



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

**ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΟ
ΕΤΟΣ
1978-79
Τεύχος 1**



ΕΝΩΣΗ

Τῶν Διδασκαλικῶν Συλλόγων
τῆς χώρας καὶ τῶν Διδασκαλικῶν
Συλλόγων τῶν Ἑλληνικῶν
Κοινοτήτων τοῦ ἐξωτερικοῦ

Ἀναγνωρισμένη

ἀπὸ τὸ Πρωτοδικεῖο Ἀθηνῶν
μέ τὴν 754/1946 ἀπόφασή του
ὅπως τροποποιήθηκε
μέ τίς 7363/46, 10508/48, 3718/51,
4711/66, 570/69 καὶ 3213/72 ἀποφάσεις

ΕΔΡΑ: ΑΘΗΝΑ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: Ξενοφώντος 15α τ.τ. 118
ΤΗΛΕΦ. 3236.547 - 3221.316 - 3245.375

LA TRIBUNE Publication
mensuelle
PROFFESIONELLE de la Fédération
DE L'INSTITUTEUR Grecque des
Instituteurs
rue Xénophonotos 15a (118) Athènes-
Greece

Ἐπιστημονικὸ Βῆμα τοῦ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ Χρόνος 28ος

ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑ: Διδασκαλικὴ Ὁμοσπον-
δία Ἑλλάδας

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Κυριάκος Γεωργιάδης
Πρόεδρος Διοικητικοῦ Συμβουλίου
Δ.Ο.Ε.

ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ: Ιω. Καμπανᾶς Α.Ε. Φιλα-
δελφείας 4 — Ἀθήνα

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟΥ: Λευτέ-
ρης Τσουκαλᾶς Φιλαδελφείας 4 —
Ἀθήνα

Ἀριθμὸς ἀδείας κυκλοφορίας 18764/
5/1954 Ὑπουργείου Προεδρίας
Κυβερνήσεως

Ἔργασίες δημοσιευόμενες ἢ μὴ, δὲν
ἐπιστρέφονται

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

Τιμὴ τεύχους	δρχ. 10
Δασκάλων	" 200
Σχολ. Ἐφορειῶν	" 250
Ἐξωτερικοῦ	Δολ. 12

Τό διοικητικό συμβούλιο της Δ.Ο.Ε.

Πρόεδρος Κυριάκος Γεωργιάδης

Α' Αντιπρόεδρος Κων/νος Βασιλειάδης

Β' Αντιπρόεδρος Βασίλειος Κωνσταντάρης

Γεν. Γραμματέας Γεώργ. Γιαννόπουλος

Ειδ. Γραμματέας Χρήστος Γκόντζος

Ταμίας Γεώργιος Μαλλιωτάκης

Μέλος Φώτιος Καρκατζούλης

Μέλος Νικ. Νικολόπουλος

Μέλος Ήλίας Μιχαλόπουλος

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

— Ἡ καλλιέργεια τοῦ συμμετοχικοῦ τομέα στήν ἐκπαίδευση <i>Γεωργίου Φλωρῆ Δρ. Φ.</i>	σελ. 5
— Θεωρία καί πράξη στήν ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων <i>Ι. Χριστιᾶς Δρ. Φ.</i>	9
— Γύρω ἀπό τόν Ἀριστοτέλη <i>Χρυσ. Κρισιᾶ</i>	18
— Σύντομη εἰσαγωγή στήν προβληματική τῆς μεθοδολογίας τοῦ μαθήματος τῆς Γεωγραφίας <i>Μ. Δεληκουστοπούλου Dr. Phil.</i>	23
— Ἡ Νεοελληνική γραμματική τῆς Ε' καί Στ' Δημοτικοῦ <i>Χρ. Τσολάκη</i>	31
— Ὁ ρόλος τοῦ σωστά ἐκπαιδευμένου δασκάλου στήν Δημοκρατική Κοινωνία <i>Παύλου Δημητρίου</i>	37
— Στοιχεῖα ἀπό τά Ἐκπαιδευτικά Συστήματα τῶν Εὐρωπαϊκῶν Χωρῶν (Δυτ. Γερμα- νία) <i>Ν.Ε. Πρεάρη</i>	40
— Διακήρυξη τῶν Ἠνωμένων Ἐθνῶν γιά τά δικαιώματα τοῦ παιδιοῦ	43
Παρουσίαση Βιβλίου	47

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Μέ καθυστέρηση, πού οφείλεται σέ τεχνικούς λόγους, κυκλοφορεῖ τό α' τεύχος τοῦ Ἐπιστημονικοῦ Βήματος 1978-79.

Ἀπόφαση τῆς 47ης Γενικῆς Συνελεύσεως τοῦ Κλάδου ἦταν ὁ ἐκσυγχρονισμός τῶν ἐντύπων ἔτσι, ὥστε νά γίνουν μέσο προβολῆς τῶν θεμάτων τοῦ Κλάδου ἀλλά καί μέτρο τῆς πνευματικῆς μας καλλιέργειας.

Γιά τήν ἐπιτυχία τοῦ πρώτου στόχου ἔγινε προσπάθεια βελτιώσεως τοῦ «Δ.Β.», πού δρῖσκεται σέ μιά θετική ἐξέλιξη.

Παρόμοια προσπάθεια ἔγινε καί στό ἐπιστημονικό Βῆμα. Παράλληλα μέ τήν ἀλλαγὴ σχήματος καί ποιότητας χαρτιοῦ, ἐπιδιώχθηκε τέτοια ἐπιλογή τῆς ὕλης, ὥστε νά καλύπτει τά διαφέροντα τοῦ δασκάλου καί νά ἀνταποκρίνεται στίς σύγχρονες ἀπαιτήσεις τῆς Ἐπιστήμης τῆς Ἀγωγῆς.

Ἡ συμπαράσταση τῶν συναδέλφων, πού ὡς τώρα ὑπῆρξε οὐσιαστική, ἐλπίζουμε ὅτι θά συνεχιστεῖ καί θά αὐξηθεῖ.

Ἡ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΟΥ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Υπό του Γεωργίου Στυλ. Φλουρή Δρ. Φ.

Ψυχο-Κοινωνιολόγου-Παιδαγωγού
Καθηγητή στο Πολιτειακό Πανεπιστήμιο της Φλώριδας (Η.Π.Α.)
(Florida State University)

Τόν τελευταίο καιρό γίνονται προσπάθειες και λαμβάνονται νέα μέτρα για τόν εκσυγχρονισμό και τήν αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας. Στην κρίσιμη και μεταβατική περίοδο που βρίσκεται η Ελλάδα, είναι αναγκαία η ουσιαστική και εilikρινής μεταρρύθμιση που θα αποδλέπει στην ενσωμάτωση και κατωχύρωση μίας σύγχρονης επιστημονικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης. Η ύφή μίας τέτοιας εκπαίδευσης θα εξαρτηθεί από πολλούς παράγοντες, μά προπαντός από τήν αντικειμενική ένισχυση και συμπαράσταση τών διαφόρων φορέων που τήν απαρτίζουν. Η εκπαίδευση, περισσότερο από κάθε άλλο τομέα, πρέπει να παραμένει αμύαντη κάθε πολιτικής επιδίωξης και να αντανακλά τις ανάγκες τών μαθητευομένων καθώς καίτό ψυχο-κοινωνιολογικό υπόβαθρό τους.

Πέρασαν τά χρόνια που η εκπαίδευση ήταν προνόμιο τών λίγων και είχε «ΕΛΙΤΙΣΤΙΚΟ» χαρακτήρα και η μάθηση γινόταν σέ έντελώς θεωρητικά πλαίσια και χωρίς πρακτική εφαρμογή. Η ανάγκη για τό γεφύρωμα μεταξύ θεωρίας και πράξης διατυπώνεται από εκπαιδευτικούς καθημερινά σ' όλο τόν κόσμο. Οί απαιτήσεις του αιώνα μας είναι τέτοιες που καθιστούν αναγκαία όχι μόνο τήν μελέτη αμφιλεγόμενων θεμάτων, που απασχολούν τούς μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας, αλλά και τήν αναζήτηση λύσεων μέσα στά πλαίσια της διερευνητικής ή εύρετικής μάθησης. Μία τέτοιου είδους μάθηση καθιστά τούς εκπαιδευτικούς και τούς μαθητές υπεύθυνους συνεργάτες για μία αρμονική επιδίωξη στην σύγχρονη κοινωνία μας. Τήν ιδέα αυτή διατύπωσε από τούς πρώτους ο Dewey όταν εδήλωσε ότι «τό Σχολείο δέν είναι προετοιμασία για τήν ζωή αλλά ή ίδια ή ζωή».

Τά περισσότερα πρότυπα τών αναλυτικών προγραμμάτων και ή διδασκαλία τών διάφορων σχολικών συστημάτων στά διάφορα μέρη του κόσμου, αναφέρονται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων από τό γνωστικό τομέα και σπανιότερα από τόν συναισθηματικό.

Ασχετα από τις διαστάσεις που θα πάρει ή εκπαίδευση, σέ παγκόσμια κλίμακα στό μέλλον και ξεχωριστά από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που θα επιτευχθούν, ο γνωστικός τομέας δέν θα πάψει να διαδραματίζει ένα σπουδαίο ρόλο στην εκπαίδευση.

Αν και αρκετά έχουν γραφεί σχετικά μέ τήν καλλιέργεια τών δεξιοτήτων του συναισθηματικού τομέα (Bloom, Krawthal, Masia 1964) από θεωρητικής απόψεως, πολύ λιγότερα έχουν γραφεί για εκπαιδευτικούς στόχους που αποδλέπουν στην υλοποίηση τέτοιων δεξιοτήτων, όπως π.χ. σχολικές δραστηριότητες που αποσκοπούν στην έμπαίδωση του αυτοσυναισθήματος κ.ά.

Ο τομέας που άδικαιολόγητα έχει παραμεληθεί είναι ο συμμετοχικός.

Διάφοροι παιδαγωγοί όπως ο Massialas, Zevin κ.ά. έχουν διατυπώσει ποικίλους τρόπους για τήν ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής στην τάξη, όπως τά αναλυτικά επεισόδια, επεισόδια ανακαλύψεως, εξέταση αξιών κ.ά.

Σέ πρόσφατη εργασία τους οί παιδαγωγοί Massialas και Hurst συζητούν λεπτομεριακά τό συμμετοχικό τομέα και μέ πολλές δραστηριότητες αποσαφηνίζουν τήν υλοποίηση τών δεξιοτήτων συμμετοχής. Τό άρθρο αυτό αποδλέπει σέ μία περιληπτική παρουσίαση του συμμετοχικού τομέα όπως διασαφηνίζεται στό νέο τους βιβλίο τό οποίο κυκλοφόρησε τόν Ιούνιο του 1978 στίς Η.Π.Α.

Πρίν δώσουμε τόν όρισμό τών δεξιοτήτων συμμετοχής όπως τόν αποδίδουν οί Massialas και Hurst, πρέπει να αναφέρουμε ότι αίτοί υποστηρίζουν παράλληλη καλλιέργεια τών γνωστικών, συναισθηματικών και συμμετοχικών τομέων αφού είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι και άλληλοσυμπληρώνονται. Η επιδίωξη για τήν ανάπτυξη του συμμετοχικού τομέα δέν θα γίνεται σέ βάρος τών άλλων δύο τομέων. Άλλωστε οί δραστηριότητες που αποδλέπουν στην ανάπτυξη τών δεξιοτήτων συμμετοχής συμπεριλαμβάνουν τήν καλλιέργεια τών δεξιοτήτων του γνωστικού και συν-

αισθηματικού τομέα. Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων και των τριών τομέων ρυθμίζεται μέσα στα πλαίσια των δεξιοτήτων του «σχολείου σαν εργαστήριο» όπως προτείνει ο γνωστός σ' όλους παιδαγωγός Dewey. Όλα τα κεφάλαια του βιβλίου Social Studies in a New Era: The Elementary School as a Laboratory, βασίζονται πάνω στην έννοια του «σχολείου σαν εργαστήριο». Βασική προϋπόθεση στο «σχολείο σαν εργαστήριο» όπως την εννοούν οι παιδαγωγοί Massialas και Hurst (καθώς επίσης και ο Dewey) είναι ότι το σχολείο δεν πρέπει να είναι προετοιμασία για τη ζωή αλλά η ίδια η ζωή.

Μιά τέτοια προϋπόθεση πρέπει να αρχίζει στο δημοτικό σχολείο αφού άλλωστε και οι έρευνες των Hess και Tomey έδειξαν ότι τα πύο κρίσιμα χρόνια σχηματισμού πολιτικών πεποιθήσεων και κοινωνικοποίησης είναι μεταξύ τριών (3) και δεκατριών (13) χρόνων. Τό βιβλίο των Massialas και Hurst αναφέρεται αποκλειστικά για τό δημοτικό σχολείο σαν «εργαστήριο και όλες οι δραστηριότητες του βιβλίου βασίζονται σέ παραδείγματα από την ζωή του δημοτικού σχολείου χωρίς να περιορίζονται μόνο σ' αυτές.

Τό σχολείο σαν εργαστήριο «προβάλλεται σαν μία μικρογραφία ή ένα μικρόκοσμο της κοινωνίας, αφού ή δομή και διοίκηση του σχολείου μοιάζει μέ τη δομή και διοίκηση της Κοινωνίας. Μέσα στα πλαίσια αυτά τό σχολείο, τό όποιο αντιπροσωπεύει και αντανακλά την εύρεία κοινωνία της όποίας τό παιδί είναι μέλος, θά πρέπει να μετατραπεί σέ εργαστήριο για να βοηθήσει τόν μαθητή να κατανοήσει τά θέματα πόν τόν άφορούν και, προπαντός να διευκολύνει την συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων.

Όπως υποστηρίζουν οι παιδαγωγοί Massialas και Hurst οι δεξιότητες συμμετοχής αναφέρονται «Στις ικανότητες πού είναι αναγκαίες για άμεση άνάμιξη στη λήψη αποφάσεων για πράγματα πού εκτιμούνται». Ο όρισμός αυτός φανερώνει ξεκάθαρα την ενεργό συμμετοχή των μαθητών άν τούς δοθεί ή εύκαιρία να συμμετέχουν σέ αποφάσεις πού τούς άφορούν. Πολλοί από τούς εκπαιδευτικούς συμφωνούν ότι οι δεξιότητες συμμετοχής είναι άπαραίτητες. Όπως στην κοινωνία λαμβάνονται πολλές αποφάσεις στην καθημερινή ζωή, έτσι και μέσα στο σχολείο — πού είναι ένας μικρόκοσμος της κοινωνίας — λαμβάνονται όμοιες αποφάσεις καθημερινά πού άφορούν τούς ίδιους τούς μαθητές. Μερικές από τίς αποφάσεις αυτές είναι: ή βαθμολογία, ή πειθαρχία, ή σχολική εργασία, ή χρήση της τουαλέτας, έξωσχολικές δραστηριότητες κ.ά.

Η συμμετοχή στη λήψη τέτοιων αποφάσεων μπορεί να πάρει άτομικό ή όμαδικό χαρακτήρα. Καθόν των εκπαιδευτικών είναι να φροντίζουν για την ύπαρξη και διεύθυνση προϋποθέσεων μέσα και έξω

άπό την τάξη, πού να διευκολύνουν την συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων πού άναπτυξιακά θά συντελέσουν στην άπόκτηση ρεαλιστικών έμπειριών στη ζωή. Γιαυτό οι μαθητές πρέπει να ένθαρρύνονται, να μαθαίνουν πώς να παίρνουν αποφάσεις άφ' ενός μέ τό να συμμετέχουν ενεργά και άφ' έτέρου μέ τό να τούς δίδεται ή εύκαιρία να έχουν ένα VETO στη λήψη αποφάσεων πού τούς άφορούν. Όταν αυτό συμβεί ή όλη διαδικασία γίνεται μία έμπειρική μάθηση πού άποδλέπει στην άνάπτυξη των δεξιοτήτων συμμετοχής πού έχουν άμεση σχέση μέ την δημοκρατική λήψη αποφάσεων και την εφαρμογή τους σέ ρεαλιστικές αποφάσεις της ζωής. Ταυτόχρονα μία τέτοια προσέγγιση τονίζει και καλλιεργεί την κριτική και δημιουργική σκέψη για άμφιλεγόμενα προβλήματα και θέματα καθώς και δημοκρατικές άξίες όπως ή δικαιοσύνη, ή ισότητα κ.ά.

Άς δούμε όμως τώρα τί έννοούν οι παιδαγωγοί Massialas και Hurst όταν αναφέρονται στίς δεξιότητες συμμετοχής.

Κατ' άρχήν οι δεξιότητες συμμετοχής αποτελούν μέρος του πίνακα προσδιορισμού (Table of specification) του βιβλίου τους στο όποιο καταγράφονται οι γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες πού αναλύονται ξεχωριστά κατά τομέα, συνοδευόμενες από δραστηριότητες για την πρακτική εφαρμογή και ύλοποίησή τους. Στο τμήμα του συμμετοχικού τομέα του βιβλίου, (Social in a New Era) οι δεξιότητες συμμετοχής παρουσιάζονται ως έξής: 1) Παρατηρητικότητα (Observing), 2) Υποστήριξη (Supporting), 3) Εισήγηση (Proposing), 4) Κινητοποίηση (mobilizing), 5) Οργάνωση (Organization), 6) Ίσολογισμός (Cost-Benefit analysis), 7) Παζάρεμα (Bargaining negotiating), 8) Νομοθέτηση (Rule-making), 9) Ψήφος (Voting). Οι δεξιότητες αυτές συμμετοχής αναλύονται λεπτομερειακά και περιγράφεται ο τρόπος εφαρμογής τους. Για την κάθε δεξιότητα δίνονται πολλά παραδείγματα στο βιβλίο και δραστηριότητες πού άποδλέπουν στην ύλοποίησή τους. Οι παραπάνω όμως δεξιότητες συμμετοχής θά άναπτυχθούν εύκολότερα όταν καλλιεργούνται μέσα στα πλαίσια του «σχολείου σαν εργαστήριο» τό όποιο άποδλέπει στο συνδιασμό της θεωρίας μέ την πράξη και διευθετίζει ρεαλιστικές καταστάσεις μέσα στο σχολείο πού βοηθούν τούς μαθητές να άποκτήσουν ρεαλιστικές έμπειρίες και έφόδια για τη ζωή. Επίσης ή έννοια του «σχολείου σαν εργαστήριο» διευκολύνει στο να προετοιμάζει τούς μαθητές να άποκτήσουν τά άπαραίτητα έφόδια για την παρούσα ζωή και όχι μόνο για την αύριανή κοινωνία. Μέχρι τώρα τό σχολείο προετοίμαζε τούς μαθητές για μία ζωή πού θά ζήσουν μετά από 15 ή 20 χρόνια, αλλά μέχρι τότε ή κοινωνία θά έχει αλλάξει και δεν θά ανταποκρίνεται στίς ρεαλιστικές ανάγκες των μαθητών. Ένας άλλος λόγος πού τό σχολείο χρειάζεται να γίνει εργαστή-

ριο —μέ τά πλαίσια πού καθορίζουν οί Massialas καί Hurst— εἶναι ἡ ἔννοια τῆς ὑπερεκλογῆς (Overchoice) πού ἀνάπτυξε ὁ Toffler. Στήν καθημερινή ζωή, φρονεῖ ὁ Toffler, ὑπάρχουν τόσες πολλές ἐκλογές πού πρέπει νά κάνουμε, πού συχνά βρισκόμαστε σέ ἀμηχανία ἢ παραλύουμε ἢ γινόμαστε ἀπαθείς, ἐπειδή δέν εἴμαστε σέ θέση νά πάρουμε τήν καταλληλότερη ἀπόφαση γιά μᾶς. Αὐτό δέβαια συντελεῖ ὥστε τό ἄτομο νά στερεῖται ἱκανοποίησης καί εὐτυχίας. Ὅταν ὁμως μαθαίνουν τά παιδιά στό δημοτικό σχολεῖο πῶς νά παίρνουν ἀποφάσεις, μέσα στό πλαίσια τοῦ «σχολείου σάν ἐργαστήριο», θά ἀποκτήσουν τά κατάλληλα ἐφόδια γιά νά ἀντιμετωπίσουν εὐκολώτερα τήν λύση τῶν προσωπικῶν, ψυχολογικῶν, κοινωνικῶν, οἰκονομικῶν καί ἄλλων προβλημάτων.

Συνάμα θά ἔχουν αὐτοεκπλήρωση, ἱκανοποίηση καί θά ἀποτελοῦν ὑγιᾶ μέλη μιᾶς κοινωνίας ἀφοῦ θά μποροῦν νά ἀνταποκρίνονται στίς καταστάσεις τῆς ζωῆς ἀρμονικά.

Στή συνέχεια τοῦ βιβλίου τους οἱ Massialas καί Hurst ἐξετάζουν τίς ἔρευνες πού ἔλαβαν τώρα τά τελευταῖα χρόνια σχετικά μέ τά προγράμματα, διδακτική ὕλη, διδακτικό προσωπικό καί διατυπώνουν ὅτι τό σχολεῖο στίς περισσότερες φάσεις του ἔχει κουφορμιστικό χαρακτήρα. Σέ παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει καί ὁ παιδαγωγός Τερλέξης στό βιβλίο του. Πολιτική Συμμετοχή στό Σύγχρονο Κράτος, πού ἐξετάζει τίς διαδικασίες πολιτικοποίησης καί ἀποσαφηνίζει τό ρόλο πού παίζει ἡ ἐκπαίδευση γιά τή συμμετοχή στίς κοινωνικές δραστηριότητες. Ἀπό τίς ἔρευνες πού ἔγιναν σχετικά μέ τήν διδακτική ὕλη φαίνεται ὅτι ἡ διδακτική ὕλη πού χρησιμοποιεῖται στά σχολεῖα, δέν συμφωνεῖ μέ τήν πραγματικότητα τοῦ κοινωνικοῦ καί πολιτικοῦ συστήματος. Ὅπως ὑποστήριξε καί ὁ Goldstein, τά βιβλία καί τά προγράμματα πού χρησιμοποιοῦνται στά σχολεῖα δέν εἶναι συνεπῆ μέ τά κοινωνικά καί πολιτικά συστήματα, ἀφοῦ οἱ μαθητές δέν ἐκτίθενται στήν κοινωνική καί πολιτική πραγματικότητα τοῦ περιβάλλοντός τους. Ἐπίσης τά περισσότερα ἀπό τά σχολικά βιβλία ἀποβλέπουν στό νά προετοιμάζουν τά παιδιά νά ἀποδέχονται ὑποτακτικά τήν ἱεραρχημένη ἐξουσία. Κατ' αὐτό τόν τρόπο τά παιδιά μαθαίνουν νά γίνονται ἀνδρεῖκελα ὑπακούοντας στό κατεστημένο χωρίς νά ἀναπτύσσουν πολιτική συμμετοχή, πολιτική ἀποτελεσματικότητα (Political Efficacy) καί πρωτοβουλία γιά νά ἐκφράζουν τήν γνώμη τους πάνω σέ θέματα, πράγματα καί ἀποφάσεις πού τοὺς ἀφοροῦν.

Σχετικά μέ τοὺς ἐκπαιδευτικούς οἱ ἔρευνες ἔχουν δείξει ὅτι κυριαρχοῦνται ἀπό τήν τάση νά διδάσκουν ὑποταγή καί εὐθύνη πρὸς τήν Κυβέρνηση καί μέ τόν τρόπο αὐτό ὑπονομεύουν τήν πολιτική συμμετοχή ἐντός καί ἐκτός τοῦ Σχολείου. Αὐτό διατυπώ-

νει καί ὁ Levenson ὁ ὁποῖος σέ μιά ἔρευνα πού ἔκανε στήν Ἀμερική, βρῆκε ὅτι οἱ ἐκπαιδευτικοὶ δίνουν ἐμφαση στήν ὑπακοή καί ἀποθαρρύνουν τήν συμμετοχική συμπεριφορά. Ἐπίσης οἱ ἐκπαιδευτικοὶ δέν παρουσιάζουν στήν τάξη ἀμφιλεγόμενα θέματα γιά συζήτηση τά ὁποῖα θά ἐνθαρρύνουν τήν ἐνεργό συμμετοχή τῶν μαθητῶν καί θά τοὺς ἐξοπλίσουν μέ δεξιότητες πού θά ἀναπτύξουν τό πνεῦμα τῆς κριτικῆς καί δημοκρατικῆς νοοτροπίας.

Ἀφοῦ βασική ὑπόθεση δλων τῶν σχολείων εἶναι νά προωθεῖται ἡ μάθηση, ἐξυπακούεται ὅτι τό σχολικό περιβάλλον ἔχει ἀπεριόριστες ἐπιδράσεις στά παιδιά. Οἱ ἐμπειρίες γνώσεων, ἡ πολιτική δομή καί, λειτουργικότητα τοῦ σχολείου συμβάλλουν στήν ἐγκαθίδρυση τῆς πολιτικῆς ἀποτελεσματικότητας (Political efficacy) τῶν μαθητῶν. Ὅταν αὐτές οἱ ἐμπειρίες μέσα στό σχολικό περιβάλλον ἐξασκοῦνται, ἀργότερα θά μεταβληθοῦν σέ στάσεις πρὸς τό πολιτικό περιβάλλον ἔξω ἀπὸ τό σχολικό σύστημα. Ὅταν δηλαδή τά παιδιά παίρνουν μέρος στή διοίκηση τοῦ σχολείου καί στίς ἀποφάσεις πού τοὺς ἀγγίζουν, ἀναπτύσσεται ἡ ἐνεργός συμμετοχή στήν πολιτική ζωή καί ἡ πολιτική ἀποτελεσματικότητα πού εἶναι ἀπαραίτητες προϋποθέσεις γιά τήν ἐπιδίωξη στήν περίπλοκη κοινωνία μας.

Ὅπως ἔχει διατυπωθεῖ σέ προηγούμενο ἀρθρο (Γ. Φλουρῆς «Παραδοσιακή παραμένει ἡ Ἑλληνική Ἐκπαίδευση ΠΑΤΡΙΣ, Φεβρουάριος 13-15 1978) ὁ αὐθορμητισμός, ἡ αὐτενέργεια, ἡ ἐνεργός συμμετοχή, ἡ διερευνητική σκέψη, ἡ ἀτομική καί ὁμαδική λήψη ἀποφάσεων ἐκλείπουν ἀπὸ τήν τάξη στά σχολεῖα τῆς χώρας μας. Γιά νά μπορέσουμε εὐκολώτερα νά καλλιεργήσουμε τίς δεξιότητες αὐτές στοὺς μαθητές πρέπει νά μετατρέψουμε τό σχολεῖο σέ «ἐργαστήριο» μέ τήν ἔννοια πού ἀποσαφηνίζουν οἱ Massialas καί Hurst στό τελευταῖο βιβλίο τους. Μέσα σ' ἓνα τέτοιο σχολεῖο οἱ ἐκπαιδευτικοὶ θά διευθετοῦν ρεαλιστικές καταστάσεις μέσα στήν τάξη πού θά βοηθοῦν τοὺς μαθητές νά ἀναπτύξουν ρεαλιστικές ἐμπειρίες καί κατάλληλα ἐφόδια γιά τή ζωή, τώρα καί ὄχι 20 χρόνια ἀπὸ σήμερα. Μόνο τότε τό σχολεῖο θά γίνεῖ ἡ ἴδια ἡ ζωή καί ὄχι προετοιμασία γιά τή ζωή καί θά βοηθήσει τοὺς μαθητές νά καταλάβουν, ἐκτός τῶν ἄλλων, τά κοινωνικά, οἰκονομικά, πολιτικά καί οἰκολογικά θέματα πού ἀπασχολοῦν τήν ἀνθρωπότητα. Ἐπίσης οἱ μαθητές θά εἶναι σέ θέση νά συσχετίζουν τά μικροθέματα, νά παίρνουν μέρος σέ ἀποφάσεις πού τοὺς ἀφοροῦν, νά ἀναπτύξουν ἠθικούς νόμους, αὐτοέλεγχο καί πολιτική ἀποτελεσματικότητα. Μόνο τότε τά παιδιά τῆς ἡλικίας τοῦ δημοτικοῦ ἢ μεγαλύτερων τάξεων θά εἶναι σέ θέση νά ἔχουν ἐνημέρωση καί γνώση τῶν καταστάσεων ὄχι μόνο τῆς ἀμεσῆς κοινότητος πού ζοῦν ἀλλὰ καί τῆς παγκόσμιας καί ἐπομένως θά αἰσθάνονται αὐτοπεποίθηση νά ἐλέγχουν τό περιβάλλον τους. Μιά τέτοια

μόρφωση δέν δημιουργεί χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης αλλά εξοπλίζει τούς μαθητές νά ανταπεξέρχονται στίς ανάγκες τής ζωής, νά λύνουν προσωπικά, κοινωνικά και άλλα προβλήματα μέ τήν σύγχρονη καλλιέργεια τού γνωστικού, συναισθηματικού και συμμετοχικού τομέα.

Σέ τελευταία ανάλυση πρέπει νά σημειωθεί ότι ή ιδιαίτερη έμφαση γιά τήν καλλιέργεια τού συμμετοχικού τομέα αποδίδει στόν εκδημοκρατισμό τής τάξης και στήν ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων πού θεωρούνται απαραίτητα εφόδια επιδίωξης περίπλο-

κες καταστάσεις τού αιώνα μας.

Ής συντονίσουν λοιπόν τίς προσπάθειές τους οι κύριοι φορείς τής κοινωνικοποίησης τού ατόμου — Οικογένεια, Σχολείο, Πολιτεία, Κοινωνία και άς ενεργήσουν κατάλληλα γιά νά διευθετίσουν τίς προϋποθέσεις τής δομής και διοίκησης τών σχολείων γιά νά μπορέσουν οι μαθητές νά αποκτήσουν εκτός τών άλλων, πολιτική αποτελεσματικότητα, αύτο-εκπλήρωση, ικανοποίηση ψυχική υγεία καθώς επίσης και νά γίνουν υπεύθυνα και δημοκρατικά μέλη τής κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Dewey, John. Experience and Education. New York: Collier Books, 1971.
2. Gagne, Robert. Essentials of Learning for Instruction. The Dryden Press, Hinsdale, ILL. 1975.
3. Goldstein, Robert. "The elementary School Curriculum participation, and Political Participation" in Political Youth, Traditional Schools. ed B.G. Massialas. Englewood Cliffs, N.S.: Prentice Hall, 1972.
4. Hess R. and Torney J. The Development, ent of Political Attitudes in Children. Chicaco: Aldine, 1967.
5. Levenson, George. "The School's Contribution to the Learning of Participatorm Responcibility" in Political Youth ed B.C. Massialas.
6. Massialas, Byron and Hurst, Joseph. Social Studies in a New Era: The Elementary School as a Laboratory. New York: Longkan, 1978.
7. Massialas, Byron and Zevin, Jack. Creative Encounters in the Classroom, New York: Jonn Wiley sons. Inc, 1967.
8. Τερλέξης, Πανταζής. Πολιτική Κοινωνικοποίηση: Ή Γένεση τού Πολιτικού Άνθρώπου. Άθήναι 1977.
9. Τερλέξης, Πανταζής. Πολιτική Συμμετοχή στό Σύγχρονο Κράτος. Άθήναι 1978.
10. Toffler, Alvin. Learning for Tomorrow, New York: Vintage, 1974.
11. Φλουρής Γεώργιος και Μαντζάνας Θεόφιλος. «Έρευνα γιά τό Αυτοσυναίσθημα τών Μαθητών στήν Έλλάδα». Έπιστημονικό Βήμα, Τεύχος 3, Ίανουάριος-Μάρτιος 1978.
12. Φλουρής Γεώργιος. «Παραδοσιακή Παραμένει ή Έλληνική Έκπαίδευση» ΠΑΤΡΙΣ, Φεβρουάριος 13-15 1978.

1. B.C. Massialas and J. Zevin Encounters in the Classroom., (New York John Wylley Sons inc, 1967)

2. B.H. Massialas and Hurst. Social Studies in a New Era: The Elementary School as a Laboratory, (New York, Longman, 1978)

3. Robert Hess and Judith Torney, the Development of Political Attitudes in Children, Chicago: Aldine, 1967.

4. B.G. Massialas and J.B. Hurst, Social Studies in a New Era: The Elementary School as a Laboratory, σελ. 66.

8 ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ

5. B.G. Massialas and J.B. Hurst Social Studies in a New Era σελ. 69.

6. R.J. Goldstein, "The Elementary School Curriculum and Politicalso- uialization., in Massialas Political Youth, Tradional School: National and International Perspectives (Englewood Cliffs, N.T. Prentice Hall 1972) σελ. 14-33.

7. G.B. Levenson "The School's Contribution to the Learning of Participatory Responsibility" in Massialas, Political Youth σελ. 23-36.

ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ*

Otto Friedrich Bollnow

Ἀπόδοση ἀπό τὰ γερμανικά I. Χριστιᾶ δ.φ.

Εισηγητὴ τοῦ ΚΕΜΕ

Τό πρόβλημα τῆς ἐκπαιδεύσεως τῶν δασκάλων εἶναι πολύ παλιό. Ἐδῶ θά ἐκθέσω μερικές ἀπόψεις πάνω στό θέμα αὐτό μέ βάση τή γερμανική προοπτική, γιατί τίς ἐλληνικές συνθήκες δέν τίς γνωρίζω πολύ καλά. Ὑποθέτω ὅμως ὅτι καί στήν Ἑλλάδα τά σχετικά προβλήματα δέν μπορεῖ νά εἶναι πολύ διαφορετικά.

Ὅταν ἄρχισε ἡ ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων στή βάση τῆς ὑπῆρχε ἡ παλιά ἀποψη γιά τή μαθητεία (Handwerkslehre). Αὐτό ἴσχυσε στή Γερμανία μέχρι καί τίς ἀρχές τοῦ 19ου αἰῶνα. Σύμφωνα μέ τήν ἀποψη αὐτή ὁ ὑποψήφιος δάσκαλος πῆγαινε στό σχολεῖο κοντά σ' ἓναν ἐμπειρο δάσκαλο καί μάθαινε μέ τήν καθοδήγησή του τόν τρόπο νά διδάσκει. Κοντά σ' αὐτόν μάθαινε καί τή διδακτέα ὕλη, ἀφοῦ κάτι τέτοιο δέν εἶχε μάθει ἀπό πρίν. Μιά τέτοια μορφή ἐκπαιδεύσεως ὅποσδήποτε πολύ λίγα μπορούσε νά προσφέρει.

Ἡ ἀποψη γιά τή μαθητεία δέν μπορούσε ν' ἀνταποκριθεῖ στή συνεχιζόμενη ἐξέλιξη καί στίς ὁλοένα αὐξανόμενες ἀπαιτήσεις τοῦ διδασκαλικοῦ ἐπαγγέλματος. Προέκυψε, λοιπόν, ἡ ἀνάγκη οἱ δάσκαλοι νά ἐκπαιδεύονται σέ εἰδικά ἱδρύματα. Ἔτσι ἱδρύθηκαν στίς ἀρχές τοῦ 19ου αἰῶνα (στήν Πρωσσία καί σέ ἄλλες γερμανικές χώρες) τά διδασκαλεῖα. Στά ἱδρύματα αὐτά, παράλληλα μέ τήν ἐκμάθηση τῆς διδακτέας ὕλης πού ἦταν ἀπαραίτητη γιά τή διδασκαλία τῶν μαθημάτων, δινόταν στό δάσκαλο καί μία ἰδιαίτερη παιδαγωγική μόρφωση. Ἡ μόρφωση αὐτή στηριζόταν στήν ἀσκηση τῶν σπουδαστῶν στά σχολεῖα, πού ἀνήκαν στά διδασκαλεῖα καί στή θεωρητική διδασκαλεῖα. Ἡ παιδαγωγική θεωρία, πού διδασκόταν στά διδασκαλεῖα, θρискόταν κάτω ἀπό τήν ἰσχυρή ἐπίδραση τῆς σχολῆς τοῦ Pestalozzi καί τοῦ Herbart. Καί ἡ ἀπόδοση τῶν διδασκαλείων δέν μπορεῖ νά θεωρηθεῖ ἱκανοποιητική. Τά ἱδρύματα αὐτά ἀποτέλεσαν γιά τά λαϊκά στρώματα τῆς ἐπαρχίας ἀπλῶς τή μοναδική διέξοδο γιά τήν ἀπόκτηση

μιάς ἀνώτερης μορφώσεως*.

Παρόλα αὐτά τά διδασκαλεῖα πῆραν μιά ἰδιότυπη ἐρμαφρόδιτη θέση. Αὐτό, γιατί ἡ θεωρία πού μετέδιδαν, ἀντίστοιχα μέ τήν ἀθέβαιη κατάσταση τῆς τότε παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης, δέν ἦταν ἱκανοποιητική, καί γιατί ἔλειπε ἡ σύνδεση μέ μιά ἀνώτερη ἐπιστημονική μόρφωση. Στήν κατάσταση αὐτή ἀποσκοποῦσαν νά δώσουν τέλος οἱ Παιδαγωγικές Ἀκαδημίες, πού ἱδρύθηκαν μετά τό α' παγκόσμιο πόλεμο στήν Πρωσσία. Ταυτόχρονα μέ τήν ἴδρυση τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν ἄρχισε μιά ζωηρή συζήτηση γιά τά προβλήματα τῆς ἐκπαιδεύσεως τῶν δασκάλων. Ὁ E. Spranger καλλιέργησε τότε τήν ἰδέα γιά τήν ἴδρυση μιάς εἰδικῆς παιδαγωγικῆς σχολῆς (Bildnerhochschule), πού θά ἔπρεπε παράλληλα μέ τό Πανεπιστήμιο καί τό Πολυτεχνεῖο ν' ἀποτελέσει μιά μορφή αὐτοδύναμης ἀνώτατης σχολῆς. Ὁ E. Weniger, πού ἔπαιξε πρωταρχικό ρόλο γιά τήν ἴδρυση τῶν Παιδ. Ἀκαδημιῶν, ἐπεξεργάστηκε στό σύνολό της τή σχέση ἀνάμεσα στή θεωρία καί στήν πράξη πού ἔπρεπε νά προσεχθεῖ ἰδιαίτερα στίς σχολές αὐτές. Ἐπικρατοῦσε τότε ἐνθουσιασμός γιά ἓνα νέο ξεκίνημα στήν ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων. Οἱ καρποφόρες ἐκεῖνες προσπάθειες σταμάτησαν ὅμως μέ τήν ἐπικράτηση τῶν ἐθνικοσοσιαλιστῶν.

Σέ αὐτές τίς ἀνώτατες παιδαγωγικές σχολές στηρίχτηκε κανεῖς πάλι γιά τό νέο ξεκίνημα μετά τό β' παγκόσμιο πόλεμο. Στίς νεοῖδρυθεῖσες Ἀνώτατες Παιδαγωγικές Σχολές (Pädagogische Hochschulen) διατηρήθηκε πάλι μιά ἐπικίνδυνη ἔνταση, πού δέν τήν ἄφησε μέχρι σήμερα νά ἡσυχάσουν. Ἡ ἔνταση αὐτή ὀφείλεται στό γεγονός ὅτι παρέμενε πάντοτε ἀσαφής ἡ σχέση ἀνάμεσα στούς ἐπιστημονικούς κλάδους, πού διδάσκονται στίς σχολές αὐτές (γλώσσες, θετικές ἐπιστή-

* Καί ἐγώ ὁ ἴδιος κατάγομαι ἀπό μιά τέτοια οἰκογένεια δασκάλων

μες κτλ.) και στις ανάγκες της διδασκαλίας στο σχολείο. Αυτοί που διδάσκουν τους κλάδους αυτών και τη Διδακτική τους ένοιωθαν περισσότερο ως ειδικοί επιστήμονες με την έννοια της καθαρής επιστήμης και λιγότερο ως διδακτικοί που σχετίζονται με τις ανάγκες του σχολείου. Η εξέλιξη δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί. Η μορφή οργανώσεως των Ανώτατων Παιδαγωγικών Σχολών είναι τόσο διαφορετική για κάθε ομόσπονδη χώρα, ώστε να είμαι υποχρεωμένος να παραιτηθώ από μία συνοπτική παρουσίαση*. Πάντως το πρόβλημα που παραμένει ακόμα άλυτο για τις σχολές αυτές είναι η σχέση που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στις πανεπιστημιακές σπουδές και στην επαγγελματική πράξη.

Συνεχώς παραπονούνται —τουλάχιστο στη Γερμανία— οι αρχάριοι δάσκαλοι ότι, αρχίζοντας χωρίς καμιά σχεδόν βοήθεια το επάγγελμά τους, με αυτά που έμαθαν στις σχολές τους πολύ λίγα πράγματα μπορούν να κάνουν στην πράξη. Γρήγορα ξεχνούν όσα έμαθαν στις σχολές αυτές και προσαρμόζονται όσο μπορούν καλύτερα στην καθημερινότητα της διδασκαλίας, όπως αυτή μεταβιβάζεται παραδοσιακά. Στην προσαρμογή τους αυτή έχουν κυρίως ως γνώμονα τις αναμνήσεις από τη δική τους σχολική ζωή. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο ερώτημα, κατά πόσο είναι όρθη ή ισχύουσα σήμερα μορφή εκπαιδεύσεως των δασκάλων. Και αν, βέβαια, από καλή πρόθεση έχουμε πεισθεί για την αναγκαιότητα μιας πανεπιστημιακής μορφώσεώς τους, οδηγούμαστε στο παραπέρα ερώτημα, ποιά είναι η όρθη σχέση ανάμεσα στην παιδαγωγική θεωρία, που διδάσκεται στις ανώτατες σχολές, και στην έμπρακτη εφαρμογή της από το δάσκαλο στη σχολική πράξη. Πρόκειται δηλ. για το πρόβλημα, πώς θα πρέπει να είναι κατασκευασμένη μια παιδαγωγική θεωρία, ώστε με αυτή να προπαρασκευάζεται σωστά ο δάσκαλος για τη μετέπειτα σχολική πράξη.

* Οι Ανώτατες Παιδαγωγικές Σχολές (Pädagogische Hochschulen) είναι σχολές πανεπιστημιακού επιπέδου. Σε μερικές ομόσπονδες χώρες είναι ένταγμένες στα πανεπιστήμια. Στις περισσότερες είναι αυτοδύναμες σχολές με οργάνωση πανεπιστημίου. Η φοίτηση σε αυτές είναι τριετής. Για να μονιμοποιηθούν οι δάσκαλοι, οφείλουν πρώτα να υπηρετήσουν ως δόκιμοι για ένα χρονικό διάστημα που φθάνει τους 18 μέχρι 36 μήνες και ύστερα να δώσουν εξετάσεις. Ένα άρκετά σημαντικό ποσοστό από αυτούς αποτυγχάνει στην πρακτική εξάσκηση και στις εξετάσεις. Όσοι αποτυγχάνουν δεν έχουν πια το δικαίωμα ν' ασκήσουν το επάγγελμα του δασκάλου. Οι καθηγητές των σχολών αυτών είναι ισότιμοι με τους καθηγητές του πανεπιστημίου. Οι Ανώτατες Παιδ. Σχολές χορηγούν και διδακτορικό δίπλωμα. Γενικά είναι κέντρα επιστημονικής έρευνας. (σηλ. του μεταφραστή)

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό, που ίσχυσε και κατά την ίδρυση των Παιδ. Ακαδημιών στην Πρωσσία, δίνεται με την έξης διατύπωση του Weniger: πρόκειται για μία θεωρία που πηγάζει από την πράξη και γίνεται για την πράξη. Με τη διατύπωση αυτή υποδηλώνονται δυο πράγματα: Πρώτα, πρέπει να είναι μία θεωρία που —σε αντίθεση με την «καθαρή επιστήμη»— να σκοπεύει από την αρχή στη θεμελίωση μιας αντίστοιχης πράξης. Ύστερα, πρέπει η θεωρία αυτή να προέρχεται ταυτόχρονα από την ίδια την πράξη.

Αυτός ο κανόνας, μία θεωρία που να προέρχεται από την πράξη και που να γίνεται για την πράξη, διαγράφει τα πλαίσια μέσα στα οποία θα πρέπει ν' αναπτυχθεί και να διδαχθεί μία παιδαγωγική θεωρία στις ανώτατες παιδαγωγικές σχολές ή σε οποιασδήποτε μορφής παρόμοια ιδρύματα. Τα πλαίσια αυτά παραμένουν όμως ακόμη ακαθόριστα. Και για να μπορέσει η παιδαγωγική θεωρία ν' ανταποκριθεί στις παραπάνω απαιτήσεις, πρέπει να καθοριστούν επακριβώς.

Μία αμερόληπτη προσέλαση στο πρόβλημα αυτό εμποδίζεται από τον τρόπο σκέψεως που επικρατεί στην εποχή μας. Ο τρόπος αυτός καθορίζεται από τις θετικές επιστήμες και την τεχνική. Σύμφωνα με την τάση αυτή γίνεται ως αυτόνομο αποδεκτό ότι οι μέθοδοι που αναπτύχθηκαν στις θετικές επιστήμες και στην τεχνική και οι οποίες είναι κατάλληλες μόνο για την περιοχή αυτή, μπορούν να μεταφερθούν και στην Παιδαγωγική. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι οφείλουν να μεταφερθούν, αν η Παιδαγωγική θέλει ν' αποκτήσει γενικά μία ασφαλής επιστημονική βάση. Το μοντέλο αυτό σκέψεως υποστηρίζει ότι η πραγματικότητα θα πρέπει να γνωσθεί πρώτα σε θεωρητικό επίπεδο και ύστερα, οι γνώσεις που θα αποκτηθούν με τον τρόπο αυτόν, να εφαρμοσθούν στην πράξη. Πράξη είναι στην προκειμένη περίπτωση εφαρμοσμένη θεωρία και η εφαρμοσμένη θεωρία τεχνική. Η τεχνική με την έννοια αυτή αναπτύχθηκε στους νεώτερους χρόνους παράλληλα με τις θετικές επιστήμες και, όπως είναι γνωστό, χαρακτηρίζει την εποχή μας.

Η σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη πρέπει να νοηθεί εδώ ως έξης: "Οτι οι δυνατότητες διαμορφώσεως της μπορούν να καθορισθούν (άκομη και με την πρόθεση της πρακτικής εφαρμογής) σε θεωρητικό επίπεδο· ότι οι δημιουργικές διαδικασίες μπορούν να σχεδιασθούν μέχρι τις λεπτομέρειές τους· και ότι η πράξη συνίστα-

και στην υλοποίηση αυτού που έχει σχεδιασθεί. Έτσι ο σχεδιασμός είναι ή βασική μορφή της τεχνικής σκέψης και ή πράξη, ως εφαρμοσμένη θεωρία, ή υλοποίηση αυτού που σχεδιάστηκε από πριν. Πράξη στην περίπτωση αυτή είναι εφαρμοσμένη θεωρία.

Καί τώρα σχετικά με ό,τι μας απασχολεί, τό πρόβλημα τίθεται ως εξής: Είναι δυνατόν νά ισχύσει μιά θεωρία τέτοιας μορφής και στην εκπαίδευση τών δασκάλων; Άν ναι, ποιές είναι οί συνέπειες πού προκύπτουν γιά τό σχηματισμό της; Άν ή αντίληψη αυτή είναι όρθή, τότε αυτό θά σήμαινε πώς τό έργο του δασκάλου (καί γενικά του παιδαγωγού) είναι μιά τεχνική, όπως αυτή όρίστηκε πιο πάνω. Μιά τέτοια θεωρία μπορεί νά τή μάθει κανείς σέ μιά άνώτατη σχολή και μετά νά τήν εφαρμόσει στην πράξη. Η αντίληψη αυτή δέν είναι τελείως πλανημένη. Τόν όρο τεχνική δέν πρέπει νά τόν φοβούμεστε σέ παιδαγωγική εξέαρτηση. Πολλά στή διδασκαλία (καί γενικά στην άγωγή) είναι μιά τεχνική. Είναι ή εφαρμογή γνώσεων, πού άποχτάει ό δάσκαλος μέ τή μελέτη της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και ειδικότερα της Ειδικής Διδακτικής, προκειμένου νά σχεδιάσει και νά υλοποιήσει τή διδασκαλία του. Καί ό τόπος, όπου μπορεί νά άποχτήσει τέτοιες γνώσεις, είναι οί άνώτατες σχολές.

Η έρευνα γιά τή δυνατότητα μιās τέτοιας τεχνικής στή διδασκαλία είναι σπουδαίο έργο πού δέν πρέπει νά ύποτιμάται. Δέν θά συνεχίσω τή διερεύνηση του θέματος αυτού, γιατί έδώ γιά μένα προέχει κάτι άλλο: ότι δηλ. ή αντίληψη γιά τήν τεχνική δέν δικαιολογείται γιά τό σύνολο της άγωγής. Έχει περιορισμένη ισχύ και γιά νά εφαρμοσθεί μέ σύνεση στην άγωγή, θά πρέπει νά είναι ξεκαθαρισμένα τά όριά της. Τά όρια αυτά καθορίζονται από τό γεγονός ότι κατά τήν αντίληψη γιά τήν τεχνική ό μαθητής αντιμετωπίζεται ως ένα υλικό, τό όποιο μπορεί νά επεξεργασθεί. Μέ τόν



τρόπο αυτό μεταφέρεται ή έννοια μηχανικός, περίπου όπως σ' ένα έργοστάσιο, στην επιτυχή μεταχείριση του ανθρώπου μέ βάση ψυχολογικούς και κοινωνιολογικούς νόμους. Καί ό δάσκαλος μπορεί νά θεωρηθεί κάτω από μιά τέτοια άποψη ως ό μηχανικός της διδασκαλίας. Έπαναλαμβάνω ότι όλ' αυτά δέν είναι άσχημα. Είναι μάλιστα και λογικά και άπαραίτητα. Δέν είναι όμως τό πάν, γιατί δέ είναι δυνατό νά έρμηνεύσουμε μέ τό τεχνικό μοντέλο τό σύνολο της άγωγής.

Τό πρόβλημα αυτό είναι πολύπλευρο και δέν θά τό έπεξεργασθώ έδώ σέ όλη του τήν έκταση. Θά περιορισθώ μόνο στό νά τονίσω μερικούς βασικούς περιορισμούς πού ισχύουν γιά τήν αντίληψη γιά τήν τεχνική. Οί περιορισμοί αυτοί προκύπτουν από τό γεγονός ότι ή πορεία της σχεδιασμένης διδασκαλίας μέ όλους τούς κανόνες της Διδακτικής διαταράσσεται πάντοτε από άπρόβλεπτα γεγονότα. Η άδυναμία νά σχεδιασθεί ή διδασκαλία ή καλύτερα τό περιορισμένο αυτής της δυνατότητας, γίνεται ένα έντονο παιδαγωγικό πρόβλημα. θά πρέπει όμως ν' άναγνωρίσουμε ότι τό άπρόβλεπτο κατά τή διδασκαλία δέν είναι κατά κανένα τρόπο μιά ένοχλητική διατάραξη, πού θά πρέπει ό δάσκαλος κατά τό δυνατόν νά τήν άντιληφθεί και νά τήν παραμερίσει, ώστε νά επανέλθει τό γρηγορότερο στην σχεδιασμένη πορεία. Στην «διατάραξη» αυτή ύπάρχει πολύ περισσότερο μιά ιδιαίτερα παραγωγική στιγμή, πού πρέπει νά τή συλλάβει ό δάσκαλος και νά τήν εκμεταλλευθεί.

Αυτό άπαιτεί από τό δάσκαλο ένα ιδιότυπο πνευματικό παρόν, ώστε ν' άντιλαμβάνεται άμέσως τίς παραγωγικές δυνατότητες πού προσφέρονται κατά τή διδασκαλία από τήν άνεπιθύμητη παρέμβαση. Άπαιτεί άκόμη από αυτόν τήν έτοιμότητα νά αφήνει κατά μέρος τό καλά προδιαγραμμένο σχέδιό του. Έδώ μπορούμε νά χρησι-



μποιήσουμε τόνδρο διαθεσιμότητα (Disponibili-
-Litat), πού έχει εισαχθεί από τόν Gabriel Marcet.
Διαθεσιμότητα είναι ή άνοιχτή έτοιμότητα γιά έν-
έργειες πού προσφέρονται από μή άναμενόμε-
νες δυνατότητες. Από πού όμως άντλεί ό δάσκα-
λος αυτό τό πνευματικό παρόν κατά τήν άνοιχτή
έτοιμότητα; Πού καί πώς μπορεί νά μάθει τήν
έτοιμότητα αυτή; Ότι οι διαδικασίες μαθήσεως,
πού χρειάζονται έδω, δέν μπορούν νά νοηθούν
σέ άναλογία μέ τήν απόκτηση χειροτεχνικών δε-
ξιοτήτων, αλλά ως μιά βαθιά μεταβολή στό ίδιο τό
άτομο πού προϋποθέτει τήν υπερνίκηση τής φυ-
σικής αυτοπροκαταλήψεως του παιδαγωγού, θά
τό δούμε άμέσως πιά κάτω. Έδω επανέρχομαι γιά
νά τονίσω ότι καί αυτή άκριβώς ή διαθεσιμότητα
ένέχει κινδύνους, άν έχει άναπτυχθεί μέ μονομέ-
ρεια. Ένέχει τόν κίνδυνο νά άποπροσανατολίζε-
ται ό δάσκαλος τελείως από τό άρχικό του σχέ-
διο, μέ άποτέλεσμα νά υποκύπτει πάντοτε, στίς
νέες δυνατότητες πού προσφέρονται κατά τήν
πορεία τής διδασκαλίας καί έτσι νά του διαφεύγει
ό σκοπός πού πρέπει μέ αυτή νά επιτύχει. Πρό-
κειται δηλ. γιά δύο τάσεις, άνάμεσα στίς όποιες
πρέπει νά κινηθεί έτσι ό δάσκαλος, ώστε από τό
ένα μέρος ν' άκολουθήσει τήν άποβλέπουσα σ'
ένα σκοπό σχεδιασμένη διδασκαλία καί από τό
άλλο νά έκμεταλλευθεί κατά τήν πορεία της τίς
άπρόοπτα προσφερόμενες δυνατότητες.

Πώς θά πρέπει νά ενεργήσει έδω ό δάσκαλος
σέ κάθε ιδιαίτερη περίπτωση, δέν μπορεί νά του
τό πεί καμιά θεωρία. Θά πρέπει μόνος του νά τό
βρεί. Ό δάσκαλος θά πρέπει νά χαράξει άνάμεσα
στίς δυό άκραίες περιπτώσεις τήν όρθή μέση
όδό. Πρόκειται γιά τήν όρθή μεσότητα, στήν
όποία ό Άριστοτέλης είχε δει τήν ούσία τής άρε-
τής μέ τήν έλληνική σημασία τής λέξεως, ως τό
«άριστον» (Bestheit), όπως τή μετέφρασε ό Scha-
dewaldt. Θά μπορούσαμε επίσης νά μεταφράσου-
με τή λέξη άρετή ως τήν ειδική ικανότητα (Spezi-
fisches Können). Έπομένως θά μπορούσαμε νά
θέσουμε τό έρώτημα, τί είναι άρετή ως ή ειδική
ικανότητα του διδάσκοντα δασκάλου.

Πώς μπορεί όμως ό δάσκαλος νά βρεί τήν όρθή
μέση όδό άνάμεσα στό σχεδιασμό καί τή σύμπτω-
ση; Μιά τέτοια δυνατότητα δέν τήν έχει θέβαια
έμφυτη. Θά πρέπει νά τήν μάθει, όπως άκριβώς
μαθαίνει κανείς ύστερα από επίπονη προσπάθεια
κάθε άρετή. Άν δέν θέλουμε ν' αφήσουμε αυτή
τή διαδικασία μαθήσεως στήν τυχαία πείρα, όφεί-
λουμε νά άναζητήσουμε τίς κατάλληλες μορφές
μαθήσεως καί διδασκαλίας της. Η άπαίτηση αυτή
γίνεται έτσι ένα κεντρικό πρόβλημα τής έκπαι-
δεύσεως των δασκάλων.

Ανακεφαλαιώνω: Η ικανότητα, πού χαρακτη-
ρίζει τό δάσκαλο, είναι νά βρίσκει τήν όρθή όδό

ανάμεσα στίς άπαιτήσεις πού προβάλλει ή σχε-
διασμένη διδασκαλία καί σέ ό,τι κατά τήν πορεία
της παρεμβάλλεται συμπτωματικά. Τήν ικανότη-
τα αυτή, έφόσον έχει άναπτυχθεί συστηματικά,
τή χαρακτηρίζουμε ως τέχνη. Έπομένως τό έρώ-
τημα τίθεται ως έξης: Πώς φτάνει ό δάσκαλος σ'
αυτή τήν τέχνη τής όρθής μεσότητας; Πώς μπο-
ρεί νά μεταδοθεί ή τέχνη αυτή σ' αυτόν; Όπως
είπαμε πιά πάνω, ή τέχνη αυτή δέν είναι μιά τεχνι-
κή, μέ τήν όποία νά εφαρμόζεται μιά μαθημένη
θεωρία. Έπομένως έδω δέν μπορεί νά μάς βοη-
θήσει καμιά θεωρία. Τήν τέχνη αυτή δέν μπορεί
νά τή μάθει κανείς σέ θεωρητικό επίπεδο καί
μετά νά τήν εφαρμόσει στήν πράξη. Μπορεί μόνο
νά τήν άσκήσει στήν ίδια τήν πράξη, δηλ. στή
διδασκαλία. Έτσι όμως προκύπτει τό έρώτημα:
Ποιός είναι ό όρθός τρόπος γιά τήν άσκησή της;

Τό έρώτημα αυτό μάς ύδηγεί στό πρόβλημα
τής άσκήσεως, ή τόσο πολύ έχει παραμεληθεί
από τή σύγχρονη Παιδαγωγική. Πρώτα όμως είναι
άνάγκη νά συμφωνήσουμε γιά τήν ούσία τής
άσκήσεως. Μου φαίνεται ότι τό πρόβλημα αυτό
έχει περιπέσει σέ τόση σύγχυση, γιατί δέν είχε
έξετασθεί από πρίν σέ ποιές περιοχές γενικά εί-
ναι δυνατό νά γίνεται άσκηση καί σέ ποιές άκρι-
βώς χρειάζεται νά γίνεται. Άς προσπαθήσουμε
όμως νά καθορίσουμε αυτό πιά συγκεκριμένα.
Στή θεωρητική περιοχή ή άσκηση δέν ταιριάζει.
Τή γνώση μπορούμε νά τήν άποκτήσουμε καί νά
τή διατηρήσουμε χωρίς νά χρειάζεται γι' αυτό ή
άσκηση. Η άσκηση είναι ύποταγμένη περισσότε-
ρο στήν πράξη. Άλλά καί στήν περιοχή τής πρά-
ξης πρέπει νά κάνουμε τήν έξης διάκριση. Έφό-
σον ή πράξη άσκεϊται ως τεχνική, ως εφαρμοσμέ-
νη έπιστήμη, ισχύει ή σχεδιασμένη έκτέλεση. Κι
αυτό πετυχαίνεται, όταν έχει σχεδιασθεί καλά,
μέ τήν πρώτη έκτέλεση, σωστά καί ολοκληρωμέ-
να. Γι' αυτή τήν έκτέλεση δέν χρειάζεται άσκηση.
Μόνο σέ μιά τέχνη μπορεί κανείς νά άσκηθεί. Σέ
ό,τι άφορά τή δυνατότητα άσκήσεως, πρέπει νά
κάνουμε άκριβή διάκριση άνάμεσα στίς δυό μορ-
φές τής πράξης, τής πράξης ως τεχνικής καί τής
πράξης ως τέχνης. Ό δρος «τέχνη» πρέπει νά
νοηθεί έδω μέ τήν πρωταρχική σημασία της σέ
μιά πολύ γενική έννοια. Δηλαδή ως ή έξελιγμένη
δεξιότητα, όχι τεχνικής μορφής, γιά μιά ολοκλη-
ρωμένη δυνατότητα. Σ' αυτήν άνήκει, σχετικά μέ
ό,τι μάς άφορά έδω, άνάμεσα στό άλλα καί ή
άσκηση γιά τήν όρθή συμπεριφορά του δασκά-
λου κατά τή διδασκαλία. Έτσι προκύπτει, στήν
άρχή γενικά, τό πρόβλημα γιά τόν όρθό τρόπο
άσκήσεως σέ μιά τέχνη. Πάλι όμως πρέπει νά
κάνουμε διάκριση άνάμεσα στίς διαφορετικές
μορφές τής τέχνης καί άνάμεσα στίς διαφορετι-
κές μορφές τής άσκήσεως. Η τέχνη σχετίζεται

καταρχή καί στίς περισσότερες περιπτώσεις μέ τή διαμόρφωση ενός ύλικού πού μπορεί νά πάρει μορφή καί μέ τίς απαιτούμενες γιά τό σκοπό αὐτό δεξιότητες. Καί ἡ γλωσσική διαμόρφωση ἀνήκει στήν περιοχή αὐτή. Ἡ ἀνάγνωση καί ἡ γραφή εἶναι στήν περιοχή τοῦ σχολείου τά πιό ἀπλά παραδείγματα, ἀκόμα καί ἡ μετάφραση ἀπό μιά γλώσσα στήν ἄλλη, ἡ ζωγραφική καί ἡ ἰχνογραφία καί ὅλη ἡ περιοχή τῶν «εἰκαστικῶν τεχνῶν». Ὅλες αὐτές οἱ δεξιότητες πρέπει ν' ἀσκηθοῦν, ὥστε νά ὀδηγήσουν σέ μιά ἀσφαλὴ πρακτικὴ ἱκανότητα. Στό σχολεῖο ὅμως ἀντιμετωπίζονται συνήθως αὐτοῦ τοῦ εἶδους οἱ ἀσκήσεις ὡς μιά ἐνοχλητικὴ ἀναγκαιότητα. Θεωροῦνται ἀνιστόμους, γιατί δέν ὑπάρχει σ' αὐτές κάτι τό νέο καί γι' αὐτὸ εἶναι ἀνάγκη, μέχρι νά ἐπιτευχθεῖ εὐχέρεια στήν ἐκτέλεση, τό παλιό νά ἐπαναλαμβάνει πάντοτε ἀπὸ τὴν ἀρχή. Παραμένουν ἀκόμα ἀχαρες καί ἐπιπονες, ὅταν δέν γίνεи κατανοητό ὅτι ἡ ἀσκηση, ἂν πρόκειται νά ὀδηγήσει σέ ἐπιτυχία, ἀπαιτεῖ τελείως μιά ὀρισμένη πνευματικὴ στάση. Ἄν ἔχει ἐπιτευχθεῖ ἡ στάση αὐτή, τότε οἱ ἀσκήσεις ὀδηγοῦν ἀντίθετα σέ μιά πράξη πού ἱκανοποιεῖ βαθιὰ τὸν ἄνθρωπο.

Αὐτὴ τὴ στάση θά μπορούσαμε νά τὴ χαρακτηρίσουμε προσωρινὰ ὡς τὴ συγκέντρωση σέ αὐτό πού κάνουμε. Εἶναι μιά σιωπηρὴ περισυλλογὴ καί ἀφοσιώση στήν πράξη καί ταυτόχρονα μιά χαλαρότητα μέ τὴν ὁποία ἀφοσιωνόμαστε σ' αὐτή. Τό σημαντικότερο ὅμως εἶναι ὅτι ἡ στάση αὐτὴ ἀπὸ μιά ἀποψη ἀποτελεῖ προϋπόθεση γιὰ τὴν ἐπιτυχία τῆς ἀσκήσεως, ἀπὸ τὴν ἄλλη πάλι ἡ ἴδια ἡ στάση εἶναι αὐτό πού μᾶς ὀδηγεῖ σωστὰ νά ξεχάσουμε ὅτι ἀσκοῦμαστε, γεγονὸς πού ἐξασφαλίζει τὴν ἐπιτυχία. Αὐτὴ ἡ ἴδια ἡ ἀσκηση ἀποχτάει ἔτσι μιά μοναδικὴ σημασία. Μὲ τό νά μαθαίνει τελείως μόνος τοῦ ὁ ἄνθρωπος ν' ἀφήνει κατὰ μέρος τίς φιλοδοξίες, τίς ἐγωιστικὲς ἐπιθυμίες καί τίς ἀνάγκες τοῦ, ξεχνώντας τὸν ἑαυτὸ τοῦ στήν πράξη, ἡ ἀσκηση ἐπιφέρει σ' αὐτόν μιά βαθιὰ μεταβολή. Τελικὰ ἀνυψώνεται ἡ ἀσκηση σέ μιά θρησκευτικὰ νοούμενη διαδικασία ἐσωτερικεύσεως.

Ποιὰ σημασία ἀποχτάει ἡ ἀσκηση, ὅταν νοηθεῖ ἔτσι, ὄχι μόνο γιὰ τό σχολεῖο ἀλλὰ καί γιὰ τὴ ζωὴ τοῦ ἀνθρώπου γενικά, ἔχω διαπραγματευθεῖ σ' ἓνα μικρὸ βιβλίο μέ τὸν τίτλο «Τὸ νόημα τῆς ἀσκήσεως» (Der Sinn des Übens). Γι' αὐτό δέν θά προχωρήσω ἐδῶ περισσότερο. Ἐκεῖ ἔδειξα σύντομα ὅτι ἡ ἀσκηση τῆς τέχνης τῆς διδασκαλίας εἶναι μιά ἀσκηση ἰδιαίτερης μορφῆς, πού διαφέρει οὐσιαστικά ἀπὸ τίς μορφές ἀσκήσεως πού ἀναφέραμε ὡς τώρα. Ἡ διαφορὰ ὀφείλεται σὸ γεγονὸς ὅτι στίς ἀσκήσεις, πού ἀναφέραμε, πρόκειται γιὰ τὴ μορφοποίησιν ἑνὸς ὕλικου πού τό ἴδιο παραμένει παθητικὸ, καί ἔτσι στήν παθητικό-

τητά τοῦ μπορεῖ νά μορφοποιηθεῖ μ' ἓνα τρόπο στατικὸ καί σταθερό. Στὴν περίπτωση ὅμως τῆς διδασκαλίας συμβαίνει, ἐξαιτίας τῆς αὐθορμησίας αὐτοῦ τοῦ συμμετέχει, δηλ. τοῦ μαθητῆ, κάτι πού δέν μπορεῖ νά προβλεφθεῖ καί τό ὁποῖο ξαφνικά διακόπτει τὴ σταθερὴ πορεία τῆς μορφοποιήσεως.

Ἡ οὐσιαστικὴ διαφορὰ σέ αὐτὴ τὴ μορφή ἀσκήσεως ὀφείλεται, λοιπόν, σὸ ὅτι ἐδῶ δέν μπορῶ νά προσδιορίσω ἀπὸ πρὶν ὅτι θά ἀσκήσω κάτι τό συγκεκριμένο. Ἡ εὐκαιρία ἔρχεται ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὴν πρόθεσή μου καί ὑπηρετρεται ἀπρόβλεπτα στὴ σχεδιασμένη πράξη. Γι' αὐτό ἡ στρεφόμενη πρὸς τὰ μέσα σιωπηλὴ συγκέντρωση σέ αὐτό πού κάνω, εἶναι ἀδύνατη. Καί στήν περίπτωση τῆς διδασκαλίας ὑπάρχει ἐπίσης κάποια συγκέντρωση, πού εἶναι ὅμως ἄλλης μορφῆς. Εἶναι μιά συγκέντρωση πού στρέφεται πρὸς τὰ ἔξω, ὡς σταθερὴ ἐτοιμότητα πού συλλαμβάνει καί ἐκμεταλλεύεται τίς προσφερόμενες νέες εὐκαιρίες. Εἶναι ἡ κατάσταση πού χαρακτηρίζεται ἀπὸ τὴ φωτεινὴ ἐγρήγορηση καί τό πνευματικὸ παρόν. Σέ τέτοιες καταστάσεις ἐντατικῆς ἐτοιμότητος δέν μπορεῖ νά σκέπτεται κανεὶς νά καλλιετερεύσει συνεχῶς τὴν ἐπίδοσή του, γιατί δέν γνωρίζει τί θά προκύψει στήν ἐπόμενη στιγμή. Πρόκειται γιὰ τό πῶς νά δαμάσει καλύτερα τίς νέες καταστάσεις πού προκύπτουν. Ἐδῶ δέν ἰσχύει καμιὰ σταθερότητα καί κατὰ συνέπεια καμιὰ πρόοδος, ἀλλὰ ἡ πάντοτε ἀνανεούμενη προσπάθεια νά διατηρηθεῖ ἡ ἐγρήγορηση ἀπέναντι σέ ὅλες τίς τάσεις. Κατὰ πόσο θά μπορούσαμε τὴν ἱκανότητα αὐτὴ νά τὴ χαρακτηρίσουμε ὡς μιά «τέχνη», εἶναι ἓνα ἐρώτημα πού τό ἀφήνουμε πρὸς τό παρόν ἀνοιχτό. Ἀλλὰ ἂν ὁ δάσκαλος δέν μπορεῖ νά προβλέψει τίς καταστάσεις αὐτές καί ἂν δέν μπορεῖ νά προπαρασκευασθεῖ ἄμεσα γι' αὐτές, ὅμως μπορεῖ νά θέσει μετὰ τὴ διδασκαλία τό ἐρώτημα: ἐνήργησα σωστά; τί ἐπραξα ἐσφαλμένα καί πῶς θά μπορούσα νά τό κάνω καλύτερα; Καί ἐδῶ προκύπτει ἀπὸ τίς ἀνάγκες τῆς πράξης μιά θεωρία.

Ὅμως εἶναι μιά θεωρία ἰδιαίτερης μορφῆς, ἡ ὁποία διαφέρει οὐσιαστικά ἀπὸ τὴ θεωρία πού ἀναφέρεται στήν τεχνική. Τὴ θέση μιᾶς θεωρίας πού καθιστᾷ δυνατὴ τὴ σχεδίαση αὐτοῦ πού θά γίνεи, παίρνει ὁ διαλογισμὸς μετὰ ἀπὸ τὴν πράξη, μέ σκοπὸ νά καλυτερεύσει ἢ συμπεριφορὰ σέ μελλοντικές περιπτώσεις. Κάτι τέτοιο ὅμως δέν μπορεῖ νά γίνεи ἀπευθείας μέ ὀδηγίες, ἀλλὰ περισσότερο μ' ἓνα ἔμμεσο τρόπο. Ὁ τρόπος αὐτὸς βοηθάει στήν πολὺπλευρὴ διαφώτιση καί τὴν καλύτερὴ κατανόηση τῆς καταστάσεως, μέσα στήν ὁποία κινεῖται ἡ παιδευτικὴ ἐνέργεια.

Αυτό όμως πρέπει να εξετασθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια και σε μία διπλή προοπτική. Πρώτα πρέπει να εξετασθεί σε σχέση με τον όρθό τρόπο της απαιτούμενης έδω άσκησης και μετά σε σχέση με την κατάλληλη μορφή της απαιτούμενης θεωρίας. Και πρώτα έρχομαστε στο πρόβλημα της άσκησης. Μιάς τέτοιας μορφής άσκηση είναι δυνατή καταρχήν στο άτομο κάτω από ένα συνεχή αυτοέλεγχο. Αλλά θα πρέπει να είναι δύσκολο στην κατάσταση μπροστά στην τάξη, ή οποία απαιτεί πάντοτε μία έντονη προσοχή, να μπορεί ο δάσκαλος να άσκει ταυτόχρονα κριτική και να διορθώνει την ίδια τη συμπεριφορά του. Έπομένως μου φαίνεται αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι στις λαπωνικές μορφές άσκησης, που διαμορφώθηκαν μέσα στη μακρόχρονη παράδοση, όπως π.χ. το ρίξιμο του τόξου, υπάρχει ένας αρχιτεχνίτης (Meister). Ο άριτεχνίτης αυτός με την υπέρχουσα τέχνη του επιβλέπει και διορθώνει το μαθητή κατά τη διάρκεια της άσκησης. Θα πρέπει κι εμείς ν' αναζητήσουμε έναν τέτοιο αρχιτεχνίτη για τη διδασκαλία-άσκηση. Πού πρέπει όμως να χρησιμοποιηθεί αυτός; Μιά τέτοια άσκηση δεν είναι δυνατή ούτε στις αίθουσες διδασκαλίας των ανώτατων σχολών ούτε στα σπουδαστήρια. Μπορεί ν' αποδώσει μόνο στην πράξη. Έπομένως δε θα πρέπει να αφήνουμε τον αρχάριο δάσκαλο άβοήθητο, αλλά να τον θέτουμε κάτω από την επίβλεψη και την καθοδήγηση ενός έμπειρου δασκάλου. Με την έννοια αυτή ή παλιά μορφή εκπαίδευσης του δασκάλου, σύμφωνα με την οποία ο δάσκαλος μάθαινε το επάγγελμά του κοντά σ' έναν αρχιτεχνίτη δάσκαλο, δεν είναι μόνο μία ιστορικά ενδιαφέρουσα μορφή, που αντικαταστάθηκε από την επιστημονική εκπαίδευση. Τό αξιόλογο αυτής της μορφής άσκησης μπορεί να αξιοποιηθεί και στις σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης των δασκάλων.

Παρόλο που ή άσκηση αυτή οδηγεί προοδευτικά σε μία καλύτερη επίδοση, όμως δεν φθάνει ποτέ στην τελειότητα, όπως αυτό είναι δυνατό στην τεχνική. Αν έφθανε στην τελειότητα, τότε ή ικανότητα θα κατέληγε στην απολίθωση και στην άπλη ρουτίνα. Η άσκηση, λοιπόν, (έδω και σε άλλες μορφές της) δεν είναι απλώς μία προβαμίδα, που εκπληρώνει το νόημά της, αν επιτευχθεί τό επιδιωκόμενο. Ο καλός δάσκαλος διατηρεί τη ζωτικότητα του, όταν παραμένει άσκοκός σε όλη του τη ζωή. Και όπως στις λαπωνικές τέχνες αυτό που μαθαίνει παραμένει για όλόκληρα χρόνια και για δεκαετίες ακόμα κάτω από την καθοδήγηση ενός άριτεχνίτη, έτσι θα έπρεπε να σκεφθούμε και για τό δάσκαλο, αν πράγματι δεν θα έπρεπε να τον αφήνουμε μόνο του μετά από

μία σύντομη εκπαίδευση, αλλά να τον θέτουμε για πολύ χρόνο κάτω από την καθοδήγηση ενός έμπειρου δασκάλου. Πώς θα μπορούσε να υλοποιηθεί αυτό στην πράξη, είναι κάτι που χρειάζεται να εξετασθεί. Ίσως υπάρχει έδω ακόμα και ή δυνατότητα για μία άμοιβαία μάθηση. Έν πάσει περιπτώσει, οι δάσκαλοι θα έπρεπε πολύ συχνότερα να παρακολουθούν διδασκαλίες, όχι μόνο για να διδάσκεται ο ένας από τον άλλο, αλλά και να επιβλέπονται άμοιβαία και για να διατηρούν από κοινού ζωντανή την έφεση για άσκηση.

Σε αυτή τη συνεχή άσκηση διαμορφώνεται προοδευτικά αυτό που ονομάζουμε πείρα διδασκαλίας και που αναγνωρίζουμε στο πρόσωπο του έμπειρου δασκάλου. Νομίζω ότι θα έπρεπε να επανεξετάσουμε με ακρίβεια την έννοια αυτή, γιατί με την ειρωνική θέση του Έρβάρτου για την πείρα του παλιού δασκάλου του χωριού, που σπριζόταν στη ρουτίνα δεκαετιών, ή έννοια αυτή πήρε κακή φήμη στην Παιδαγωγική. Αλλά αυτή είναι μόνο ή άσχημη, ή απολιθωμένη πείρα, ή οποία προσπαθεί από φόβο να άμυνθεί άπέναντι σε κάθε νέο. Αυτό όμως σε καμιά περίπτωση δεν άφορα τη γνήσια πείρα. Ο Avnold Gehlen σε ένα παλιό δοκίμιό του «Περί της ούσίας της πείρας» (Vom Wesen der Erfahrung) αναφέρει τον «πεπειραμένο παιδαγωγό» ως τό πρώτο παράδειγμα και συμπληρώνει ότι «άπό την άποψη αυτή εκφέρει κανείς γι' αυτόν τό κυριότερο». Σχετικά αναφέρει την πρόταση του Άριστοτέλη: «Στην πράξη (σε αντίθεση με τη θεωρητική γνώση) φαίνεται ότι πείρα και τέχνη δεν ξεχωρίζουν». Παραπέμπει επίσης σε μία παρόμοια θέση του Άριστοτέλη: «Η πράξη αναφέρεται στο ιδιαίτερο και τό συγκεκριμένο. Υπάρχουν, λοιπόν, μερικοί που δεν κατέχουν καμιά (θεωρητική) επιστήμη, είναι όμως πρακτικότεροι και στην πράξη περισσότερο επιτήδριοι από άλλους με γνώσεις· ιδιαίτερα πρόκειται για άτομα με μεγάλη πείρα».

Η έννοια της πείρας στον Άριστοτέλη ταυτίζεται άκριβώς με την έννοια της τέχνης. Με τα σημερινά δεδομένα μου φαίνεται ότι μόνο με περιορισμό μπορεί να πούμε κάτι τέτοιο, γιατί για μās στην πείρα παίζει ακόμα μία άλλη άποψη ρόλο. Στις άσκήσεις με τη χειροτεχνική έννοια γίνεται λόγος για μία τέχνη που επιτεύχθηκε και όχι για πείρα, γιατί έδω αναπτύσσεται από μέσα ή ικανότητα με μία ύπομονητική ένασχόληση με ένα μορφοποιήσιμο ύλικό. Για πείρα μιλάμε πρώτα εκεί, όπου οι παρεμβαλλόμενες έξωτερικές δυσκολίες μās έξανα άξουν σε μία παραγωγική προσπάθεια. Κατά συνέπεια γίνεται λόγος για «πικρές» και «γεμάτες πάθος» έμπειρίες, με τίς οποίες ο άνθρωπος φθάνει στην ώριμότητα.

"Όσον αφορά στο δάσκαλο, αυτό σημαίνει ότι δεν πρόκειται για άπλη άσκηση, αλλά για πείρα πού αποχτιέται ύστερα από την αντιμετώπιση άναπάντεχων δυσκολιών. Για πείρα μπορούμε νά μιλήσουμε, όταν αυτή αποχτιέται μέ την άνοιχτή έτοιμότητα μαθήσεως πού δεν είναι έμφυτη στον άνθρωπο, αλλά πού διαμορφώνεται ύστερα από συνεχή άσκηση. Ή πείρα, πού θά αποκτηθεί μέ τον τρόπο αυτό, δεν θεωρείται ποτέ ως ολοκληρωμένη, ώστε νά στηρίζεται κανείς σέ αυτή καί νά παίρνει άρνητική θέση στίς νέες έμπειρίες, αλλά παραμένει πάντοτε άνοιχτή. Καί άκριβώς σέ αυτό τό σημείο άξιολογείται ο έμπειρος δάσκαλος.

Σύμφωνα μέ την άποψη μας ή άπόχτηση της τέχνης είναι δυνατή μόνο στην πράξη. Έπομένως θά μπορούσε νά θέσει κανείς τό έρώτημα: Γιατί, λοιπόν, νά είναι άπαραίτητη ή έκπαίδευση των δασκάλων σέ άνώτατες σχολές; Ή άπάντηση στο έρώτημα αυτό δίνεται σέ περισσότερα επίπεδα:

1. Ή πανεπιστημιακή μόρφωση είναι πρώτα άπαραίτητη στο δάσκαλο για νά μάθει τή διδασκτέα ύλη. Άκόμη δεν είναι άρκετό νά γνωρίζει ο δάσκαλος άπλώς τίς γνώσεις πού θά διδάξει. Θά πρέπει νά έχει μυηθεί στην έπιστημονική μεθοδική εργασία, ώστε νά είναι ικανός για μιά έλεύθερη πνευματική στάση.

2. Άκόμα πρέπει νά λάβει κανείς υπόψη του ότι ή διδασκαλία καί ή άγωγή είναι κατά ένα μεγάλο μέρος μιά τεχνική. Για τήν τεχνική αυτή χρειάζονται γνώσεις, πού μπορούν ν' άποκτηθούν μέ την κατάλληλη έπιστημονική έμβρίθεια μόνο σέ μιά άνώτατη σχολή. Στίς γνώσεις αυτές ανήκει ή κατάρτιση του δασκάλου στην Ψυχολογία, την Κοινωνιολογία καί τή Γενική καί Ειδική Διδακτική.

3. Ύπάρχει επίσης καί ένας τρίτος λόγος για τήν πανεπιστημιακή μόρφωση του δασκάλου, για τον όποιο θά μιλήσω έκτενέστερα. Πρόκειται για τήν περιοχή, στην όποία ή διδασκαλία προχωρεί πέρα από τό χειροτεχνικό μοντέλο, τό όποιο χαρακτηρίζει ή δυνατότητα σχεδιάσεως καί στην όποία, όπως είπαμε, ή άπαιτούμενη τέχνη μπορεί ν' άποκτηθεί μόνο μέ τή συνεχή άσκηση. Άλλά καί έδω ή άσκηση δεν είναι δυνατή μ' ένα τρόπο πού νά αποχτιέται στην πράξη σύμφωνα μέ την παλιά μορφή της έκμαθήσεως μιάς τέχνης κοντά σέ ένα άρχιτεχνίτη. Για νά θεωρηθεί πετυχημένη άσκηση, όταν μάλιστα οι σχέσεις σέ αυτή έχουν φθάσει σ' ένα βέβαιο βαθμό συνθετότητας, δεν πρέπει νά έκτυλίσσεται μέσα σέ μιά κατάσταση πού έχει γίνει συμπτωματική καί άσαφής. Ο δάσκαλος δηλ. για νά μπορεί νά συμπεριφέρεται στην δεδομένη στιγμή όρθά, χρειάζεται ευρύτερες γνώσεις για τίς άλληλοεξαρτήσεις πού συνθέτουν τήν παιδαγωγική πραγματικότητα. Χρειάζεται νά κατανοεί τήν πραγματικότητα αυτή, μέσα στην όποία έκτυλίσσεται ή παιδευτική ένέργεια, καθώς επίσης καί γνώσεις για τούς παράγοντες πού τήν καθορίζουν. Οι γνώσεις όμως αυτές μπορούν νά άποκτηθούν μόνο σέ ένα θεωρητικό επίπεδο, δηλ. μέ πανεπιστημιακές σπουδές.

Ή θεωρία πού χρειάζεται έδω ο δάσκαλος, είναι μιά θεωρία διαφορετική από τή θεωρία πού σχετίζεται άμεσα μέ τήν έφαρμογή, δηλ. τήν τεχνική. Ή θεωρία αυτή δεν δίνει έτοιμες συνταγές γι' αυτό πού πρέπει νά γίνει. Διαφωτίζει όμως σέ πλατιά έκταση τήν κατάσταση μέσα στην όποία ενεργεί ο δάσκαλος καί μέσα στην όποία πρέπει νά πάρει άποφάσεις. Οι γνώσεις όμως, πού είναι αναγκαίες για τό σκοπό αυτό, προχωρούν πέρα



από αυτές που επεξεργάστηκε ή παραδοσιακή παιδαγωγική θεωρία. Δεν περιορίζονται σε αυτές που είναι απαραίτητες για την προπαρασκευή της πράξης σύμφωνα με ένα σχέδιο, αλλά περιλαμβάνουν ακόμη ένα πλήθος από συνοδευτικά περιστατικά που πρέπει επίσης να ληφθούν υπόψη κατά τη σχεδίαση της πράξης. Έτσι έργο μιας τέτοιας θεωρίας είναι η διαφώτιση της πράξης με τη διεύρυνση του ορίζοντα των γνώσεων και την έμβραση στην κατανόηση της άγωγης.

Η μορφή μιας τέτοιας θεωρίας πρέπει να διαφοροποιηθεί σαφώς από τη θεωρία που σχετίζεται με την τεχνική εφαρμογή. Ο μεθοδικός σχηματισμός της καθορίζεται από το γεγονός ότι κινούμαστε πάντοτε μέσα σε έναν κόσμο που κατανοείται, όπως μας έχει δοθεί με μία τάξη ζωής. Είναι ο διαμορφωμένος από τον άνθρωπο κόσμος του «αντικειμενικού πνεύματος» (objektiven Geistes) ή του πολιτισμού με τις διάφορες περιοχές του, την επιστήμη και την τέχνη, το κράτος και την οικονομία κ.τ.λ. Σε αυτό το διαφοροποιημένο σύνολο ανήκει επίσης και η άγωγή ως μία περιοχή του πολιτισμού. Η έρευνα της ύφιστάμενης «παιδαγωγικής πραγματικότητας» (Erziehungswirklichkeit) είναι έργο της Παιδαγωγικής, που ο Nohl, στηριζόμενος στις μεθόδους των φιλοσοφικών επιστημών, χαρακτήρισε ως «ερμηνευτική της παιδαγωγικής πραγματικότητας» (Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit).

Εδώ δεν θα εξετάσουμε το γενικό πρόβλημα της μεθόδου της παιδαγωγικής ως ερμηνευτικής επιστήμης, γιατί είναι έξω από το θέμα μας. Η εκπαίδευση των δασκάλων θα πρέπει επίσης να κατανοηθεί και μέσα στα πλαίσια που διαγράφει μία τέτοια επιστήμη. Είναι βέβαιο πως αυτός που διαλέγει το επάγγελμα του δασκάλου έχει σχηματίσει από το περιβάλλον του κάποια αντίληψη για την άγωγή. Έργο λοιπόν μιας θεωρίας, που θα τον προπαρασκευάσει για το επάγγελμά του, είναι καταρχήν να αναπτύξει σε πλάτος, να ξεδιαλύνει και να προσδιορίσει ακριβώς την αντίληψη αυτή που είναι ακόμα αφελής. Εδώ θα ξεχωρίσουμε και θα αναπτύξουμε μερικά προβλήματα της εκπαίδευσής των δασκάλων που προκύπτουν από την άποψη αυτή και τα όποια μου φαίνονται σημαντικά, χωρίς βέβαια την απαίτηση για πλήρη και συστηματική εξέταση.

1. Στην εκπαίδευση των δασκάλων ανήκει στην άρχη ή διεύρυνση του ορίζοντα των γνώσεων του σπουδαστή. Αυτό είναι απαραίτητο για να αποκτήσει ο σπουδαστής μία πλήρη εικόνα για την παιδαγωγική πραγματικότητα. Πρόκειται, δηλαδή, για εκτεταμένες και καθαρά πληροφοριακές γνώσεις, όπως αυτές διδάσκονται στις πανε-

πιστημιακές παραδόσεις και στα σπουδαστήρια. Σκοπός των γνώσεων αυτών δεν είναι ακόμα η άσκηση στη διδακτική πράξη αλλά η μετάδοση απόψεων για τις διαφορετικές πλευρές της παιδαγωγικής πραγματικότητας, οι οποίες αργότερα πρέπει να αποτελέσουν τη βάση για τη θεωρητική εξέταση.

2. Ύστερα, είναι απαραίτητο να απαλλαγεί ο σπουδαστής από υποκειμενικές γνώμες που σχημάτισε τυχαία. Αυτό μπορεί να γίνει, αν γνωρίσει άλλες θεμελιωμένες απόψεις και αν κατά την ένασχόληση με αυτές ελέγχει με κριτικό πνεύμα τις δικές του, που ως τότε θεωρούσε ως αυτονόητες.

3. Το σκοπό αυτό υπηρετεί ιδιαίτερα η έμβραση της ένασχόλησης με την Ιστορία της Παιδαγωγικής, αν βέβαια αυτή είναι κάτι περισσότερο από απλή συγκέντρωση ιστορικών δεδομένων. Η μορφωτική αξία της Ιστορίας της Παιδαγωγικής έγκειται στο γεγονός ότι αναπτύσσει συστηματικά τις διαφορετικές αντιλήψεις, ώστε αυτές να αλληλοσυμπληρώνονται και να αλληλοδιορθώνονται και στο ότι οδηγεί τελικά σε μία σταθμισμένη κριτική θεώρηση. Επομένως η Ιστορία της Παιδαγωγικής πρέπει να παίρνει ένα αντίστοιχο μέρος στις σπουδές των δασκάλων.

4. Η Ιστορία της Παιδαγωγικής πρέπει να συμπληρώνεται με τη Συγκριτική Παιδαγωγική. Η γνώση των εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών βοηθάει στη διαπίστωση μονομερειών στους εκπαιδευτικούς θεσμούς μιας χώρας και οδηγεί τελικά στη μεταρρύθμισή τους.

5. Ένα άλλο πολύ σπουδαίο έργο της εκπαίδευσής των δασκάλων είναι επίσης η διεξοδική διευκρίνιση της εικόνας για τον άνθρωπο, που, όπως είναι αυτονόητο, έχει παραλάβει ο σπουδαστής από το περιβάλλον του και κατά κάποιο τρόπο την έχει αποδεχθεί. Αυτό είναι έργο της φιλοσοφικής Ανθρωπολογίας και σε αναφορά με την άγωγή της παιδαγωγικής Ανθρωπολογίας. Σε αυτή τα μερικότερα, σπουδαία όμως για την άγωγή, φαινόμενα της ζωής σχετίζονται με το όλο της ζωής και κατανοούνται από τη λειτουργία που εκπληρώνουν σ' αυτή. Η φιλοσοφική Ανθρωπολογία παίρνοντας τη θέση της Ηθικής, ή όποια παρουσιάζεται πάντοτε δογματικά και μονόπλευρα, μπορεί να καθορίσει ασφαλείς σκοπούς άγωγής. Με μία τέτοια περιεκτική θεώρηση ξεπερνιέται η διαδεδομένη κατά πολλούς τρόπους αντίληψη ότι η Ηθική θέτει τους σκοπούς και η ψυχολογία τα μέσα της Παιδαγωγικής. Κάτω από την άποψη της φιλοσοφικής και ανθρωπολογικής κατανοήσεως μπορούν να αξιολογηθούν επίσης

οί διαφορετικές παιδαγωγικές αντιλήψεις, οί μέθοδοι, οί θεσμοί κ.τλ. Ἡ φιλοσοφική καί ἡ παιδαγωγική Ἀνθρωπολογία ἀποτελοῦν, λοιπόν, τόν πυρήνα τῆς παιδαγωγικῆς θεωρίας πού ἀναζητοῦμε ἐδῶ.

6. Ἡ Ἀνθρωπολογία μέ τήν ἔννοια τῆς ἐρμηνευτικῆς ἐπιστῆμης δέν περιορίζεται μόνο στήν ἄμεση φιλοσοφική ἐρμηνεία τῶν παιδαγωγικῶν φαινομένων. Ἀκόμα συγκεντρώνει, τακτοποιεῖ καί θέτει στήν ὑπηρεσία τῆς Παιδαγωγικῆς τά πορίσματα τῶν μερικότερων ἐπιστημῶν πού ἔχουν ὡς ἀντικείμενο τόν ἄνθρωπο, ὅπως εἶναι ἡ Βιολογία, ἡ Ψυχολογία ἡ Ψυχοπαθολογία, ἡ Κοινωνιολογία κ.τ.λ. Ἀναζητεῖ σέ αὐτά ὅ,τι ἔχει σημασία γιά τή συνολική κατανόηση τοῦ ἀνθρώπου καί ἀντίθετα ἀπό τή συνολική κατανόηση ἐρμηνεύει καλύτερα τά μερικότερα.

7. Τέλος, ἡ ἀνθρωπολογική συνολική θεώρηση τοῦ ἀνθρώπου δέν εἶναι ὑπόθεση μιᾶς ἐλεύθερης ἀξιολογικῶν κρίσεων θεωρητικῆς ἐπιστῆμης. Ὅταν θέτουμε τό ἐρώτημα, τί εἶναι ὁ ἄνθρωπος, δέν ἐρευνοῦμε μόνο τό πῶς εἶναι, ἀλλά καί τό πῶς πρέπει νά εἶναι. Σχετικά μέ αὐτό χρησιμοποιεῖται στήν εὐρωπαϊκή παράδοση ὁ ὅρος οὐμανισμός ἢ ἀνθρωπισμός. Κατά συνέπεια μιᾶ παιδαγωγική Ἀνθρωπολογία δέν πρέπει νά εἶναι μόνο μιᾶ διδασκαλία γιά τόν ἄνθρωπο, ἀλλά ταυτόχρονα καί μιᾶ ἀνθρωπιστική διδασκαλία γιά τόν ἄνθρωπο. Ὁ δάσκαλος ἐκπληρώνει τότε μόνο τήν ἀποστολή του, ἂν πάνω ἀπό ὅλες τίς γνώσεις, τίς ἱκανότητες καί δεξιότητες, πού πρέπει νά μεταδώσει, παραμένει ἕνας παιδαγωγός στήν ὑπηρεσία τοῦ ἀνθρωπισμοῦ. Ὁ ὑψηλότερος στόχος του εἶναι ν' ἀφυπνίσει τόν ἄνθρωπο ἀπό τήν κατάσταση μιᾶς ἀναδιοργάνωσης ὑπάρξεως καί νά τόν ὀδηγήσει σ' ἕναν ἐλεύθερο καί ἀξιοπρεπή τρόπο ζωῆς. Μέσα στό πλῆθος τῶν μερικότερων ἐπιδιώξεων ὁ σκοπός αὐτός δέν πρέπει ποτέ νά μᾶς διαφεύγει. Γιά νά μπορεῖ ὁμως ὁ δάσκαλος νά ἐκπληρώσει τό σκοπό αὐτό, θά πρέπει ἡ ἴδια ἡ ἐκπαίδευσή του νά καθορίζεται ἀπό τό πνεῦμα τοῦ ἀνθρωπισμοῦ. Αὐτό ὁμως δέν γίνεται μέ ἰδιαίτερες παραδόσεις, καί πολύ λιγότερο δέ γίνεται μέ κενές παραινέσεις. Εἶναι δυνατό μόνο, ἂν τό ἀνθρωπιστικό πνεῦμα διαποτίζει τήν ὅλη

μόρφωσή του. Τό ἀνθρωπιστικό πνεῦμα μπορεῖ νά γίνει προσιτό στό σπουδαστή ἰδιαίτερα κατά τήν ἐνασχόλησή του μέ τίς μεγάλες παιδαγωγικές μορφές τοῦ παρελθόντος.

Συνοπτικά θά μπορούσαμε νά χαρακτηρίσουμε μιᾶ τέτοια παιδαγωγική θεωρία ὡς τήν κατανόηση τοῦ πλέγματος σχέσεων καί ἀλληλοεξαρτήσεων πού προσδιορίζουν τό φαινόμενο τῆς ἀγωγῆς καί γενικότερα τῆς ζωῆς. Ἡ θεωρία αὐτή καλλιεργεῖ στό δάσκαλο μιᾶ βαθιά γνώση γι' αὐτό πού κάνει, γιά τή διδασκαλία καί τήν ἀγωγή. Τοῦ δίνει τή σιγουριά, ὥστε νά μήν πέφτει σέ σύγχυση, παρασυρόμενος ἀπό τή σύμπτωση ἀνταγωνιζόμενων μερικότερων γεγονότων, ἀπό τίς ἐπιτυχίες καί τίς ἀποτυχίες του, ἀλλά νά εἶναι σέ θέση νά ἐντάσσει ὅλα αὐτά σέ ἕνα καλά ἐξεταζόμενο καί ἀπό μερικότερα ἀποτελούμενο σύνολο. Ἡ θεωρία αὐτή καλλιεργεῖ στό δάσκαλο αὐτό πού χαρακτηρίζουμε στήν κυριολεξία «πείρα» καί διαμορφώνει τόν ἴδιο σέ «ἐμπειρο παιδαγωγό» μέ τήν καλή ἔννοια, βέβαια, πού ἀναφέραμε πιό πάνω. Καί γιά νά εἶναι ὁ δάσκαλος μέ αὐτή τήν ἔννοια δάσκαλος μέ πείρα, δέν ἀρκεῖ ἡ χωρίς ἐσωτερική συμμεροχή ἐπιδεξιότητα μέ τήν ὁποία νά μπορεῖ νά κατευθύνει τή διδασκαλία. Ἐμπειρος εἶναι πολύ περισσότερο αὐτός ὁ δάσκαλος, πού ὠριμάζοντας μέ τήν πείρα, τή συχνά πικρή πείρα του, φθάνει στόν ἀνθρωπισμό. Εἶναι ὁ δάσκαλος πού γνωρίζει νά λύνει μέ χιούμορ, καλοσύνη καί χωρίς πολύ θόρυβο τά δημιουργούμενα προβλήματα. Αὐτή ἡ διευκρίνιση καί ἡ ἐρμηνεία τοῦ ὀρίζοντα τοῦ ἔργου του εἶναι γιά τό δάσκαλο δυνατή μόνο μέ μιᾶ θεωρητική προπαρασκευή, δηλ. μέ καλά διαρθρωμένες σπουδές. Μόνο ἔτσι μποροῦν νά δημιουργηθοῦν οἱ προϋποθέσεις πού θά κάνουν τό δάσκαλο ἱκανό νά βιώνει στή μελλοντική πράξη, γνήσιες ἐμπειρίες καί μέ αὐτές τίς ἐμπειρίες νά ὠριμάζει ὁ ἴδιος. Ἐτσι κλείνει ὁ κύκλος τῆς ζωῆς τοῦ δασκάλου, ἀπό τό χρόνο τῆς προπαρασκευῆς του μέχρι τήν ἐξοδό του ἀπό τό ἐπάγγελμα. Ἐδῶ σχετίζονται μέ νόημα ἡ θεωρία ὡς ἡ καλλιέργεια τῆς κατανόησης καί ἡ πράξη ὡς ὠρίμαση μέ τήν πείρα. Θεωρία καί πράξη συνδέονται μέ τό πνεῦμα ἑνός γνήσιου ἀνθρωπισμοῦ, πού δίνει στό διδασκαλικό ἐπάγγελμα, καί μόνο σ' αὐτό, μιᾶ μοναδική τιμή.

ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗ

2.300 χρόνια από τόν θάνατό του



Χρυσόστομου Κριμπα

Πέρασαν δυό χιλιάδες τριακόσια χρόνια απ' τόν θάνατο του 'Αριστοτέλη. Μέ τήν εύκαιρία τών τιμητικών εκδηλώσεων γύρω από τόν μεγαλύτερο φιλόσοφο τής αρχαιότητας και δάσκαλο του Μ. 'Αλεξάνδρου, ας κάνουμε μιάν απόπειρα επικοινωνίας μαζί του.

Ο 'Αριστοτέλης γεννήθηκε στά Στάγειρα τής Χαλκιδικής στά 384 π.Χ. και πέθανε στή Χαλκίδα στά 322 π.Χ. σέ ηλικία εξηνταδύο ετών. Ο Σωκράτης, είχε πεθάνει δεκαπέντε χρόνια πρίν νά γεννηθεί ο 'Αριστοτέλης. Πρίν τρία χρόνια απ' τή γέννησή του, είχε ιδρύσει ο Πλάτων τήν φιλοσοφική του σχολή, γνωστή μέ τό όνομα 'Ακαδημία.

Τόν πατέρα του τόν έλεγαν Νικόμαχο και τή μητέρα του Φαιστίδα. Ο πατέρας του καταγόταν από Ιατρική οικογένεια. Ο ίδιος ήταν προσωπικός γιατρός και φίλος του βασιλιά τής Μακεδονίας 'Αμύντα του Β παππού του Μ. 'Αλεξάνδρου.

Ο 'Αριστοτέλης όρφανεψε μικρός κι από τούς δυό γονείς. Γι' αυτό, τόν πήρε κοντά του και τόν ανάθρεψε, στήν πόλη 'Αταρνέα τής Μ. 'Ασίας, ό φίλος του πατέρα του Πρόξενος.

Στά 367 π.Χ. όταν έγινε δεκαοκτώ ετών, ο Πρόξενος τόν έστειλε στήν 'Αθήνα νά σπουδάσει στήν ξακουσμένη σχολή του Πλάτωνα. Τότε ο Πλάτων ήταν εξήντα ετών. Λένε πώς ο 'Αριστοτέλης φοίτησε στήν πλατωνική σχολή είκοσι χρόνια, κι έφυγε ύστερα από τόν θάνατο του ιδεαλιστή δασκάλου του.

Σύμφωνα μέ άλλη έκδοχή, έφυγε νωρίτερα διότι διεφώνησε μέ τίς πολύ ιδεαλιστικές ιδέες του Πλάτωνα.

Εκείνος ήταν θεωρητικός και μυστικιστής. Ο 'Αριστοτέλης ήταν θετικός, ρεαλιστής, κριτικός και ανιχνευτής του συγκεκριμένου.

Πρίν πεθάνει ο Πλάτων, όρισε διάδοχο και διευθυντή τής Σχολής του τόν Σπεύσιππο και όχι τόν 'Αριστοτέλη. Τούτο ήταν όλοφάνερο δείγμα τής διαφωνίας τους. Ο 'Αριστοτέλης έφυγε τότε από τήν 'Αθήνα και πήγε στήν πόλη 'Ασσο τής Τρωάδας. Αύτη τήν πόλη ο τύραννος του 'Αταρνέα 'Ερμείας τήν είχε χαρίσει στους φίλους του 'Εραστο και Κορίσκο. Αύτοι ήσαν συμμαθητές του 'Αριστοτέλη στήν πλατωνική 'Ακαδημία στήν 'Αθήνα.

Στήν 'Ασσο, ο 'Αριστοτέλης μαζί μέ τούς φίλους του άνοιξε φιλοσοφική σχολή πού λειτουργήσε τρία χρόνια. Τότε, παντρεύτηκε τήν άνεψιά και θετή θυγατέρα του 'Ερμεία Πυθιάδα. Μαθητής τής σχολής ήταν και ο Θεόφραστος, ό όποιος κατάφερε τόν 'Αριστοτέλη νά μεταφέρει τή σχολή κοντά στήν 'Ερεσό τής Μυτιλήνης πού ήταν πατρίδα του (343 π.Χ.).

Τόν επόμενο χρόνο, ό βασιλιάς τής Μακεδονίας Φίλιππος, κάλεσε τόν 'Αριστοτέλη κοντά του και του άνέθεσε τή διαπαιδαγώγηση του γιου του 'Αλέξανδρου. Όταν δολοφονήθηκε ο Φίλιππος, τό βάρος τής εξουσίας έπεσε στους ώμους του 'Αλέξανδρου. Τότε ο 'Αριστοτέλης αποδεσμεύτηκε από τά παιδαγωγικά του καθήκοντα και γύρισε πάλι στήν 'Αθήνα.

Στά δυό χρόνια πού είχε στά χέρια του ο 'Αριστοτέλης τόν 'Αλέξανδρο, προσπάθησε νά του ένσταλάξει τήν προσήλωση προς τά ήρωικά ιδανικά, όπως περιγράφονται στά όμηρικά έπη. Από τότε ο 'Αλέξανδρος είχε πάντα μαζί του τήν 'Ιλιάδα και όταν έβρισκε χρόνο διάβαζε περισσότερο τά κατορθώματα του 'Αχιλλέα.

Όταν ο 'Αλέξανδρος ξεκίνησε γιά τήν νικηφόρα έκστρατεία του, φαίνεται ότι οι σχέσεις μέ τόν δάσκαλό του ήσαν καλές. Είχαν άλληλογραφία, τόν βοηθούσε μέ χρήματα και είχε δώσει έντολή νά του στέλνουν όσα περιέργα είδη έβρισκαν γιά νά κάνει τίς φυσικές μελέτες του.

Μέ προτροπή του 'Αριστοτέλη, ο άνεψιός του Καλλισθένης, άκολούθησε τήν άλεξανδρινή έκστρατεία, ως ιστοριογράφος. Στά 327, ο Καλλισθένης θανατώνεται, διότι ήταν άνακατεμένος σέ μιά συνωμοτική όργάνωση πού σκόπευε νά δολοφονήσει τόν 'Αλέξανδρο.

Ο 'Αριστοτέλης στενοχωρήθηκε πολύ και φαίνεται ότι είχε πέσει κι αυτός στή δυσμένεια του στρατηλάτη, διότι του έστειλε μήνυμα ότι θά τόν τιμωρήσει κι εκείνον. Η στενή φίλια του μέ τόν 'Αντίπατρο, τόν επιμελητή του Μ. 'Αλεξάνδρου στή Μακεδονία, βοήθησε ώστε νά μήν ύλοποιηθούν οι απειλές.

Τό έτος 355, ο 'Αριστοτέλης, βοηθούμενος ήθικά και υλικά από τόν 'Αντίπατρο, ίδρυσε φιλοσοφική σχολή στήν 'Αθήνα, δίπλα στό άλσος του Λυκείου 'Απόλλωνα, από τό όποιο πήρε και τήν όνομασία Λύκειον. Τό Λύκειον λεγόταν και Περιπατητική σχολή, διότι εκεί δίπλα υπήρχε ένα μεγάλο οίκημα μέ στοές και διαδρόμους όπου περπατούσαν οι μαθητές συζητώντας διάφορα φιλοσοφικά θέματα.

Τό Λύκειον λειτουργήσε ως άνώτερη φιλοσοφική σχολή, κάτω από τή φωτισμένη διεύθυνση του 'Αριστοτέλη γιά δεκατρία χρόνια. Μετά τόν θάνατό του, άνέλαβε τίς ευθύνες ο μαθητής και φίλος του Θεόφραστος. Τέτοιο έπιστημονικό ίδρυμα δέν υπήρξε ως τότε στήν 'Ελλάδα και στόν κόσμο όλο.

Είχε πλούσια βιβλιοθήκη. Η μέθοδος τής διδασκαλίας ήταν τέτοια, ώστε βοηθούσε τούς μαθητές νά

ἀνακαλύψουν, αλλά και νά αξιοποιηθούν τις ικανότητές τους. Μπήκε σέ δράση ή συλλογική συνεργατική έρευνα πάνω σέ θεωρητικά, αλλά και πρακτικά ζητήματα. Έγιναν μεταφράσεις αἰγυπτιακῶν, χαλδαϊκῶν και ἄλλων κειμένων και ἀκολούθησαν συγκριτικές μελέτες πάνω στό περιεχόμενό τους.

Όταν πέθανε ὁ Ἀλέξανδρος, οἱ συντηρητικοί Ἀθηναῖοι ἐξύφαναν ἕνα σωρό συκοφαντίες ἐναντίον τοῦ Ἀριστοτέλη μέ σκοπό νά τόν δικάσουν νά τόν καταδικάσουν και νά τόν σκοτώσουν, ὅπως ἔκαναν μέ τόν Σωκράτη. Βασική κατηγορία, τό πασίγνωστο τροπάρι τοῦ ἀθεϊσμοῦ. Πραγματικά αἷτια, ἡ ζηλοτυπία, ὁ ἀντιδραστικός συντηρητισμός και τό ἀντιμακεδονικό πάθος.

Τό ἔμαθε ἔγκαιρα ὁ Ἀριστοτέλης και ἔφυγε γιά τή Χαλκίδα. Ἐκεῖ εἶχε ἕνα ἀγρόκτημα πού τοῦ ἐξασφάλιζε ἡρεμία και ἄνετο βιοπορισμό. Δέν ἔφυγε ἀπό δειλία. Εἶπε: Φεύγω γιά νά μή δώσω τήν εὐχέρεια σ' αὐτούς τοὺς ἀχρεῖους νά ἀσεθῇσουν γιά δεύτερη φορά κατά τῆς φιλοσοφίας. Ἡ πρώτη, ἦταν ἡ θανάτωση τοῦ Σωκράτη.

Αὐτά, στά 322. Μερικούς μήνες ἀργότερα, τόν πόνεσε τό στομάχι του και πέθανε. Ἄλλοι λένε ὅτι καθόταν σ' ἕνα βράχο κοντά στήν ἀκρογιαλιά και παρατηροῦσε ὥρες ἀτέλειωτες τό φαινόμενο τῆς παλίνροιας. Ζαλίστηκε ἀπό τή σκέψη, ἔπεσε μέσα στά νερά και πνίγηκε. Ἡ, στήν ἀδυναμία του νά δώσει μιά ἐξήγηση στό περίεργο αὐτό φαινόμενο, ἐννοίωσε μείωση και ἔδωσε μόνος ἕνα τέλος στή ζωή του. Αὐτά τά τελευταῖα, φαίνονται περισσότερο πλάσματα τῆς φαντασίας τῶν θαυμαστών του, πού τόν ἤθελαν νά πεθάνει περίεργα.

Εἶχε παντρευτεῖ δύο φορές. Ἀπό τήν γυναῖκα του Πυθιάδα εἶχε ἀποχτήσει μιά κόρη πού τήν ὀνόμασε κι αὐτή Πυθιάδα. Στή διαθήκη του, δίνει ἐντολή νά γίνει σύζυγος τοῦ Νικάνορα πού ἦταν μικρότερος γιός τοῦ προστάτη και κηδεμόνα του Προξένου.

Τή δεύτερη γυναῖκα του τήν ἔλεγαν Ἐρπυλλίδα και τήν πήρε μετά τόν φυσικό θάνατο τῆς πρώτης. Μ' αὐτή, εἶχε ἀποχτήσει ἕνα γιό πού τόν ἔλεγαν Νικόμαχο. Ἦταν πολύ νεώτερη ἀπ' τόν Ἀριστοτέλη, γι αὐτό στή

διαθήκη του τῆς δίνει τό δικαίωμα νά ξαναπαντρευτεῖ και νά πάρει ὅποιο μερίδιο προτιμήσει ἀπό τό χτῆμα του στή Χαλκίδα και ἀπό τό ἄλλο πού εἶχε στήν γενέτειρά του τά Στάγειρα τῆς Χαλκιδικῆς.

Ὁ Ἀριστοτέλης ἀνήκει στά σπάνια ἐκεῖνα πρόσωπα, πού δέν δίδαξαν μόνο, αλλά και ἔγραψαν. Τό συγγραφικό του ἔργο εἶναι τεράστιο. Οἱ ἀρχαῖοι χρονικογράφοι ἀνεβάζουν τά βιβλία του σέ τετρακόσια. Ἄλλοι, σέ χίλια. Ὁ Διογένης ὁ Λαέρτιος ὑπολογίζει ὅτι ὁ Ἀριστοτέλης ἔγραψε πάνω ἀπό τετρακόσιες σαράντα χιλιάδες (440.000) στίχους. Ὅπως βλέπουμε, ἦταν ἕνας ἀπό τοὺς πολυγραφότερους συγγραφεῖς ὅλων τῶν αἰώνων.

Δέν εἶναι φυσικά δυνατόν νά ἀσχοληθοῦμε μέ τήν ἀνάπτυξη τῶν ἔργων του. Ἀπλῶς θά ἀναφέρουμε τίς ἐπιστημονικές κατηγορίες στίς ὁποῖες τά κατέταξαν οἱ ἀλεξανδρινοὶ γραμματικοί: 1) Λογικά 2) Μεταφυσικά 3) Φυσικά 4) Ψυχολογικά 5) Ἠθικά 6) Πολιτικά 7) Αἰσθητικά.

Βέβαια, τά σωζόμενα, στρέφονται γύρω ἀπό τά θέματα πού ἀπασχολοῦσαν τίς παραδόσεις του στή σχολή. Εἶναι σημειώσεις και ἐγχειρίδια διδακτικά, ὅπως θά λέγαμε. Ὁ τεράστιος ὄγκος τῶν συστηματικῶν συγγραμμάτων του, χάθηκε.

Ἡ μελέτη τῆς ἀριστοτελικῆς φιλοσοφίας, δέν περιορίζεται στά στενά ἑλληνικά ὅρια. Ἐκτείνεται σ' ὅλον τόν κόσμο και σ' ὅλες τίς ἐποχές. Τέτοιο πνεῦμα θαυσιδόχαστο, μεθοδικό και εὐρύτατο, δέν ἔχει νά παρυσιάσει κανένας λαός και καμμιά ἐποχή. Ὅλοι ἀναγνωρίζουν τήν ἀξία του, ἀσχετα ἀπό ἰδεολογίες και ὁποιοσδήποτε πεποιθήσεις. Δέν ὑπάρχει πρόβλημα πού νά μή τόν ἀπασχόλησε και νά μήν ἔδωσε κάποια σοβαρή λύση. Ἐβαλε τίς βάσεις ὅλων τῶν ἐπιστημῶν. Μόνον ὁ Ἡράκλειτος μπορεῖ νά σταθεῖ δίπλα του.

Κατά τοὺς 11ο και 12ο αἰῶνες, ἡ ἀριστοτελική φιλοσοφία γνώρισε μεγάλη ἐξάπλωση στό θεολογικό κλίμα τῆς Δύσης. Εἶναι ὁ περίφημος ἀριστοτελισμός, πού ἀποτελεῖ τήν παντοδύναμη κοσμοθεωρία τῆς ἐποχῆς ἐκείνης. Ἡ εἰσοδος τοῦ ἀριστοτελικοῦ πνεύματος στή Δύση, ἔγινε τόσο ἀπό μεταφράσεις τῶν βυζαντινῶν κειμένων, ὅσο και τῶν ἀραβικῶν.

Καί τώρα, ἂς σημειώσουμε μερικά ἀριστοτελικά ρητά:

— Τῆς παιδείας αἱ μέν ρίζαι πικραί, οἱ δέ καρποὶ γλυκεῖς.

— Πάντες οἱ ἄνθρωποι φύσει τοῦ εἶδέναι ὀρέγονται.

— Φύσει μέν ἐστὶ ἄνθρωπος ζῶν κοινωνικόν.

— Ἐξίς δευτέρα φύσις.

— Τό γνῶναι ἑαυτόν ἀρχή σοφίας ἀνθρωπίνης.

— Ὁ μεγαλόψυχος δέν εἶναι μνησίκακος.

— Μονάχα ὁ ἐνάρετος εἶναι ἀξίος τιμῆς.

— Ἡ ἀξιοπρέπεια εἶναι ἀθρῆ και εὐπρεπὴς ὑπερηφάνεια.

— Ἡ δικαιοσύνη, ὅπως και κάθε ἄλλη ἀρετή, εἶναι σοφία.

— Στίς εὐγενικές καρδιές δέν ὑπάρχει χώρος γιά τό μῖσος.

— Ὁ χρόνος θεραπεύει τήν ὀργή.

— Ὁ καλός πολίτης τιμᾷ τόν ἀξιο, δέν τόν κολακεύει.

— Μέ πολλοὺς κόπους κερδίζεται ἡ μάθηση.

— Κανείς δέν ἀγαπάει ἐκεῖνον πού φοβάται.

— Ὅπου ὑπάρχει ἀμύλλα, ὑπάρχει και νίκη.

— Ἡ ὁμορφιά εἶναι ἡ πιό καλύτερη σύσταση.

— Ἀπό τή δικαιοσύνη πηγάζουν ὅλες οἱ ἀρετές.

— Εἶναι φυσικό νά ἀγαπάει κανείς τόν ἑαυτόν του. Ὅμως, προσοχή νά μή γίνουμε ἐγωιστές.

— Ἡ ἐκπαίδευση χρειάζεται τρία πράγματα: τή φύση, τή γνώση και τήν ἀσκήση.

— Ἡ ἐνότητα τοῦ λαοῦ πρέπει νά ἐπιδιώκεται μέ τήν παιδεία.

— Ἡ δυστυχία δημιουργεῖ στάσεις και ἐπαναστάσεις.

— Ὁ θάνατος εἶναι τό πιό φοβερό ἀπ' ὅλα τά πράγματα.

Αὐτά τά λιγοστά, γιά τόν μεγάλο Σταγειρίτη φιλόσοφο, παιδαγωγό, ἐπιστήμονα, πολιτειολόγο και ἄνθρωπο.

ΧΡΥΣ. ΚΡΙΜΠΑΣ

ΤΑ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Παναγιώτη Β. Κόκκοτα M.Ed. Ph.D.

—Ο ήχος και η εικόνα ικανοποιούν —ή προσπαθούν να ικανοποιήσουν ένα πλήθος αναγκών του ανθρώπου. Η διασκέδαση, ή πληροφόρηση και ή μόρφωση είναι οι βασικότερες από τις ανάγκες αυτές. Γι' αυτό η επίδραση που ασκούν ή τηλεόραση και το ραδιόφωνο στη ζωή του ανθρώπου είναι πολύ μεγάλη. Η διαφήμιση π.χ. είναι σωστή πλύση εγκεφάλου για τον άνθρωπο καταναλωτή.

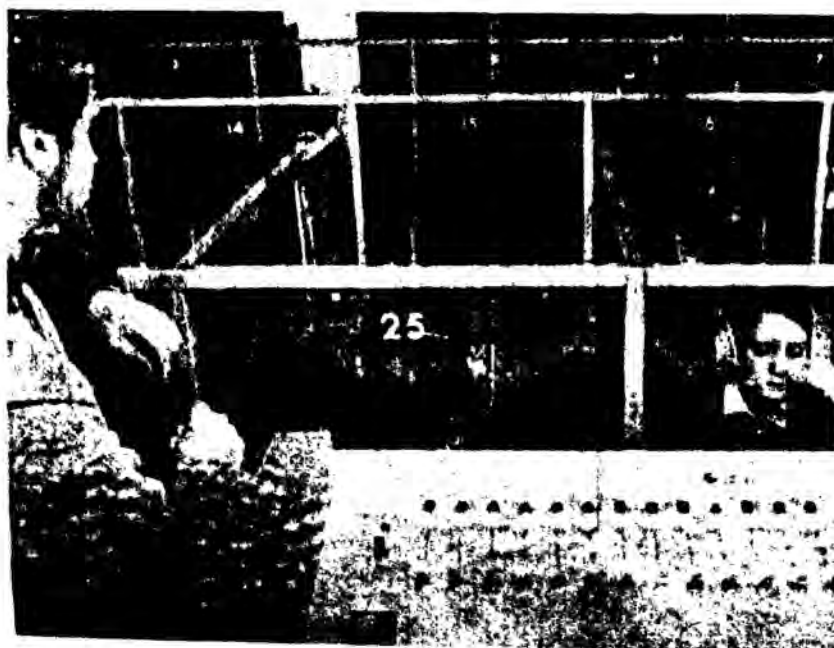
—Εκεί όμως που τα οπτικοακουστικά μέσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να προάγουν τη μάθηση είναι ή εκπαίδευση, γιατί ή μόρφωση εξαρτάται όχι μόνο από την όμιλία αλλά και από τα μέσα που ο άνθρωπος διαθέτει για να εκπαιδεύσει κα' νά εκπαιδευτεί. Τα τελευταία 30 χρόνια ο άνθρωπος έχει στη διάθεσή του περισσότερα μέσα επικοινωνίας και περισσότερη δύναμη να εκπαιδεύει από ότι είχε ποτέ.

—Η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων σαν μέσον μόρφωσης μπορεί να χαρακτηριστεί τόσο επαναστατική όσο ή εισαγωγή του διδλίου στα σχολεία μετά την ανακάλυψη της τυπογραφίας. Αυτό συμβαίνει γιατί οι γνώσεις σήμερα έχουν τόσο πολύ αυξηθεί, ώστε είναι αδύνατο να τις κατακτήσει κανείς όλες. Πρώτο γιατί τα διδλία που κυκλοφορούν στον

κάθε τομέα γνώσης είναι τόσα πολλά, ώστε ο άνθρωπος θα ήθελε περιουσίες ολόκληρες να τα αγοράσει όλα. Δεύτερο γιατί για να τα διαβάσει όλα δεν έχει στη διάθεσή του τον απαιτούμενο χρόνο. Έτσι, ή εισαγωγή νέων μεθόδων μάθησης κρίθηκε επιβεβλημένη.

—Η εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων και δεξιοτήτων στη διδασκαλία με τη βοήθεια των οπτικοακουστικών μέσων διευκολύνει τη μάθηση από μέρους των μαθητών και βοηθάει τον εκπαιδευτικό να κάμει καλύτερα τη δουλειά του. Πάντως, όσο μεγάλη και αν είναι ή συμβολή των μέσων αυτών, ο δάσκαλος ήταν και θα παραμείνει ή κύρια πηγή μάθησης. Γι' αυτό προσπάθειες που έγιναν να τον αντικαταστήσουν με μηχανήματα απέτυχαν.

—Τα οπτικοακουστικά μέσα στην εκπαίδευση δεν είναι κάτι καινούργιο. Στη Βρετανία π.χ. τα πρώτα ραδιοφωνικά σχολικά προγράμματα μεταδόθηκαν τό 1924, ο δέ αριθμός των σχολείων που παρακολουθεί τις σχολικές εκπομπές του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης αυξήθηκε από 2.000 σε 30.000 τα τελευταία πενήντα χρόνια. Εκτός της υψηλής ποιότητας ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που



Έργαστήριο διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Οι μαθητές ακούνε από μαγνητοταινία συνομιλία και επαναλαμβάνουν σε αργό ρυθμό μία μία τις φράσεις. Όπως φαίνεται στην εικόνα οι μαθητές είναι σε ατομικούς θαλάμους για να μη ένοχλει ο ένας τον άλλο. Ο δάσκαλος μπορεί να απομονώσει με τό χειριστήριο και να ακούσει την προφορά ενός μαθητή.

προσφέρονται. Ἡ σχολική τηλεόραση καὶ τὸ σχολικό ραδιόφωνο ἀρχίζουν καθημερινὰ τὰ προγράμματα τους στὶς 9 τὸ πρωῒ καὶ τελειώνουν στὶς 3.30 τὸ ἀπόγευμα. προσφέρονται προγράμματα γιὰ ὅλες τὶς ἡλικίες τῶν μαθητῶν ἀπὸ 4-18 ἐτῶν. Θὰ πρέπει ἀκόμη νὰ ἀναφερθεῖ ἡ δημοκρατική σύνθεση τῶν συμβουλίων πού εἶναι ὑπεύθυνα γιὰ νὰ καθορίζουν τί θὰ μεταδοθεῖ ἀπὸ τὴν τηλεόραση καὶ τὸ ραδιόφωνο καὶ νὰ ἐλέγχουν τὴν ποιότητα τῶν σχολικῶν ἐκπομπῶν. Στὰ συμβούλια αὐτὰ περιλαμβάνονται ἀντιπρόσωποι ἀπὸ τὶς ἐνώσεις τῶν εκπαιδευτικῶν, τὶς τοπικὲς εκπαιδευτικὲς ἀρχές, τὸ Ὑπουργεῖο Παιδείας κ.τ.λ.

— Τὰ σπουδαιότερα ὁπτικοακουστικὰ μέσα εἶναι ἡ τηλεόραση τὸ ραδιόφωνο, οἱ διαφορὲς μηχανές, τὰ Video καὶ τὰ κομπιούτερς. Ἐδῶ θὰ ἀναφερθοῦμε μόνο στὴν τηλεόραση.



1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ

— Ἀπὸ ὅλα τὰ ὁπτικοακουστικὰ μέσα ἐκεῖνο πού ἔχει τὴ μεγαλύτερη ἀποτελεσματικότητα στὴ μάθηση εἶναι ἡ τηλεόραση. Αὐτὴ ἔχει τὴν ἱκανότητα νὰ δημιουργεῖ καὶ νὰ διατηρεῖ τὸν ἐνθουσιασμό τῶν μαθητῶν. Μπορεῖ νὰ φέρει προσωπικότητες μέσα στοῦ σχολεῖο πού φαίνονται τόσο ζωντανές στὰ παιδιά πού τὶς βλέπουν, ὅσο καὶ ὁ δάσκαλός τους πού εἶναι μέσα στὴν τάξη.

— Σκοπὸς τῆς τηλεόρασης καὶ τῶν ἄλλων μέσων πού χρησιμοποιοῦνται στὴν ἐκπαίδευση εἶναι νὰ βοηθήσουν τὸ μαθητὴ νὰ ἀντιληφθεῖ καλύτερα τὸ μάθημα πού τοῦ προσφέρεται. Αὐτὸ γίνεται κατορθωτό μὲ τὸ ἀφθονο ὕλικό καὶ τὴν ἐποπτεία πού παρέχουν τὰ περισσότερα ἀπὸ τὰ μέσα αὐτά. Σὲ διαφορετική περίπτωση τὸ ὕλικό αὐτὸ ἔπρεπε νὰ προσφερθεῖ ἀπὸ τὸ δάσκαλο. Ἔτσι ὁ μαθητὴς δὲν ἐξαρτᾶται πλέον ἀπὸ τὸ βιβλίο καὶ τὸ δάσκαλο σάν τὶς μοναδικές πηγές γνώσης, ἐνῶ παράλληλα ἡ μάθηση γίνεται εὐκόλη καὶ εὐχάριστη. Παραδείγματος χάρις ἡ διδασκαλία τῆς ἱστορίας ἀπὸ τὴν τηλεόραση μπορεῖ γὰ διαπραγματευτεῖ τὶς κοινωνικὲς καὶ οικονομικὲς πλευρές τῶν γεγονότων, μετατοπίζοντας τὸ ἐνδιαφέρον ἀπὸ τὶς ἡμερομηνίες καὶ τὶς δυναστείες, τὶς μά-

χες καὶ τὶς σφαγές στὴ μελέτη τῆς καθημερινῆς ζωῆς τῶν λαῶν. Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ τὸ ἐνδιαφέρον τῶν παιδιῶν κρατιέται ἀμείωτο καὶ ἡ μάθηση ἀποκτίνει νόημα.

— Ἄλλο σπουδαῖο παράδειγμα εἶναι οἱ φυσικὲς ἐπιστῆμες. Ἐδῶ ἡ τηλεόραση ἔχει τὴ μεγαλύτερη ἐπίδραση, γιατί τὰ εκπαιδευτικὰ μέσα πού τώρα εἶναι στὴ διάθεση τῶν εκπαιδευτικῶν πολλαπλασιάστηκαν καὶ οἱ μαθητὲς μποροῦν νὰ χρησιμοποιήσουν δημιουργικά καὶ κριτικά τὸ μυαλό τους, ἀντὶ νὰ τὸ μεταβάλλουν σὲ ἀποθήκη νεκρῶν γνώσεων.

— Οἱ ἔρευνες πού ἔχουν γίνει ἀπέδειξαν ὅτι ὁ ρυθμὸς προόδου τῶν μαθητῶν ὅλων τῶν ἡλικιῶν καὶ τῶν ἱκανοτήτων εἶναι σημαντικὰ ἀνώτερος μὲ τὸ σύστημα τῆς εκπαιδευτικῆς τηλεόρασης.

— Τὰ μαθήματα ἀπὸ τὴν τηλεόραση εἶναι περισσότερο ἀποδοτικά, ὅταν ἀκολουθοῦνται ἀπὸ διδασκαλία στὴν τάξη πού ἀποβλέπει νὰ ἐπισημάνει τὰ κυριότερα σημεῖα τῆς ἐκπομπῆς. Στούς μαθητὲς παρέχονται εἰδικὰ βιβλία καὶ ἄλλο ὕλικό σχετικό μὲ τὰ μαθήματα πού παρουσιάζει ἡ τηλεόραση.

— Ἡ ἐκπαιδευτικὴ τηλεόραση δὲν βοηθεῖ μόνο στοῦ ἀνέβασμα τῆς ποιότητος τῆς ἐκπαίδευσης ἀλλὰ ἐπεκτείνει τὸ πρόγραμμα ὅλων τῶν σχολείων ποικιλλοτάς το ἀπὸ ἡμέρα σὲ ἡμέρα καὶ κάνοντάς το ἐφάμιλλο τῶν καλύτερων σχολείων τῆς χώρας. Ἐπιπλέον προσφέρει ὄχι μόνο καθαυτὸ σχολικὰ μαθήματα, ἀλλὰ καὶ μορφωτικὰ προγράμματα στοῦ χώρου τῶν γραμμάτων καὶ τῶν τεχνῶν, τῆς πολιτικῆς, τῆς οἰκονομίας κ.τ.λ. Μ' αὐτὸ τὸν τρόπο ἡ μόρφωση γίνεται ζωντανή καὶ ἀμεση.

— Στὰ πρώτα τῆς στάδια ἡ ἐκπαιδευτικὴ τηλεόραση ἀντιμετωπίστηκε μὲ καχυποψία ἀπὸ τοὺς εκπαιδευτικούς. Φοβήθηκαν ὅτι ἦταν δυνατό ἡ τηλεόραση νὰ τοὺς ἀντικαταστήσει καὶ νὰ ὀδηγήσει σὲ παραγκωνισμό τοῦ ἐπαγγέλματος. Μὲ τὴν πάροδο τοῦ χρόνου ὁμως βεβαιώθηκαν ὅτι ἡ θέση τους δὲν κινδύνευε καὶ ἔτσι ἀλλάξε ἡ συμπεριφορὰ τους.

— Ἐξ ἄλλου εἶναι φανερό ὅτι ὑπάρχουν ὁρισμένα μαθήματα πού γιὰ τὴ διδασκαλία τους εἶναι δύσκολη ἡ ἀνεύρεση καλῶν δασκάλων π.χ. μαθήματα ξένων γλωσσῶν. Ἐπιπλέον ἡ πείρα ἐδείξε ὅτι σὲ μαθήματα ὅπως οἱ ξένες γλώσσες ἡ διδασκαλία ἀπὸ τὴν τηλεόραση ἀποτελεῖ ἕνα καλὸ συμπλήρωμα καὶ ὅταν ἀκόμα ὑπάρχουν ἱκανοὶ εκπαιδευτικοὶ νὰ τὰ διδάξουν στὰ σχολεῖα. Αὐτὸ συμβαίνει γιὰ δύο κυρίως λόγους. Πρῶτα γιατί μέσα στὴν τάξη δημιουργεῖται ἐνθουσιασμός καὶ δεύτερο γιατί τὸ μάθημα προετοιμάζεται καλύτερα, ἀπὸ ὅτι θὰ προετοιμαζόταν ἀπὸ τὸν κάθε δάσκαλο, ἐπειδὴ τὸ μάθημα ἀπὸ τὴν τηλεόραση ἀπευθύνεται σὲ πολλοὺς θεατὲς πού μποροῦν εὐκόλα νὰ κάμουν κριτική.

— Μποροῦμε νὰ ὑποστηρίξουμε ὅτι ἡ τηλεόραση, προάγει τὶς μεθόδους διδασκαλίας καὶ τὶς κάνει κτή-

μα όλων των εκπαιδευτικών, ενώ παλιότερα ήταν κτήμα μόνο των λίγων, των ταλαντούχων.

Σέ πολλές περιπτώσεις τὰ προγράμματα τῆς τηλεόρασης ὑπῆρξαν πρωτοποριακά μέ τὴν ἔννοια ὅτι πολλές ἐκπομπές καταπιόστηκαν μέ θέματα πού μέχρι τότε δέν ἐθεωροῦνταν σάν μέρος τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος π.χ. μαθήματα sex.

— Ἡ προσφορά τῆς εκπαιδευτικῆς τηλεόρασης εἶναι περισσότερο σημαντική γιὰ τὰ ἐπαρχιακά σχολεῖα καί κυρίως τὰ Δημοτικά, ὅπου πολλές φορές ἕνας δάσκαλος διδάσκει ταυτόχρονα σέ περισσότερες ἀπό μία τάξεις, ἐνῶ ταυτόχρονα οἱ ἐμπειρίες τῶν μαθητῶν εἶναι ἐλάχιστες καί τὸ κοινωνικό περιβάλλον δέν βοηθάει καί πολύ τὴν εὐρύτερη μόρφωσή τους. Στίς χώρες, ὅπου ἡ εκπαιδευτική τηλεόραση χρησιμοποιεῖται πολύ στή Δημοτική Ἑκπαίδευση, οἱ εκπαιδευτικοὶ πού διδάσκουν ἀπὸ αὐτὴ ἐπισκέπτονται τὰ σχολεῖα γιὰ νὰ τοὺς γνωρίσουν τὰ παιδιά, ὥστε ὅταν τοὺς βλέπουν στήν τηλεόραση νὰ τοὺς θεωροῦν γνωστούς τους.

2. ΤΟ ΚΟΣΤΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΟΜΠΩΝ

Στὴ Βρετανία ἔχει ὑπολογιστεῖ ὅτι τὸ κόστος μιᾶς ὥριαίας ἐκπομπῆς ἀπὸ τὸ ραδιόφωνο εἶναι λιγότερο ἀπὸ τὸ 1/100 τῆς δραχμῆς ἀνά μαθητὴ. Τὸ κόστος τῆς ἴδιας ἐκπομπῆς ἀπὸ τὴν τηλεόραση εἶναι ἐλάχιστα μεγαλύτερο. Τὸ κόστος αὐτὸ ἀναφέρεται στήν παρα-

γωγή τῶν εκπαιδευτικῶν προγραμμάτων. Τὸ κόστος λήψης στὰ σχολεῖα εἶναι λίγο μεγαλύτερο.

Γιὰ τίς ἀναπτυσσόμενες χώρες, ὅπου ἡ βιομηχανία κατασκευῆς ἐποπτικῶν μέσων δέν εἶναι κατὰ κανόνα ἀναπτυγμένη, πρέπει νὰ ὑπολογίσουμε μιὰ σημαντική δαπάνη γιὰ τὴν εἰσαγωγή τῶν μέσων αὐτῶν ἀπὸ τὸ ἐξωτερικό.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τὰ ὁπτικοακουστικά μέσα βοηθοῦν στὴ μάθηση καί γιὰ τοῦτο ἔχουν καθιερωθεῖ στήν ἐκπαίδευση τόσο στίς ἀναπτυγμένες ὅσο καί στίς περισσότερες ἀπὸ τίς ἀναπτυσσόμενες χώρες τοῦ κόσμου.

Ἀπὸ τὰ ὁπτικοακουστικά μέσα ἡ τηλεόραση ἔχει τὴ μεγαλύτερη ἀποτελεσματικότητα, ἀφοῦ μπορεῖ νὰ φέρνει προσωπικότητες στήν τάξη, πού ἄλλοιως θὰ ἦταν ἀδύνατο νὰ γνωρίσουν τὰ παιδιά.

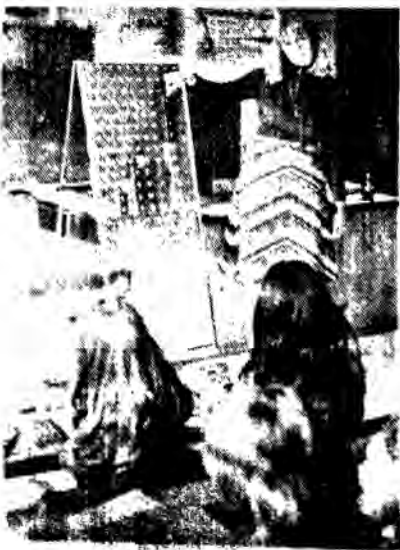
Στὴ χώρα μας τὰ ὁπτικοακουστικά μέσα δέν ἔχουν πάρει ἀκόμη τὴ θέση πού τοὺς ἀρμόζει στήν ἐκπαίδευση. Δυστυχῶς οὔτε ἡ τηλεόραση, ἀλλὰ οὔτε καί τὸ ραδιόφωνο πού ὅπως εἶδαμε εἶναι οἰκονομικότερο δέν μῆταν μέχρι σήμερα στήν ὑπηρεσία τῆς ἐκπαίδευσης στήν πατρίδα μας. Γιὰ τὰ σχολεῖα μας ὁ μαυροπίνακας, μερικοὶ παλαιοὶ χάρτες καί ἡ εἰκόνα τοῦ Χριστοῦ ἀποτελοῦν καί σήμερα τὰ μέσα ἐποπτείας, ἐνῶ τὸ βιβλίο καί ὁ δάσκαλος ἐξακολουθοῦν νὰ παραμένουν οἱ μοναδικές πηγές γνώσης, ὅπως ἀκριβῶς καί στὸν προηγούμενο αἰῶνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. John Vaizey: Education in the Modern World Weidenfeld and nicolson, London, 1975.
2. UNESCO: New Educational Media in Action, Casse Studies for

Planners. UNESCO: IIEP, Paris, 1969.

3. John Leedham: Educational Technology: A First Look, Pitman Publishing, London, 1973.



Ἑλληνικό Παιδαγωγικό ὕλικό σέ Αἰγυπτιακά σχολεῖα

Ἀπὸ τίς 25-1 μέχρι τίς 4-2-79 ἔγινε στὸ Κάιρο ἡ 11η Διεθνῆς Ἑκθέση Βιβλίου, στήν ὁποία πῆραν μέρος σαράντα χώρες. Τὴ χώρα μας ἐκπροσώπησε ὁ ἐκδοτικός οἶκος Γ. Γέρου, ὁ ὁποῖος ἐξέθεσε τὸ ὁμώνυμο παιδαγωγικό καί τὰ σχετικά βιβλία γιὰ τὴ διδασκαλία τῶν μαθηματικῶν στὸ δημοτικό σχολεῖο καί τὸ νηπιαγωγεῖο.

Τὸ Ἑλληνικό περὶ τὸ ἐπεσκέφτηκαν καί οἱ ἀρμόδιοι τοῦ Ὑπουργείου Παιδείας τῆς Αἰγύπτου, οἱ ὁποῖοι ἀφοῦ μελέτησαν προσεκτικὰ τίς δυνατότητες τοῦ ὕλικου καί τὴν εὐκολία στὴ χρήση του, ἀποφασίσαν νὰ τὸ χρησιμοποιήσουν καί ζήτησαν ἀπὸ τὴν κυβέρνησή τους νὰ τὸ ἀγοράσει γιὰ ὅλα τὰ Αἰγυπτιακά σχολεῖα.

Τὸ παιδαγωγικό ὕλικό Γέρου, πού μέχρι πρὸ τίνος κυκλοφοροῦσε μόνο μέ τὴ μορφή ἀριθμητηρίου γιὰ τὸ μαθητὴ, τώρα κυκλοφορεῖ καί σέ μεγάλες διαστάσεις σάν ἀριθμητήριο γιὰ τὴν τάξη μέ τίς πολλαπλές του δυνατότητες νὰ αἰσθητοποιεῖ ὅλη τὴν ἀριθμητική καί ἕνα μεγάλο μέρος τῆς γεωμετρίας καί τῆς στερεομετρίας.

Μεγάλο ἐπίσης ὑπῆρξε τὸ ἐνδιαφέρον τῶν δασκάλων ἐπισκεπτῶν τόσο γιὰ τὴ σταδιακὴ Ἑκμάθηση τῶν Μαθηματικῶν, πού περιλαμβάνει βιβλίο γιὰ τὸ δάσκαλο, βιβλίο γιὰ τὸ μαθητὴ καί τὸ παιδαγωγικό ὕλικό, ὅσο καί γιὰ τὴ μέθοδο πού καταργεῖ τὴ χρήση τῶν κανόνων καί τῶν τύπων στὴ λύση ὁποιοῦδήποτε προβλήματος τῆς ἀριθμητικῆς τοῦ δημοτικοῦ σχολείου.

Στὴ φωτογραφία φαίνεται ἡ χρήση τοῦ ὕλικου σέ Ἑλληνικό σχολεῖο.

ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

*Μ. Δεληκωστοπούλου, Dr. Phil.
Καθηγήτριας Μαρασλείου Παιδ. 'Ακαδημίας.*

1. 'Η διδασκαλία του μαθήματος της Γεωγραφίας, στο δημοτικό σχολείο ιδιαίτερα, παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες. Αυτές επισημαίνονται τόσο από το πρωτόπειρο δάσκαλο που ζητάει ένα «δρόμο» για να βαδίσει με κάποια σιγουριά όσο και από τον έμπειρο που διακατέχεται από την ανησυχία να βελτιώνει τους τρόπους της διδασκαλίας του.

Οι δυσκολίες πρέπει να αναζητηθούν σε πολλά αίτια. Κατά ένα μεγάλο μέρος οφείλονται στη φύση της ύλης του μαθήματος. 'Η ύλη είναι πολύπλοκη. 'Από το άλλο μέρος οι δυσκολίες δημιουργούνται από το γεγονός, ότι στο μαθητή, και των ανωτέρων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, δεν είναι πλήρως αναπτυγμένες οι διανοητικές ικανότητες που απαιτούνται για την κατανόηση της πολύπλευρης αυτής ύλης στο βάθος και το πλάτος της και ιδιαίτερα στις αλληλεξαρτήσεις των στοιχείων της. Τό παιδί με την πάροδο της ηλικίας του προχωρεί βέβαια στην κατανόηση του χώρου, του φυσικού και έμβιου κόσμου, της έννοιας των αριθμών, του ποσού των οικονομικών και κοινωνικών φαινομένων. Στην ηλικία του παιδιού του Δημοτικού Σχολείου όμως δεν μπορούμε να μιλάμε για ολοκληρωμένη ανάπτυξη. 'Ακόμη ένα μέρος των δυσκολιών οφείλεται στο ότι το μάθημα κινείται, σ' ένα σημαντικό μέρος του, στο χώρο των συμβόλων (χαρτογραφικά σύμβολα, διαγράμματα κλπ) και απαιτεί ακόμη όρισμένες δεξιότητες απ' αυτόν που το παρακολουθεί (κατανόηση κλίμακας, υπολογισμό αποστάσεων κ.λ.π.).

Σ' αυτά θα μπορούσε να προσθέσει κανείς ως παράγοντα που συντελεί στο να εμφανίζεται τό μάθημα δύσκολο, τό γεγονός ότι η Γεωγραφία πέρασε τις τελευταίες δεκαετίες μιά κρίση «υπάρξεως» (2), δεδομένου ότι πληθύνθηκαν οι τάσεις που επιδίωξαν να απορροφηθεί από άλλους κλάδους ή να χάσει την παλιά της ταυτότητα. 'Ασχετα αν από την κατάσταση αυτή βγήκε ανανεωμένη, στην καθημερινή διδακτική πραγματικότητα τά προβλήματα που συνδέθηκαν με τό σημείο αυτό παραμένουν.

1.2. Για να προσεγγίσει κανείς τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του μαθήματος της Γεωγραφίας θα πρέπει να συνειδητοποιήσει τό σκοπό που επιδιώκει τό μάθημα αυτό.

Όταν άμέσως προηγουμένως επισημάναμε τη φύση της ύλης του μαθήματος ως παράγοντα που δημιουργεί δυσκολίες στο δάσκαλο, έμμέσως αναφερθήκαμε στο σκοπό του μαθήματος. 'Ο σκοπός είναι πολύπλευρος. 'Η Γεωγραφία είναι «κάτι περισσότερο» από τη μετάδοση γνώσεων γύρω από τη μορφή του γεωγραφικού χώρου. Θέμα της είναι ο τόπος και τά φαινόμενα που συντελούνται πάνω σ' αυτόν σ' όλες τις περιοχές του έπιστητού, στις σχέσεις τους μεταξύ τους, αλλά περισσότερο στις σχέσεις τους με τον άνθρωπο και στις εξαρτήσεις τους απ' αυτόν. Είναι, θα λέγαμε, ο άγώνας που κάνει ο άνθρωπος και οι τρόποι που βρίσκει όχι άπλως για να επιβιώσει, αλλά για να ικανοποιήσει βαθύτερα τό νόημα της ζωής του στις βασικές του ανάγκες, υλικές και πνευματικές (κατοικία, εργασία, ανάπαυση και σόλη, μόρφωση, δημιουργία, συνάντηση με τό Θείο, με τό συνάνθρωπο), στο συγκεκριμένο τόπο και τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (3).

Ό μελετητής της Γεωγραφίας, ακόμη και ο μαθητής του Δημοτικού Σχολείου στά πλαίσια του παραπάνω σκοπού, δεν είναι άπλως ένας άκροατής ενός μαθήματος, αλλά ένα από τά δρώντα πρόσωπα σ' αυτή τη διαδικασία της οργάνωσης της ζωής που μελετά. Είναι υποχρεωμένος, αναλύοντας τά δεδομένα, να οργανώνει την «εύμερία του», να καταλήγει δηλαδή σε συμπεράσματα και να έκπονεί σχέδια για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του (4). 'Ετσι ή άπασχόληση με τη γεωγραφική ύλη δεν είναι άπλως προσπάθεια για μόρφωση έγκυκλοπαιδική, αλλά εύρύτερα έχει σά στόχο της να συντελέσει ώστε να μορφώσει «στάσεις» ζωής και γεωγραφική συνείδηση (5).

2. Πρίν προσχωρήσουμε στην κυρίως μεθοδολογία της διδασκαλίας του μαθήματος είναι άπαραίτητο να μελετήσουμε τις τάσεις που έπικρατούν γύρω από τη Γεωγραφία σήμερα και ακόμη να επισημάνουμε όρισμένες προϋποθέσεις που απαιτούνται προκειμένου να διαμορφωθεί ένας κατάλληλος τρόπος διδασκαλίας.

2.1. Στο διδακτικό χώρο της Γεωγραφίας έπικρατούν σήμερα, παράλληλα ή μία με την άλλη, δύο τάσεις που πρέπει έδώ να εξαρθούν, δεδομένου ότι

παίρνουν τη μορφή των απαιτήσεων. 'Η πρώτη αναφέρεται σέ μιά στροφή του μαθήματος από την πατριδογνωστική υπόσταση στην πραγματογνωστική. Τό μάθημα δηλ. καί στίς μεγάλες σχολικές τάξεις έγινε αποδεχτό περιβάλλοντος (6). 'Η μεταπήδηση αυτή επιβλήθηκε από πολλούς λόγους. 'Η πατριδογνωστική έννοια θεωρήθηκε στενή. 'Η κινητικότητα πού κυριαρχεί σήμερα σ' όλους τούς τομείς, ιδίως μέ τη διάδοση των μαζικών μέσων ενημερώσεως, διεύρυνε την έννοια του περιβάλλοντος. Περιβάλλον του παιδιού είναι σήμερα καί οί ωκεανοί πού προβάλλονται στή μικρή θάλασσα, ή τό διάστημα, καθώς καί ό κόσμος όλόκληρος. 'Επειτα, σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο μέ την επίδραση της τεχνικής κόσμο, φαίνεται φτωχό τό έγγές πρós τό παιδί περιβάλλον.

'Η τάση αυτή αυτόματα διεύρυνε καί τό σκοπό της Γεωγραφίας καί μετέδωκε τήν όρολογία στους προπαρασκευαστικούς γιά τό μάθημα της Γεωγραφίας κλάδους στίς κατώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Δέν είναι ένας χωρίς νόημα νεωτερισμός ή αλλαγή του μαθήματος της Πατριδογνωσίας σέ Σπουδή Περιβάλλοντος. Τέλος ή τάση αυτή έκανε τήν ύλη της Γεωγραφίας απέραντη άφ' ενός καί έδωσε άφ' έτέρου ένα δυναμικό στοιχείο στην πορεία της διδασκαλίας γιά τό όποιο θά γίνει λόγος παρακάτω.

'Υπογραμμίζοντας τήν άπαιτηση αυτή δέ θά θέλαμε μέ κανένα τρόπο νά υποστηρίξουμε ότι καταργείται ή ύποτιμάται ή αξία της πατριδογνωστικής άρχης. 'Η σημασία της αναφοράς στά στοιχεία πού προσφέρει τό άμεσο γεωγραφικό περιβάλλον παραμένει ή αυτή. Μόνο πού δέν έπαρκει, όταν μάλιστα τό στενό περιβάλλον χαρακτηρίζεται γιά τή μονομέρεια των στοιχείων του (π.χ. είναι μόνο άγροτικό ή μόνο βιομηχανικό κ.λ.π.).

2.2. 'Η δεύτερη τάση ή άπαιτηση πού επικρατεί σήμερα στό χώρο του μαθήματος της Γεωγραφίας αναφέρεται στην έξαρση του κοινωνικού στοιχείου (7). 'Η στροφή αυτή επιβλήθηκε από τή γενικότερη επικράτηση του κοινωνιολογισμού, στην πράξη όμως σημειώθηκε όταν στην άμερικανική εκπαίδευση ή Γεωγραφία υπήχθηκε στά κοινωνικά μαθήματα. 'Από τόν άμερικανικό χώρο ή τάση αυτή μεταπήδησε στον ευρωπαϊκό καί δημιουργήθηκε όχι μόνο έντονη συζήτηση μεταξύ των ειδικών γιά τή σκοπιμότητα αυτής της διευρύνσεως, αλλά έπηρέασε εύρύτερα τά Curricula:

"Όταν στό χώρο της διδασκαλίας της Γεωγραφίας τονίζεται τό κοινωνικό στοιχείο δέ σημαίνει ότι ή Γεωγραφία γίνεται άπλώς άνθρωπογεωγραφία. 'Η κοινωνική γεωγραφία δέν ενδιαφέρεται μόνο γιά τόν άνθρωπο γενικά, αλλά γιά τά άτομα καί τίς συγκεκριμένες ομάδες, όπως διαμορφώνονται στίς γεωγραφικές περιοχές, στή δημιουργική τους προσπάθεια, στίς σχέσεις τους, στους προβληματισμούς

τους καί τίς προοπτικές τους πού διαμορφώνονται σέ σχέση πάντοτε μέ τά γεωγραφικά κλπ. δεδομένα.

"Αν ή προηγούμενη τάση είχε σαν συνέπεια νά διευρυνθεί τό αντικείμενο της Γεωγραφίας, ή άπαιτηση γιά τόν πλουτισμό της ύλης μέ τό κοινωνικό στοιχείο έδωσε περισσότερο ούσιαστικό περιεχόμενο στό αντικείμενο της μελέτης καί τό έκανε περισσότερο δυναμικό. Γιατί άλλο πράγμα είναι νά μιλάς γιά τή βιομηχανία καί τή γεωργία καί άλλο γιά τούς άνθρώπους πού ζούν καί εργάζονται σέ μιά βιομηχανική περιοχή ή γιά τούς γεωργούς καί τά προβλήματα τους.

'Ετσι ή τάση αυτή όδηγεύ στον ευρωπαϊκό χώρο άτήρηση στην πράξη μεταξύ των δασκάλων, πού μέ ιδιαίτερο ενδιαφέρον, έσπευσαν νά τήν ένστερνισθούν καί νά τήν εφαρμόσουν, όχι τόσο γιατί έγινε σοβαρή συζήτηση μέ τίς επιστημονικές δημοσιεύσεις πού εμφανίστηκαν, όσο γιατί διευκόλυνε ή άρχή αυτή τή διδασκαλία (8), τήν έκλογή της ύλης, καί πολύ περισσότερο τή διάρθρωσή της σέ εύρύτερες περιοχές καί σέ κάθε διδακτική ένότητα. 'Εξάλλου ή έξαρση του άνθρώπινου στοιχείου έδωσε στή διδασκαλία ένα συναισθηματικό περιεχόμενο καί έκανε έτσι περισσότερο άγαπητή τή σπουδή από τήν πλευρά του μαθητή, μάλιστα του δημοτικού σχολείου, στον όποιο προέχει τό συναισθηματικό στοιχείο.

3. 'Η μελέτη γύρω από τή διδακτική του μαθήματος της Γεωγραφίας διαφωτίζεται άν έπισημανθούν άκόμα όρισμένες προϋποθέσεις, οί όποιες συζητούνται σήμερα καί ή έξασφάλισή τους θεωρείται άναγκαία προκειμένου νά γίνει βατός ό δρόμος γιά μιά όρθή μεθοδολογία.

Οί προϋποθέσεις αυτές βρίσκονται σέ σχέση μέ τίς τάσεις πού αναφέρθηκαν προηγουμένως, προχωρούν όμως καί πέρα άπ' αυτές. Κινούνται δέ τόσο στό χώρο της ύλης του μαθήματος όσο καί της μεθοδολογίας της διδασκαλίας. 'Από τίς προϋποθέσεις αυτές έπισημαίνουμε τίς σπουδαιότερες.

3.1. 'Η ύλη του μαθήματος πρέπει νά ανταποκρίνεται στίς βασικές λειτουργίες της ύπαρξεως του παιδιού (9). Τό σημείο αυτό χρειάζεται περισσότερη διασάφηση δεδομένου ότι καί ή μεθοδολογία σχετίζεται μ' αυτό. Τό παιδί των Δ', Ε' καί ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού σχολείου διαθέτει τεράστιες ικανότητες γιά μάθηση, γιά άφομοίωση, γιά πρόσκτηση καί άπόκτηση δεξιοτήτων. 'Η μάθηση όμως αυτή δέν πρέπει νά πιστεύεται ότι πραγματοποιείται όπως στον ένήλικο. 'Ο μαθητής του Δημοτικού Σχολείου γιά νά κατατοπισθεί καί γιά νά μάθει σωστά, μέ οικονομία δυνάμεων καί άποδοτικά, πρέπει νά βρεθεί μπροστά σέ βασικά προβλήματα μέ λειτουργικό χαρακτήρα. Τόν ενδιαφέρει δέδαια νά ξέρει τά θούνα καί τά ποτάμια μιάς χώρας ή μιάς περιοχής, αλλά άν αυτά δέν συνδεθούν μέ τίς σχέσεις τους μέ τήν άνθρώπινη ζωή, τίς μορφές της, τά προβλήματα της

κινδυνεύουν νά ξεχασθούν τόσο σύντομα ἔστω κι ἂν ἔχουν ἀποδεδειγμένα γίνει κτῆμα του. Ἡ ἀπαίτηση γιά τήν ἐξασφάλιση τῆς προϋποθέσεως αὐτῆς ἀνατρέπει βασικά τή μεθοδολογία τῆς ἐξετάσεως τῆς ὕλης μέ τή σειρά πού διαπιστώνεται σέ ἐγχειρίδια σχολικά, ἀκόμη καί σήμερα (μορφολογία ἐδάφους, κλίμα, προϊόντα κ.λ.π.), μέ τήν παράθεση δηλ., τῶν γεωγραφικῶν στοιχείων τῆς κάθε χώρας ἢ περιοχῆς, τῶν οἰκονομικῶν, ἱστορικῶν, πολιτιστικῶν κ.λ.π. (10).

Ὁ τρόπος αὐτός ἴσως εἶναι μιά ἐπιστημονική μορφή παραθέσεως στοιχείων δέν «προκαλεῖ» ὅμως τόν ἐρευνητή μικρό μαθητή. Τό παιδί τῆς σχολικῆς ἡλικίας ὅταν μαθαίνει κυριαρχεῖται ἀπό τό συναισθηματικό στοιχείο, ἰδίως ἀπ' αὐτό.

Ἡ σκέψη του βέβαια μέ τήν αὔξησιν τῆς ἡλικίας καί περισσότερο ἀναλυτική γίνεται καί τά διανοητικά στοιχεῖα πληθύνονται σ' αὐτή· ποτέ ὅμως δέν γίνεται ἡ ὅλη λειτουργία τῆς καθαρῆς διανόησης.

3.2. Πίσω ἀπό τήν προϋπόθεση αὐτή πρέπει νά ἐννοήσουμε μιά εὐρύτερη ἀρχή πού πρέπει νά διέπει κάθε διδασκαλία, καί ἰδιαίτερα τῆς γεωγραφίας, τήν ἀρχή τῆς ἐνεργοῦς συμμετοχῆς τοῦ παιδιοῦ στή διδασκαλία. Ἡ ἐξασφάλιση τῆς συμπράξεως τοῦ μαθητῆ στή μάθησιν ἐξαρτᾶται ἀπό ἕνα πλῆθος προϋποθέσεων καί ὄρων. Ἀφετηρία γιά τή σύμπραξιν τοῦ μαθητῆ ἀποτελεῖ ἡ γνώση τῆς «καταστάσεως» στήν ὁποία βρίσκεται αὐτός στό γνωστικό τομέα, στόν τομέα τῶν δεξιότητων, τῶν στάσεων κ.λ.π. Ἡ γνώση τοῦ ἐπιπέδου ἀναπτύξεως τοῦ μαθητῆ δέν ὁρίζεται σήμερα ἀβασάνιστα. Ἐχουν δημιουργηθεῖ συστήματα ἐλέγχου μέ τά ὁποῖα διαπιστώνεται τό δυναμικό του στήν κάθε περιοχή. Μέ βάση αὐτό τό δυναμικό γίνεται ἡ πρόσκτηση τοῦ νέου.

Μ' αὐτό τόν τρόπο ἀπομακρύνεται ἡ διδασκαλία ἀπό τήν τυποποίηση καί τά πάγια σχήματα πορείας. Ἡ προσφορά τοῦ μαθητῆ κατά τήν σύμπραξιν του δέν μπορεῖ νά προκαθορισθεῖ στήν ἔκτασιν καί στό πλάτος τῆς. Κατά συνέπεια ἡ διδασκαλία δομεῖται μέ ποικίλους τρόπους (11) κάθε φορά.

3.3. Ἄλλη προϋπόθεση μιᾶς ἐπιτυχημένης πορείας διδασκαλίας στό μάθημα τῆς γεωγραφίας εἶναι ἡ ἐξασφάλιση τῆς κατοχῆς τρόπων ἐργασίας καί δεξιότητων ἀπό τό μαθητή. Στή σχετική βιβλιογραφία ἀπαριθμοῦνται σειρές τέτοιων δεξιότητων καί τεχνικῶν· συστηματική παρατήρηση, περιγραφή φαινομένων, συγκέντρωση πληροφοριῶν, χρησιμοποίηση πηγῶν, ἱκανότητα συγκρίσεων καί συσχετίσεων, σχεδιασμός καί ἐρευνα μέ βάση αὐτόν, ἰχνογράφηση, κατανόηση σκίτσων, ἀπεικονίσεων, διαγραμμάτων καί μεταφορά τῶν συμπερασμάτων του σ' αὐτά, χρήση χαρτῶν καί χαρτογράφηση, μελέτη καί κατανόηση στατιστικῶν ταμητῶν καί κατασκευή ἀπό τό μαθητή αὐτῶν, διατύπωση ἐρωτημάτων καί προβλημάτων, συζήτηση γύρω ἀπ' αὐτά, ἱκανότητα συμφω-

νίας καί διαφωνίας κατά τή συζήτηση, ἐξαγωγή συμπερασμάτων καί μεταφορά αὐτῶν γιά τήν ὑπερπήδησιν ἀνάλογων περιστάσεων.

Δέν ἀρκεῖ δέ ἡ κατοχή τέτοιων δεξιότητων· ἀπαραίτητος εἶναι ὁ σωστός συνδυασμός κατὰ τήν πορεία τῆς ἐργασίας. Ὅλες οἱ παραπάνω εἶναι ἐνέργειες πού συνεργάζονται προκειμένου νά διαμορφωθεῖ μιά ἐπιτυχημένη καί δυναμική διδασκαλία. Ἡ συνεργασία τους εἶναι μιά εὐρύτερη ἀρχή (Interdependez) (12) καί μέ τήν ἱκανοποίησιν τῆς δημιουργοῦνται κατάλληλοι τρόποι ἐργασίας.

3.4. Ἐξᾴλου στή σύγχρονη προβληματική τῆς μεθοδολογίας τοῦ μαθήματος τῆς γεωγραφίας συζητεῖται ὡς προϋπόθεση ἐπιτυχημένης πορείας διδασκαλίας ἡ προσπάθεια νά ἐξαίρεται ἡ «ἀτομικότητα» (13) τῆς γεωγραφικῆς ἐνότητος. Τό κάθε γεω-πολιτιστικό τμήμα ἔχει μιά ἰδιαιτέρη φυσιογνωμία. Ἡ φυσιογνωμία αὐτή πρέπει νά ἀνακαλύπτεται καί ἡ διδασκαλία ὀφείλει νά μὴν τήν παραδίδει. Τό σημεῖο αὐτό εἶναι σημερινό τόσο γιατί ὅταν ἱκανοποιεῖται ἀπομακρύνεται ἡ διδασκαλία ἀπό τήν τυποποίηση, ὅσο καί γιατί ἐξασφαλίζεται ἕνας λειτουργικός τρόπος μελέτης τῆς ἐνότητος. Ἡ ἀτομικότητα τοῦ τόπου εἶναι αὐτός ὁ ἴδιος ὁ τόπος στήν οὐσία του. Κι' ἂν δέν ἐπισημανθεῖ σάν κύριο σημεῖο ὁργάνωσης ὅλων τῶν ἄλλων κινδυνεύει ἡ διδασκαλία νά μείνῃ ξένη πρὸς τόν τόπο αὐτό ἔστω κι' ἂν τόν μελετᾷ πολὺπλευρα. Μ' ἕνα παράδειγμα πού τό δα-νειζόμαστε ἀπό τό βιβλίο τῶν W. Barsig καί H. Berkmuller (14), γίνεται σαφέστερη ἡ προϋπόθεση αὐτή.

Ἡ φυσιογνωμία τῆς Ἰσπανίας ὁρίζεται σέ τρία σημεία:

α) Φτωχή σέ βροχές χειρόνησος ἀνάμεσα ἀπό δύο θάλασσες, β) χώρα τῶν ὀπωρικῶν, τοῦ κρασιοῦ καί τῆς σαροδέλλας, καί γ) Ἀνθρώποι μέ ἔντονη παρουσία καί δυναμισμό (τέχνη-ἀρένα).

Ἡ ἀπαίτηση γιά τήν ὑποχρέωση τῆς διδασκαλίας νά μὴν τῆς διακρίνουν τά ἰδιαίτερα στοιχεῖα τοῦ τόπου —ὅποιαδήποτε κι' ἂν εἶναι αὐτά— καί σ' αὐτά κυρίως ν' ἀποσκοπεῖ, δέ θέτει σέ ἀμφισβήτηση μιᾶ ἄλλη ἀπαίτηση γιά γενίκευσιν καί ἐξαγωγή γεωγραφικῶν συμπερασμάτων καί αἰτιωδῶν σχέσεων μέ τή μελέτη «γεωτόπων» (γεωγραφικῶν προτύπων) κ.λ.π. Περιορίζει ὅμως κάπως τήν ἀπολυτότητα τῆς ἰσχύος τους. Μέ ἄλλα λόγια ὅσο κι' ἂν στό γεωφυσικό καί πολιτιστικό περιβάλλον ἰσχύουν ὁρισμένες αἰτιότητες, ὁ κάθε τόπος, γιά πολλούς λόγους, καί ἰδιαίτερα γιατί συνδέεται μ' αὐτό τό ἀνθρώπινο στοιχείο, παρουσιάζει τόν προσωπικό του χαρακτήρα καί αὐτόν πρέπει νά ἀνακαλύψουμε καί νά μελετήσουμε. Μεσογειακές χώρες εἶναι ἡ Ἑλλάδα, ἡ Ἰταλία, ἡ Γαλλία.

Ἡ κάθε μιά ὅμως ὅσο κι' ἂν ἀνήκει στό μεσογειακό τύπο χώρας, μέ κοινά χαρακτηριστικά μέ τίς ἄλλες

έχει την ιδιοτυπία της. Τό ίδιο συμβαίνει και σε μικρότερα διαμερίσματα και περιοχές. Οι ευρωπαϊκές πρωτεύουσες έχουν πολλά κοινά σημεία· τό Παρίσι όμως έχει τό χρώμα του, όπως επίσης τό Βερολίνο ή τό Λονδίνο. Τήν άτομικότητα της γεωγραφικής ύλης μπορεί νά τήν ξάρει κανείς μέ πολλούς τρόπους· κάποτε επιτυγχάνεται αυτό μέ μία έντυπωσιακή έπιγραφή, μ' έναν έντυπωσιακό αριθμό ή κάποια εικόνα. Οι τρόποι αυτοί όμως δέν είναι πλήρεις. Τέλος ή προϋπόθεση αυτή βοηθάει ιδιαίτερα στήν έκλογή και ιεράρχηση της ύλης.

3.5. Μία ακόμα προϋπόθεση συνδέεται σήμερα μέ τή διδασκαλία της Γεωγραφίας. 'Η σύγχρονη Διδακτική του μαθήματος της Γεωγραφίας δέν αγαπάει τή λογοκοπία (15). 'Η παράθεση και περιγραφή των γεωφυσικών, οικονομικών, ιστορικών κ.λ.π. στοιχείων σήμερα ύποχωρεί (16). Οι στάσεις πού πρέπει νά μορφώνει ο μαθητής μέσα από τό χώρο της γεωγραφίας θά δημιουργηθούν μόνο σε μία έρευνητική έντασία μέ τή χρήση μάλιστα όλων των μέσων πού ή τεχνοκρατία προσφέρει στήν άγωγή.

'Η προϋπόθεση αυτή εύρίσκεται σε στενή συνεργασία μέ εκείνη πού αναφέραμε προηγουμένως για τήν εξασφάλιση δεξιοτήτων και τρόπου εργασίας. Στή θέση των λόγων μπαίνει ή δραστηριότητα, ή εργασία σε πολλές μορφές. Τήν προϋπόθεση αυτή θά κατανοήσουμε πληρέστερα όταν αναφερθούμε στή συνέχεια στή διεξαγωγή της διδασκαλίας. Έχοντας ύπόψη του τήν προϋπόθεση αυτή ή Έλληνας δάσκαλος κατανοεί εύρύτερα τά όσα παραθέτονται στο 'Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1977 στίς οδηγίες για τή διδασκαλία των μαθημάτων και ειδικά της Γεωγραφίας.

'Η παραγωγή, οι κλιματολογικές συνθήκες, οι κάτοικοι και οι συνθήκες της ζωής τους, οι άπασχολήσεις τους και τά προβλήματά τους, οι σχέσεις τους, μελετώνται σήμερα μέ αριθμούς, γραφικές παραστάσεις, σχεδιαγράμματα, απεικονίσεις, πλαστικές αναπαραστάσεις, πίνακες κ.λ.π. Μέσα από τίς δραστηριότητες πού προέχονται μέ τή χρήση τους οδηγείται ο μαθητής σε διαπιστώσεις και συμπεράσματα μέ δημιουργικό και αυτόνομο τρόπο.

4. 'Αν επιμείναμε μέ τά όσα αναφέραμε προηγουμένως νά παρουσιάσουμε τίς απαιτήσεις πού θέτει ή διδασκαλία της Γεωγραφίας και νά όρίσουμε ορισμένες προϋποθέσεις, απαραίτητες για τήν επιτυχία της, τό κάναμε για νά εξομαλύνουμε τό δρόμο για τήν προσέγγιση του θέματος της *οργάνωσης της πορείας της διδασκαλίας*, στο όποιο και προχωρούμε στή συνέχεια.

4.1. Έξετάζοντας τή διαδικασία της διδασκαλίας γενικώς, σε οποιοδήποτε μάθημα, διαπιστώνουμε ότι διαμορφώνεται μέ τή συνεργασία και αλληλεπίδραση ορισμένων παραγόντων.

Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- Οι σκοποί πού επιδιώκονται,
- ή ύλη και τά περιεχόμενα ή τά γεγονότα μέσα στά όποια εκτυλίσσονται και πραγματοποιούνται αυτοί οι σκοποί και ακόμα ή δομή τους,
- οι μέθοδοι πού χρησιμοποιούνται στή διαδικασία της διδασκαλίας
- ή έκλογή των μέσων,
- τά πρόσωπα πού παίρνουν μέρος σ' αυτή (δάσκαλοι—μαθητές),
- και ο κοινωνικο—πολιτιστικός περίγυρος στον όποιο διαδραματίζεται ή διδασκαλία.

Μεταξύ όλων των παραγόντων δημιουργείται ένα πλέγμα σχέσεων και προϊόν αυτών των σχέσεων είναι ή πορεία της διδασκαλίας, ή όποια μέ τή σειρά της έχει σαν αποτέλεσμα τή *μάθηση*. Έτσι σαν κύρια σχέση πού τονίζεται ιδιαίτερα στή σύγχρονη Διδακτική είναι ή σχέση πού αναπτύσσεται μεταξύ *οργάνωσης της διδασκαλίας* και της *μαθήσεως* (17). 'Η διδασκαλία δέν αποδέλεται στο νά εξασφαλίσει τήν προσφορά της ύλης άπλως, αλλά στο νά συντελέσει στο νά επιτευχθεί ή *μάθηση* (18)· μέ άλλα λόγια νά δημιουργηθούν σχέσεις θετικές μεταξύ *διαρθρώσεως της διδασκαλίας* και *μαθητή*. 'Επειδή όμως ο δάσκαλος είναι ο οργανωτής της διδασκαλίας οι σχέσεις ουσιαστικοποιούνται μεταξύ αυτού και του μαθητή. Κάθε μαθητής βρίσκεται σε μία ιδιαίτερη κατάσταση απέναντι στο θέμα της διδασκαλίας, στήν κάθε συγκεκριμένη στιγμή. Στο σημείο αυτό αναζητούμε τή *μέθοδο*. 'Η μέθοδος αποδέλεται στο νά κάνει προσιτή τή δομή του θέματος της διδασκαλίας στο μαθητή. Τό παιδί δηλαδή πρέπει νά πλησιάσει τήν ύλη όχι στήν επιφανειακή της όψη αλλά στή διαδικασία της «γενέσεώς της».

Γιά τόν λόγο αυτό δέν πρέπει άπλως νά δημιουργηθούν σχέσεις μεταξύ ύλης, μεθόδου και μαθητή, αλλά ή μέθοδος πρέπει νά είναι από τό ένα μέρος κατάλληλη για δομή της ύλης της κάθε ένότητας και από τό άλλο μέρος για τό μαθητή. 'Από τό γεγονός αυτό δημιουργείται ή ανάγκη μιάς άλλης σχέσεως. 'Η μεθοδολογία πρέπει νά επικοινωνήσει μέ τήν *ψυχολογία*, και ιδιαίτερα τήν *ψυχολογία της μάθησεως*, γιατί αυτή δια φωτίζει τήν κατάσταση του κάθε μαθητή στο φαινόμενο της μάθησεως.

Τίς τελευταίες δεκαετίες στο προσκήνιο της ψυχολογίας της μάθησεως εμφανίστηκε ένας σημαντικός αριθμός θεωριών μάθησεως, και κάθε μέρα οι βασικές θεωρίες εμφανίζονται μέ νέες μορφές, πού ή κάθε μία, βλέποντας τή μάθηση από μία ιδιαίτερη όπτική γωνία, δια φωτίζει μία σοβαρή πλευρά της και όλες μαζί, αν και αντίθετες σε πολλά σημεία, προσπαθούν νά τήν εινώσουν.

4.2. Δέν μπορεί σήμερα νά γίνεται λόγος για διάμορφωση της πορείας της διδασκαλίας της Γεωγραφίας χωρίς νά δοθεί ή ανάλογη προσοχή στα σημεία πού αναφέρθηκαν άμέσως προηγουμένως γενικώς

γιά κάθε διδασκαλία. Ἡ σύγχρονη διδακτική τῆς Γεωγραφίας χρησιμοποιεῖ ὅλες τῖς τεχνικές πού ὑπαγορεύονται ἀπό τῖς διάφορες θεωρίες μαθήσεως, ἀνάλογα μέ τή δομή τῆς ὕλης καί τούς ἐπιδωκόμενους σκοπούς. Δέχεται ὅτι ὁ ἄνθρωπος μαθαίνει μέ πολλούς τρόπους, ἐπιλέγοντας κάθε φορά, ἀνάλογα μέ τό πρόβλημα πού συναντάει, τόν ἀντίστοιχο τρόπο λύσεως (19). Εἰδικότερα ὅμως φαίνεται ὅτι στή διοργάνωση τῆς πορείας τῆς Διδασκαλίας ἢ Διδακτικῆς τῆς Γεωγραφίας ἔχει ἐπηρεασθεῖ ἀπό τεχνικές πού ἔχουν διαμορφωθεῖ ἀπό τήν ἐπέκταση τῆς Κυβερνητικῆς στό χώρο τῆς διδασκαλίας (20).

Τό πνεῦμα τῆς Κυβερνητικῆς δέν ἐπικράτησε μόνο στή διαμόρφωση τῆς προσφοράς τῆς ὕλης πού παρουσιάζεται μέ τῖς μηχανές μαθήσεως καί τήν Προγραμματισμένη διδασκαλία, ἀλλά μέ τό πέρασμα τοῦ χρόνου ἄρχισε νά ἐπικρατεῖ καί στήν παραδοσιακή διδασκαλία, πού γίνεται στήν τάξη ἀπό τό δάσκαλο, σέ ὅλους τούς κλάδους, καί στό μάθημα τῆς Γεωγραφίας. Τό πνεῦμα δέ αὐτό τῆς Κυβερνητικῆς σέ δύο κυρίως σημεῖα φαίνεται ὅτι ἐπέδρασε.

* Ἀπό τό ἓνα μέρος ἀπαιτεῖ νά προσδιορίζονται μέ περισσότερο ἐπιστημονικό τρόπο οἱ σκοποὶ τῆς κάθε ἐνότητας — κύριοι καί ἐπὶ μέρους στόχοι — καί ἀπό τό ἄλλο ἐπιδιώκει νά καθορίζεται μέ ἀκρίβεια — ποσοτικά, ποιοτικά καί ἀπό τήν ἀποψη τῆς δομῆς καί διαρθρώσεως — ἡ ὕλη στά ἐπὶ μέρους θέματα τῆς διδασκαλίας. Αὐτό μέ ἄλλα λόγια σημαίνει ὅτι πρὶν διδαχθεῖ μιὰ ἐνότητα πρέπει νά ἐντοπισθοῦν οἱ σκοποὶ στοὺς ὁποίους ἀποβλέπει· οἱ σκοποὶ μπορεῖ νά εἶναι γνωστικοί, αἰσθησιοκινητικοί, συναισθηματικοί — βουλευτικοί κ.λ.π. Στή συνέχεια πρέπει νά ἐλεγχθεῖ τό πλῆθος τῶν στοιχείων τά ὁποῖα θά χρησιμοποιηθοῦν γιά τήν ἐπιτυχία τῶν σκοπῶν, ὥστε ἀνάλογα μέ τή σχολική βαθμίδα νά μὴ μείνει κανένα σημεῖο σκοτεινό ἀλλά καί ἡ ὕλη νά ἐξαντληθεῖ. Ἀκολουθεῖ ἡ ἱεράρχηση τῶν σκοπῶν καί στοιχείων. Πρόκειται γιά μιὰ διεργασία κατά τήν ὁποία ἐντάσσεται ἡ ὕλη στά θέματα τῆς διδασκαλίας. Ἡ ἐνταξη αὕτη ἀπαιτεῖ προσοχή καί ὑπαγορεύεται ἀπό τή δομή τῆς ὕλης καί τά συστήματα μαθήσεως πού ἀντιστοιχοῦν σ' αὐτές. Τά κυβερνητικά στοιχεῖα ἔδωσαν ἄλλη μορφή στή διεξαγωγή τῆς πορείας τῆς διδασκαλίας.

Τό στάδιο τῆς προσκλήσεως τῆς ὕλης ὁργανώθηκε μέ σύστημα μ' αὐτό τόν τρόπο ἀποφεύχθηκαν οἱ κίνδυνοι στοὺς ὁποίους ἦταν ἐκτεθειμένη ἡ διδασκαλία σέ μιὰ ἐλεύθερη παραδοσιακή μορφή τῆς (π.χ. νά παραλειθοῦν σημαντικά στοιχεῖα, νά προσφεροῦν τά στοιχεῖα χωρὶς νά προσεχθεῖ ἡ ἰδιαίτερη δομή τῆς ἐνότητας, νά γίνῃ κατάχρηση τῆς συμμετοχῆς τοῦ δασκάλου σέ βάρος ἐκείνης τοῦ μαθητῆ ἢ τό ἀντίθετο, νά πελαγοδρομήσῃ ὁ μαθητῆς σέ πεδία ἀλλότρια κ.λ.π.) καί ἐξασφαλίστηκε ἡ ἐνεργὸς συμ-

μετοχή τοῦ μαθητῆ στήν «πρόσκτηση τῆς ὕλης» ἀφοῦ αὐτός σέ κάθε δῆμα διδασκαλίας βρίσκεται μπροστά σέ μιὰ προβληματική κατάσταση, πού ἡ ὑπερπήδησή της ἐξασφαλίζει μεγαλύτερα ποσοστά ἀφομοιώσεως.

Μέ τό νά θέτει μιὰ μεθοδολογία πού εἶναι ἐπηρεασμένη ἀπό τήν Κυβερνητική, τούς ὅρους τῆς διδασκαλίας ὑπό τόν ἐλεγχό της (21) ἐπιτυγχάνει τήν ἐπιθυμητή τελική συμπεριφορά μέ οἰκονομία δυνάμεων καί οὐσιαστική συμμετοχή αὐτοῦ πού μαθαίνει.

4.3. Στό μάθημα τῆς Γεωγραφίας ἔγινε μεγάλη συζήτηση γύρω ἀπό τούς τρόπους διοργανώσεως τῶν στοιχείων. Ἡ ἀπαιτήση γιά ἐπιστημονικότητα δέν ἀποκλείει τή χρησιμοποίηση τρόπων μέ λειτουργικό χαρακτήρα. Ἐτσι ὑποχώρησε ἡ κρατούσα μέχρι τῖς μέρες μας ἐπεξεργασία τῶν στοιχείων μέ τήν ὑπαγωγή τους στοὺς γνωστοὺς προβληματισμούς (γεωφυσικά στοιχεῖα, οἰκονομικά, ἱστορικά, πολιτιστικά, κ.λ.π.). Ζητήθηκαν ἰδίως γιά τό παιδί τοῦ δημοτικοῦ σχολείου διαρθρώσεις περισσότερο λειτουργικές. Μιά ἀπ' αὐτές πού περισσότερο ἐπικράτησε εἶναι ἐκεῖνη ἡ ὁποία ἐντάσσει τά στοιχεῖα τῆς κάθε ἐνότητας στά βασικά προβλήματα τῶν ἀναγκῶν τοῦ ἀνθρώπου (22).

Ἐτσι οἱ προβληματισμοὶ τῆς γενικῆς διαρθρώσεως τῆς ὕλης μπορεῖ νά παρουσιασθοῦν μέ τῖς παρακάτω διατυπώσεις: Στόν τόπο αὐτόν πού παρουσιάζει αὕτη τήν ἐμφάνιση, πῶς ἐργάζονται οἱ κάτοικοί του, πῶς μορφώνονται, πῶς καλύπτουν τόν ἐλεύθερο χρόνο τους, πῶς ἱκανοποιοῦν τῖς πνευματικές τους ἀνάγκες, πῶς «ἐπικοινωνοῦν», μέ τό ἔξω, μεταξύ τους, μέ τούς κατοίκους ἄλλων τόπων, πῶς διοικοῦνται κ.λ.π.

Τό παιδί ἐξετάζοντας τήν ὕλη σέ μιὰ τέτοια διάρθρωση (ἡ περίπου σέ μιὰ τέτοια) μεταφέρεται σέ δικά του προβλήματα καί συζητεῖ δικές του προοπτικές. Ἐτσι ἐξασφαλίζεται ἡ κινητοποίηση τοῦ θυμικοῦ τοῦ μαθητῆ κατά τήν διδασκαλία.

Ὁ τρόπος αὐτός τῆς διαρθρώσεως δέν ἔρχεται σέ σύγκρουση μέ τῖς ἀπαιτήσεις πού θέτει ἡ κυβερνητική θεώρηση τῆς ὁργανώσεως τῆς διδασκαλίας. Ἀποτελεῖ μάλιστα μιὰ γέφυρα μεταξύ παλαιότερων θέσεων καί σύγχρονων ἀπαιτήσεων.

4.4. Πρὶν προχωρήσουμε σέ μιὰ διαγραμματική διατύπωση τῶν μερῶν τῆς πορείας τῆς διδασκαλίας τῆς Γεωγραφίας, κρίνουμε σκόπιμο νά ἀναφερθοῦμε ἀναλυτικότερα στή διάρθρωση τῆς διδασκαλίας σέ θέματα καί τήν ἱεράρχηση τῶν σκοπῶν, γιά νά προληφθοῦν μερικές παραξηγήσεις πού εἶναι δυνατό νά γεννηθοῦν καί νά ἀποφευχθεῖ κάποια ἀπλούστευση τῆς ὅλης διαδικασίας μέ τήν ἐπίδραση παλαιότερων τεχνικῶν.

Μέ τήν ἱεράρχηση τῶν ἐπὶ μέρους στόχων, ὅπως ἀπὸ τά προηγούμενα διαφαίνεται, ἐπιτυγχάνεται

ώστε κλιμακωτά να οδηγείται ο μαθητής ή μέ άτομική εργασία, ή ως μέλος μιας μικρής ομάδας, ή ακόμη ως μέλος της ομάδας — τάξεως στην πρόσκτηση όλων των στοιχείων της ενότητας.

Η ιεράρχηση των σκοπών αποτελεί με άλλα λόγια το σχέδιο εργασίας και ή κάθε βαθμίδα του προετοιμάζει την επόμενη, ενώ κάθε επόμενη προϋποθέτει την όρθή επεξεργασία των προηγούμενων.

Η όλη αυτή διαδικασία δεν επιτρέπεται να νομισθεί ότι πραγματοποιείται στη μορφή ενός απλού εξελισσόντος διαλόγου, ότι αρκεί δηλαδή να διατυπώνεται ένα ερώτημα — πρόβλημα από τό δάσκαλο ή και από τους ίδιους τους μαθητές (πού με την άσκηση με τό πέραςμα του χρόνου μπορούν να συμμετέχουν στη διατύπωση των επί μέρους στόχων). να αναζητείται μιά απάντηση και να προχωρεί ή διαδικασία σε ένα ερώτημα για να δοθεί πάλι μιά απάντηση κ.ο.κ. Άσχετα αν θά ακολουθήσει κανείς την ιεράρχηση των σκοπών κάτω απ' την εΐχρηση διάρθωση των αναγκών του ανθρώπου, ή θά προχωρήσει σε διαρθρώσεις πού υπαγορεύονται από τη δομή των στοιχείων της κάθε ενότητας, στίς σύγχρονες πορείες διδασκαλίας, χρησιμοποιούνται ποικίλα μέσα διδασκαλίας και ιδιαίτερα μεταβάλλεται ή διαδικασία σε «εργοποίηση» Operationalie siegung (23).

Όταν μιλάμε για «εργοποίηση» των στόχων της διδασκαλίας της γεωγραφίας, γράφει ο Schultze, εννοούμε πρώτ' απ' όλα τη διατύπωση των σκοπών στη μορφή δραστηριοτήτων, τίς όποιες ο μαθητής θά πραγματοποιήσει στην εξέλιξη της διδασκαλίας και στο τέλος της θά κατέχει.

Η διδασκαλία δηλαδή δεν αποδίδει στο να εξασφαλίσει ένα ποσό γνώσεων, αλλά, μέσα από δραστηριότητες και τίς απαιτούμενες γνώσεις, να καταλήξει σε μορφές συμπεριφοράς, σε ικανότητες και δεξιότητες για την υπερνίκηση καταστάσεων ζωής. Δεν πολεμείται στην προσπάθεια αυτή ή απόκτηση γνώσεων, στην παλιά αντίθεση της ύλικής και ειδολογικής μορφώσεως. Η αντίθεση αυτή ξεπεράστηκε σήμερα στη διεύρυνση πού πήρε ή έννοια της μορφώσεως και μαθήσεως, σαν ούσιαστική (24) (Kategoriale). Έτσι ή μάθηση στη Γεωγραφία είναι κάθε φορά ένα «δύναμι».

Αυτό τό δύναμι πάλι δεν πρέπει να θεωρείται μόνο ως κατοχή «τεχνικών» π.χ. (Διαβάζει ο μαθητής τό χάρτη) αλλά σαν μιά υψηλής ποιότητας γνώση στην έννοια *μπορώ να χρησιμοποιήσω τη γνώση*. Οί σκοποί και οί στόχοι της διδασκαλίας παίρνουν σάρκα και όστά κατά τη διδασκαλία και μετα απ' αυτή. Με τό να μεταβάλλεται δε ή διδασκαλία σε εργοποίηση εξασφαλίζονται και τά αποτελέσματά της. Γιατί πώς μπορούμε να μιλάμε για δραστηριοποίηση χωρίς να είμαστε δέδωτοι για τό αποτέλεσμα; (25)

4.5. Για να γίνει αντιληπτή ή έννοια «εργοποίηση» των σκοπών στη διδασκαλία της Γεωγραφίας ο Schultze δανείζεται και παραθέτει στο άρθρο του πού αναφερόμαστε εδώ, ένα παράδειγμα από τον Schrettenbrummei ο όποιος επεξεργάζεται τό ζωτικό θέμα «Κατοικία» στα πλαίσια της προγραμματισμένης διδασκαλίας.

Προκειμένου να καταλάβουν οί μαθητές, σε μιά φάση της διδασκαλίας, πώς, αν ο εξοπλισμός των κατοικιών σ' ένα τετράγωνο μιάς πόλεως δεν είναι πλήρης, ή συνοικία πρέπει να εξυγιανθεί, δεν αναλύεται σ' αυτούς με γλωσσικές διαδικασίες ή έννοια της εξυγιάνσεως, αλλά αφού δοθούν οί σχετικές πληροφορίες καλείται ο κάθε μαθητής πάνω σ' ένα σχέδιο πόλεως να επισημάνει με οροθέτηση τό τετράγωνο πού χρειάζεται τη βελτίωση.

Στην απεικόνιση σε υπόμνημα δίνονται οί ερμηνείες των συμβόλων της. (π.χ. κατοικίες πού δεν έχουν ύδρευση συμβολίζονται με ένα Χ σχήμα κ.λπ.). Ο κάθε μαθητής αφού λάβει υπόψη του τίς πληροφορίες πού του δίνονται και τους συμβολισμούς του σκίτσου προχωρεί σε συμπεράσματα πού εκφράζονται με την οροθέτηση. Η δραστηριότητα αυτή έκανε «ικανότητα» την έννοια της εξυγιάνσεως.

Η πληροφορία (γνώμη) και ή ενεργοποίηση συνδέθηκαν δυναμικά.

Η εργοποίηση στη Γεωγραφία μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Μιά απ' αυτές κινείται στο χώρο των πλαισμάτων εκφράσεων.

Με άφετηρία τό άμερικανικό πρότυπο για τό μάθημα της Γεωγραφίας του High School (H.S. Geographie Project) καθώς και σε σχέση με άλλες σχετικές παλαιότερες προσπάθειες (Odenbach, Δ. Γερμανία 1957) μπήκε στη διδασκαλία της Γεωγραφίας ή εργοποίηση πάνω σε πλαισμιακά γεγονότα (ένα είδος παιχνιδιού). Μ' ένα παράδειγμα γίνεται τό σημείο αυτό σαφέστερο. Με τό γενικό θέμα: «Οικοδομούμε μιά πόλη» εργάζονται μαθητές Γ', Δ' και Ε' τάξεων με χαρτόνια και άλλα υλικά και οικοδομούν μιά πόλη με όλα τά απαραίτητα ιδρύματα και εγκαταστάσεις για μιά άνετη σύγχρονη ζωή. Στο διάστημα της εργασίας συζητούν, σχεδιάζουν, διαφωνούν, συμφωνούν, αποφασίζουν, τοποθετούν, βελτιώνουν και μετακινούν θέσεις, μεγέθη, προσανατολισμούς κ.λπ. Με πού δυναμικότερο τρόπο θά μπορούσαν να κατανοηθούν από τά παιδιά τά προβλήματα μιάς σύγχρονης πόλεως στην ενότητα πού αναφέρεται τό παράδειγμα, και γενικότερα γεωγραφικοί «νόμοι» και έννοιες; Η πόλη πού κτίστηκε δεν ήταν αντίγραφο καμιάς, αλλά ήταν σωστότερη γιατί οί μαθητές μέσα στην εργασία, πάνω στα «πράγματα», με τίς πληροφορίες πού πήραν, συνέλαβαν και πρόσε-

ξαν τα προβλήματα της δομής ενός σχεδίου πόλεως και κατ' επέκταση κάθε πόλεως.

4.6. 'Αν μετά απ' όλα αυτά θέλαμε να συνοψίσουμε τα θέματα της πορείας της διδασκαλίας στο μάθημα της Γεωγραφίας στο Δημοτικό Σχολείο θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτά διαγράφονται ως εξής:

1ο θέμα: Συνάντηση με το βασικό πρόβλημα, αντικείμενο, φαινόμενο.

'Η συνάντηση μπορεί να γίνεται με ποικίλους τρόπους: σύνδεση με το προηγούμενο, με άφετηρία ένα οποιοδήποτε γεγονός, ανακοίνωση, ανάγνωσμα, είδηση, ανάγκη για κάλυψη κάποιας ανάγκης κ.λπ.

2ο θέμα: Διατύπωση του προβλήματος – θέματος. Διατύπωση και των επί μέρους στόχων στους οποίους αναλύεται.

3ο θέμα: Ίεράρχηση των στόχων (ανάλογα με τη δομή της ενότητας κ.λπ.).

4ο θέμα: Λύση του προβλήματος με την επίτευξη των επί μέρους στόχων κλιμακωτά. 'Η επίτευξη γίνεται:

— με τη συνάντηση με τη πραγματικότητα

— με το διάλογο

— με την παρεμβολή μέσων διδασκαλίας

— με τη δραστηριότητα.

Στή φάση αυτή οι διαδικασίες επαναλαμβάνονται για κάθε επί μέρους στόχο κάθε φορά οι αντίστοιχες προς αυτόν.

5ο θέμα: 'Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας (26).

6ο θέμα: Διατήρηση και εξασφάλιση των αποτελεσμάτων.

Τά θέματα αυτά διατυπώθηκαν σε γενικές γραμμές περισσότερο για να δείξουν μία κατεύθυνση και

όχι μία αναλυτική πορεία. 'Η πορεία σήμερα στο μάθημα της Γεωγραφίας που δέχθηκε μεταρρυθμίσεις σοβαρές στην έκκλησή της ύλης δημιουργείται με ξεχωριστό τρόπο στη κάθε ένότητα ανάλογα με τη φύση της.

5. Τέτοιες όμως πορείες διδασκαλίας στα πλαίσια των δσων θίξαμε στο άρθρο αυτό απαιτούν ένα δάσκαλο «δημιουργό» στη κάθε ένότητα. 'Ασφαλώς θά διατυπωθούν στο σημείο αυτό σοβαρές διαμαρτυρίες κι ότι ένα τέτοιο έπιχείρημα δεν είναι ίσως έφικτό, αν λάβει μάλιστα κανείς υπόψη τον τό φόρτο, ιδίως του 'Ελληνα δασκάλου, σ' όλα τα μαθήματα. 'Ετσι δημιουργείται ή ανάγκη για κατάλληλα βιβλία για τό δάσκαλο και τό μαθητή. Τά βιβλία αυτά, ιδίως τά βοηθήματα για τό μαθητή, δεν θά έχουν πολυσέλιδες πληροφόρήσεις και μερικά θέματα στο τέλος που θά απαιτούν άπλως μία αναπαραγωγική δουλειά. Θά οργανώνουν τη διδασκαλία, όχι μόνο τά επί μέρους θέματά της, αλλά και τίς γενικότερες ένότητες σέ δραστηριότητες ενώ οι πληροφορίες θά δίνονται στη μορφή των ύποσημειώσεων, παραπλεύρως από τό κάθε πρόβλημα ή θά πρέπει νά αναζητούνται —στίς μεγαλύτερες τάξεις— σέ κάποιες προσιτές πηγές.

Σήμερα γίνεται τεράστια προσπάθεια για τη συγγραφή τέτοιων βιβλίων τόσο ως έγχειρίδια για τό μαθητή, όσο και ως βοηθήματα για τό δάσκαλο (27). Μία άνάλογη προσπάθεια πρέπει νά ξεπεταχθεί με την κινητοποίηση του άνήσυχου 'Ελληνα δασκάλου και των παραγόντων που τον κατευθύνουν έπιστημονικά. Με όδηγό τίς έπιτυχίες του, τίς άποτυχίες του, τούς προβληματισμούς του, την έφευρετικότητα του μά και τη μελέτη του θά προχωρήσουμε σέ θέσεις πέρα απ' αυτές που δρισκόμαστε σήμερα. 'Η θεώρηση της διδασκαλίας της Γεωγραφίας κάτω από τίς θέσεις που αναπτύξαμε έδω, δεν είναι εύκολη υπόθεση. 'Απαιτεί μεταρρυθμίσεις σέ θέσεις που έγιναν πάγιες.

1. Σχετικά με τίς δυνατότητες του αυτός βλέπε τίς άπόψεις του Piaget στο έργο του κ. Κίτσου «Οί έννοιες των φαινομένων της φύσεως και της ζωής στα παιδιά της νηπιακής και σχολικής ηλικίας» Δίπτυχο, 'Αθήνα 1975.

2. E. Kross και H. Rademacker, Curriculumentwicklung und Operationalisierung von Lernzielen in der Schulgeographie, στο βιβλίο: Effektiver Unterricht, έκδ. L. Rott, έκδ. Olk. Ehrenwirth, Μόναχο 1972, σελ. 145.

3. M. Schmitter – G. Weiser, Fachbereich Erdkunde ('Ο κλάδος της Γεωγραφίας) στο: Handbuch der Unterrichtspraxis ('Εγχειρίδιο της διδασκαλίας στην πράξη) Τόμος 3, 'Εκδόσεις: O. Meissner και H. Zörfl, 'Εκδ. Olk. Ehrenwirth, Μόναχο 1976, σελ. 128.

4. W. Barsic και H. Derkmüller, die Unterrichts vorbereitung für die Schule von Heute ('Η προετοιμασία της διδασκαλίας για τό σημερινό σχολείο), 'Εκδ. Olk. L. Auer, Donaauwörth 1973, σελ. 88.

5. Βλ. σχετικά με τόν ευρύ σκοπό του μαθήματος της Γεωγραφίας και τό 'Αναλυτικό και 'Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, (Π.Δ. 1034/12.11.1977 ΦΕΚ 347).

6. R. Vilgershofer – A. Wisdorf, Fachbereich erdkunde ('Ο κλάδος της Γεωγραφίας), στο Handbuch der Unterrichtspraxis ('Εγχειρίδιο της διδασκαλίας στην πράξη) Τόμος 2, 'Εκδόσεις: O. Meissner και H. Zörfl, 'Εκδ. Olk. Ehrenwirth, Μόναχο 1975, σελ. 142–143.

7. Βλ. H. Schrettenbrunner, Geographie-Didaktik ('Η Διδακτική της Γεωγραφίας), στο περιοδικό b:e (Be trifft: Erziehung), Φύλλ. 4, 'Απρίλιος 1978, σελ. 60 κ. έξ., 'Εκδ. Olk. Beltz.

8. 'Οπου παρατ. σελ. 61.

9. 'Οπου παραπάνω σελ. 61.

10. Βλ. περισσότερα στο άρθρο του J. Birkenhauser: Die Länderkunde Ist Tot. Es Lebe die Länderkunde ('Η παλαιά Γεωγραφία των χωρών είναι νεκρή. Μία νέα Γεωγραφία χωρών αναβιώνει), στο περιοδικό: Geographische Rundschau (Γεωγραφική έπιθεώρηση) 1970).

11. Unterricht, Aufbau und Kritik, (Διδασκαλία, δομή και κριτική). έκδοτες: G. Dohmen και Er. Mauer, 'Εκδ. Olk. Piper και Cp, Μόναχο 1976, σελ. 99 και έξής.

12. 'Οπου παρατ. σελ. 99–100.

13. K. Odenbach, Studien zur Didaktik der Gegenwart (Μελέτες σύγχρονης Διδακτικής), G. Westermann Verlag ('Εκδ. Οίκ. Westermann), Braunschweig 1970, σελ. 159).
14. Die Unterrichtsvorbereitung für Schule Von Heute ('Η προετοιμασία της διδασκαλίας για τὸ σύγχρονο σχολεῖο) 'Εκδ. L. Auer, Donaupföhrth 1973, σελ. 30.
15. *Οπ. παρατ. σελ. 42.
16. *Οπ. παρατ. σελ. 88.
17. W. Klafki, Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik (Σχέσεις Διδακτικής καὶ μεθοδικῆς) στὸ διδλίο: Unterricht (Διδασκαλία) 'Εκδότεις: G. Dohmen καὶ Fr. Mauer, 'Εκδ. Οἶκ. Piper, 1976, σελ. 58 κ.ξξ.
18. R. Gagné, die Bedingungen des Menschlichen Lernens (Οἱ ὁροι τῆς μαθήσεως στὸν ἄνθρωπο). Μεταφρασμένο ἀπὸ τὰ ἀμερικανικά 'Εκδ. Οἶκος Schroedel, Αννόβερο-Βερολίνο 1969 σελ. 238.
19. R. Gagne! ὅπ. παρατ. σελ. 35.
20. Felix von Cube, Kybemetische Grundlagen des Lernens und Lehrens (Κυβερνητικὲς βάσεις τῆς μαθήσεως καὶ τῆς διδασκαλίας) 'Εκδ. Οἶκος Klett, Stuttgart 1968, σελ. 15-16.
21. Felix von Cube, ὅπ. ἀνωτ., σελ. 193.
22. Βλ. περὶσ. H. Schrettenbrunner, Geographie Didaktik ('Η διδακτικὴ τῆς Γεωγραφίας) στὸ περιοδικό h.e (Betrifft: Erziehung)

Gutenberg

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ

ΛΑΖΑΡΟΥ ΓΑΒΑΛΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΑΡΧΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

**για τους μαθητές
του δημοτικού σχολείου**

συμφωνία με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα

gutenberg

ΣΟΛΩΝΟΣ 103
3600.127

ΓΙΑΝΝΟΥ Α. ΜΠΟΥΡΟΥΤΗ
ΕΚΔΕΣΤΗΣ
ΜΙΧΑΗΛ Σ. ΡΑΦΤΗ
ΕΚΔΕΣΤΗΣ



ΦΥΣΙΚΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΑΣ ΧΥΜΕΙΑ

Ε' ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΟΥ

ΚΡΕΤΙΜΗ ΚΑ.3032

No Printed and Bound
© 2007 by GUTENBERG

gutenberg

NEA BIBLIA

- Λ. ΓΑΒΑΛΑ : Έμπειρίες και δραστηριότητες από τις Φυσικές Έπιστημες
- Σ. ΚΑΡΓΑΚΟΥ : Εκθέσεις Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού (γιά έκδοση)
- Π. ΔΑΡΑΚΗ : Κουκλοθέατρο
- Λ. ΓΑΒΑΛΑ : Εκθέσεις Ε΄ Δημοτικού
- Λ. ΓΑΒΑΛΑ : Εκθέσεις ΣΤ΄ Δημοτικού
- Π. ΚΑΛΟΔΙΚΗ : Νεοελληνική Λογοτεχνία (σε 4 τόμους)

Η ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ Ε' ΚΑΙ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

«'Αν δώσεις σ' έναν άνθρωπο ένα ψάρι, θά φάει μιά φορά αν τόν μάθεις νά ψαρεύει θά τρέφεται σέ ὅλη του τή ζωή»

Τό λένε οἱ Κινέζοι

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ

Κυκλοφόρησε ἡ Νέα Γραμματική τῆς Ε' καί Στ' Δημοτικοῦ. Ἐκδόθηκε ἀπό τόν Ὀργανισμό Ἐκδόσεως Διδακτικῶν Βιβλίων. Ἐνα νέο λιθάρι στό οἰκοδόμημα τῆς ἀλλαγῆς, ἡ ὁποία ἄρχισε μετά τήν πτώση τῆς δικτατορίας καί ἡ ὁποία τορπιλίζεται συνεχῶς...

Ὅπως εἶπαν οἱ κριτικοί τῆς, «Ἡ Νέα Γραμματική ἔχει χαρακτήρα λειτουργικό, ἀκολουθεῖ τά ἀνάλογα εὐρωπαϊκά βιβλία καί στηρίζεται στίς σύγχρονες παιδαγωγικές ἀντιλήψεις. Μόνο πού ἡ λειτουργικότητα τῆς Γραμματικῆς δέν ἐξουδετερώνει τή λειτουργικότητα τοῦ δασκάλου. Ἐτσι ὁ δάσκαλος ἔχει τόν ὁδηγό του, ἐνῶ παράλληλα μπορεῖ νά χρησιμοποιήσει καί τό δικό του ὕλικό, ἀναπτύσσοντας τό δικό του τρόπο. Ἡ Γραμματική δηλαδή δέν εἶναι ἀπόλυτα λειτουργική. Ἐξάλλου οἱ Γερμανοί καί οἱ Σουηδοί, πού εἶχαν συντάξει ἀπόλυτα λειτουργικές γραμματικές παραμερίζοντας τούς κανόνες, τούς ὁρισμούς καί τούς γραμματικούς ὅρους, ἄρχισαν τόν τελευταῖο καιρό νά ἀναθεωροῦν αὐτές τίς θέσεις καί νά βάζουν πάλι στίς γραμματικές τους στοιχεῖα παραδοσιακά. Κι αὐτό, γιατί διαπίστωσαν ὅτι τά στοιχεῖα αὐτά εἶναι ἀπαραίτητα, γιά νά καταλαβαίνουν οἱ νέοι τή λειτουργικότητα καί τή δομή τῆς γλώσσας.

Προσπαθεῖ, λοιπόν ἡ Νέα Γραμματική νά συνδυάσει τήν πείρα τῶν λαῶν τῆς Εὐρώπης μέ τίς γραμματικές παραδόσεις τοῦ τόπου. Τή θεωρητική τῆς βάση τή συγκροτοῦν κάποιες σκέψεις, πού δημοσιεύτηκαν πρὶν ἀπό δύο χρόνια στό περιοδικό «Λόγος καί Πράξη» (Τ. 3). Τίς σκέψεις αὐτές, κρίνουμε σκόπιμο νά τίς παραθέσουμε ἐδῶ, γιατί βοηθοῦν νά καταλάβουμε τό πνεῦμα τοῦ βιβλίου πού θά διδάξουμε. Παράλληλα θά παρακολουθήσουμε μέ ποιόν τρόπο οἱ σκέψεις αὐτές ὑλοποιούνται στά διάφορα μέρη τῆς Γραμματικῆς.

«Σκέψη πρώτη: Πρέπει νά ἀποκλείσουμε ἀπό τή Νέα Γραμματική τήν ἀρχαία μέθοδο, τή μέθοδο δηλαδή μέ τήν ὁποία εἶναι γραμμένα τά ἐγχειρίδια τῶν νεκρῶν γλωσσῶν καί στήν ὁποία εἶναι συνηθισμένος ὁ Ἕλληνας ἐκπαιδευτικός(...).

Ἡ γλώσσα πού διδάσκουμε εἶναι ἡ ζωντανή ἡ νεοελληνική καί ὄχι ἡ «νεκρή» ἡ ἀρχαία ἐλληνική. Εἶναι ἀνάγκη νά θγοῦμε ἀπό τό μεγάλο ἀστερισμό τῆς Ἀρχαίας καί νά ἀπαλλαγοῦμε ἀπό τό λήθαργο τῆς μολυβένιας σκιάς τῆς, κάτω ἀπό τήν ὁποία χρόνια τώρα φυτοζωοῦμε. Θά εἶναι πλάνη νά παρασυρθοῦμε ἀπό τά συστήματα, πού μᾶς ἔθρεψαν ἴσαμε τώρα, καί νά ρίξουμε σέ παλιούς ἀσκούς τή νέα σοδειά. Τότε δέ θά ἀποτύχουμε ἀπλῶς στήν προσπάθειά μας νά συντάξουμε ἢ νά διδάξουμε σωστά μιά Γραμματική, ἀλλά, πού εἶναι καί τό χειρότερο, θά δημιουργήσουμε στό νέο ἄνθρωπο κρίση γλωσσικῆς συνειδησίας. Καί αὐτό εἶναι θέβαιο, γιατί θά τόν ἀναγκάζουμε νά συλλέγει ἀπό τίς σελίδες τῆς Γραμματικῆς καταλήξεις καί ἀνώμαλα ρήματα, ἀντί νά τοῦ δώσουμε τήν εὐκαιρία νά γυρίσει τά μάτια του στό «μέσα πλοῦτος», ὅπου τόν περιμένει ἕνας ἀνεκτίμητος γλωσσικός θησαυρός».

Μέ τό πνεῦμα αὐτό εἶναι γραμμένο ὁλόκληρο τό βιβλίο. Γι' αὐτό καί ὑπάρχουν γιά κάθε γραμματικό φαινόμενο κείμενα καί λειτουργικές ἀσκήσεις, πού ἀντλοῦνται ἀπό τήν καθημερινή ὁμιλία καί ἀπό τή λογοτεχνία μας. Ἐτσι, ἔχουν λείψει πιά οἱ στενές ἀναγνώσεις καί τεχνολογίες τοῦ παλαιοῦ τύπου. Παράδειγμα (σελ. 99):

Ἀσκηση 3.

Βάλε τά ἄρθρα πού λείπουν:
Τ' ἄκουσε ἥλιος κι' ἐφρίξε
..... φῶς κόκκινο ἐρίξε.
Πῆραν νά καίγονται κορφές
κι ὅλες πάνω γειτονιές.
(Ο. Ἐλύτης).

Κουραστικοί κανόνες, επίσης πού θά ταλάνιζαν τή μνήμη τοῦ παιδιοῦ. ἤ πήραν θέση στό Ἐπίμετρο (ὅπου καταχωρίστηκαν, ἐνταγμένα σέ πίνακες, πολλά γραμματικά φαινόμενα, πού πρέπει, βέβαια, νά υπάρχουν σέ μιά γραμματική, δέν εἶναι ὅμως ἀπαραίτητο νά διδάσκονται), ἤ ἔγιναν ἀσκήσεις ὀρθογραφίας. Παράδειγμα (σ. 244).

Ἀσκηση ὀρθογραφίας.

Τά ρήματα τελειώνουν σέ:

1. ...			
4. μαι	δένομαι	ὅταν	ἐγώ (δένομαι)
5.σαι	δένεσαι	παίρνουν τό	ἐσύ (δένεσαι)
6.ται	δένεται	μπροστά	αὐτός (δένεται)
7.με	δένουμε	ὅταν παίρνουν	ἐμεῖς (δένουμε)
8.τε	δένετε	μπροστά	τό ἐσεῖς (δένετε)

Νά συμβουλευτεῖς τόν παραπάνω πίνακα καί νά συμπληρώσεις τά κενά:

«Πηγαίνει....., σᾶς παρακαλ....., νά φέρετ..... μερικά παιχνίδια ἀκόμη, γιά νά στολίσουμ..... τό χριστουγεννιάτικο δέντρο μας. Μοῦ φαίνεται..... πῶς κάτι τοῦ λείπει. Ἐσεῖς τί λέτ....., δέ νομίζετ....., ὅτι εἶν..... ἔτσι: Τί συλλογίζεσ....., Γιώργο.»

Ὁ μαθητής τώρα, δέ θά ἀποστηθίζει τίς ὀρθογραφικές καταλήξεις τῶν οὐσιαστικῶν, τῶν ἐπιθέτων, τῶν ρημάτων κ.τ.λ. θά ἐφαρμόζει. Φτάνει νά συμβουλευεῖται μέ ἀνοιχτό τό βιβλίο τούς πίνακες ὀρθογραφίας καί νά ἐκτελεῖ τίς ἀσκήσεις πού ἀκολουθοῦν.

Μέ ἀνάλογο τρόπο δουλεύτηκε καί τό κεφάλαιο τῆς παραγωγῆς καί τῆς σύνθεσης, πού ἔχει σκοπό νά πλουτίσει τό λεξιλόγιο τοῦ παιδιοῦ. Γι' αὐτό καί προτάσσεται, ὅπως ἐξάλλου γίνεται σέ ὅλες τίς γραμματικές τοῦ κόσμου. Στό κεφάλαιο αὐτό ἐφαρμόζεται ἡ ἀκόλουθη μέθοδος: α) Προτάσσεται ἕνας πίνακας μέ παραδείγματα τοῦ φαινομένου τῆς παραγωγῆς ἢ τῆς σύνθεσης. β) Γίνεται ἕνα μικρό σχόλιο ἐνός ἕως δύο στίχων. γ) Ἀκολουθοῦν ἀσκήσεις πού ἀναπαράγουν καί ἐμπεδώνουν τό φαινόμενο. (Παράδειγμα σ. 62).

Α. Παράγωγα ρήματα

Παραδείγματα		Παραδείγματα	
Ἀπό τό ὄνομα παράγεται τό ρήμα		Ἀπό τήν ἀκλιτή λέξη παράγεται τό ρήμα	
δόξα	δοξάζω	σιμά	σιμώνω
ἀρχή	ἀρχίζω	παράμερα	παραμερίζω
γείτονας	γειτονεύω	κ.τ.λ.	
κ.τ.λ.			

Πίν. α'

Πίν. β'

Ρήματα παράγονται ἀπό ὀνόματα (π.α') καί ἀπό ἀκλιτά π.β')

Ἀσκήσεις

- 1.α) Στούς πίνακες α' καί β' διακρίνονται ἀπό τά χτυπητά γράμματα οἱ παραγωγικές καταλήξεις τῶν ρημάτων· μέ τή βοήθειά τους σχημάτισε κι ἐσύ ρήματα ἀπό τίς λέξεις: θεμέλιο, ἁλών κ.τ.λ.
- β) Μέ καθένα ἀπό τά ρήματα πού σχημάτισες γράψε μιά πρόταση. Παράδειγμα:
φυτό — φυτεύω

Ἡ Σοφία ἔχει φυτέψει στόν κήπο της
λογής λογής λουλουδιὰ.

Αὐτά ὅλα σημαίνουν ὅτι τό παραγωγικό διαμορφώθηκε ἔτσι ὥστε νά μήν ἀναγκάζονται δάσκαλοι καί παιδιά νά ἀποστηθίζουν ρίζες, θέματα καί καταλήξεις. Εἶναι ἀρκετό νά δουλεύουν μαζί μέσα στήν τάξη μέ ἀνοιχτά τά βιβλία καί, ὀδηγημένοι ἀπό τά παραδείγματα τῶν πινάκων, νά ἀναπαράγουν δημιουργικά τά φαινόμενα πού ὑπαγορεύουν οἱ ἀσκήσεις. Δέν εἶναι ἀνάγκη νά ἀπομνημονεύουν· φτάνει ὅτι δημιουργοῦν. Ἐξάλλου τά παιδιά κουβαλοῦν μέσα τους τίς δομές καί τούς παραγωγικούς μηχανισμούς τῆς μητρικῆς γλώσσας· μέ τή Γραμματική τοῦς ἀναγνωρίζουν καί τοῦς θέτουν σέ λειτουργία. Τό λεξιλόγιο τοῦ παιδιοῦ δέν πλουτίζεται, ὅταν φορτώνουμε τή μνήμη μέ λέξεις καί μέ γραμματικές θεωρίες, παρά πλουτίζεται, ὅταν τό βοηθοῦμε νά συνειδητοποιήσει τά γλωσσικά φαινόμενα καί νά θέσει σέ κίνηση τίς δυνάμεις πού τά ἀναπαράγουν. Τό ἔργο τοῦ δασκάλου στό θέμα τῆς γλώσσας μοιάζει μέ τό ἔργο τοῦ μαθηματικοῦ. Ὅπως ἐκεῖ ἀσκοῦμε τό πνεῦμα πάνω στίς διάφορες μορφές τῶν ἀσκήσεων καί τῶν προβλημάτων, ἔτσι ἐδῶ ἀσκοῦμε τή γλώσσα καί μαζί μ' αὐτήν τή σκέψη τοῦ παιδιοῦ. Δέν ἔχουμε λόγο στό μαθηματικό νά πιέζουμε τό παιδί νά ἀπομνημονεύει θεωρίες καί προβλήματα φτάνει νά τό μυήσουμε στό μαθηματικό λογισμό, ὁ ὁποῖος στό βάθος ταυτίζεται μέ τήν καθημερινή ἀπλή καί σωστή ἀνθρώπινη λογική. Τό ἴδιο γίνεται κι ἐδῶ: δέν ὑπάρχει λόγος νά βομβαρδίζουμε τό νέο ἄνθρωπο μέ γραμματικές θεωρίες καί γλωσσολογικές λεπτομέρειες. Φτάνει νά τόν μυήσουμε στό γλωσσικό λογισμό, στήν ἀπλή καί καθημερινή λογική τῆς μητρικῆς γλώσσας. Καί προπάντων δέν πρέπει νά ξεχνοῦμε τό λόγο τοῦ σοφοῦ Κινέζου: «Ἄν δώσεις σ' ἕναν ἄνθρωπο ἕνα ψάρι, θά φάει μιά φορά· ἂν τόν μάθεις νά ψαρεύει, θά τρέφεται σέ ὅλη του τή ζωή». Δέν ὠφελεῖ, λοιπόν, ἡ ἀποστήθιση κάποιων κανόνων· αὐτοί ἱκανοποιοῦν στιγμές τῆς ἀνθρώπινης ἐκφρασης· τό πρόβλημα εἶναι νά κατακτήσουμε τοῦς γλωσσικούς μηχανισμούς. Τότε ἀναπαράγουμε τά γλωσσικά φαινόμενα «διά βίου».

«Σκέψη δεύτερη: Στή Νέα Γραμματική θά συμπλέκονται μεθοδικά όλα τὰ φαινόμενα τῆς γλώσσας, γραμματικά καί συντακτικά, ὅπως συμπλέκονται καί σὸν καθημερινό μας λόγο· οἱ γραμματικές μορφές τῶν λέξεων καί οἱ συντακτικές δομές τοῦ λόγου συνυπάρχουν καί συναποτελοῦν τὴ γλώσσα· δέν εἶναι, λοιπόν, σωστό νά ἀποσυνθέτονται, γιὰ νά μελετηθοῦν ἀνατομικά. Δέ συνάζει τὴν ὁμορφιά ενός λουλουδιοῦ, ὅταν κόβεις ἓνα ἓνα τὰ πέταλά του, λέει ἓνας λόγος τῆς Ἀνατολῆς· τότε τὸ λουλούδι χάνει καί τὴ χάρη του καί τὴ λειτουργικότητά του».

Πάνω σέ τέτοια θάση στηρίζεται ἡ Γραμματική καί συμπλέκει, ὅπου εἶναι δυνατόν, τὰ γραμματικά φαινόμενα μέ τὰ συντακτικά. Ἔτσι λ.χ. στίς σ. 273—275 δίνονται μαζί οἱ σύνδεσμοι (γραμματικό φαινόμενο) καί ἡ σύνδεση τῶν προτάσεων: ἀσύνδετο σχῆμα, παρατακτική σύνδεση, ὑποτακτική σύνδεση (συντακτικό φαινόμενο);

«Σκέψη τρίτη: Γραμματική μονάδα στίς ζωντανές γλώσσες δέν εἶναι ἡ λέξη· εἶναι ἡ φράση. Μόνη τῆς τῆ λέξη δέν τὴ βρίσκουμε ποτέ. Παντοῦ, στήν καθημερινή κουθέντα, στή λογοτεχνία, στήν ἐπιστήμη, ἡ λέξη θρίσκεται μέ ἄλλες μαζί μέσα σέ πλαίσιο. Εἶναι τόσο φορτισμένη ἀπὸ τὴ φύση τῆς μέ φορτία θετικά καί ἀρνητικά, πού ἀδυνατεῖ νά σταθεῖ μόνη τῆς· γίνεται ἓνα στοιχεῖο πολυδύναμο πού ἔχει ἀπλωμένα πλῆθος χέρια καί κρατάει καί κρατιέται μ' αὐτά σὸ χορὸ τοῦ λόγου. Γι' αὐτό καί ἡ κάθε ἀλλαγὴ τῆς πρέπει νά ἐξετάζεται μέσα στὴ φράση καί πάντοτε σέ συνάρτηση μέ τὴ ἱστορική τῆς καί τὴ συντακτική τῆς ὑπόσταση (μορφολογία). Γιατί τότε μονάχα ζωντανεύουν οἱ λέξεις, ὅταν βρεθοῦν σὸ φυσικὸ τους περίγυρο, ὡς ζωντανεύουν τὰ μέλη ενός ἀρχαίου ναοῦ, ὅταν βρεθοῦν σὸ λειτουργικὸ τους ρόλο. Διαφορετικά οἱ γραμματικές καταντοῦν μουσεῖα τῶν λέξεων».

Αὐτὸ ἀκριβῶς προσπαθεῖ νά πετύχει τὸ νέο διὰ· ἀξονὰς του εἶναι ἡ φυσικὴ λεκτικὴ μονάδα, φράση. Γύρω τῆς ζυγιάζεται καί ἰσορροπεῖ ὁ λόγος. Γι' αὐτό καί πρὶν δοθοῦν τὰ γραμματικά φαινόμενα κωδικοποιημένα στοὺς πίνακές τους, ὡς ὄντας στὴ λειτουργικότητά τους μέσα σέ κείμενα καί σέ παραδείγματα. Ἔτσι τὰ μέρη τῆς Γραμματικῆς εἶναι δύο: τὸ λειτουργικὸ καί οἱ πίνακες. ἀράδειγμα: Στὴ σ. 133, πρὶν ἀπὸ τοὺς πίνακες τῶν οὐδετέρων, δίνεται ἓνα οὐδέτερο σέ ὅλες τῆς πτώσεις καί στοὺς δύο ἀριθμούς λειτουργικά:

- (1)
- Ἔνα οὐδέτερο οὐσιαστικὸ μέσα σὸ λόγος
- Διψάσαμε τὸ μεσημέρι μὰ τὸ νερό γλυφὸ
 - Ἀνεβαίνοντας βρήκαμε τὴ μάνα τοῦ νεροῦ.
 - Σκύψαμε στὴ θρυσούλα νά πιοῦμε νερό.
 - Τὰ νερά κατέβαιναν ὀρμητικά ἀπὸ τὸ βράχο.
 - Φτάσαμε στίς πηγές τῶν γάργαρων νερῶν.
 - Ὅλου τοῦ κόσμου τὰ νερά, θάλασσα, ἐσύ τὰ πίνεις.

(2)
Πίνακες οὐδετέρων

τὸ νερό	τὰ νερά
τοῦ νεροῦ	τῶν νερῶν
τὸ νερό	τὰ νερά
νερό	νερά

Μπροστὰ στὰ δύο αὐτὰ μέρη τῆς Γραμματικῆς ὁ δάσκαλος πρέπει νά σταθεῖ μέ σύνεση: Θά πετύχει καί θά ὠφελήσει, ἂν συνεχίσει νά δουλεύει πάνω σὸ λειτουργικὸ μέρος τῆς γραμματικῆς (1). Θά ἀποτύχει καί θά θλάψει, ἂν ρίξει τὸ παιδί στὴν ἀβέβαιη περιπέτεια τῆς ἀποστήθισης τῶν κοκαλωμένων τύπων (2).

«Σκέψη τέταρτη: Τὸ ὕλικό τῆς Γραμματικῆς αὐτῆς θά ἀντληθεῖ ἀπὸ τὴ ζωὴ, τὸν καθημερινὸ λόγο, τὸν τύπο, τὸ παραμῦθι, τὸ δημοτικὸ τραγούδι, τὴ λογοτεχνία, τὴν ἐπιστήμη... ἀπὸ κάθε μορφὴ ζέοντος λόγου».

Γι' αὐτό ἡ Νέα Γραμματικὴ ἀντλεῖ τὰ κείμενά της ἀπὸ τὸν καθημερινὸ λόγο, ἀπὸ τὸν τύπο, ἀπὸ τὴ λογοτεχνία (Ξενόπουλος, Ρίτσος, Σολωμός, Παλαιολόγος, Ψαθᾶς, Σαρρῆ, Βενέζης, Ἀλεξάνδρα καί Πηνελόπη Δέλτα, Ζ. Παπαντωνίου κ.τ.λ.), ἀπὸ τὸ δημοτικὸ τραγούδι, ἀπὸ τοὺς μύθους καί τὰ παραμῦθια κ.τ.λ. Παράδειγμα (σ. 272):

ΑΣΚΗΣΕΙΣ

2. Νά συμπληρώσεις τὸ κενὸ μέ τὴν πρόθεση πού ταιριάζει.
- κατὰ κρεμεζιά τριανταφυλλιά ἦταν ἀκουμπισμένη (Δημοτικὸ).
- σέ αὐρὸ βροχὴ καὶρό (Καθημερινὸς λόγος).
- ἀντὶ Διψοῦν οἱ κάμποι νερό καί τὰ βουνὰ χιόνια (Δημοτικὸ).
- γιὰ νά μελετᾷς, ἐσύ παίξεις (Καθημερινὸς λόγος).
- ἀπὸ τίς δύο ἦρθε καί ὁ πατέρας (Καθημερινὸς λόγος).
- μέ μακριὰ τὸν χαιρετᾷ κι κοντὰ τοῦ λέει (Δημοτικὸ).
- ὡς Μικρὸ πουλί τριανταφυλλὶ δεμένο κλωστήσα τὰ σγουρά φτεράκια του σὸν ἥλιο πεταρίζει (Ρίτσος).

«Σκέψη πέμπτη: Στο έργο μας αυτό (στό χτίσιμο δηλαδή της Νέας Γραμματικής) πρέπει να εκμεταλλευτούμε τη γνώση και την πείρα των άλλων λαών (...). Η δική μας όμως Γραμματική πρέπει να ριζώνει πάνω στο δικό μας θράχο και να στεγάζεται κάτω από το δικό μας ούρανο. Τη στεiera μίμηση των ξένων, τό φραγκολεθαντίνισμό, τόν πλήρωσε μέ βαρύ τίμημα ό φτωχός μας τόπος. Καί τί ντροπή! Οί ξένοι, αντί νά είναι πηγές φωτισμού, έγιναν τό ένα από τά δυό μυλολίθια πού ανάμεσά τους συνθλίφτηκε ή άτομικότητά μας: τό άλλο ήταν οί άρχαίοι μας πρόγονοι».

Στό σημείο αυτό ή Γραμματική κάνει μιά προσπάθεια νά ζυγιαστεί ανάμεσα στην Έλλάδα και στην Εύρώπη, θέλει νά ένοφθαλμίσει στην νεοελληνική γραμματική παράδοση την εύρωπαϊκή μέθοδο.

«Σκέψη έκτη: Τό νέο βιβλίο πρέπει νά λειτουργεί και αισθητικά: είναι καιρός νά αποβάλλουν τά βιβλία αυτού του είδους τόν αυστηρό και μεσαιωνικό χαρακτήρα τους: ένα σύγχρονο διδακτικό βιβλίο πρέπει νά ζεσταίνει τό μάτι του παιδιού. Τό σχήμα, τό σχέδιο, τό χρώμα, ή εικόνα κάνουν πάντοτε συμπαθητικό και τό πιό ούδέτερο κείμενο».

Και πράγματι από την άποψη αυτή τό βιβλίο φαίνεται ότι είναι προσεγμένο. Έκδοτικά τουλάχιστον είναι φροντισμένο όσο ίσως λίγα σχολικά βιβλία, καιτοι θά μπορούσε νά είναι καλύτερα δεμένο. Λείπουν όμως ή εικόνα, τό χρώμα, τό σχέδιο. Τό σχήμα του επίσης θά έπρεπε νά είναι μεγαλύτερο: όπως είναι τώρα άδικείται τό περιεχόμενο του βιβλίου.

Συνοψίζοντας όλα αυτά, μπορούμε νά πούμε ότι ή Νέα Γραμματική φέρνει κάτι άλλο. Κάτι διαφορετικό από εκείνο πού είχαμε συνηθίσει σ' αυτόν τόν χώρο.

2. Η ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ*

Η ύλη των γραμματικών φαινομένων έχει διάταξη επαγωγική:

α) Προτάσσεται κείμενο, συνηθώς λογοτεχνικό,

* Γιά νά πάρει ή Γραμματική αυτή τη δομή βοήθησαν πολύ οί δάσκαλοι του Πειραματικού Σχολείου Θεσσαλονίκης Σ. Σλαβούδης και Θ. Καραμητρόγλου —οί όποίοι διδάξαν δοκιμαστικά κεφάλαια της Γραμματικής μέσα στις τάξεις τους—, ό δάσκαλος του Α' Δημοτικού Σχολείου Λιτοχώρου Θ. Κατσαμάκας και ό καθηγητής των Παιδαγωγικών στό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Π. Ξωχέλλης. Σημαντική επίσης ήταν ή συμβολή του δασκάλου πατέρα μου Α. Τσολάκη πού σαράντα ολόκληρα χρόνια έχει διακονήσει την Έκπαίδευση. Ακόμη τό βιβλίο αυτό βοηθήθηκε σημαντικά από τόν τρόπο εργασίας στις Ακαδημίες του Μαίτη και της Στοκχόλμης όπου είχα την τύχη νά εργαστώ. Γιά τό «σοφό» πρύτανι του «Αθήνησι Πανεπιστημίου» σημειώνουμε ότι στην τόσο προηγμένη αυτή χώρα της Εύρώπης, τί Σουηδία, οί Ακαδημίες υπάγονται στό Πανεπιστήμιο: είναι Ανώτατες Σχολές.

τό όποιο περιέχει τό υπό εξέταση γραμματικό φαινόμενο. β) Απομονώνονται κάτω από τό κείμενο και σχολιάζονται οί φράσεις πού περιέχουν τό γραμματικό φαινόμενο. γ) Χαρακτηρίζεται τό γραμματικό φαινόμενο. δ) Περιγράφεται και δίνεται ό όρισμός ή ό κανόνας μέσα σέ χρωματιστό πλαίσιο. ε) Ακολουθούν άσκήσεις πού αναπαράγουν τό γραμματικό φαινόμενο. Είναι φανερό ότι προτιμούνται άσκήσεις κατασκευής προτάσεων. Στίς άσκήσεις περνούν και πολλά μέρη της γραμματικής θεωρίας, όπως είναι λ.χ. οί όρθογραφικοί κανόνες. Οί κανόνες του τονισμού αποτελούν ξεχωριστή ομάδα στην άρχή του βιβλίου: διδάσκονται όμως και κατά την μελέτη των διαφόρων μερών του λόγου: στό τέλος καταχωρίζεται Έπίμετρο μέ πίνακες, οί όποίοι ανακουφίζουν τό βιβλίο από τό γραμματικό του φόρτο.

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε νά επαναλάβουμε αυτό πού είπαν οί κριτικοί της, ότι ή Νέα Γραμματική: α) Ξεφεύγει από τη διάταξη των παραδοσιακών γραμματικών· β) Απλώνεται στον εύρύτερο νεοελληνικόγλωσσικό χώρο· γ) έντάσσει κάθε γραμματικό φαινόμενο οργανικά στη νεοελληνική γλωσσική πραγματικότητα· δ) Τά παραδείγματά της παρμένα από τη λογοτεχνία, αποτελούν δείγματα δόκιμου νεοελληνικού λόγου· ε) Τά γραμματικά φαινόμενα έμπεδώνονται και αναπαράγονται από άσκήσεις πού δέν είναι τυπικές, αλλά απαιτούν σκέψη και έπινόηση.

3. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ

Η θεωρητική θεμελίωση της Ν. Γραμματικής και ή δομή της υπαγορεύουν τόν τρόπο μέ τόν όποιο θά τη διδάξουμε. Πρίν όμως προχωρήσουμε στην περιοχή αυτή, θά πρέπει νά επαναλάβουμε και νά υπογραμμίσουμε αυτό πού έχουν πεί οί πιό σύγχρονοι και πιό σοφοί παιδαγωγοί μας, Έλληνες και ξένοι: Είναι ανάγκη έμείς οί δάσκαλοι νά άπαλλαγούμε από μιά θρεφική άρρώστια της Παιδαγωγικής έπιστήμης, τό διδακτισμό, πού ενώ στην Εύρώπη έχει μπει στό μουσείο, έδώ και έβδομήντα τουλάχιστον χρόνια, εξακολουθεί έντούτοις «όλως περιέργως» νά άνθίζει στον τόπο μας. Πού σημαίνει ότι είναι καιρός νά άπαλλαγούμε τελείως ή νά δώσουμε τίς σωστές διαστάσεις στις ποικιλώνυμες και κορακοζώκτες πορείες διδασκαλίας είτε έρβαρτιανές λέγονται αυτές είτε τριμερείς είτε ... Αυτές οί μέθοδοι πού στην πατρίδα μας, την άφανισμένη από την μανία των λογίων, εξακολουθούν ακόμα νά αποτελούν μεθοδολογική πανάκεια, αυτές οί ίδιες άνήκουν πιά στην προϊστορία της Παιδαγωγικής έπιστήμης. Δέν υπάρχει πιά μέθοδος γιά όλες τίς δουλειές, γιά όλους τούς δασκάλους και γιά όλους τούς

μαθητές. Ὁ δάσκαλος δέν εἶναι, ὅπως εἶπαν, ἕνας ἐμπειροτέχνης πού ἐκτελεῖ ἐτοιμες διδακτικές φόρμες· εἶναι δημιουργός πού διαμορφώνει, μαζί μέ τούς μαθητές του, ὑπεύθυνα καί ἐν-συνειδήτητα τή στάση του μπροστά στά προβλήμα-τα πού ἀντιμετωπίζει. Τή μάθηση δέν τήν ὑπηρε-τοῦν οἱ συνταγές. Τήν ὑπηρετοῦν μονάχα οἱ ὁρ-γανικές της δυνάμεις. Κοιτάξτε, θά μᾶς ἔλεγε ὁ Σολωμός, τή λειτουργικότητα τοῦ φυτοῦ καί δι-δαχθεῖτε· οἱ δυνάμεις του συνταιριάζονται μυστι-κά καί ὁδηγοῦν στήν ἀνθοφορία. Μόνο ὅταν συν-αγρικιοῦνται στό ὄνομα τῆς ἀγάπης καί τῆς ἐρευ-νας ὁ δάσκαλος καί τό παιδί σουρώνει καί σταλά-ζει ὁ λόγος τῆς γνώσης. Ἡ φύση καθοδηγεῖ σοφά· μπορεῖ νά σταθεῖ δάσκαλος τοῦ δασκάλου στό παιδευτικό του ἔργο. Ὁργανικές δυνάμεις κατὰ τή διδασκαλία εἶναι ὁ δάσκαλος, ὁ μαθητής καί τό ἀντικείμενο τῆς γνώσης. Ὅταν οἱ δυνάμεις αὐτές θρεθοῦν στή φυσική τους ροή, τότε ταιριάζονται καί καρποφοροῦν.

Μ' αὐτό, λοιπόν, τό πνεῦμα εἶναι γραμμένο τό βιβλίο. Γι' αὐτό καί ζητάει τή συνεργασία, τή συνέ-ρκευα, τήν ἐλεύθερη παρέμβαση, τήν ἐλεύθερη ἰπικοινωνία καί τήν ἀλληλοκατανόηση δασκάλου καί μαθητῆ. Γι' αὐτό καί προσφέρει κείμενα καί ἀσκήσεις· πάνω σ' αὐτά θά δουλέψουν μαζί, μέ τόν τρόπο πού οἱ ἴδιοι θά προκρίνουν καί τά πράγ-ματα θά ἐπιβάλουν.

Ἀπό τή θεμελίωσή του, λοιπόν, καί τή δομή του τό βιβλίο αὐτό ἀποστρέφεται τήν ἀπομνημόνευ-ση καί τόν παπαγαλισμό καί στοχεύει στή συνερ-γασία καί στή λειτουργία ὄλων τῶν παραγόντων τῆς μάθησης. Ἐπιβεβαίωση αὐτῆς τῆς θέσης ἱποτελεῖ ὁ τρόπος μέ τόν ὁποῖο παρουσιάζονται, ἱπως φάνηκε παραπάνω, κάποια γραμματικά φαι-νόμενα, πού ἐξωθοῦσαν ὡς τώρα σέ στεῖρα πομνημόνευση.

Μέσα, θέβαια, ἀπό ὄλα αὐτά ὑψώνεται ὁ δά-σκαλος ὁ δημιουργός. Αὐτός δέν δεσμεύεται ἀρά ἀπό γενικές καί βασικές παιδαγωγικές καί ἱδακτικές ἀρχές. Εἶναι ἐλεύθερος, ὅταν θέβαια τέχει τό ὕλκί του, νά πλάσει τό μάθημά του ἱπως αὐτός νομίζει καί ὅπως τό κλίμα τῆς τάξης πιδάλλει. Ἐχοντας ὡς ἀφετηρία τά κείμενα τοῦ θλίου μπορεῖ, σέ συνεργασία μέ τούς μαθητές του καί ἀνάλογα μέ τήν ἐμπνευσή του καί τήν ἐπι-ηητικότητα του, νά διαμορφώσει ποικίλους τρό-πους διδασκαλίας. Ἐτσι λ.χ. τό πρῶτο μάθημα «Τί ναι πρόταση» θά μπορούσε νά διδαχθεῖ μέ τόν ὅλουθο τρόπο:

Παρουσιάζουμε τό ἱδιο κείμενο σέ δύο στήλες, ν α' καί τή θ'. Στή στήλη α' οἱ λέξεις ἔχουν τή ἱσική τους σειρά καί δίνουν νόημα. Στή στήλη

θ' οἱ λέξεις εἶναι ριγμένες τυχαῖα καί δέν δίνουν νόημα:

ΚΕΙΜΕΝΟ Α'

—Τί ὑπέροχος ζωγραφικός πί-νακας! Τέτοιο πορτραῖτο τοῦ Σολωμοῦ δέν ἔχω ξαναδεῖ. Ποιός τό ζωγράφισε;
—Εἶναι ἔργο τῆς ἀδερφῆς μου. Ἐχει τελειώσει τή Σχολή Κα-λῶν Τεχνῶν.
—Φώτισέ τα μ' ἐκείνη τή λάμ-πα. Θέλω νά τό δῶ στίς λεπτο-μέρειές του. Μήν τό μετακι-νεῖς, σέ παρακαλῶ. Ἄ μά αὐτό εἶναι ἀριστούργημα!
—Εἶναι ἀληθινό ἔργο τέχνης. Ὅλοι αὐτό λένε.

ΚΕΙΜΕΝΟ Β'

Πίνακας τί ζωγραφικός ὑπέ-ροχος ξανά. πορτραῖτο ἔχω δέν τοῦ Σολωμοῦ τέτοιο. Ζω-γράφισε τό πῖός μου ἔργο ἀ-δερφῆς τῆς εἶναι. Τεχνῶν τῆ Σχολῆ ἔχει Καλῶν τῆ τελει-ώσει λάμπα τῆ φώτισε μ' τό ἐκείνη δῶ νά τό θέλω λεπτο-μέρειες στίς μετακινεῖς τό μήν, παρακαλῶ σέ... Ἀριστούργημα αὐτό μά εἶναι Ἄ ἀληθινό τέχνης ἔργο λένε αὐτό ὅλοι.

Ζητοῦμε ἀπό τά παιδιά νά διαβάσουν πρῶτα τό κείμενο θ' καί ὕστερα τό κείμενο α' καί ρωτοῦμε:

- Ποῖο εἶναι τό περιεχόμενο τοῦ κειμένου θ';
Τά παιδιά, φυσικά, ἀπαντοῦν ὅτι δέν καταλα-βαίνουν τίποτε...
- Ποῖο εἶναι τό περιεχόμενο τοῦ κειμένου α';
Τά παιδιά ἀναδιηγοῦνται... Ἐτσι συμπεραί-νουμε ὅτι τό κείμενο α' ἔχει νόημα.
- Γιατί τό κείμενο θ' δέν ἔχει νόημα;
Μᾶς ἀπαντοῦν ὅτι οἱ λέξεις τοῦ κειμένου αὐ-τοῦ εἶναι ριγμένες ἀτακτα στό χαρτί...
- Γιατί τό κείμενο α' ἔχει νόημα;
Μᾶς ἀπαντοῦν ὅτι οἱ λέξεις εἶναι θαλμένες πλάϊ πλάϊ ἔτσι ὥστε νά δίνουν νόημα...
- Τό νόημα αὐτό ἀπό πόσα μικρότερα νοήματα γίνεται;
Ποιά εἶναι; καί τό καθένα τους μέ τί ἐκφράζεται;
Τά παιδιά θρῖσκουν, μέ τή βοήθειά μας, τά ἀπλά μικρά νοήματα, ἀπό τά ὁποῖα ἀποτελεῖ-ται τό περιεχόμενο τοῦ κειμένου, τά ξεχωρί-ζουν καί διαπιστώνουν» ὅτι τό καθένα ἀπό αὐτά ἐκφράζεται μέ ἕνα μικρό κομμάτι τοῦ λόγου. Τότε καταλήγουμε:

Αὐτό τό μικρό κομμάτι τοῦ λόγου πού ἐκφράζει ἕνα ἀπλό νόημα λέγεται πρόταση

Αὐτός θέβαια εἶναι ἕνας τρόπος, μέ τόν ὁποῖο θά μπορούσαμε νά δουλέψουμε πάνω στό πρῶτο κείμενο τῆς Γραμματικῆς. Δέν εἶναι ὁμως ὁ μονα-δικός. Ὑπάρχουν καί ὄλλοι πολλοί. Ὁ δάσκαλος, πού ἔχει μελετήσει βαθιά καί ἔχει ἀφομοιώσει σωστά αὐτό πού θά διδάξει, εἶναι ἐλεύθερος νά θρεῖ καί νά προτιμήσει ἐκείνον τόν τρόπο πού ὁ ἱδιος κρίνει πῖό πρόσφορο· ἔτσι δέν καταστρέφει

τή δημιουργία του μέ τις προκατασκευασμένες φόρμες, αλλά ενεργεί ελεύθερα — κι από εδώ ακριβώς εξαρτάται ή επιτυχία του και ή επιτυχία τού έργου του και ή προκοπή τής Έκπαίδευσης, από τήν ελευθερία τού δασκάλου.

Τό σημείο αυτό πρέπει νά υπογραμμιστεί ιδιαί-

τερα· αποτελεί τό Α και τό Ω τής δουλειάς μας: Ό πίο καλός δάσκαλος είναι ό πίο ελεύθερος δάσκαλος, γιατί ό πίο ελεύθερος δάσκαλος είναι ό πίο υπεύθυνος δάσκαλος.

ΧΡΙΣΤΟΣ ΤΣΟΛΑΚΗΣ



Σημείωση

Έκφράζουμε και από αυτή τή θέση τήν εὐχή τήν ὅτι καί ἄλλοτε... ἐκφράσαμε: Ἡ βέλτερή διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς νά μὴ γένει παρὰ μένο μέ τό μανυστονικό. Μακάρι.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΩΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΜΕΝΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Ἡ ἀποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικοῦ συστήματος

ἐξαρτᾶται ἀπ' τὴν ποιότητα τοῦ δασκαλικοῦ ἐπαγγέλματος

Τοῦ κ. Παύλου Δημητρίου
Παιδαγωγοῦ

Ἡ δύναμη καὶ ἀποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικοῦ συστήματος ἐξαρτᾶται σημαντικῶς ἀπὸ τὴν ποιότητα τῶν δασκάλων. Δὲν ὑπάρχει πολυτιμότερο πρᾶγμα ἀπὸ τὴν ἐξασφάλιση τῶν καταλλήλων προσώπων γιὰ τὸ δασκαλικὸ ἐπάγγελμα, τῆς ἀριστοῦς ἐκπαιδεύσεώς τους καὶ τῆς ἐξασφαλίσεως μιᾶς καταστάσεως καὶ ἐκτιμήσεως ἀνάλογης μὲ τὴν σπουδαιότητα καὶ εὐθύνη τῆς ἐργασίας τους.

Στὸ σημερινὸ κόσμο τῆς ἀλλαγῆς καὶ τῆς ἐντάσεως, τὸ βασικὸ πρόβλημα πού ἀντιμετωπίζει κάθε σύγχρονη κοινωνία εἶναι νὰ πετύχει τὸ πιὸ ἀνώτερο ἐπίπεδο ἐκπαιδεύσεως στοὺς δασκάλους τῆς δημοτικῆς ἐκπαιδεύσεως. Τὸ πρόβλημα αὐτὸ μπορεῖ νὰ μὴν εἶναι περισσότερο δεῦρ ἀπὸ ἐκεῖνο τῆς ἐκπαιδεύσεως τῶν δασκάλων τῆς δευτεροβάθμιας ἐκπαιδεύσεως, ἀλλὰ εἶναι περισσότερο λεπτὸ καὶ ἐμφανές, ἐπιχερᾷ τερισσότερους καὶ ἐπομένως εἶναι πλατιά συζητούμενο.

Ἡ ἀποστολὴ τῶν δασκάλων εἶναι δια σέ κάθε σύγχρονη κοινωνία. ἔχουν σὰν σκοπὸ νὰ προετοιμάζουν τοὺς νέους ἀνθρώπους νὰ συναντήσουν τὰ προβλήματα σ' ἓναν ὑμετάβολο κόσμο, ν' ἀνυψώσουν μορφωτικὸ ἐπίπεδο τοῦ λαοῦ, νὰ δημιουργήσουν πολῖτες, νὰ κάνουν ἔθνος πραγματικότητά.

Ἡ κατάρτιση τῶν δασκάλων εἶναι ἀπόφευκτα τὸ βασικὸ στοιχεῖο γιὰ ἡν διατήρηση τῆς ἰδιοσυστασίας τοῦ κράτους.

Ὡ, τι εἶναι τὸ σχολεῖο ἔτσι εἶναι καὶ κοινωνία καὶ ὅ, τι εἶναι ὁ δάσκαλος ἔτσι εἶναι καὶ τὸ σχολεῖο.

Ἡμιὰ χώρα δὲν μπορεῖ νὰ μὴ δώσει

ἰδιαίτερη προσοχὴ στὸ πρόβλημα αὐτό. Οἱ διαφορετικοὶ τρόποι μὲ τοὺς ὁποίους τὸ πρόβλημα ἀντιμετωπίζεται ἀπὸ τίς χώρες δείχνει τὸ μέτρο τῶν ἐθνικῶν φιλοδοξιῶν.

Ἡ ἀναδιοργάνωση καὶ ὁ ἐκσυγχρονισμὸς τῆς ἐκπαιδεύσεως τῶν δασκάλων εἶναι ἡ ἐκφραση τῶν ἀναγκῶν τῆς σύγχρονης κοινωνίας καὶ τῶν ἐξελίξεων, πού συνέβηκαν στὸν χώρο τῆς ψυχολογίας καὶ παιδαγωγικῆς.

Αὐτὴ πρέπει νὰ γίνῃ σὲ συσχέτιση μὲ τὸ ὅλο φάσμα τῆς ἀνωτάτης ἐκπαιδεύσεως τῆς ὁποίας ν' ἀποτελέσει ἀναπόσπαστο τμῆμα.

Ἡ ἐποχὴ μας ἀπαιτεῖ πάνω ἀπ' ὅλα εὐκαμψία καὶ προσαρμοστικότητα τῶν ἐκπαιδευτικῶν μας ἰδρυμάτων. Ἡ ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων θὰ πρέπει ἀναπόφευκτα νὰ γίνῃ πιὸ ποικίλη καὶ σύνθετη παρὰ στὸ παρελθόν.

Τὰ προβλήματα πού ἀντιμετωπίζουν οἱ δάσκαλοι στὴ σημερινὴ κοινωνία τῆς ἀφθονίας, εἴτε αὐτοὶ ἐργάζονται στὶς πόλεις ἢ στὰ χωριά εἶναι ἀρκετὰ σοβαρά.

Ἡ παραδοσιακὴ τους ἐξουσία ὑπονομεύεται ἀπὸ τίς κοινωνικὲς πιέσεις καὶ δὲν μποροῦν νὰ ἔχουν ἱκανοποιητικὸ ἔλεγχο ἐπὶ τῶν μαθητῶν γιὰ νὰ πετύχουν τὴν ἀναγκαίαν ἠθικὴ ὑπεροχὴ πού εἶναι ἀναγκαία ἠθικὴ ὑπεροχὴ γιὰ τὴν διδασκαλία. Περισσότερο σήμερα παρὰ στὸ παρελθόν οἱ δάσκαλοι πρέπει νὰ καταλάβουν τίς κοινωνικὲς ἐπιρροὲς στὴν ἐκπαίδευση τῶν μαθητῶν τους καθὼς καὶ τίς λανθάνουσες κοινωνικὲς ἐντάσεις πού ἐνυπάρχουν κατὰ τὴ μάθηση στὰ σχολεῖα.

Οἱ ἐπιπτώσεις τῶν τεχνολογικῶν ἐξελίξεων καὶ τῶν ἐπακόλουθων κοινωνικῶν ἀλλαγῶν, τὸ ρεῦμα τῆς ἀστυφιλίας καὶ ἡ πορεία μας πρὸς τὴν ἐνωμένη Εὐρώπη, ἐπιβάλλουν στοὺς δασκάλους νὰ εἶναι προικισμένοι ὄχι μόνο μὲ ἥθη καὶ διανοητικὴ ἐξουσία, ἀλλὰ μὲ νέα δύναμη ἐπὶ τῶν μαθητῶν τους.

Ὁ δάσκαλος δὲν εἶναι μόνο ὁ ἱεραπόστολος τοῦ παρελθόντος, ἀλλὰ ὁ σημερινὸς σταυροφόρος πού μάχεται ἐνάντια στὴ μετριότητα καὶ ἐρευνᾷ γιὰ πρόοδο καὶ ὑπεροχὴ.

Ἡ διδασκαλία σήμερα ἔχει γίνῃ ἓνα ἀπὸ τὰ κυριότερα ἀκαδημαϊκὰ ἐπαγγέλματα καὶ οἱ δάσκαλοι πρέπει νὰ ἐκπαιδεύονται καὶ ν' ἀσκοῦνται πρακτικῶς σ' ἀνώτατα ἐκπαιδευτικὰ ἰδρύματα.

Ἡ σύγχρονη κοινωνία μας δέχεται μιὰ σφοδρὴ ἐπίθεση σ' ὅλες τίς ἀξίες τίς ὁποῖες ὁ δάσκαλος μόνο μπορεῖ νὰ ὑπερασπίσῃ. Αὐτός μπορεῖ νὰ βοηθήσῃ νὰ τεθοῦν οἱ βάσεις μιᾶς δραστηρικῆς μορφώσεως.

Ἡ αὔξησις τῆς ἐπιστημονικῆς γνώσεως, τὰ νέα μαζικὰ μέσα ἐπικοινωνίας καὶ οἱ πολιτικὲς διαφοροποιήσεις στὸν κόσμον, ἔκαναν ἐπιτακτικὴ στὴν ἐκπαίδευση τίς ποιοτικὲς ἀλλαγὲς δυνάμενες νὰ συντελέσουν στὴν ἐπιστημονικὴ μόρφωση σὲ μιὰ πλατύτερη κλίμακα.

Ὁ μελλοντικὸς ρόλος τοῦ δασκάλου χρειάζεται ἀνθρώπους μὲ φαντασία καὶ ὁραματισμό, οἱ ὁποῖοι πρέπει νὰ βοηθήσουν στὴ δημιουργία νέου κλίματος στὴ σκέψη, νὰ ξεριζώσουν τὰ παλιὰ στερεότυπα καὶ νὰ δημιουργήσουν νέα, κατάλληλα στὶς ἀνάγκες τῆς ἐποχῆς μας.

Οἱ σχολές πού καταρτίζουν δασκά-

λους πρέπει ν' απαλλαγούν από τὰ παραδοσιακά δεσμά καί νά γίνουν κέντρα ιδεών.

Ἄν κοιτάξουμε στίς ἀνάγκες τοῦ λαοῦ θά διαπιστώσουμε τήν ὑπαρξη πολλῶν εἰδικῶν εκπαιδευτικῶν προβλημάτων πού ἀναμένουν τή λύση τους. Ὑπάρχουν παιδιά μέ ἀπόδοση κάτω τοῦ συνήθους διανοητικῶς καθυστερημένα, παιδιά μέ σωματικές ἀναπηρίες, γλωσσικές ἀτέλειες καί συναισθηματικές διαταραχές. Ἐνα ποσοστό παιδιῶν ἀποφοιτοῦν ἀπό τό δημοτικό σχολεῖο χωρίς νά εἶναι ἱκανά νά διαβάσουν καί νά ἐκτελοῦν ἀριθμητικές πράξεις.

Μόνο ἡ ὀρθή ἐπαγγελματική ὁκηση μέ τήν κατάλληλη εἰδίκευση θά μεταβάλλει τοὺς δασκάλους σέ καθαρῶς ἐπιτηδευοὺς εκπαιδευτικούς.

Ἡ εἰδίκευση στά εκπαιδευτικά καθήκοντα ἐνσαρκώνει ἕνα βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα τῆς σύγχρονης ἐξελιξέως.

Ἄν οἱ δάσκαλοι ἐκπαιδεύονται μ' ἕνα τρόπο πού νά γίνονται εἰδικοί στόν τομέα τους, μποροῦν νά προσφέρουν σέ κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.

Οἱ σημερινοὶ δάσκαλοι δέν εἶναι καλῶς ἐξοπλισμένοι ν' ἀντιμετωπίσουν τὰ προβλήματα τοῦ σημερινοῦ σχο-

λείου. Οὔτε ὁ δάσκαλος οὔτε τό σχολεῖο μποροῦν νά ἔχουν τήν ἴδια ἐξέλιξη καί παραδοσιακή μορφή στό σύγχρονο κόσμο τῆς τηλεόρασης καί τῶν σοβαρῶν εὐκαιρῶν. Ἡ σημερινή ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων δέν βασίζεται σ' ἕνα πλατύ κοινωνικό καί εκπαιδευτικό περιβάλλον στό ὁποῖο εἶναι δυνατή ἡ ἐκπαίδευση τοῦ ὅλου ἀνθρώπου.

Οἱ Παιδαγωγικές Ἀκαδημίες μέ τή σημερινή τους ὀργάνωση ἐξακολουθοῦν ν' ἀπασχολοῦνται μέ προβλήματα ἀπομακρυσμένα ἀπό τὰ γνήσια ἐνδιαφέροντα καί ἀνάγκες τοῦ λαοῦ καί τῆς πραγματικότητας τῆς βιομηχανικῆς κοινωνίας ἐπιμένοντας σέ ὅ,τι εἶναι γνωστό παρά ἐξερευνώντας τί εἶναι ἀγνωστο, ἐπιδιώκοντας ἀδρανῆ γνώση καί νεκρά θέματα. Ἀπέτυχαν ν' ἀναπτύξουν μιά ἱκανότητα γιά πρωτοτυπία στή σκέψη καί δραστηριότητα ἡ ὁποία εἶναι ἀπαραίτητη γιά ἕνα βιώσιμο καί δραστικό τύπο ἀνωτάτης ἐκπαιδεύσεως.

Συνεπῶς δέν βρέθηκαν σέ μιά καλή θέση ν' ἀναπτύξουν ἕνα διακριτικό χαρακτήρα δικό τους. Ἡ σημερινή τους εἰκόνα εἶναι ἐκείνη τῶν περιορισμένων ἰδρυμάτων πού περιορίζουν τίς δραστηριότητες καί δημιουργικότητα τόσο ἐκείνων πού διδάσκουν ὅσο καί ἐκείνων πού μελετοῦν σ' αὐτές.

Μέ δύο χρόνια φοίτηση μόνο οἱ νέοι δάσκαλοι ἀρχίζουν τήν καριέρα τους στά σχολεῖα ἀνῶνιμοι καί μέ ἐλλειπείς γνώσεις. Ἡ προετοιμασία αὐτῆς τῶν δασκάλων φαίνεται ἀστεία σέ σύγκριση μέ ὅ,τι γίνεται μέ ἄλλα ἐπαγγέλματα μέ λιγότερο σημαντικό ἔργο. Εἶναι ἐπίσης ἕνας ἀνασυγχρονισμός, μιά κληρονομιά ἀπό τήν ἐποχή πού μιά στενή περιορισμένη ἐκπαίδευση θεωροῦνταν ἐπαρκῆς γιά ὅσους προορίζονταν νά διδάξουν στό δημοτικό σχολεῖο. Οἱ σπουδαστές ἔχουν λίγο χρόνο ν' ἀναπτύξουν τὰ προσωπικά ἀκαδημαϊκά ἐνδιαφέροντα καί παραπονοῦνται ὅτι ἡ φοίτηση δέν ἐπαρκεῖ γιά μιά σχετικῶς ἱκανοποιητική ἐμβάθυνση στή μελέτη τους.

Τό ἀναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει τόσα πολλά θέματα πού οἱ σπουδαστές δέν κατορθώνουν ν' ἀναπτύξουν τίς ἀναγκαῖες συσχετίσεις μεταξὺ τῶν διαφορετικῶν κλάδων μελέτης. Τό πρόβλημα αὐτό φαίνεται νά εἶναι ἰδιαίτερος ἀληθές στή θεωρία καί τήν ἐφαρμογή στήν πράξη.

Ἡ μὴ εἰσαγωγή τῶν σπουδαστῶν στόν χώρο τῆς ἐρευνας εἶναι ὁ μεγαλύτερος παράγοντας καθυστερήσεως στήν ἀκαδημαϊκή κατάσταση καί ἀνεξαρτησία τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν.

Ἡ ἀξία τοῦ διπλώματος ἀπό τίς Παιδαγωγικές Ἀκαδημίες

Οἱ σπουδαστές δέν συμμετέχουν στίς ἀποφάσεις γιά ὅ,τι αὐτοὶ σπουδάζουν πῶς τό σπουδάζουν καί πῶς ἡ παιδαγωγική σχολή διευθύνεται. Γρήγορα οἱ δάσκαλοι παίρνουν μιά πρώτη γεύση τῆς ἀξίας τοῦ διπλώματος πού τοὺς ἀπονέμεται στίς Παιδαγωγικές Ἀκαδημίες. Μετά ἀπό δύο χρόνια μεταγυμνασιακῶν σπουδῶν ἡ καί τεσσάρων γιά ἐκείνους πού ἔχουν διετή μετρεκπαίδευση, δέν τοὺς ἐξασφαλίζει οὔτε τήν εἰσοδό τους στό Πανεπιστήμιο γιά συνέχιση τῶν σπουδῶν τους πρὸς βελτίωση τῆς θέσεώς τους.

Οἱ Παιδαγωγικές Ἀκαδημίες κατέχουν μιά ἀσαφῆ θέση στήν ἐκπαιδευτική καί κοινωνική ἱεραρχία. Ἐνῶ ἔχουν ἀναγνωρισθεῖ πρὸ πολλοῦ διὰ νόμου ὡς ἀνώτατες σχολές, στήν πραγματικότητα ὅμως, ποτέ δέν θεωρήθηκαν ὡς ἀνώτατα ἰδρύματα καί δέν ἐξελίχθηκαν ἀναλόγως.

Δύο κύριες ἐρωτήσεις ἀναδύονται

ἀπό τήν ἐξέταση τῆς ἐκπαιδεύσεως τῶν δασκάλων. Ποιό θά πρέπει νά εἶναι τό περιεχόμενο καί πού πρέπει νά γίνεται. Ἄν ἡ ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων εἶναι ἐκείνη πού ἀπαιτοῦν οἱ καιροὶ μας δέν πειράζει ἂν γίνεται στό πανεπιστήμιο ἢ στίς Ἀκαδημίες. Μιά ἐκπαίδευση δέν εἶναι αὐτομάτως καλή ἢ κακή ἐπειδὴ αὐτὴ ἀποκτᾶται σ' ἕνα ἰδιαίτερο εκπαιδευτικό ἴδρυμα.

Συχνά ἀκούγονται παράπονα γιά ἐλλειπὴ ἐκπαίδευση ἀποφοίτων πανεπιστημίων καθὼς καί φόβοι γιά ὑποτίμηση τῶν πτυχίων τῶν ἀνωτάτων ἐκπαιδευτικῶν μας ἰδρυμάτων ἀπὸ ἀρμόδια διεθνή ἐπιτροπὴ.

Τό ἴδιο φυσικά μπορεῖ νά συμβεῖ καί γιά ὁποιαδήποτε σχολή. Δέν ὑπάρχει ἐπομένως ἀναπόφευκτη, αὐτόματη σχέση μεταξύ τοῦ περιεχομένου τῆς ἐκπαιδεύσεως καί τῆς μορφωτικῆς ἀξίας.

Ἐδῶ πρέπει ν' ἀναζητηθεῖ καί ἡ

πλάνη ὀρισμένων πανεπιστημιακῶν παραγόντων οἱ ὁποῖοι δέν κατόρθωσαν ἢ δέν θέλησαν νά συλλάβουν τήν ἐπιταγή τῆς ἐποχῆς μας γιά ἀνώτατη ἐκπαίδευση τῶν δασκάλων. Ὀδηγοῦμενοι ἀπὸ παραδοσιακὰς ἐπερασμένες ἀντιλήψεις, οἱ Ἑρακλειδεῖς τοῦ πανεπιστημιακοῦ κατεστημένου παρερμήνευσαν τήν ἐπιταγή αὐτή ὡς μιά προσπάθεια τῶν δασκάλων «ν' ἀλώσουν τὰ πανεπιστήμια». Καί μάλιστα πανεπιστήμια χωρίς καμιά ἰδιαίτερη παράδοση στήν παιδαγωγική καί ψυχολογική ἐρευνα.

Ἡ ποιότητα τῶν νέων πού ἀποφασίζουν νά εἰσέλθουν στό ἐπάγγελμα τοῦ δασκάλου εἶναι τόσο σημαντική ὅσο καί τό εἶδος τῆς ἐκπαιδεύσεως πού παίρνουν.

Μέ τήν ἐξάπλωση τῶν Πανεπιστημίων καί Πολυτεχνείων πού ἐγίνε τὰ τελευταῖα χρόνια, ἡ ποιοτική στάθμη τῶν ὑποψηφίων σπουδαστῶν στίς

Παιδαγωγικές 'Ακαδημίες έπese αισθητά. Αυτό ανάγκασε τίς εκπαιδευτικές άρχές νά προχωρήσουν σέ χαριστικές διατάξεις νόμου πού άπαλλάσσει τών εισιτηρίων έξετάσεων τούς νέους πού έχουν ύψηλή βαθμολογία στό άπολυτήριο Λυκείου. Τό πρόβλημα όμως είναι πόσοι άπ' αútους τελικά θ' άκολουθήσουν τό έπάγγελμα.

'Αναμφίβολα τό πρόβλημα τίς μή προσελκύσεως προσοντούχων νέων άπό τίς Παιδαγωγικές μας 'Ακαδημίες όφείλεται στους χαμηλούς μισθούς τών δασκάλων, τό χαμηλό γόητρο του έπαγγέλματος καί στίς δύσκολες συνθήκες διαβίωσης στά χωριά.

Τό σχολείο υποχρεώνει τούς δασκάλους νά ζούν τόν κόσμο του παιδιού, όχι μικρό πράμα αυτό, οι ίδιοι αισθάνονται ότι τό σχολείο τούς δένει μέ ένα γραφειοκρατικό είδος ρουτίνας.

Το σύνολο σχεδόν τών δασκάλων προέρχονται άπό φτωχές εργατικές τάξεις του λαού μας καί οι Παιδαγωγικές 'Ακαδημίες αναγκαστικά ύπηρέτησαν καί συνεχίζουν νά υπηρετούν ένα είδος κοινωνικού στρωματισμού.

Στήν εποχή μας οι ίδιοι οι δάσκαλοι, αλλά καί μεγάλες μάζες τίς κοινωνίας πιστεύουν ότι ή σπουδαιότητα τίς άποστολής τους είναι παραγκωνισμένη. Παρ' όλα αυτά άπαιτούνται άπό τούς δασκάλους άνώτερα κριτήρια στή δημόσια καί ιδιωτική ζωή, στίς ήθικές καί θρησκευτικές τους πεποιθήσεις καί γενικά στή συμπεριφορά τους.

Κάθε ριζοσπαστική επανεκτίμηση τίς εκπαιδεύσεως τών δασκάλων πρέπει νά γίνει μόνο σέ σχέση μέ μία δημοκρατική δομή άνωτάτης εκπαιδεύσεως τών νέων τάσεων στά σχολεία, καί τόν ρόλο του δασκάλου σέ μία δημοκρατική κοινωνία. Μία δη-

μοκρατία πρέπει νά προσελκύει ικανούς ανθρώπους γιά τό έπάγγελμα του δασκάλου.

Γιά νά γίνει αυτό δέν είναι άρκετό μόνο ή μεταρρύθμιση του περιεχομένου τίς εκπαιδεύσεως πού πρέπει νά γίνει σ' ένα ανακαινισμένο σύστημα άνωτάτης εκπαιδεύσεως, αλλά καί ή έξασφάλιση συγχρόνως τών αναγκαίων κινήτρων μέ όλες τίς επακόλουθες οικονομικές συνέπειες γιά τήν προσέλκυση ικανών νέων γιά τό έπάγγελμα.

'Αν προχωρήσουμε έτσι θά κατορθώσουμε νά καταρτίσουμε δασκάλους ικανούς γιά άποτελεσματική διδασκαλία καί έφοδιασμένους μέ δεξιότητες καί ένα σύγχρονο τρόπο σκέψεως πού θά τούς έπιτρέψουν νά φέρουν τήν προοδευτική αλλαγή στά σχολεία καί στήν κοινωνία.

Μόνο τότε θά είμαστε υπερήφανοι ότι εκπαιδεύουμε τούς δασκάλους του μέλλοντος.

Τό άρθρο αυτό δημοσιεύτηκε στήν έφημερίδα Καθημερινή τό Γενάρη του 1979

«ΑΠΑΝΤΑ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΟΥΣ»

(Κείμενον και μετάφρασις)

ΕΠΑΝΑΣΤΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΑΝΕΠΑΝΑΛΗΠΤΟΥ ΠΡΟΝΟΜΙΑΚΗΣ ΤΙΜΗΣ
(Από 6.000 δρχ. μόνον 2.700 δρχ.—Διαφορά 125%)



«Ο Αριστοτέλης είναι ο πρώτος συστηματικός νους του Έλληνικού πολιτισμού και πατήρ πολλών επιστημών» (Διόγωνα Λαέρτιου, έκδοσις Υ.π. Παύλου)

«Είς όλες τας περιοχάς της πνευματικής προηγμένης ανθρωπότητος καλλιεργούνται με εξαιρετικόν ζήλον αι Αριστοτελικαί σπουδαι» (Κ. Γεωργουλή)

Η πρωτοφανής προνομιακή τιμή έπετεύχθη μέ τό σύστημα έγγραφης συνδρομητών. Λόγω τίς πραγματοποιηθείσης μεγάλης άπεργίας τών ταχυδρομικών, ή όρισθείσα ήμερομηνία λήξεως τών έγγραφων δέν ίσχυσε καί δι' αυτό αι έγγραφαί συνεχίζονται μέ τήν προπληρωμήν ενός τόμου δι' έπιταγής (300 δρχ.). Θά έκδοθουν έντός του τ.έ. 9 πολυσέλιδοι καί πολυτελέστατοι τόμοι, είς τούς όποιους θά περιλαμβάνωνται «Απαντα» τά έργα του 'Αριστοτέλους (πρώτη φορά είς τήν 'Ελλάδα). Κείμενον - Μετάφρασις - Είσαγωγαί - Σχόλια (πολυετής εργασία ειδικών επιστημόνων). Λεπτομέρειαι περιέχονται είς ειδικόν έννημερωτικόν έντυπον. Η έγγραφη επιθάλλεται νά γίνη τό ταχύτερον, διά νά ύπολογισθί περίκου είς πόσα αντίτυπα θά έκδοθί τό έργον, τό όποιον μετά τήν ολοκλήρωσίν του θά άνατιμθί τουλάχιστον 100 δρχ. κατά τόμον, εάν θά υπάρχουν αντίτυπα πρός διάθεσιν. Η άποθήκευσις πολλών σειρών μέ τοιαύτην τιμήν είναι άδύνατος. Υποχρέωσις διά νά κρατηθουν τόμοι μέ τήν προνομιακήν τιμήν αναλαμβάνεται μόνον δι' όσους έγγραφον συνδρομηταί. Έντός του 'Απριλίου κυκλοφορεί ό Α' τόμος (σελίδες 768).

Έκδόσεις «ΩΦΕΛΙΜΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ» Πατησίων 5 (Πλ. 'Ομόνοιας) Α' όροφος 'Αθήναι - Τηλ. 52.43.400.

Στοιχεία από τὰ Ἑκπαιδευτικά Συστήματα τῶν Εὐρωπαϊκῶν χωρῶν

Δ. ΓΕΡΜΑΝΙΑ

N.E. ΠΡΕΑΡΗ, ΜΕΔ.

Γενικά

Ὁ μαθητὴς στὴ Γερμανία ἔχει τὸ πλεονέκτημα ὅτι δὲν πηγαίνει ἀπὸ γευμα στὸ σχολεῖο. Στὶς 10.10 τὸ πρωὶ ἔχει τελειώσει τὴ μισὴ ἐργασία τῆς ἡμέρας. Τὰ μαθήματα ἀρχίζουν στὶς 7.45 τὸ πρωὶ. Τὰ περισσότερα παιδιὰ σχολοῦν στὶς 12.05. Ἀλλὰ σχολοῦν στὶς 1 μ.μ. Φυσικὰ ὅλοι κατὰ ἔχουν νὰ προετοιμάσουν γιὰ τὴν ἄλλη μέρα. Τὸ πρωὶ μπαίνουν στὶς τάξεις χωρὶς νὰ γίνεται πρῶτα ὁμαδικὴ συγκέντρωση. Ἐκτός ἀπὸ ἓνα διὰλειμμα ποὺ γίνεται στὰ μισὰ τῆς σχολικῆς περιόδου, γίνονται καὶ 5λεπτα διαλείμματα ὕστερα ἀπὸ κάθε διδακτικὴ ὥρα. Ἄν κάποιος δάσκαλος ἀπουσιάζει γιὰ ὁποιοδήποτε λόγο, τὰ μαθήματά του ἀναβάλλονται κι ἔτσι τὸ πρόγραμμα τῆς ἡμέρας ἀναπροσαρμόζεται γιὰ νὰ μὴ βρίσκονται οἱ μαθητὲς τίς ὥρες ἐκεῖνες στὸ σχολεῖο. Οἱ μαθητὲς δὲ φοροῦν ὁμοίμορφη στολή. Ἐνας μαθητὴς 16 χρονῶν μπορεῖ νὰ πηγαίνει στὸ σχολεῖο μὲ μοτοσάκ χωρὶς νὰ ἔχει ἄδεια ὁδηγήσεως. Ὑποτίθεται ὅτι ἓνας μαθητὴς αὐτῆς τῆς ἡλικίας ἔχει ἐπαρκεῖς γνώσεις τοῦ κώδικα ὁδικῆς κυκλοφορίας ἀπὸ τὰ εἰδικὰ μαθήματα ποὺ γίνονται στὸ σχολεῖο.

Κάθε μιά ἀπὸ τίς ἑντεκα Ὁμοσπονδίες τῆς Γερμανίας ἔχει τὸ δικό της ἐκπαιδευτικὸ σύστημα. Γι' αὐτὸ εἶναι δύσκολο νὰ παρουσιάσουμε ὅλες τίς διαφορὲς ποὺ ὑπάρχουν ἀπὸ τὴ μιά Ὁμοσπονδία στὴν ἄλλη. Τὰ στοιχεῖα ποὺ παραθέτουμε ἀφοροῦν τὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα τῆς Ὁμοσπονδίας Baden-Württemberg.

Τὸ Ἡμερήσιο Πρόγραμμα.

Τὰ ἡμερήσια σχολικὰ προγράμματα δὲν ἐφαρμόζονται ἀκριβῶς ὅπως εἶναι συνταγμένα ἀπὸ τὴν ἀρχή. Γιατί ἂν ἓνας ἢ περισσότεροι δάσκαλοι ἀπουσιάζουν τὸ πρόγραμμα προσαρμόζεται ἔτσι, ὥστε οἱ μαθητὲς νὰ μὴ βρίσκονται ἐκεῖνες τίς ὥρες στὸ σχολεῖο.

Τὸ βιβλίο τῆς Τάξεως

Κάθε τάξη ἔχει τὸ δικό της βιβλίο στὸ ὁποῖο εἶναι καταχωρημένα τὰ ὀνόματα τῶν μαθητῶν. Σὲ ἄλλες στήλες καταχωροῦνται λεπτομερεῖς πληροφορίες γιὰ τὸ μάθημα, τὴν ἐργασία ποὺ δίνεται στὸ σπίτι, τοὺς ἀπόντες, τοὺς ἀργοπορημένους καὶ τοὺς ἀτακτοῦντες. Τὸ βιβλίο ἐνημερώνεται στὴν ἀρχή, κάθε διδακτικῆς ὥρας.

Τὸ Μαθητικὸ Συμβούλιο (ΜΣ)

Ἐκλέγεται ἀπὸ τοὺς μαθητὲς μὲ σκοπὸ νὰ διασφαλίζει τὰ δικαιώματά τους. Κάθε τάξη ἔχει ἓναν ἀρχηγό, ὁ ὁποῖος συμμετέχει στὸ Μ.Σ. σάν ἀντιπρόσωπος τῆς τάξεως. Αὐτὸς μεταφέρει στὴν τάξη του τίς ἀποφάσεις τοῦ συμβουλίου. Τὸ Μ.Σ. στέλνει ἀντιπροσώπους στὶς συνεδριάσεις τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ, ποὺ προσπαθοῦν νὰ ἐπηρεάσουν τίς ἀποφάσεις τῆς ὁλομέλειας ὑπὲρ τῶν μαθητῶν.

Θέματα Ποινῶν

Οἱ μαθητὲς φροντίζουν νὰ ἔχουν καλὲς σχέσεις μὲ τὸ δάσκαλο τῆς τά-

ξεως γιατί ἡ προαγωγή τους ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴ διαγωγή τους. Γι' αὐτὸ καὶ οἱ παρατηρήσεις στὸ βιβλίο τῆς Τάξεως καταχωροῦνται μὲ πολλὴ περισκεψὴ ἀπὸ μέρος τοῦ δασκάλου. Ἡ ποινὴ τοῦ περιορισμοῦ σπάνια σημειώνεται. Ἡ ἐπιβολὴ σωματικῆς ποινῆς ἀπαγορεύεται ἐντελῶς. Πολλοὶ γονεῖς πιστεύουν ὅτι ἡ αὐστηρότητα καὶ οἱ τιμωρίες στὴ διάρκεια τῆς παιδικῆς ἡλικίας ἦταν μιά ἀπὸ τίς αἰτίες τοῦ ναζισμοῦ, γι' αὐτὸ ὅλοι προσπαθοῦν νὰ μεγαλώσουν τὰ παιδιά τους σ' ἓνα κλίμα ἀγάπης καὶ ἐλευθερίας. Πρόσφατη ἐρευνα ἐδείξε ὅτι 8% τοῦ πληθυσμοῦ ἐπιθυμεῖ πλήρη ἐλευθερία στὰ παιδιά, 20% καταδικάζουν τὴν αὐστηρότητα καὶ 44% συμφωνοῦν μὲ τὸ νέο αὐτὸ πνεῦμα ἀνατροφῆς τῶν παιδιῶν. Ἐνα 6% δὲν κατανοοῦσαν τίς συνέπειες ἐνός αὐταρχικοῦ τρόπου διαπαιδαγωγήσεως τῶν παιδιῶν καὶ 14% δὲν ἐδείξαν ἀρκετὸ ἐνδιαφέρον γιὰ τὸ ὅλο θέμα. Πρέπει νὰ σημειωθεῖ ὅτι ἐναντίον τοῦ αὐταρχικοῦ τρόπου διαπαιδαγωγήσεως τάχθηκαν περισσότεροι νεαροὶ γονεῖς.

Ἀθλητισμός - Ψυχαγωγία

Γενικά δέ δίνεται μεγάλο θάρος σὲ θέματα ἀθλητισμοῦ καὶ ψυχαγωγίας. Ἡ ἐξήγηση εἶναι πῶς, ὕστερα ἀπὸ τὸν πόλεμο, ἡ Γερμανία ἔρριξε τὸ θάρος στὴν ἀνοικοδόμησι περισσότερων αἰθουσῶν διδ/λίας. Πάντως τὸ μάθημα τῆς Γυμναστικῆς δὲ παραμελεῖται. Τὰ παιδιά τοῦ Γυμνασίου ἀφιερώνουν δύο πρωινὰ τὴν ἐβδομάδα γιὰ Γυμναστικὴ καὶ Ἀθλοπαιδιές καὶ σὲ μερικὰ σχολεῖα ὑπάρχει ὑποχρεωτικὴ παρακολούθησι σπορτς

τίς απογευματικές ώρες. Δυό μέρες —χειμώνα και καλοκαίρι— προβλέπονται για διάφορες συναντήσεις μεταξύ των σχολείων. Δυό μαθητές απο κάθε τάξη παίρνουν διπλώματα και δέκα ακόμα απλά πιστοποιητικά.

Πεζοπορία μαθητών

Τουλάχιστο μία φορά τό χρόνο τά γερμανικά σχολεία κάνουν πεζοπορία μέ συνοδό ένα δάσκαλο για κάθε τάξη. 'Ακόμη ένα παιδί κάθε τρία χρόνια μπορεί νά πάρει μέρος σέ διακοπές πού διαρκούν μία βδομάδα. Οι διακοπές γίνονται στην έξοχή, σέ ειδικά κτίρια πού διαθέτουν όλες τίς εύκολίες. Τό πρόγραμμα είναι ψυχαγωγικό και διδακτικό.

Διακοπές

Ο αριθμός των ημερών αποφασίζεται απο την όμοσπονδιακή Κυβέρνηση. 'Εκτός από τίς Κυριακές και τίς έθνικές εορτές, τά σχολεία άργούν 69 ήμέρες. 'Υπάρχουν 6 ήμέρες επιπλέον για τοπικές εορτές. Οι θερινές διακοπές γίνονται σέ διαφορετικές ήμερομηνίες μεταξύ των όμοσπονδιών, για ν' αποφεύγεται ή συμφοράρηση στους χώρους πού μαζεύονται οι μαθητές.

Προαιρετικές συναντήσεις

Κάποτε τά παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο και τό άπόγευμα, μολονότι ή σχολική εργασία είναι μόνο πρωινή. Κάποιος δάσκαλος ή μερικοί μαθητές ανακοινώνουν ότι θά συγκροτήσουν μία ομάδα μελέτης για την λεύθερη διαπραγμάτευση θεμάτων όπως Ψυχολογίας, Μαθηματικών κλπ. Τό μέτρο λειτουργεί άποδοτικά, γιατί τά παιδιά είναι ελεύθερα τό άπόγευμα.

Σύστημα βαθμολογίας

Οι μαθητές δέ δίνουν εξέτάσεις τό τέλος του έτους. 'Υποβάλλονται όμως σέ περιοδικές εξέτάσεις στη διάρκεια του έτους. Ο αριθμός των έστς για κάθε χρόνο και για κάθε μάθημα όρίζεται από τίς εκπαιδευτικές υπηρεσίες κάθε όμοσπονδίας. Συνήθως δίνονται 4-10 έστς για άθε μάθημα στη διάρκεια του

έτους. Μέ τον τρόπο αυτό γίνεται ό έλεγχος της άποδόσεως των μαθητών. Τά έστς βαθμολογούνται από 1 έως 6. Τό 1 είναι ό ανώτερος βαθμός. Τά έστς φυλάγονται για πολλά χρόνια.

Οι στάσιμοι μαθητές

Αν ένας μαθητής δέν έχει βαθμολογία από 4 και πάνω ή αν πάρει 6 σέ βασικά μαθήματα (π.χ. Μαθηματικά, Γερμανικά) μένει στάσιμος. 'Ακόμη, αν κάποιος πάρει 5 σ' ένα βασικό μάθημα, προάγεται, μόνον όταν πάρει 2 σέ κάποιο από τά άλλα βασικά μαθήματα. Αν κάποιος πάρει 6 σέ ένα από τά μη βασικά μαθήματα, θά προαχθεί, αν πάρει 1 σέ κάποιο άλλο μη βασικό ή 2 σέ δύο μη βασικά μαθήματα. Αν πάρει 5 σέ ένα μη βασικό μάθημα, προάγεται, όταν πάρει 2 σέ κάποιο άλλο μη βασικό ή 3 σέ δύο μη βασικά μαθήματα. Μικροδιαφορές στη βαθμολογία υπάρχουν ανάμεσα στις όμοσπονδίες.

Ανακοίνωση αποτελεσμάτων

Αποτελέσματα προόδου των μαθητών ανακοινώνονται δυό φορές τό χρόνο, άφού τό διδακτικό έτος χωρίζεται σέ δύο εξάμηνα: Σεπτέμβριο-Φεβρουάριο και Φεβρουάριο-Ιούλιο. Οι συνεδριάσεις του προσωπικού για την έκδοση των αποτελεσμάτων είναι ένα σημαντικό γεγονός, πού τό ζούν έντονα τά παιδιά. Όλοι ξεύρουν ότι μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων δέν υπάρχουν περιθώρια για κανενός είδους άλλαγή.

Για τά παιδιά πού έμειναν στάσιμα μία φορά τούς δίνεται ή εύκαιρία νά ξαναδώσουν εξέτάσεις στην περίοδο από Σεπτέμβριο ως τά Χριστούγεννα. Όσοι έμειναν στάσιμοι δύο φορές στην ίδια τάξη, φεύγουν όριστικά από τό σχολείο και γράφονται σέ κάποιο άλλο μέ εύκολότερο πρόγραμμα.

Οι χαρακτηρισμοί πού άντιστοιχούν στους βαθμούς από 1-6 είναι:

1 = πολύ καλός. 2 = καλός. 3 = ικανός. 4 = έπαρκής. 5 = σχεδόν έπαρκής. 6 = άνεπαρκής.

Διδακτικά βιβλία

Τά παιδιά μπορούν νά δανειστούν τά βιβλία τους από τή σχολική βιβλιοθήκη.

βιβλιοθήκη, όπου και τά έπιστρέφουν στο τέλος του έτους. 'Εκτός από τό δανεισμό τά παιδιά παίρνουν ένα σημείωμα από τό δάσκαλο της τάξεως και τ' αγοράζουν από τά βιβλιοπωλεία, πληρώνοντάς τα στη μισή τιμή. Τά βιβλία αυτά τούς άνήκουν. Τετράδια και τά άλλα χρεώδη τά προμηθεύονται μέ δικά τους έξοδα.

Τύποι σχολείων

Περιληπτικά:			
6-10	Δημοτικό		Σχολείο (Grundschule)
10-15	1ος τύπος		Γυμνασίου (Hauptschule)
10-16	2ος τύπος		Γυμνασίου (Realschule)
10-19	3ος τύπος		Γυμνασίου (Gymnasium)

Νηπιαγωγεία - Σχολεία προσχολικής άγωγής

Επιχορηγούνται από τό κράτος και δέν είναι ύποχρεωτική ή φοίτηση. Η εργασία έδώ διαρκεί από τίς 8-12. Κύριες άσχολίες: παιχνίδι, άκρόαση Ιστοριών, δραματοποίηση, άσχολίες μέ γεωμετρικά σχήματα - μεγέθη και αριθμούς, κατασκευή προπλασμάτων της περιοχής και γνώσεις όδικής κυκλοφορίας, άσχολία στον κήπο. Παιδιά εργαζομένων γονέων παραμένουν στο νηπιαγωγείο και τίς απογευματινές ώρες, όπου ξεκουράζονται σέ ειδικούς χώρους.

Δημοτικό σχολείο

Μπαίνουν παιδιά πού έχουν συμπληρώσει τό θον έτος της ηλικίας τους και έχουν πετύχει σ' ένα μικρό έστ άριθμητικής και ζωγραφικής. Τό Δ. Σχολείο διαρκεί 4 χρόνια. Πρίν πάρει τό Άπολυτήριό του, κάθε παιδί περνά από μία σειρά έστς για ν' αποφασιστεί σέ ποιόν τύπο Γυμνασίου θά πάει.

1ος τύπος Γυμνασίου

Εδώ ή φοίτηση διαρκεί 5 χρόνια μετά τό Δημοτικό. Η εισαγωγή γίνεται χωρίς εξέτάσεις. Ένα κορίτσι μπορεί νά φοιτήσει τρία χρόνια και μετά έχει τό δικαίωμα νά φοιτήσει σέ άλλο τύπο σχολείου λ.χ., σέ μία Σχολή Γραμματέων ή νά πάει για νηπια-

γωγός φοιτώντας στην ανάλογη σχολή.

2ος τύπος Γυμνασίου

Εδώ η φοίτηση διαρκεί 6 χρόνια και εγγράφονται παιδιά με απολυτήριο του Δημοτικού που έχουν βαθμολογία τουλάχιστον 4. Η εισαγωγή γίνεται χωρίς εξετάσεις. Τόν τέταρτο χρόνο ο μαθητής περνά από εξετάσεις και πρέπει να προαχθεί σε όλα τα μαθήματα. Στο τέλος των δύο άλλων τάξεων περνά πάλι από εξετάσεις για να αποκτήσει το προβλεπόμενο Απολυτήριο.

3ος τύπος Γυμνασίου

Εδώ εισάγονται μαθητές απόφοιτοι του Δημοτικού Σχολείου που έχουν βαθμό απολυτηρίου τουλάχιστον 2,5. Το Γυμνάσιο χωρίζεται σε τρεις κύκλους: Κατώτερος (10-13), Μέσος (13-16) και Ανώτερος (16-19). Ο μαθητής δεν επιτρέπεται να μείνει στάσιμος περισσότερο από μία φορά σε καθένα από τους τρεις κύκλους. Στο τέλος του Ανώτερου κύκλου ο μαθητής υποβάλλεται σε πολύ δύσκολες εξετάσεις για να πάρει το Απολυτήριο (Abitur). Ο βαθμός του Απολυτηρίου έχει ουσιαστική σημασία, γιατί μεγάλος βαθμός σημαίνει και βέβαιη εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο και στις Ανώτερες Σχολές.

Τό Απολυτήριο «Abitur»

Τό παίρνει όποιος μαθητής περάσει σε όλα τα μαθήματα. Οι εξετάσεις είναι γραπτές και προφορικές. Όταν ο μέσος όρος του Απολυτηρίου είναι 4 και περισσότερο, ο μαθητής εγγράφεται ελεύθερα στο Πανεπιστήμιο και στις άλλες Ανώτερες Σχολές. Η αναβολή της στρατιωτικής θητείας λόγω σπουδών ισχύει και στο Γερμανικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Επαγγελματική εκπαίδευση

Στην ηλικία των 15/16 ετών, όταν τελειώνει η φοίτηση στο 1ο και 2ο τύπο Γυμνασίου, η εκπαίδευση συ-

νεχίζεται part-time για 3 ακόμη χρόνια. Οι μαθητές και των δύο φύλων φοιτούν σε ειδικά Κολλέγια όπου συνεχίζουν την θεωρητική τους κατάρτιση με παράλληλη εργασία σε βιομηχανικά κέντρα. Εκτός από τη βιομηχανία πρακτική εξάσκηση γίνεται και σε άλλους τομείς από διακοσμητική μέχρι γεωργοκτηνοτροφία.

Η φοίτηση στα επαγγελματικά Κολλέγια είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά που έχουν ηλικία κάτω των 18 ετών, εφόσον δεν παρακολουθούν κάποιο άλλο σχολείο. Αν κάποιος εργάζεται σε εργοστάσιο ή γραφείο πρέπει να συμπληρώσει υποχρεωτικά 8 ώρες τη βδομάδα σε επαγγελματικό Κολλέγιο. Γύρω στα 60% των μαθητών δηλ. ένα εκατομμύριο αγόρια και περισσότερα από 700.000 κορίτσια (ηλικίας 16-18 ετών) παρακολουθούν αυτό το είδος εκπαίδευσης.

Πανεπιστήμια

Κατά κανόνα όποιος παίρνει το Απολυτήριο (Abitur) από τον 3ο τύπο Γυμνασίου έχει δικαίωμα να προχωρήσει στο Πανεπιστήμιο. 90% των φοιτητών εισέρχονται με το Abitur. Τα Πανεπιστήμια έχουν μεγάλο αριθμό φοιτητών ιδιαίτερα δε όρισμένες ειδικότητες. Η διδ/λία γίνεται από μεγάφωνα. Ο φοιτητής κανονίζει το πρόγραμμα του και μπορεί να φοιτά για 6 χρόνια. Η μετακίνηση από Πανεπιστήμιο σε άλλο Πανεπιστήμιο είναι ελεύθερη. Επειδή ο αριθμός των εισακτέων σε όρισμένες ειδικότητες έχει περιοριστεί, ο υποψήφιος είναι δυνατό να περιμένει μερικά χρόνια μέχρι να γίνει δεκτός. Προβλήματα ακόμη υπάρχουν στα φοιτητικά εστιατόρια, στις βιβλιοθήκες και σε όλους τους πανεπιστημιακούς χώρους. Ένας φοιτητής στοιχίζει στο κράτος γύρω στις 100.000 μάρκα κατά μέσον όρο. Στους φοιτητές παρέχονται μειωμένα εισητήρια στις συγκοινωνίες, στα μουσεία και στα διάφορα θεάματα.

Τό 1/3 των φοιτητών στα Πανεπιστήμια είναι παιδιά γονέων με «άσπρο κολλάρο» και παιδιά δημο-

σίων υπαλλήλων. Οι μισοί περίπου μαθητές όλων των σχολείων φοιτούν στον 1ο τύπο Γυμνασίου μεταξύ των οποίων ελάχιστοι είναι παιδιά δημοσίων υπαλλήλων ή γονέων με «άσπρο κολλάρο». Ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδιών από την εργατική τάξη φοιτούν στον 3ο τύπο Γυμνασίου που οδηγεί στο Abitur και στη συνέχεια στο Πανεπιστήμιο. Πάντως η νομοθεσία παρέχει τό δικαίωμα στους Ικανούς να προχωρήσουν στο Abitur και μετά στο Πανεπιστήμιο, ανεξάρτητα αν ξεκίνησαν με τον 1ο ή το 2ο τύπο Γυμνασίου.

Οι γονείς

Έχουν τό δικό τους αντιπρόσωπο στο Μαθητικό Συμβούλιο, ο οποίος εκλέγεται από τους μαθητές. Κάθε τάξη έχει τό δικό της γονέα-αντιπρόσωπο και όλοι μαζί αποτελούν ένα συμβουλευτικό σώμα που παίρνει τις δικές του αποφάσεις. Βασική αποστολή του Συλλόγου Γονέων είναι η διατήρηση καλής συνεργασίας με τό διδακτικό προσωπικό. Οι γονείς παρακολουθούν από κοντά τις δραστηριότητες του σχολείου και παρέχουν τη βοήθειά τους προκειμένου τα παιδιά τους να έχουν όσο τό δυνατόν μεγαλύτερη απόδοση. Οι γονείς ασκούν την έπωροή τους ώστε ο αριθμός σε κάθε τάξη να μην υπερβαίνει τους 35.

Αλλαγές

Τό σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα της Δ. Γερμανίας έχει τις ρίζες του στο 19ο αιώνα. Κάθε μία από τις 11 Όμοσπονδίες έχει τό δικό της εκπαιδευτικό σύστημα και φροντίζει για την εφαρμογή του και τη συνεχή βελτίωσή του. Πολλές αλλαγές στα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ίδρύματα προήλθαν από τη φοιτητική κίνηση. Οι φοιτητές κατάργησαν όρισμένα μαθήματα και κράτησαν εκείνα που τους ενδιαφέρουν περισσότερο. Γενικά τό εκπαιδευτικό σύστημα αναπροσαρμόζεται και εκσυγχρονίζεται χάρη στην πρωτοβουλία των φοιτητών.

ΣΥΝΤΟΜΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. B. Holmes (1970). Problems in Education (A comparative Approach).

2. T. Cronshaw (1975). Going to School in Germany.

3. N. Hans (1971). Comparative Education.



Με την εύκαιρία του Διεθνούς έτους του παιδιού (1979)
έσασημοσιεύουμε την διακήρυξη των ΗΝΩΜΕΝΩΝ ΕΘΝΩΝ

ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΤΩΝ ΗΝΩΜΕΝΩΝ ΕΘΝΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Έπειδὴ οἱ λαοὶ τῶν Ἑνωμένων Ἐθνῶν ἐπιβεβαίωσαν στὸν χάρτη τὴν πίστη
τους στὰ θεμελιώδη δικαιώματα τοῦ ἀνθρώπου καὶ στὴν ἀξιοπρέπεια καὶ τὴν
ἀξία τῆς ἀνθρωπίνης προσωπικότητας καὶ ἀποφάσισαν νὰ προωθήσουν τὴν κοι-
νωνικὴ πρόοδο καὶ καλύτερα ἐπίπεδα ζωῆς σὲ συνθήκες μεγαλύτερης ἐλευθερίας.

Έπειδὴ τὰ Ἑνωμένα Ἐθνη διακήρυξαν στὴν Οἰκουμενικὴ Διακήρυξη τῶν
Δικαιωμάτων τοῦ Ἀνθρώπου πὼς ὁ καθένας δικαιούται νὰ ἀπολαμβάνει ὅλα τὰ
δικαιώματα καὶ τίς ἐλευθερίες ποὺ προβλέπονται στὴν Διακήρυξη χωρὶς κανενὸς
εἶδους διάκριση φυλῆς, χρώματος, φύλλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικῶν ἢ ἄλ-
λων πεποιθήσεων, ἐθνικῆς ἢ κοινωνικῆς καταγωγῆς, παρουσίας, οἰκογενειακῆς
προελεύσεως ἢ ἄλλης κοινωνικῆς θέσεως.

Έπειδὴ τὸ παιδί ἔχει ἀνάγκη, λόγω τῆς φυσικῆς καὶ πνευματικῆς του ἀνω-
ριμότητας, ἀπὸ ἰδιαίτερη προφύλαξη καὶ φροντίδα, συμπεριλαμβανομένης καὶ τῆς
κατάλληλης νομικῆς προστασίας, τόσο πρὶν ὅσο καὶ μετὰ τὴ γέννησή του.

Έπειδὴ ἡ ἀνάγκη γιὰ τέτοια ἰδιαίτερη προστασία διατυπώθηκε στὴ Δια-
κήρυξη τῆς Γενεύης γιὰ τὰ Δικαιώματα τοῦ Παιδιοῦ τὸ 1924 καὶ ἀναγνωρίστη-
κε στὴν Οἰκουμενικὴ Διακήρυξη τῶν Δικαιωμάτων τοῦ Ἀνθρώπου καὶ στὰ κατα-
στατικά τῶν εἰδικευμένων ὀργανισμῶν καὶ τῶν διεθνῶν ὀργανώσεων ποὺ ἐνδια-
φέρονται γιὰ τὴν εὐημερία τῶν παιδιῶν.

Έπειδὴ ἡ ἀνθρωπότητα ὀφείλει στὸ παιδί ὅ,τι καλύτερο ἔχει νὰ δώσει.
Γι' αὐτὸ τώρα, ἡ Γενικὴ Συνέλευση

Προβαίνει σ' αὐτὴ τὴ Διακήρυξη τῶν Δικαιωμάτων τοῦ Παιδιοῦ γιὰ νὰ
μπορεῖ τὸ παιδί νὰ ζήσει εὐτυχισμένο τὰ παιδικὰ του χρόνια καὶ νὰ ἀπολαμβά-
νει, γιὰ τὸ δικό του καλὸ καὶ τὸ καλὸ τῆς κοινωνίας, τὰ Δικαιώματα ποὺ περιέ-
χονται στὴ Διακήρυξη καὶ καλεῖ τοὺς γονεῖς, τοὺς ἄνδρες καὶ τίς γυναῖκες σὰν
ἄτομα, τίς ἐθελοντικὲς ὀργανώσεις, τοὺς φορεῖς τῆς τοπικῆς αὐτοδιοικήσεως καὶ

ΑΡΧΗ ΕΚΤΗ

Τὸ παιδί ἔχει ἀνάγκη, γιὰ τὴν πλήρη καὶ ἁρμονικὴ ἀνάπτυξη τῆς προσωπικότητάς του, ἀπὸ ἀγάπη καὶ κατανόηση. Θὰ μεγαλώνει, ὅπου εἶναι δυνατόν, μὲ τὴν εὐθύνη καὶ τὴν φροντίδα τῶν γονέων του καὶ πάντοτε σὲ μιὰ ἀτμόσφαιρα στοργῆς καὶ ἠθικῆς καὶ ὕλικῆς ἀσφάλειας. Τὸ παιδί τῆς τρυφερῆς ἡλικίας δὲν θὰ χωρίζεται ἀπὸ τὴ μητέρα του παρὰ μόνο σὲ ἐξαιρετικὲς περιπτώσεις. Ἡ κοινωνία καὶ οἱ δημόσιες ὑπηρεσίες θὰ ἔχουν τὸ καθήκον νὰ παρέχουν ἰδιαίτερη φροντίδα στὰ παιδιά χωρὶς οἰκογένεια καὶ στὰ παιδιά ποὺ δὲν ἔχουν ἐπαρκῆ μέσα συντηρήσεως. Ἡ παροχὴ κρατικῶν ἐπιδομάτων καὶ ἄλλης βοήθειας γιὰ τὴ συντήρηση τῶν παιδιῶν πολυμελῶν οἰκογενειῶν εἶναι ἐπιθυμητὴ.

ΑΡΧΗ ΕΒΔΟΜΗ

Στὸ παιδί ἀναγνωρίζεται τὸ δικαίωμα τῆς ἐκπαιδεύσεως, ἡ ὁποία θὰ παρέχεται δωρεάν καὶ θὰ εἶναι ὑποχρεωτικὴ, στὴ στοιχειώδη τουλάχιστον βαθμίδα. Στὸ παιδί θὰ παρέχεται μιὰ ἐκπαίδευση ποὺ θὰ προάγει τὴ γενικὴ παιδεία του καὶ θὰ τοῦ δώσει τὴ δυνατότητα μὲ βάση τὴν ἀρχὴ τῆς ἰσότητος τῶν εὐκαιριῶν νὰ ἀναπτύξει τίς ἱκανότητές του τὴν ἀτομικὴ του κρίση καὶ τὸ αἶσθημα τῆς ἠθικῆς καὶ κοινωνικῆς εὐθύνης του καὶ νὰ γίνῃ ἕνα χρήσιμο μέλος τῆς κοινωνίας.

Τὰ πραγματικὰ συμφέροντα τοῦ παιδιοῦ θὰ ἀποτελοῦν τὴν κατευθυντήρια ἀρχὴ ἐκείνων ποὺ εἶναι ὑπεύθυνοι γιὰ τὴν ἐκπαίδευση καὶ τὴν καθοδήγησή του. Ἡ εὐθύνη αὐτὴ ἀνήκε κατὰ πρῶτο λόγο στοὺς γονεῖς του.

Τὸ παιδί θὰ ἔχει κάθε εὐκαιρία γιὰ παιχνίδι καὶ ψυχαγωγία, ποὺ πρέπει νὰ κατευθύνονται πρὸς τοὺς ἴδιους σκοποὺς ποὺ ἐπιδιώκει καὶ ἡ ἐκπαίδευση. Ἡ κοινωνία καὶ οἱ δημόσιες ὑπηρεσίες θὰ ἐπιδιώξουν νὰ προωθήσουν τὴν ἀπόλαυση τοῦ δικαιώματος αὐτοῦ.

ΑΡΧΗ ΟΓΔΟΗ

Τὸ παιδί θὰ εἶναι σὲ κάθε περίπτωσι ἀπὸ τοὺς πρώτους ποὺ θὰ ἀπολαμβάνουν προστασία καὶ περίθαλψη.

ΑΡΧΗ ΕΝΑΤΗ

Τὸ παιδί θὰ προστατεύεται ἀπὸ κάθε μορφὴ ἐγκαταλείψεως, σκληρότητας καὶ ἐκμεταλλεύσεως. Δὲν θὰ εἶναι ἀντικείμενο κανενὸς εἶδους συναλλαγῆς.

Τὸ παιδί δὲν θὰ προσλαμβάνεται σὲ ἐργασία πρὶν φτάσῃ στὴν κατάλληλη κατώτατη ἡλικία. Σὲ καμμιὰ περίπτωσι δὲν θὰ ἐξαναγκάζεται ἢ θὰ τοῦ ἐπιτρέπεται νὰ ἀπασχολεῖται σὲ ἐργασία ἢ ἐπάγγελμα, ποὺ θὰ ζημιώνει τὴν ὑγεία ἢ τὴν ἐκπαίδευσή του ἢ θὰ παρεμποδίζει τὴ σωματικὴ, πνευματικὴ ἢ ἠθικὴ ἀνάπτυξή του.

τις ἐθνικὲς Κυβερνήσεις νὰ ἀναγνωρίσουν τὰ δικαιώματα αὐτὰ καὶ νὰ ἐπιδιώξουν τὴν τήρησίν τοις μὲ νομοθετικὰ καὶ ἄλλα μέτρα ποὺ θὰ ληφθοῦν προοδευτικὰ σύμφωνα μὲ τὶς ἀκόλουθες ἀρχές:

ΑΡΧΗ ΠΡΩΤΗ

Τὸ παιδί θὰ ἀπολαμβάνει ὅλα τὰ δικαιώματα ποὺ προβλέπονται σὲ τούτῃ τῇ Διακήρυξιν. Τὰ δικαιώματα αὐτὰ ἀναγνωρίζονται σὲ ὅλα ἀνεξαιρέτως τὰ παιδιά χωρὶς διάκριση φυλῆς, χρώματος, φύλλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικῶν, ἢ ἄλλων πεποιθήσεων, ἐθνικῆς ἢ κοινωνικῆς καταγωγῆς, περιουσίας, οἰκογενειακῆς προελεύσεως ἢ ἄλλης κοινωνικῆς θέσεως τοῦ ἴδιου τοῦ παιδιοῦ ἢ τῆς οἰκογενείας τοῦ.

ΑΡΧΗ ΔΕΥΤΕΡΗ

Τὸ παιδί θὰ ἀπολαμβάνει ἰδιαίτερη προστασία καὶ θὰ τοῦ παρέχονται, μὲ νομοθετικὰ ἢ ἄλλα μέσα, εὐκαιρίες καὶ δυνατότητες γιὰ νὰ μπορέσει νὰ ἀναπτυχθεῖ σωματικὰ, ψυχικὰ, ἠθικὰ, πνευματικὰ καὶ κοινωνικὰ μὲ τρόπο φυσιολογικὸ καὶ ὑγιεινὸ καὶ σὲ συνθήκες ἐλευθερίας καὶ ἀξιοπρέπειας. Ὅταν θεσπίζονται νόμοι γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτὸν πρωταρχικὴ φροντίδα θὰ εἶναι ἡ ἐξασφάλιση τῶν πραγματικῶν συμφερόντων τοῦ παιδιοῦ.

ΑΡΧΗ ΤΡΙΤΗ

Στὸ παιδί θὰ ἀναγνωρίζεται ἀπὸ τὴν ἀρχὴ τῆς γεννήσεώς τοῦ τὸ δικαίωμα νὰ ἔχει ὄνομα καὶ ἐθνικότητα.

ΑΡΧΗ ΤΕΤΑΡΤΗ

Τὸ παιδί θὰ ἀπολαμβάνει τὰ δικαιώματα τῆς κοινωνικῆς ἀσφάλειας. Θὰ τοῦ ἀναγνωρίζεται τὸ δικαίωμα νὰ μεγαλώνει καὶ νὰ ἀναπτύσσεται μὲ ὑγεία. Γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτὸ θὰ παρέχεται στὸ παιδί καὶ στὴ μητέρα τοῦ ἰδιαίτερη φροντίδα καὶ προστασία, στὴν ὁποία περιλαμβάνεται καὶ ἡ ἱκανοποιητικὴ προγεννητικὴ καὶ μεταγεννητικὴ μέριμνα. Τὸ παιδί θὰ ἔχει τὸ δικαίωμα ἱκανοποιητικῆς διατροφῆς, στεγάσεως, ψυχαγωγίας καὶ ἱατρικῆς περιθάλψεως.

ΑΡΧΗ ΠΕΜΠΤΗ

Τὸ παιδί ποὺ μειονεκτεῖ σωματικὰ, διανοητικὰ ἢ κοινωνικὰ θὰ ἀπολαμβάνει τὴν ἰδιαίτερη μεταχείριση, ἐκπαίδευση καὶ φροντίδα ποὺ ἀπαιτεῖ ἡ εἰδικὴ κατάστασή τοῦ.

ΑΡΧΗ ΔΕΚΑΤΗ

Τὸ παιδί θὰ προστατεύεται ἀπὸ κάθε ἐνέργεια πού μπορεῖ νὰ ἐνθαρρύνει φυλετικές, θρησκευτικές ἢ ὅποιας ἄλλης μορφῆς διακρίσεις. Τὸ παιδί θὰ ἀνατρέφεται μὲ πνεῦμα κατανόησης, ἀνοχῆς, φιλίας μεταξὺ τῶν λαῶν, εἰρήνης καὶ παγκόσμιας ἀδελφοσύνης καὶ μὲ πλήρη συναίσθηση ὅτι ἡ δραστηριότητα καὶ οἱ ικανότητές του πρέπει νὰ ἀφιερώνονται στὴν ἐξυπηρέτηση τῶν συνανθρώπων του.

ΔΙΣΚΟΙ ΚΑΙ ΚΑΣΕΤΕΣ ΜΕ ΣΧΟΛΙΚΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ

4. Θεία Λειτουργία
5. Ἑορτολόγιο (Ἀπολυτίκια - Κοντάκια)

ΠΡΟΚΕΙΤΑΙ ΝΑ ΚΥΚΛΟΦΟΡΗΣΟΥΝ

1. ΣΧΟΛΙΚΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ - ΚΛΕΦΤΙΚΑ Ἦδη μαγνητοφωνεῖται καὶ θὰ κυκλοφορήσει τὸ ταχύτερο
 2. Ἑλληνικοὶ χοροὶ Νο 2
 3. Διάφορα φυσιολατρικά μεγάλων τάξεων.
 4. Χριστουγεννιάτικα
- Τὰ τραγούδια αὐτά περιέχονται στὰ βιβλία τῆς κ. Καψάσκη
1. Τὰ πρῶτα μου τραγούδια
 2. Ἀνθολογία σχολικῶν τραγουδιῶν.

ΦΩΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΤΑΙΡΙΑ MUSIC BOX Νίκης 2
Σύνταγμα - Ἀθήνα.

Δίσκοι καὶ κασέτες πωλοῦνται σ' ὅλη τὴν Ἑλλάδα στὰ καταστήματα πού ἔχουν δίσκους τῆς Music box. Ὅποιος θέλει ἀναλυτικότερα τὸ περιεχόμενο τῶν δίσκων ἢ συμβουλές σχετικές ἄς γράψῃ ἢ τηλεφωνήσῃ στὴν κ. Ἀ. Καψάσκη - Λάμπρου Νεόφρονος 29-31 Ἀθήνα 508. τηλ. 723.722. Αὕτῃ θὰ φροντίσει νὰ τοῦ σταλῇ ὅτι ἐπιθυμῇ.

Τῆς κ. Ἀ. Καψάσκη - Λάμπρου
Οἱ δίσκοι πού οἱ ἴδιοι βγαίνουν καὶ σέ κασέτες βασίζονται στὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα. Εἶναι πολὺ ἐπιμελημένοι στὸ περιεχόμενο καὶ στὴν ποιότητα. Συμμετέχει ὁρχήστρα καὶ τραγουδοῦν παιδιὰ ἀπὸ 5-12 ἐτῶν. Καθένας περιέχει ἀπὸ 22-25 τραγούδια.

Α' ΓΙΑ ΜΙΚΡΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

1. Τραγουδήστε μαζί μας
2. Παιδικὰ τραγούδια
3. Ζούμ ζούμ ἢ μέλισσα
4. Τὰ πρῶτα μου τραγούδια
5. Χαρούμενα τραγούδια (γιά μικρὲς καὶ μεγάλες τάξεις).

Β' ΓΙΑ ΜΕΓΑΛΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

1. Ἑλληνικοὶ χοροὶ (μὲ ὁρχήστρα λαϊκῶν ὁργάνων μόνοι στὸ ρυθμὸ πού χορεύονται στὰ σχολεῖα μας)

2. ΣΧΟΛΙΚΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΠΑΤΡΙΩΤΙΚΑ

- (28ης Ὀκτωβρίου - Σημαίας - 25ης Μαρτίου)
3. Κάλαντα ἀπ' ὅλη τὴν Ἑλλάδα

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΒΙΒΛΙΟΥ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ ΚΟΚΟΤΑ:

«Ο ρόλος της παιδείας στην
οικονομική ανάπτυξη της
Ελλάδας»

(έκδόσεις Σπ. Τούντα)

Η παραγωγικότερη επένδυση μίας
χώρας είναι η Παιδεία του λαού της.

Η αλήθεια αυτή έχει γίνει επιχείρη-
μα μά και σύνθημα κάθε φορέα υπεύ-
θυνου για τη μεγάλη υπόθεση της
μόρφωσης, στην πλατιά της έννοια.

Λεπτομερή ανάλυση του ρόλου της
παιδείας στην οικονομική ανάπτυξη
της πατρίδας μας, στη διάρκεια των
160 χρόνων της ελευθερίας της, μάς
δίνει τό βιβλίο του συναδέλφου Πα-
ναγιώτη Κόκοτα: «Ο ρόλος της παι-
δείας στην οικονομική ανάπτυξη της
Ελλάδος».

Με πλήθος στατιστικά και έπιση-
μονικά στοιχεία, άντλημένα με γλα-
φυρότητα από πηγές της ελληνικής
και ξένης βιβλιογραφίας και ταξινο-
μημένα με τρόπο πού δέν κουρά-
ζουν, ο συγγραφέας αναλύει σέ βά-
θος όλες τις βαθμίδες του εκπ/κού
μας συστήματος, έπισημαίνει τά κε-
νά και τις αδυναμίες του και τις έπι-
πτώσεις πού έχουν στην οικονομική
ανάπτυξη της χώρας μας.

Η προσπάθεια όμως του συγγρα-
φέα δέ σταματάει έδώ. Με υπευθυ-
νότητα και θάρρος προτείνει λύσεις
ρεαλιστικές και ριζοσπαστικές, πού,
όπως γράφει στον έπιλογό του, είναι
όχι μόνο άπαραίτητες αλλά άπελπι-
στικά αναγκαίες, άν η Έλλάδα πρό-
κειται νά έκσυγχρονιστεί και νά πά-
ρει τή θέση πού της ανήκει σ' έναν
κόσμο πού εξελίσσεται μέ γοργό
ρυθμό.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ:

Δελτίο άτομικότητας

Τό Δελτίο άτομικότητας του μαθη-
τή. —παρ' όποιες άντιρρήσεις— εί-
ναι ένα άπαραίτητο στοιχείο πού
βοηθάει τό δάσκαλο στό διδακτικό
και παιδαγωγικό του έργο. Είναι για

τόν παιδαγωγό ότι η καρτέλλα του
ιστορικού ύγείας για τον παιδίατρο,
πού σέ κάθε στιγμή τον βοηθάει
στην έρμηνεία της συμπεριφοράς
του.

Μιά αξιόλογη συμβολή στην ένημέ-
ρωση του δασκάλου, θεωρητική και
πρακτική, άποτελεί τό βιβλίο του
συναδέλφου Δευτέρη Σπυρόπου-
λου, «Δελτίο άτομικότητας» πού κυ-
κλοφόρησε σέ 2η έκδοση.

Μέ τρόπο άπλό και συνοπτικό γίνε-
ται ανάλυση και αξιολόγηση των
στοιχείων πού συνθέτουν τήν
προσωπικότητα και τήν άτομικότητα
του παιδιού, βοηθώντας τον άνα-
γνώστη και περισσότερο τό δάσκαλο
στή σωστή έκτίμησή τους.

Πέρα άπ' αυτά άποτελεί ένα έγχει-
ρίδιο παιδαγωγικής και ψυχολογίας
πού προβληματίζει τό δάσκαλο πάνω
στή σωστή έκτίμηση των μαθητών
του.

ΔΙΟΝΥΣΗ ΜΕΛΑ:

«Παιδαγωγικά προγράμματα»

Δ/ρα παιδαγωγικής

Τό πρόγραμμα είναι θεμελιακό
στοιχείο σέ κάθε δημιουργική προσ-
πάθεια. Γιατί βάζει τάξη στό χρόνο
και προκαθορίζει τις ένέργειες πού
βοηθούν νά φτάσουμε σήγουρα σέ
κάποιο στόχο μέ τό μικρότερο κόπο.

Αν για κάθε προσπάθεια ο προ-
γραμματισμός είναι αναγκαίος, στό
χώρο της παιδείας, θά λέγαμε, τίπο-
τε ουσιαστικό δέν μπορεί νά γίνει
χωρίς αυτόν. Γιατί έδώ και τό ποσό
των γνώσεων είναι άπειρο και μετα-
βλητό, ώστε χρειάζεται έπιλογή και
ταξινόμηση, αλλά και ο δέκτης αυ-
τών των γνώσεων, ο μαθητής, είναι
μεταβαλόμενος έτσι πού σέ κάθε
ήλικία χρειάζεται διαφορετική ποσό-
τητα και ποιότητα γνώσεων.

Μιά αξιόλογη παρουσίαση του προ-
βλήματος των παιδαγωγικών προ-
γραμμάτων κάνει τό βιβλίο του συν-
αδέλφου — Εισηγητή του ΚΕΜΕ κ.
Διον. Μελά «παιδαγωγικά προγράμ-
ματα, μέ άρχές προσανατολισμού
στό Δημ. Σχολείο».

Μετά τήν κλιμακωτή παρουσίαση
του θέματος από τή θεωρητική, ιστο-

ρική και οργανωτική πλευρά του,
πού δίνει στον άναγνώστη τή δυνα-
τότητα νά ένημερωθεί πολύπλευρα,
προχωρεί σέ έφαρμογές των προ-
γραμμάτων στη σχολική πράξη μέ
συγκριτικές παραπομπές σέ στατι-
στικά δεδομένα από τά προγράμμα-
τα άλλων χωρών.

Κεντρικό άξονα κάθε σχολικής δια-
δικασίας, παιδαγωγικής, διδακτικής
και οδηγητικής, θέτει ο συγγραφέας
τό δάσκαλο. Ένα δάσκαλο συγκρο-
τημένο και ικανό νά συμβουλευθεί
και νά συμπαρασταθεί στό μαθητή
άλλά και νά συνεργαστεί παραγωγι-
κά μ' όλους τους άλλους φορείς και
παράγοντες — ψυχολόγους, σχολία-
τρος, σχολικούς συμβούλους, —
πού βοηθούν στό παιδευτικό έργο.

Στή μεταβατική περίοδο του πειρα-
ματισμού, πού βρίσκονται τά σχολι-
κά προγράμματα της χώρας μας, τό
βιβλίο του κ. Μελά άποτελεί μία ού-
σιαστική θετική συμβολή.

ΣΤΑΘΗ

ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ:

(Ιόνιον Μυριάνθη)

«Τ' ΑΝΘΗ ΤΗΣ ΓΗΣ»

Κυπαρισσία 1978

Ανοδική ή συγγραφική πορεία στα
γράμματά μας του Κυπαρίσιου συν-
αδέλφου Στάθη Παρασκευόπουλου.
Μιά πορεία πού χαράχτηκε μέ μία
σειρά ιστορικών, λαογραφικών, και
λογοτεχνικών εκδόσεων αλλά και μέ
πολλά δημοσιεύματα σ' έφημερίδες
και περιοδικά.

Στερνός σταθμός, σ' αυτό τον άνή-
φορο, τό βιβλίο του «Τ' ΑΝΘΗ ΤΗΣ
ΓΗΣ». Μιά συλλογή μέ 22 ποιήματα
άφιερωμένα τά περισσότερα όπως κι
όλο του τό έργο, στη γενέθλια γή της
Τριφυλίας μέ τις άξεπέραστες όμορ-
φιές της.

Μέ τον παραδοσιακό στίχο του
ποιητή ζωντανεύουν είδυλλιακές
στιγμές της υπαίθριας έπαρχιώτικης
ζωής —π' άλλιμονο έγινε «πολυτέ-
λεια» στις μέρες μας— και ξυπνούν
νοσταλγίες για σούρουπα και κον-
ταυγές, για άνεμοβρόχια και λιακά-

δες στ' ανθισμένα λειβάδια, στά κά-
στρα στίς βουνοκορφές. Γιατί εκεί
λέει κι ο ποιητής:

«Τ' άνθη της γής τά μάζεψα
καί τά 'κανα «τραγούδια»
όπου καί νά ξεπέζεψα
ήταν παντού λουλούδια...»

“Ανθισμα καί «Τ' ΑΝΘΗ ΤΗΣ ΓΗΣ»
γιά τό Στάθη Παρασκευόπουλο, μιά
καί είναι τό πρώτο θήμα του στή τέ-
χνη του στίχου. Τό ίδιο τό βιβλίο άλ-
λά καί ή καθιερωμένη παρουσία του
στόν πεζό λόγο, αποτελούν έγγυση
γιά μέτωπο καί κάρπισμα στό χώρο
της ποίησης. Του τό εύχόμαστε
όλόψυχα...

ΚΩΣΤΑ Β. ΚΑΡΑΣΤΑΘΗ:

«Ο σεισμός» — Διηγήματα

«Ο σεισμός» είναι ό τίτλος διηγη-
μάτων μέ τά όποία ό Κώστας Καρα-
στάθης κάνει επίσημη εμφάνιση στή
λογοτεχνία.

Ο συγγραφέας είναι γνωστός τό-
σο σάν δυναμικός δάσκαλος όσο καί
από άλλες έκδοτικές έργασίες, πού
έχουν σχολιαστεί εύνοϊκά. Τώρα μέ
τά δέκα διηγήματα, τό 'να καλύτερο
από τ' άλλο, πού περιλαμβάνονται
στό καινούργιο του βιβλίο, καθιερώ-
νεται καί σάν λογοτεχνική αξία.

Χειρίζεται τή γλώσσα μέ άνεση καί
έχει έκφραστικό πλούτο. Γλαφυρός

ΚΩΣΤΑ ΠΑΠΑΓΓΕΛΟΥ:

«Αύριανοί λογοτέχνες»

Από τό φύλο της 23.12.78, της
έφημερίδας «Λαός» Βεροίας, μάς
δόθηκε ή εύκαιρία νά γνωρίσουμε
τήν πρωτότυπη προσφορά της έφη-
μερίδας στήν πνευματική καλλιέρ-
γεια του τόπου, μέ τή θαυμαστή συν-
εργασία του συναδέλφου του 12ου
Σχολείου Βεροίας, Κώστα
Παπαγγέλου.

Γιά τή φιλοξενία των νέων παιδιών
των Σχολείων του Νομού Ήμαθίας, ό

μά καί βαθυστόχαστος κρατάει τόν
ανάγνώστη κοντά του καί τόν αναγ-
κάζει νά προβληματιστεί.

Τά θέματα άλλα κοινωνικά (π.χ.
«Αδιέξοδο», «Στέρηση») καί άλλα
μέ φιλοσοφική σκέψη (π.χ. «Πορεία
μές στή νύχτα», «Κυνηγώντας εκεί-
να τά πουλιά») αγγίζουν κατάβαθα
τήν ψυχή μας. Μιά ειλικρίνεια απλώ-
νεται παντού καί οδηγεί στή λύτρω-
ση. Κι άλλου οι μορφές έξιδανι-
κεύονται καί γίνονται όδηγοί. «Κα-
θώς ό παλιός πολεμιστής ξεμάκραι-
νε, θωρούσα τή συμμετρική, τήν
αψογη σιλουέτα νά διαγράφεται
στόν όριζοντα πότε πάνω από τό 'να,
πότε πάνω από τ' άλλο θουνό, με-
σούρανη, κυρίαρχη κι επιβλητική. Κι
ήταν ή ίδια σιλουέτα εκείνου του τω-

«ΛΑΟΣ» έχει άφιέρώσει στή 2η σελί-
δα του τή στήλη «Αύριανοί λογοτέ-
χνες» πού επιμελείται ό κ. Παπαγγέ-
λου. Έκεί μέσα σ' ένα χρόνο δημο-
σιεύτηκαν «608 λογοτεχνικά φτε-
ρουγίσματα» είπαν «παρόν» στή
στήλη 222 παιδικές φωνές καί δόθη-
καν 26 προτροπές καί ύποδειξεις
στούς «αύριανούς».

Γιά τό έργο αυτό του «ΛΑΟΥ» Κα-
του δασκάλου, στούς έπαινους των
τοπικών παραγόντων προσθέτει καί
ή Δ.Ο.Ε. τό δικό της κι εύχεται ή
προσπάθεια αυτή νά πλατύνει καί ν'
θρεί μιμητές σ' όλη τή χώρα.

ΝΙΚΟΣ Νικολόπουλος

ρινού φύλακα προβάτων, του παλιού
φύλακα των έηπειρωτικών βουνών.
του αιώνιου Έλληνα πού πάντοτε
άποζητάει νά διαφεντεύει λεύτερος
έτοῦτα τ' άγωνα καί τραχιά θουνά, τά
όλοδικά του».

Ζει ό ίδιος ό συγγραφέας τήν άγω-
νία του ανθρώπου καί μέ τά κείμενά
του δέν αφήνει νά χαθεί ή έλπίδα. Ο
«φάρος» του («Πορεία μέσ στή νύ-
χτα») δέν είναι τίποτε άλλο, παρά τό
φώς της ζωής, της αλήθειας, της
γνώσης.

ΝΙΚΟΣ ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ
Δάσκαλος του 1ου Δημ. Σχ.
Ψυχικού
Αιρετός Σύμβουλος Π.Υ.Σ.
Δ.Ε. Ανατ. Άττ.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ

- Η ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΕΙΣ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙ-
ΚΗΝ ΤΑΞΙΝ του κ. Πασσάκου Κων/
νου — Παιδαγωγού, Έκπ/κού Συμ-
βούλου. Έκδοση 1978.
- ΓΕΝΕΣΙΣ, ΕΞΕΛΙΞΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΑ-
ΓΩΓΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΑΝΨΕΩΣ ΤΟΥ
ΑΡΙΘΜΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ του κ. —
Μάνου Κώστα — Καθηγητού Παιδα-
γωγικών. Έκδοση 1978.
- ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ Β' του
κ. Μάνου Κώστα — Καθηγητής Παι-
δαγωγικών. Έκδοση 1978.
- Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΤΗΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΑΔΟΣ του κ. Κόκκοτα Πανα-
γιώτη — Μ.Εδ., Ph.D. Έκδοση 1978.
- ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ-ΜΑ-
ΘΗΤΗ ΑΠΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΨΗ του
κ. Άραβανή Γεωργίου — Καθηγητή
Παιδαγ. Άκαδημίας Λαμίας. Έκδο-
ση 1977.
- ΠΑΝΑ ΓΙΝΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΑΣ ΣΩ-

- ΣΤΟΣ ΑΝΘΡΩΠΟΣ του κ. Σμαρα-
γδάκη Μιχ. καί Γιαννοπούλου Εύαγ.
Έκπαιδευτικών. Έκδοση 1978.
- ΒΑΣΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΔΗΜΟ-
ΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ του κ. Τσάκωνα
Στρατή — Έπίτημου Δ/ντή Δημ.
Σχολείων. Έκδοση 1978.
- Η ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ Έκδοση Υπουργείου
Προεδρίας Κυβερνήσεως.
- ΤΟ ΔΕΛΤΙΟ ΑΤΟΜΙΚΟΤΗΤΑΣ
του κ. Σπουρόπουλου Λευτέρη —
Έκπαιδευτικού. Έκδοση 1977.
- ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ της Ε' ΔΗ-
ΜΟΤΙΚΟΥ του κ. Τάκη Βασιλείου —
Διδασκάλου. Έκδοση 1978.
- ΚΥΡΙΕ ΔΑΣΚΑΛΕ (ποιήματα) του
κ. Καλαπανίδα Κώστα — Διδασκά-
λου. Έκδοση 1978.
- ΑΠΛΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΖΩΓΡΑΦΙ-
ΚΗΣ της κ. Σγούρου Κατερίνας 3η
έκδοση 1977.
- ΩΔΙΚΗ ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ του κ. Καλα-
πανίδα Κων. Έκδοση 1978.



η ωραιότερη προσφορά γιά τήν παραδοσιακή μας κληρονομιά

Τό Ὑπουργεῖο Παιδείας κήρυξε τό 1979 ἔτος τῆς ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ

Στόν τομέα αὐτόν ὁ ἐκδοτικός μας οἶκος ἔχει κάνει ἀξιόλογες ἐκδόσεις πού βοηθοῦν τόσο τό διδακτικό προσωπικό ὡς καί τούς μαθητές στό νά κατανοήσουν καλύτερα τήν παραδοσιακή μας κληρονομιά καί τή λαϊκή καλλιτεχνική δημιουργία.

δύο μνημειακές ἐργασίες στό χῶρο τῆς λαϊκῆς τέχνης



ΚΙΤΣΟΥ ΜΑΚΡΗ

ἡ λαϊκή τέχνη τοῦ Πηλίου

Καρπὸς τριάντα χρόνων ἐρευνας καί μελέτης, τό ἐργο αὐτό τοῦ γνωστοῦ λαογράφου Κίτσου Μακρῆ παρουσιάζει μέ ἐξαιρετική σαφήνεια καί παραστατικότητα τὰ δημιουργήματα τῶν λαϊκῶν τεχνιτῶν τοῦ Πηλίου, σ' ὅλους τούς τομεῖς τῆς λαϊκῆς τέχνης. Ἡ πλούσια εἰκονογράφηση, πού τίς περισσότερες φορές ἀφορᾷ ἀντικείμενα καί μνημεῖα κατεστραμμένα, τεκμηριώνει τὰ κείμενα μέ τόν καλλίτερο δυνατό τρόπο.

Ἐκκλησίες μέ ἀνεπανάληπτα ἀριστουργήματα (τέμπλα, ἀμβωνες, ἀγιογραφίες, βημόθυρα κ.ά.), ἀρχοντικά, ξυλόγλυπτα, λιθανάγλυφα, ζωγραφιές στούς τοίχους, βρύσες, γέφυρες, ὑφαντά, λαϊκές φορεσιές, μπακίρια, μπρούτζινα, μαλάματα καί χρυσαφικά, παρουσιάζονται ὅλα μέσα στό φυσικό γεωγραφικό τους πλαίσιο.

Ἔργο-ιστορικό ντοκουμέντο, ἀληθινὸ πανόραμα μιᾶς τέχνης ἀγνῆς καί πηγαίας - βασικοῦ στοιχείου τῆς πολιτιστικῆς μας κληρονομιάς.

Ἕνας τόμος 300 σελίδων μεγάλου σχήματος, 30 x 25 ἐκ. σέ χαρτί ILLUSTRATION 170 γραμ. μέ πλούσια ἐγχρωμὴ εἰκονογράφηση

Τιμὴ τοῦ βιβλιοδετημένου τόμου δρχ. 1800.



ΑΓΓΕΛΙΚΗΣ ΧΑΤΖΗΜΙΧΑΛΗ

ἡ ἐλληνικὴ λαϊκὴ φορεσιὰ

Ἡ μεγάλη Ἑλληνίδα λαογράφος ἄφησε ἓνα τεράστιο σέ ὄγκο καί σημασία ἐπιστημονικὸ ἐργο.

Τό ἐργο αὐτό τῆς μεγάλης μας λαογράφου ἐκδόθηκε σέ συνεργασία μέ τό Μουσεῖο Μπενάκη καί περιλαμβάνει τίς φορεσιές τῆς Ἀττικῆς, τῆς Κορίνθου, τοῦ Ἀργεοῦ, τῆς Ἀταλάντης, τοῦ Πωγωνίου, τῆς Φλώρινας, τῶν Σαρακατσάνων κλπ. Ἡ Χατζημιχάλη ἐζήση χρόνια κοντά στίς ἀγρότισσες, μελετώντας ἀπό κοντά τήν ἐλληνικὴ φορεσιά, τὸν τρόπο πού τή φοροῦσαν, τό σχέδιο, τό κόψιμο καί τό ράψιμο, καθὼς καί τὸν κεντητὸ της διάκοσμο. Τὰ στοιχεῖα καί τίς πληροφορίες πού συγκέντρωσε τὰ κατέγραψε ἔτσι πού νά εἶναι δυνατὴ ἡ ἀνασύνθεσή τους, πιστεύοντας πὼς δὲν θ' ἀργήσει ἡ ἐποχὴ πού ἡ παράδοση τῆς λαϊκῆς τέχνης θά χαθεῖ ὀριστικά.

Ἕνα βιβλίο πού μᾶς ξεναγεῖ στά περασμένα γιά νά μᾶς γνωρίσει τούς ἀγνωστους παραδοσιακοὺς μας θησαυροὺς.

Ἕνας τόμος 400 σελίδων σέ χαρτί ILLUSTRATION 170 γραμ. μέ 380 ἐγχρωμες καί ἀσπρόμαυρες εἰκόνες, μέ πολλὰ σχέδια, πολλές παλιές φωτογραφίες καί πλῆθος στοιχεῖα καί ὁδηγίες.

Τιμὴ τοῦ βιβλιοδετημένου τόμου δρχ. 2.000.

Γιά πρώτη φορά στήν Ἑλλάδα δύο τόσο πλήρεις, ἀναλυτικὲς καί υπεύθυνες μελέτες γιά ἓναν τομέα ἀπὸ τούς πιὸ βασικοὺς τοῦ λαϊκοῦ μας πολιτισμοῦ

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΜΕΛΙΣΣΑ

ΑΘΗΝΑ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ 34, ΤΗΛ. 3611692 - 3635096
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: ΤΣΙΜΙΣΚΗ 41 ΤΗΛ. 229010



υφρία

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ

ΜΕΓΑΛΗ ΓΕΝΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ

*Γράφεται σήμερα
σέ γλώσσα δημοτική.*

*Στοιχειοθετείται
μέ φωτοσύνθεση*

*Τυπώνεται ολόκληρη
σέ τετραχρωμία*

*Πρωτότυπο διεθνές
σύστημα
γιά συνεχή ανανέωση.*

*Κάθε χρόνο φετινή
πάντοτε επίκαιρη.*

*Θά ολοκληρωθεί σέ
40 πολυτελείς τόμους*

*Κυκλοφόρησε ό
1ος, 2ος καί 3ος τόμος.*

*Κυκλοφορεί σέ τεύχη
κάθε Πέμπτη.*

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ Α.Ε.
ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ 84 - ΑΘΗΝΑ - ΤΗΛ. 36.30.282-36.31.724