγή. Κατορθώνουν να βγάζουν από μια παραφορτωμένη πληροφορία τα πιο ουσιαστικά στοιχεία που περιέχονται σ' αυτή. Εργάζονται με τη βοήθεια συμβόλων και δίνουν πληροφορίες με τη δύναμη της γλώσσας. Εμφανίζεται εδώ και το τρίτο χαρακτηριστικό της δομής των γνώσεων, η δύναμη.

☐ **δεύτερη φάση (απεικόνιση σχηματική, εικονική)**

προτιμούν χυμό:

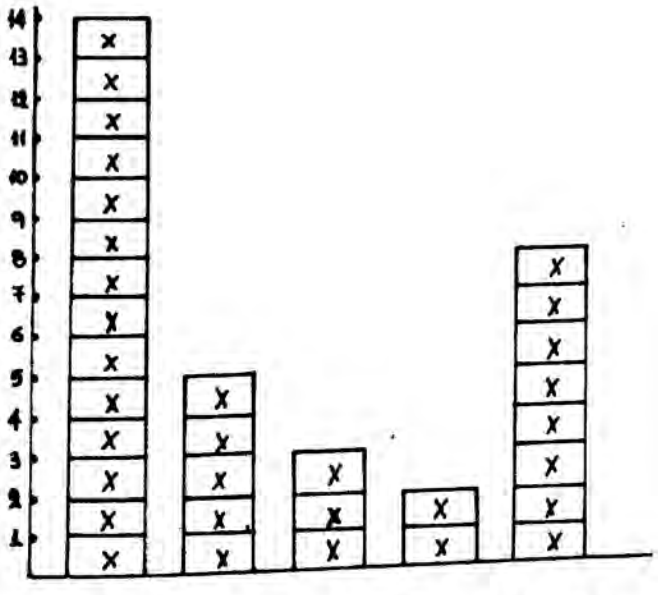


Κάνουμε συγκρίσεις.
- *Ποιό χυμό προτιμούν τα περισσότερα παιδιά;*
- *Ποιό χυμό προτιμούν τα λιγότερα παιδιά;*



☐ **Τρίτη φάση (συμβολική)**
Και καλούμε τους μαθητές να μεταφέρουν τα (χ) στον πίνακα.

Χυμός:



Πορτοκαλιού ροδάκινου μήλου βύσινου λεμονιού

Ρωτάμε..
— Ποιό είναι το αποτέλεσμα της έρευνας που κάναμε;

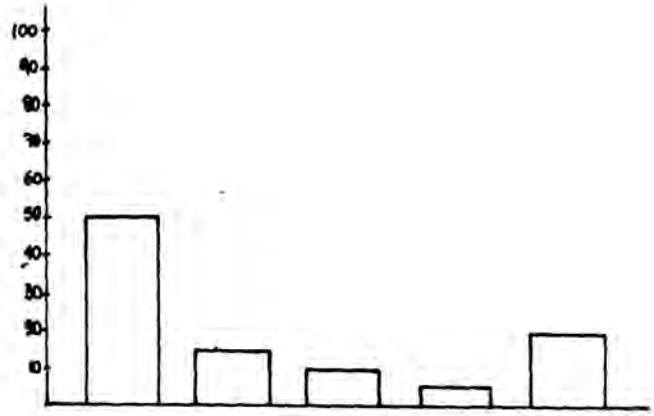
... (τα περισσότερα παιδιά προτιμούν το χυμό της πορτοκαλάδας και της λεμονάδας).
— Έχετε τη γνώμη τώρα ότι τάχα πάντοτε τα περισσότερα παιδιά να προτιμούν το χυμό πορτοκαλάδας και της λεμονάδας;...
— Πώς μπορούμε να το βρούμε; Μήπως αν φέρουμε πληροφορίες και για τις προτιμήσεις και άλλων παιδιών;...
— Τί θα ρωτήσουμε τα παιδιά;...

Με τη βοήθειά μας συντάσσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας που θα κάνουν, για να μπορούν με σχετική βεβαιότητα να αποφασίσουν...

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ποιο χυμό προτιμάτε πιο πολύ;
α) Του μήλου
β) Του πορτοκαλιού
γ) Του λεμονιού
δ) Του βύσινου
ε) Του ροδάκινου

Φέρνουν τις προτιμήσεις 100 παιδιών, τις ταξινομούμε, κατασκευάζουμε τη γραφική παράσταση και κάνουμε σύγκριση των πληροφοριών που παρουσιάζουν οι δύο γραφικές παραστάσεις και ύστερα διατυπώνεται η γενίκευση.



Χυμός: πορτοκαλιού ροδάκινου μήλου βύσινου λεμονιού

Ρωτάμε...
— Πόσα ήταν όλα τα παιδιά που ρωτήσαμε;... (εκατό).
— Πόσα προτιμούν πορτοκαλάδα;... (τα πενήντα στα εκατό)
— Πόσα προτιμούν λεμονάδα;... (τα είκοσι στα εκατό)
— Επομένως τί συμπέρασμα βγάζετε;
... (τα περισσότερα παιδιά προτιμούν πορτοκαλάδα και λεμονάδα)
— Τί θα συμβουλεύατε τη Νίκη;

... (να αγοράσει περισσότερη πορτοκαλάδα, λιγότερη λεμονάδα, γιατί έτσι ικανοποιεί τις προτιμήσεις των περισσότερων παιδιών).

Αυτή η διαδικασία εμπλουτίζεται από τάξη σε τάξη με περισσότερα στοιχεία από τη στατιστική μέθοδο.

Η αξιολόγηση

Ερώτηση: Στο τέλος κάθε μεγάλης ενότητας υπάρχει ένα κριτήριο αξιολόγησης, που αποβλέπει αυτή η αξιολόγηση;
Απάντηση: Το πρόγραμμα δίνει μεγάλη σημασία στους μηχανισμούς ανατροφοδότησης.

Με τα *κριτήρια αξιολόγησης* ο μαθητής αποκαλύπτει τί έμαθε καλά, τί μέτρια και τί καθόλου. Πληροφορείται και ο δάσκαλος αν τις έννοιες που δίδαξε τις κατανόησαν οι μαθητές του και σε ποιό βαθμό.

Η αξιολόγηση έχει κυρίως χαρακτήρα *παιδευτικό* που σημαίνει ότι ο ίδιος ο μαθητής με το δικό του χεράκι και το δικό του σβηστηράκι να κάνει *αναγνώριση* του λάθους του και στη συνέχεια τη *διευθέτηση του λάθους του.* Επίσης η αξιολόγηση αυτή έχει και ένα χαρακτήρα *κανονιστικό-ρυθμιστικό* που σημαίνει, αν μια έννοια δεν την κατανόησαν οι μαθητές μας, ο δάσκαλος την ξαναφέρνει στην επόμενη ή στην μεθεπόμενη διδασκαλία του, για να *αποζημιώσει* τους μαθητές του. Και λιγότερο αυτή η αξιολόγηση έχει χαρακτήρα *αποδεικτικό.*

Ανοιχτά τα βιβλία σε κάθε βελτίωση

Ερώτηση: Πριν γενικευθεί η χρήση των νέων βιβλίων των μαθηματικών, μήπως έγινε έρευνα, για να διαπιστωθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητάς τους;
Απάντηση: Για τη συγγραφή των νέων βιβλίων οι ομάδες έλαβαν υπόψη τους δύο προηγούμενους πειραματισμούς που έγιναν για την αναβάθμιση της διδασκαλίας των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο. Ο πρώτος πειραματισμός έγινε το 1964 και ανακόπηκε και δεύτερος έγινε το 1975 και δεν προχώρησε. Πίσω από τους δυο αυτούς πειραματισμούς, αυτό πρέπει να το τονίσουμε, άλλά και από την τωρινή προσπάθεια βρίσκεται το θεωρητικό και πρακτικό έργο του κ. *Μαραγκουδάκη.* Ο ίδιος μαζί με τον κ. *Πασσάκο* ανέλαβε την καθοδήγηση των ομάδων. Πάντως έρευνα πριν δοθούν τα βιβλία στα παιδιά

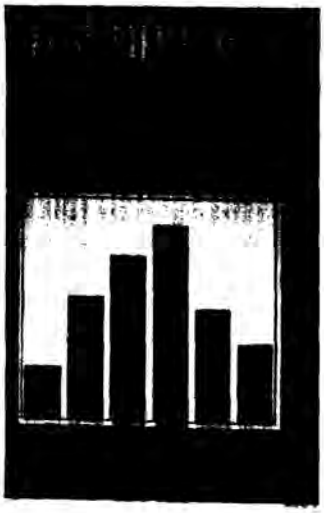
δεν έγινε, γιατί πρώτα *θα χανόταν πολύτιμος χρόνος* και έπειτα μια ερευνητική διαδικασία *απαιτεί προϋποθέσεις* που λείπουν ακόμη από τη χώρα μας και *κρατάει αρκετά χρόνια*, τόσα-όσα, που όταν έφτανε ο καιρός για την γενίκευσή τους, να είναι πια ξεπερασμένα από τις εξελίξεις. Πάντως τα βιβλία *δεν είναι στατικά και άκαμπτα*. Συνεχώς βελτιώνονται με την *ανατροφοδότηση* που δέχονται οι ομάδες συγγραφής.

Γίνονται ενημερωτικά σεμινάρια

Ερώτηση: Μήπως χρειάζονται κ. Σαλβαρά περισσότερη βοήθεια οι συνάδελφοί μας για την εφαρμογή τους;

Απάντηση: Οι συνάδελφοι δεν έμειναν αβοήθητοι. Ξέρετε πως κάθε βιβλίο του μαθητή συνοδεύεται και με ένα αντίστοιχο βιβλίο και για το δάσκαλο. Πάντως σεμινάρια έγιναν και συνεχώς γίνονται. Πρώτα ενημερώθηκαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Από μένα π.χ. έχουν ενημερωθεί με τα σεμινάρια που οργανώνουν οι σύλλογοι δασκάλων σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους πάνω από το μισό των συναδέλφων μας. Και οι συνάδελφοι των ομάδων *Γ. Αποστολίκας, Γ. Δήμου* και τελευταία και ο *Γ. Αλβανός* ανταποκρίθηκαν σε προσκλήσεις και έκαναν παρόμοιες ενημερώσεις. Αλλά και μόνοι τους πολλοί *Σχολικοί Σύμβουλοι* κινούνται δραστήρια. Βοήθεια επίσης προσφέρουν και *παραρτήματα της Ελληνικής Μαθηματικής* Εταιρείας. Μελλοντικά στη λύση του προβλήματος θα βοηθήσουν και τα *Κέντρα Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών* που προβλέπει ο νέος νόμος για την γενική εκπ/ση (αντί 309). Έπειτα κάθε αρχή παρουσιάζει και δυσκολίες.

Ενημέρωση όμως χρειάζονται και οι γονείς των μαθητών μας. Οι σχολικοί Σύμβουλοι κινούνται δραστήρια κι σ' αυτή την κατεύθυνση. Θα χρειαζόταν ίσως να αναληφθεί και μιά προσπάθεια από την τηλεόραση.



Η έκδοση των διδακτικών βιβλίων

Συνέντευξη με τον Α. Ράθωση
διευθύνοντα σύμβουλο του ΟΕΔΒ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

Ο σκοπός του ΟΕΔΒ 168
Ένας μικρός άθλος 168
Πολυέξοδη υπόθεση η έκδοση των νέων βιβλίων 170
Προσεγμένα και σύγχρονα τα νέα βιβλία 172

Σημείωση: Η συνέντευξη πάρθηκε από τον κ. Ράθωση το Δεκέμβρη του 1984.

Ο Σκοπός του ΟΕΔΒ

Ερώτηση: Ποιός είναι ο σκοπός γενικά του ΟΕΔΒ και ποιό έργο επιτελεί σήμερα κ. Ράθωση;
Απάντηση: Σκοπός του ΟΕΔΒ είναι η έκδοση και η διάθεση κάθε βιβλίου, που είναι απαραίτητο για τους μαθητές, σπουδαστές, φοιτητές και εκπ/κούς λειτουργούς των σχολικών μονάδων Γενικής, Τεχνικής και Επαγγελματικής, Ανώτερης και Ανώτατης Εκπ/σης.

Ειδικότερα, σήμερα καλύπτει τις ανάγκες σε διδακτικά βιβλία όλων των σχολείων της Δημοτικής και της Μέσης Εκπ/σης της χώρας μας, της Κύπρου και του εξωτερικού (Ευρώπη, Αμερική, Ασία, Αφρική, Αυστραλία) καθώς και τις ανάγκες των Τ.Ε.Ι. (πρώην-ΚΑΤΕΕ). Επίσης έχει αναλάβει την αποστολή των βιβλίων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τις σχολές Νηπιαγωγών. Τέλος από φέτος ανατέθηκε στον ΟΕΔΒ η έκδοση και των συγγραμμάτων για τα Α.Ε.Ι.

Ένας μικρός άθλος

Ερώτηση: Όπως είναι γνωστό, το ΥΠΕΠΘ από το 1982 και μετά έχει προχωρήσει στην εφαρμογή πολλών νέων μέτρων και θεσμών, που αφορούν σ' όλες γενικά τις βαθμίδες της εκπ/σης. Τί σημαίνουν όλα αυτά για τον ΟΕΔΒ και ποιά η συμβολή του στη υλοποίησή τους.
Απάντηση: Όπως όλοι γνωρίζουμε, κάθε αλλαγή, κάθε εκπ/κή μεταρρύθμιση, κάθε νέος θεσμός στη Εκπ/ση έχει βασικό όργανο για την λειτουργία του και την πραγμάτωσή του το διδακτικό βιβλίο.

Επομένως, φυσικό ήταν, πολλά απ' αυτά τα νέα μέτρα και τους θεσμούς, που εφαρμόστηκαν την τελευταία τριετία, να επηρεάσουν το εκδοτικό έργο του ΟΕΔΒ, ο οποίος κλήθηκε να συμβάλει στην υλοποίηση τους από πλευράς διδακτικών βιβλίων.

Ενδεικτικά αναφερόμαστε σε μερικά από αυτά:

1) Νέο εξεταστικό σύστημα για τους υποψηφίους των Α.Ε.Ι. (Δέσμες):

Με βάση το νέο αυτό εξεταστικό σύστημα στη Γ΄ τάξη του Λυκείου δημιουργήθηκαν συνολικά πέντε (5) δέσμες. Λόγω της σπουδαιότητας του νέου αυτού θεσμού το ΥΠΕΠΘ, αποφάσισε τη αλλαγή όλων των διδακτικών βιβλίων για τους μαθητές των δεσμών αυτών καθώς και τη προσθήκη εντελώς νέων μαθημάτων (π.χ. κοινωνιολογία, πολιτική οικονομία, εφαρμοσμένα οικονομικά, αρχές λειτουργίας γραφείου κ.ά.).

Αυτό για τον ΟΕΔΒ σήμαινε, μέσα σε τακτό χρονικό διάστημα, εκτύπωση, βιβλιοδεσία και αποστολή σ' όλα τα σχολεία της χώρας και του εξωτερικού 20 εντελώς νέων βιβλίων, μόνο για τις δέσμες, σε 2,5 εκατομμύρια αντίτυπα.

Ας σημειωθεί ότι τα εντελώς νέα βιβλία σημαίνουν πολλαπλάσιο χρόνο παραγωγής και φυσικά πολλαπλάσια δαπάνη, συγκριτικά με μιά επανέκδοση ενός παλιού βιβλίου, γιατί απαιτούν επιπλέον προεκδοτικές εργασίες όπως:

φωτοστοιχειοθεσία, διορθώσεις, σελιδοποίηση, φιλμογράφηση, εικονογράφηση, μοντάζ κ.λπ., που οπωσδήποτε δεν υπάρχουν σε μιά απαλή ανατύπωση.

2) Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά κέντρα (Μ.Π.Κ.):

Σ' αυτά, όπως είναι γνωστό, εγγράφονται κατά δέσμες όσοι από τους απόφοιτους Λυκείου θέλουν να προετοιμαστούν για τις εισιτήριες εξετάσεις στα Α.Ε.Ι. — Επομένως ο ΟΕΔΒ έχει υποχρέωση να εφοδιάσει και αυτόν τον αριθμό των υποψηφίων με διδακτικά βιβλία, ιδίως όταν αυτά έχουν υποστεί κάποιες διορθώσεις, έστω και ασήμαντες.

3) Ενιαίο Πολυκλαδικό λύκειο (Ε.Π.Λ.):

Λειτούργησε για πρώτη φορά κατά τη φετινή σχολική χρονιά 1984—85. Για τους μαθητές της Α΄ τάξης του Πολυκλαδικού Λυκείου εκδόθηκαν και διανεμήθηκαν 11 διδακτικά βιβλία, από τα οποία τα 10 είναι εντελώς νέα βιβλία.

4) Εφαρμογή μονοτονικού συστήματος:

Ήταν ένα γενναίο μέτρο του ΥΠΕΠΘ, που υλοποίησε ένα παμπάλαιο αίτημα ενός και πλέον αιώνα. Ο ΟΕΔΒ χρειάστηκε 1 1/2 χρόνο για να μετατρέψει το πολυτονικό σύστημα γραφής σε μονοτονικό σ' όλα τα διδακτικά βιβλία, όλων των βαθμίδων, που εκδίδει. Αν δε ληφθεί υπόψη ότι αυτά ανέρχονται σε 550 περίπου είδη (τίτλους) και ότι η λεπτή τεχνική επεξεργασία για να φύγουν οι ψιλές, οι δασείες, οι υπογεγραμμένες, οι οξείες και οι περισπωμένες ήταν πραγματικό «εργόχειρο», τότε, νομίζω, ότι μπορούμε να μιλάμε για ένα μικρό άθλο.

5) Ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.).

Για πρώτη φορά λειτούργησε επίσημα και με ειδική πρόβλεψη ωραίας διδασκαλίας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ο θεσμός αυτός. Για πρώτη φορά επίσης το ΥΠΕΠΘ προχώρησε στην έκδοση ανάλογων βιβλίων, τόσο για τους καθηγητές, όσο και για τους μαθητές. Έτσι μέχρι τώρα έχουν εκδοθεί από τον ΟΕΔΒ δέκα (10) τέτοια βιβλία, από τα οποία εκείνα που αναφέρονται ειδικά στον Επαγγελματικό προσανατολισμό των αποφοίτων του Γυμνασίου και κυρίως των αποφοίτων του Λυκείου έτυχαν θερμής υποδοχής και κίνησαν το ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τόσο των μαθητών, όσο και των γονέων και κηδεμόνων.

6) Μετά την ψήφιση του νέου νόμου για τα Τ.Ε.Ι.(Ν. 1404/83) και του Νόμου-πλαίσιο (Ν. για τα Α.Ε.Ι., ακολούθησαν δύο ειδικές υπουργικές αποφάσεις, που ανέθεταν για πρώτη φορά την εξ ολοκλήρου έκδοση και αποστολή των διδακτικών βιβλίων των Τ.Ε.Ι. (πρώην ΚΑΤΕΕ) και —μερικά και περιορισμένα σε πρώτη φάση— των συγγραμμάτων των Α.Ε.Ι.

Και μπορεί βέβαια το «τιράζ» των βιβλίων αυτών να είναι ασύγκριτα μικρότερο από εκείνο των βιβλίων της Δημοτικής και της Μέσης Εκπ/σης,

αλλά τα είδη τους (τίτλοι) είναι μερικές εκατοντάδες για τα Τ.Ε.Ι. για δε τα Α.Ε.Ι. (αν και ο ΟΕΔΒ προς το παρόν ελάχιστα εκδίδει από αυτά) μερικές χιλιάδες.

7) Τέλος ο ΟΕΔΒ, μετά την απόφαση του ΥΠΕΠΘ να ικανοποιήσει ένα μακροχρόνιο αίτημα των εκπ/κών, που συνάμα αποτελούσε και μιά μεγάλη ανάγκη της σύγχρονης Διδακτικής, πραγματοποίησε την έκδοση, για πρώτη φορά, μιας σειράς βιβλίων του Δασκάλου, που θα ολοκληρωθεί την επόμενη σχολική χρονιά, ενώ ήδη από τη φετινή σχολική χρονιά άρχισαν να κυκλοφορούν και τα πρώτα βιβλία του καθηγητή.

Πολυέξοδη υπόθεση η έκδοση των νέων βιβλίων

Ερώτηση: Τις τελευταίες σχολικές χρονιές έχει γίνει ανανέωση των διδακτικών βιβλίων σε πολύ μεγάλη έκταση, συγκριτικά με το παρελθόν, τόσο στη Δημοτική, όσο και στη Μέση Εκπ/ση. Μπορείτε να μας δώσετε συνοπτικά μερικά συγκεκριμένα στοιχεία;

Απάντηση: Οπωσδήποτε και τα νέα θεσμικά μέτρα που εφαρμόστηκαν, αλλά και οι επιτακτικές ανάγκες μιας σύγχρονης Εκπ/σης επέβαλλαν την αλλαγή των περισσοτέρων διδακτικών βιβλίων, η οποία και έγινε πράγματι σε μεγάλη έκταση και στο Δημοτικό, αλλά και στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Η αλλαγή αυτή άρχισε, όπως είναι εύκολο κανείς να διαπιστώσει, σταδιακά από τα δύο άκρα, δηλαδή απ' τη βάση (Δημοτικό) και την κορυφή (Λύκειο). Απ' το Δημοτικό, γιατί αυτή είναι η σωστή αφετηρία για μια ασφαλή σταδιακή αλλαγή, ώστε να εξασφαλιστεί ομαλά αλλά και διαδοχικά η πορεία της Εκπ/κής μεταρρύθμισης, και από το Λύκειο γιατί, πέρα από την ωριμότητα των παιδιών αυτών, έπρεπε —ειδικότερα για τη Γ΄ Λυκείου— το νέο εξεταστικό σύστημα των δεσμών να καλυφτεί οπωσδήποτε με νέα και σύγχρονα διδακτικά βιβλία.

Παράλληλα όμως άλλαξαν και αλλάζουν συνεχώς, και τα διδακτικά βιβλία των ενδιάμεσων τάξεων με προτίμηση τα βιβλία εκείνα που είναι πανάρχαια, φτωχά, μονόπλευρα και γενικότερα ξεκομμένα από τη σημερινή εκπ/κή πραγματικότητα.

Παραθέτουμε ορισμένα γενικά συγκριτικά αριθμητικά στοιχεία απ' τα οποία φαίνεται η έκταση της ανανέωσης των διδακτικών βιβλίων Δημοτικής και Μέσης εκπ/σης στην τελευταία τριετία.

ΝΕΑ ΒΙΒΛΙΑ ΠΟΥ ΕΚΔΟΘΗΚΑΝ ΤΑ 3 ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΣΧΟΛ. ΕΤΗ

Δημοτικό			Γυμνάσιο			Λύκειο		
ΤΑΞΗ	ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ	ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ	ΤΑΞΗ	ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ	ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ	ΤΑΞΗ	ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ	ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ
Α΄	3	4	Α΄	7	2	Α΄	4	2
Β΄	3	3	Β΄	3	1	Β	6	2
Γ	3	3	Γ	7	2	Γ	30	3
Δ	2	2					Ενιαίο	
Ε	3	3				πολ/κό	10	
ΣΤ	1	1				Λύκειο		
ΣΥΝ.	15	16	ΣΥΝ.	17	5	ΣΥΝ.	50	7
ΣΥΝ. ΔΗΜΟΤ.	3		ΣΥΝ. ΓΥΜΝ.	4		ΣΥΝ. ΛΥΚΕΙΟΥ	57	

ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ 110

Σύνολο λοιπόν νέων βιβλίων που εκδόθηκαν κατά τα 3 τελευταία σχολικά έτη, δηλ. 1982—83, 1983—84 και 1984—85 = 110.

Εάν υπολογιστούν σε τεύχη τότε γίνονται 140, διότι για τον ΟΕΔΒ το τεύχος είναι ουσιαστικά βιβλίο, αφού έχει ξεχωριστά εξώφυλλο, βιβλιοδεσία, συσκευασία και αποστολή.

Σύνολο νέων βιβλίων που εκδόθηκαν από το σχολ. έτος 1975—76 μέχρι το 1981—82, δηλ. 7 σχολικά έτη = 131.

Σύνολο βιβλιοπαραγωγής το 1980—81 = 21.000.000 αντίτυπα.

Σύνολο βιβλιοπαραγωγής το 1984—85 = 37.000.000 αντίτυπα.

Συνολική ποσότητα χαρτιού που καταναλώθηκε για το 1980—81 = 6.500 τόνοι.

Συνολική ποσότητα χαρτιού που θα καταναλωθεί για το 1984—85 = 13.000 τόνοι.

Ύψος προϋπολογισμού το 1980—81 = 635.000.000 Δρχ.

Ύψος προϋπολογισμού το 1984—85 = 2.300.000.000 Δρχ.

Προσεγμένα και σύγχρονα τα νέα βιβλία

Ερώτηση: Τί μπορούμε να πούμε για την Τεχνική και εκδοτική ποιότητα και την αισθητική εμφάνιση του σημερινού διδακτικού βιβλίου.

Απάντηση: Νομίζω ότι τα σημερινά διδακτικά βιβλία, από πλευράς τεχνικής επεξεργασίας, εκδοτικής αρτιότητας και αισθητικής εμφάνισης ολοφάνερα υπερέχουν, και μάλιστα κατά πολύ, από τα παλιά εκείνα σχολικά βιβλία, που οι περισσότεροι από μας θυμούνται. Είναι αρκετή μια απλή αντιπαράθεση παλιών και νέων για να προκύψει από μόνη της η διαφορά.

Η προσεγμένη και πλούσια εικονογράφηση, τα ποικίλα και ζωντανά χρώματα σε δίχρωμες και τετράχρωμες συνθέσεις τα παραστατικά εξώφυλλα που έχουν φιλοτεχνηθεί με ιδιαίτερη καλλιτεχνική επιμέλεια, με την πρώτη ματιά πιστεύουμε ότι αναμφίβολα εντυπωσιάζουν.

Ειδικότερα στα βιβλία του Δημοτικού οι επιτυχημένοι συνδυασμοί σχεδίων, γραμμάτων, αριθμών και συμβόλων και η ποικιλία μορφών, εικόνων και χρωμάτων συγκινούν αισθητικά, τέρπουν, καλλιεργούν και μορφώνουν τους μικρούς μαθητές.

Για όλα αυτά επομένως έχουμε τη γνώμη ότι το σημερινό διδακτικό βιβλίο είναι ένα σύγχρονο βιβλίο που μπορεί να ανταποκριθεί άνετα στις σημερινές απαιτήσεις. Ένα βιβλίο που δεν θα είναι μόνο ένα άψυχο όργανο μάθησης και γνώσης, αλλά θα αποτελέσει έναν ζωντανό και ευχάριστο φίλο του μαθητή και που θα μπορεί να κοσμεί άνετα τη βιβλιοθήκη του για πολλά χρόνια μετά.

Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ

για τη Β δημοτικού



ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

εμείς και ο κόσμος

τάξη Γ΄



2

τα μαθηματικά μου

Ε΄ τάξη δημοτικού



πρώτο μέρος