



# ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ  
ΕΤΟΣ  
1979 - 80  
Τεύχος 1



## ΕΝΩΣΗ

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

### Ἀναγνωρισμένη

ἀπό τό Πρωτοδικεῖο Ἀθηνῶν  
μέ τήν 754/1946 ἀπόφασή του  
ὅπως τροποποιήθηκε  
μέ τίς 7363/46, 10508/48, 3716/51,  
4711/66, 570/69 καί 3213/72 ἀποφάσεις

### ΕΔΡΑ: ΑΘΗΝΑ

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

LA TRIBUNE Rubrication  
mensuelle

PROFFESIONELLE de la Fédération  
DE L'INSTITUTEUR Greeque des  
Instituteurs  
rue Xènephontos 15a (118) Athènes-  
Grèce

## Ἐπιστημονικό Βῆμα τοῦ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ Χρόνος 27ος

ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑ: Διδασκαλική Ὁμοσπον-  
δία Ἑλλάδας

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

ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ: Ιω. Καμπανάς Α.Ε. Φι-  
λαδελφείας 4—Ἀθήνα

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟΥ:

Ἀθανάσιος Β. Πανούσης Φιλαδελ-  
φείας 4—Ἀθήνα

Ἀριθμός ἀδείας κυκλοφορίας 18764/  
5/1954 Ὑπουργείου Προεδρίας  
Κυβερνήσεως

Ἔργασίες δημοσιευόμενες ἤ μή, δέν  
ἐπιστρέφονται

### ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

|                |          |
|----------------|----------|
| Τιμή τεύχους   | Δρχ. 10  |
| Δασκάλων       | Δρχ. 200 |
| Σχολ. Ἐφορειῶν | Δρχ. 250 |
| Ἐξωτερικοῦ     | Δολ. 12  |

Τό διοικητικό συμβούλιο τῆς Δ.Ο.Ε.

Πρόεδρος Κυριάκος Γεωργιάδης

Α' Ἀντιπρόεδρος Χρήστος Γκόντζος  
Β' Ἀντιπρόεδρος Φώτης Καρκατζούλης  
Γεν. Γραμματέας Δημήτριος Ἰατρίδης  
Εἰδ. Γραμματέας Γεώργιος Χασάπης

Ταμίας Γεώργιος Μαλλιωτάκης  
Μέλος Ἀναστάσιος Φεστερίδης  
Μέλος Βασίλειος Ζουμαδάκης  
Μέλος Παῦλος Τζώρτζης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|                                                                                                                    | σελ. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| — Προβλήματα αγωγής και μόρφωσης τῶν παιδιῶν<br>τῶν Ἑλλήνων μεταναστῶν στή Δυτ. Γερμανία<br><i>Παν. Κοτσιώνη</i>   | 3    |
| — Ὁ Δάσκαλος στό Ἀγγλικό Δημοτικό Σχολεῖο<br><i>Παύλου Δημητρίου</i>                                               | 7    |
| — Ἡ Ἑκπαιδευτική τηλεόραση<br><i>Γ. Κατέβα</i>                                                                     | 10   |
| — Τόνοι καί πνεύματα<br><i>Ἥλια Σπαρνίδη</i>                                                                       | 15   |
| — Σκέψεις ἑνός δάσκαλου γιά τή διδασκαλία καί τά νέα ἐγχειρίδια<br>τῆς φυσικῆς καί χημείας<br><i>Σωτ. Σλυβούδη</i> | 24   |
| — Κριτική τῆς Ἀριθμητικῆς καί Γεωμετρίας τῆς Δ' Τάξης<br><i>Ἰούλ. Διακογιάννη</i>                                  | 28   |
| — Τό νέο ἀλφαβητάριο<br><i>Τρυφ. Γάκη</i>                                                                          | 33   |
| — Γιά μιά ποιοτική ἀνοδο τῆς Παιδείας                                                                              | 37   |
| — Ὅχι παραμύθι στήν αγωγή τοῦ παιδιοῦ<br><i>Χρήστου Γκόντζου</i>                                                   | 43   |

# ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΣΤΗ ΔΥΤΙΚΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ

του Παναγιώτη Κοτσιώνη  
δασκάλου - Παιδαγωγού

## 1. Προβλήματα κοινωνικοποίησης τῶν Ἑλληνό- πουλων στὴ Δ. Γερμανία.

Ὁ ὅρος κοινωνικοποίηση (Sozialisation) χρησιμοποιοῦται στὶς κοινωνικὲς καὶ ἀνθρωπιστικὲς ἐπιστῆμες καὶ ἀναφέρεται στὶς διαδικασίες πού λαμβάνουν χώρα κατὰ τὴ διάρκεια πού τὸ ἄτομο γίνεται μέλος μιᾶς κοινωνίας καὶ ἀποδέχεται τὸν πολιτισμὸ τῆς.<sup>1</sup>

Στὶς κοινωνικὲς ἐπιστῆμες ἡ κοινωνικοποίηση διακρίνεται σὲ πρωταρχικὴ (Primärer) καὶ δευτερεύουσα (Sekundärer) κοινωνικοποίηση. Σύμφωνα μὲ τοὺς Berger-Luckmann<sup>2</sup> καὶ Habermas<sup>3</sup> ἡ πρωταρχικὴ κοινωνικοποίηση συντελεῖται μέσα στὴν οἰκογένεια ὅπου τὸ παιδί ἀποκτᾷ τὴν ικανότητα νὰ ἐνεργεῖ καὶ νὰ ἀναπτύσσει τὴν προσωπικότητά του, ἐνῶ ἡ δευτερεύουσα κοινωνικοποίηση γίνεται ἔξω ἀπὸ τὴν οἰκογένεια μέσα στὶς διάφορες παιδικὲς καὶ κοινωνικὲς ομάδες καὶ κύρια μέσα στὸ σχολεῖο ὅπου τὸ παιδί ἀποκτᾷ ὀργανωμένες γνώσεις ἀπὸ τὴν περιοχὴ τῶν ἐπιστημῶν καὶ κωδικοποιημένους τρόπους συμπεριφορᾶς.

Ὁ ὅρος κοινωνικοποίηση χρησιμοποιεῖται σήμερα εὐρύτατα στὶς ἐπιστῆμες τῆς ἀγωγῆς. Οἱ παιδαγωγοὶ δίνουν διαφορετικὲς διαστάσεις στὸν ὅρο τῆς κοινωνικοποίησης, ἀλλὰ συμφωνοῦν στὸ σημεῖο ὅτι μὲ τὸν ὅρο κοινωνικοποίηση πρέπει νὰ ἐννοοῦμε τὶς διαδικασίες ἐκείνες πού καθορίζουν τὸν τρόπο ἀλληλοεπίδρασης ἀνάμεσα στὸ ἄτομο καὶ τὴν κοινωνία. Κατὰ τὸν H. Fend<sup>4</sup> οἱ διαδικασίες τῆς κοινωνικοποίησης ἔχουν διπλὴ λειτουργία: ἀπὸ τὸ ἓνα μέρος κάνουν τὸ ἄτομο ικανὸ νὰ ἐνεργεῖ μέσα στὴν κοινωνία καὶ ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος ἀναπαράγουν τὸ κοινωνικὸ σύστημα. Γιὰ τὴ διπλὴ αὐτὴ λειτουργία τῆς κοινωνικοποίησης ἡ ἀγωγή πρέπει νὰ ἀποσκοπεῖ ταυτόχρονα στὴν ἀνάπτυξη τῆς ἐλεύθερης

προσωπικότητας τοῦ ατόμου καὶ στὴν ἐνταξή του στὸ κοινωνικὸ σύνολο. Προϋπόθεση γιὰ τὴν ἐπιτυχία τοῦ σκοποῦ τῆς ἀγωγῆς εἶναι ἡ ὑπαρξὴ κοινῆς βάσης πάνω στὴν ὁποία θὰ κτίζουν ἡ οἰκογένεια καὶ τὸ σχολεῖο. Ἡ οἰκογένεια καὶ τὸ σχολεῖο ὁμως εἶναι δύο διαφορετικοὶ φορεῖς ἀγωγῆς, γιατί ἐνῶ ἡ οἰκογένεια λειτουργεῖ ὡς θεσμός πού ἐπιμελεῖται τὴν ἀνατροφή τοῦ παιδιοῦ, τὸ σχολεῖο λειτουργεῖ κατεξοχὴν ὡς θεσμός πού ἐνδιαφέρεται γιὰ τὴ μετάδοση τῶν ὀργανωμένων γνώσεων καὶ τῶν μηνυμάτων τοῦ πολιτισμοῦ πού κυριαρχεῖ.

Ἡ διάκριση αὐτὴ ἔχει ἰδιαίτερη σημασία στὴν περίπτωσι τῆς κοινωνικοποίησης τῶν Ἑλληνόπουλων γιατί ἐνῶ μέσα στὴν ἐλληνικὴ οἰκογένεια τὸ παιδί διαποτίζεται ἀπὸ τὶς ἀξίες τοῦ ἐλληνικοῦ πολιτισμοῦ, ἀντίθετα στὸ κοινωνικὸ περιβάλλον του καὶ στὸ γερμανικὸ σχολεῖο ἀναγκάζεται νὰ ἀφομοιώσει τὰ στοιχεῖα ἐνός ἄλλου πολιτισμοῦ.

## 2. Ἡ κοινωνικοποίηση τοῦ παιδιοῦ στὴν οἰκογένεια

Οἱ κοινωνιολόγοι (Claessens, Durkheim καὶ König)<sup>5</sup>, διακρίνουν τρεῖς βασικοὺς τύπους οἰκογένειας: α) Τὴν πατριαρχικὴ ἢ μεγάλη οἰκογένεια β) τὴν μικρὴ οἰκογένεια ἢ πυρηνικὴ οἰκογένεια καὶ γ) τὴ σύζυγικὴ οἰκογένεια.

Γιὰ τὴν τυπολογία τῆς ἐλληνικῆς οἰκογένειας δὲν ὑπάρχουν ἀναλυτικὲς μελέτες, ἀλλὰ εἶναι φανερό ὅτι ἡ παραδοσιακὴ μεγάλη ἐλληνικὴ οἰκογένεια παραχωρεῖ τὴ θέση τῆς στὴ μικρὴ οἰκογένεια. Ἡ ἀγροτικὴ οἰκογένεια ἀποτελεῖται συνήθως ἀπὸ τρεῖς γενιές, ἐνῶ ἡ ἀστική ἀπὸ τοὺς γονεῖς καὶ τὰ παιδιὰ. Τοῦτο ἐπιβεβαιώνεται καὶ ἀπὸ τὶς ἐρευνες τοῦ Τσαβιτσάνου<sup>6</sup> καὶ τοῦ ΑΙΑ<sup>7</sup>

ντίθετα μέ ὅσα ὑποστηρίζουν "Ἕλληνες παιδαγω-  
γοί... ὡς ὁ Ἐξαρχόπουλος<sup>8</sup>, περί τοῦ ἐγωισμοῦ καί ἄ-  
τομισμού τῶν Ἑλλήνων, οἱ R. καί E. Blum<sup>9</sup> διαβε-  
βαιώνουν ὅτι οἱ "Ἕλληνες μέ τήν ἀγωγή πού δίνουν στά  
παιδιά τους ἀποσκοποῦν περισσότερο νά τά ἐντάξουν  
στήν οἰκογένεια καί τήν κοινωνική ομάδα, παρά νά ἀ-  
ναπτύξουν τήν προσωπικότητά τους. «... Τέτοια ἄτομα  
αἰσθάνονται σιγουριά μόνο μέσα στήν οἰκογένεια πού τά  
προστατεύει».

Ἡ ἑλληνική οἰκογένεια στή Δ. Γερμανία μετατρέπε-  
ται ἀπό ἀγροτική σέ ἐργατική οἰκογένεια καί πρέπει νά  
προσαρμοστεί στίς νέες συνθήκες ζωῆς πού ἐπικρατοῦν  
στή βιομηχανοποιημένη γερμανική κοινωνία. Οἱ κύριοι  
παράγοντες πού ἐπιδρῶν σ' αὐτή τήν ἀλλαγὴ εἶναι: α)  
ἡ μετατροπὴ τῆς οἰκογένειας ἀπὸ μεγάλη σέ μικρή. (ὁ  
παππούς καί ἡ γιαγιά δέν εἶναι μέλη τῆς οἰκογένειας).  
β) ἡ ἀλλαγὴ τῶν παραγωγικῶν σχέσεων καί ἡ προλε-  
ταριοποίησις τῆς ἀγροτικῆς οἰκογένειας. Στὴν Ἑλλάδα  
ἡ οἰκογένεια εἶχε ὡς στήριγμα τήν ἰδιοκτησία της, ἐνῶ  
στή Γερμανία ἐξαρτᾶται ἄμεσα ἀπὸ τὸν ἐργοδότη καί  
διακατέχεται ἀπὸ μόνιμη ἀνασφάλεια, ἰδιαίτερα ὅταν  
ἀπειλεῖται ἀπὸ τὴν ἀνεργία. Τὸ πρόβλημα τοῦτο ἔχει  
ἀντίχτυπο στίς σχέσεις μεταξύ γονέων καί παιδιῶν. Ἡ  
οἰκογένεια χάνει τὴ συνοχὴ της καί τά παιδιά νοιώθουν  
ἀνασφαλῆ. γ) ἡ οἰκογένεια ζεῖ ἀπομονωμένη καί δέ  
συμμετέχει ἰσότημα, ὅπως πρῶτα, στίς διαφορὲς κοινω-  
νικές ἐκδηλώσεις. Ἡ οἰκογένεια ἀδυνατεῖ νά ἐνισχύσει  
τήν κοινωνικοποίησιν τοῦ παιδιοῦ καί τὴν ὁμαλὴ ἐνταξή  
του στό κοινωνικὸ σύνολο. Ἐρευνα τῆς M. Borris<sup>10</sup>  
ἔδειξε ὅτι ἀπὸ τίς ξένες οἰκογένειες 6 % ἔκαναν συχνές  
ἐπισκέψεις σέ γερμανικὲς οἰκογένειες, 20 % ἔκαναν μία  
ἢ περισσότερες ἐπισκέψεις καί 74 % δέν εἶχαν ἐπισκε-  
φτεῖ ποτὲ γερμανικὴ οἰκογένεια. δ) ὁ χωρισμὸς τῶν  
παιδιῶν ἀπὸ τοὺς γονεῖς τους καί τὸ ἀντίστροφο. Ἐ-  
ρευνα τοῦ Δαμανάκη<sup>11</sup> ἔδειξε ὅτι τὰ 83 % τῶν Ἑλληνό-  
πουλων ἔζησαν 4 χρόνια, κατὰ μέσο ὄρο, μακριὰ ἀπὸ  
τὸν πατέρα τους καί τὰ 67 % ἔζησαν μακριὰ ἀπὸ τὴ μη-  
τέρα τους. Συνήθως τά παιδιά περνοῦν τὴ βρεφικὴ καί  
τὴν πρώτη παιδικὴ τους ἡλικία μέ τὸν παππού καί τὴ  
γιαγιά καί ἀποξενώνονται ἀπὸ τοὺς γονεῖς τους. Ἀπὸ  
τίς ὠραιοποιημένες διηγήσεις καί τὴν εὐχάριστη ζωὴ  
τῶν διακοπῶν, τά παιδιά σχηματίζουν μιὰ ἰδανικὴ εἰ-  
κόνα γιὰ τοὺς γονεῖς τους πού διαλύεται ὅταν πλέον ζή-  
σουν τὴ στύγνὴ πραγματικότητα στήν ξενιτειά. Σύμ-  
φωνα μέ ψυχαναλυτικὲς ἔρευνες<sup>12</sup>, οἱ σχέσεις τῆς δυά-  
δας μητέρα-παιδί, οἱ λεγόμενες συμβιωτικὲς σχέσεις,  
παίζουν σπουδαῖο ρόλο στήν παραπέρα ἀνάπτυξη τοῦ

παιδιοῦ. Στὴν ἑλληνικὴ μεταναστευτικὴ οἰκογένεια  
σχέσεις μητέρας-παιδιοῦ περιορίζονται στό ἐλάχιστι  
πὸ ἑλλειψὴ χρόνου, γιὰ κατὰ κανόνα οἱ Ἑλληνί  
μητέρες εἶναι ἐργαζόμενες. Κατὰ τὸν Σαββίδη<sup>13</sup>  
86 %, τῶν Ἑλληνίδων μητέρων εἶναι ἐργαζόμενες  
ναντι 58,5 % τῶν Γερμανίδων μητέρων. Συνήθως  
παιδιά ἐγκαταλλεῖπονται στήν τύχη τους καί πρέπει  
φροντίζουν μόνο τους τὸν ἑαυτὸν τους καί τὰ μικρότε  
ἀδελφία τους.

Ἡ U. Mehrländer<sup>14</sup> διαπίστωσε ὅτι τὸ 197  
63 % τῶν παιδιῶν στίς ἑλληνικὲς οἰκογένειες φροντίζ  
μόνα τους τὸν ἑαυτὸ τους, 13 % ἔμειναν στοὺς γείτον  
καί μόνο 7 % ἐπισκέπτονταν παιδικούς σταθμούς κα  
νηπιαγωγεῖα.

Οἱ παραπάνω παράγοντες ἐπιδρῶν ἀρνητικὰ στήν ἰ-  
νατροφίαν τῶν παιδιῶν καί ἐπηρεάζουν δυσμενῶς, τὴν ἰ-  
τομικὴ καί κοινωνικὴ τους ἐξέλιξη. Ἔτσι σέ πολλές π-  
ριπτώσεις ἄλλα παιδιά δέν ἀποδέχονται τοὺς γονεῖ  
τους, ἄλλα ἔχουν μείνει ὑποανάπτυκτα μέ φτωχὸ λεξι-  
λόγιο καί χαμηλὴ σχολικὴ ἐπίδοση καί ἄλλα παρουσιάζ  
ουν ψυχονευρωτικὲς διαταραχές.

Ἐπίσης ἀπὸ τίς ἱστορικές ἐργασίες τῶν θεωρητικῶν  
Rühle, Kanitz καί Hoernle<sup>15</sup>, διαπιστώνεται ὅτι ἡ  
ἐργατικὴ οἰκογένεια ὡς παράγοντας κοινωνικοποίησης  
τοῦ παιδιοῦ, ἔχει πολὺ μικρότερη σημασία ἀπὸ αὐτὴ  
πού ἔχει τὸ ἐξωοικογενειακὸ περιβάλλον. Πράγματι  
τὸ παιδί στήν ἐργατικὴ οἰκογένεια ἐνῶ ἔχει οἰκονομικὴ  
ἐξάρτησις, ἔχει ταυτόχρονα καί ἀπεριόριστη ἀνεξαρτη-  
σία, γιὰ τὴν δέ βρίσκεται κάτω ἀπὸ τὴν ἄμεση ἐπίβλεψη  
τῶν γονέων του. Τὸ παιδί ἀπὸ πολὺ ἐνωρίς βγαίνει σὸ  
δρόμο, ἀποκτᾷ ἀντιφατικὰς ἐμπειρίες καί δέν προσανα-  
τολίζεται ὀρθά. Τὸ πεζυδρομιακὸ περιβάλλον στίς με-  
γάλες πόλεις περικλείει πολλοὺς κινδύνους καί προσφέ-  
ρει πολλὰ εὐκαιρίες γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τῆς ἐγκληματι-  
κότητας. Γι' αὐτὸ ὁ μεγάλος παιδαγωγὸς Hoernle ἔ-  
λεγε ὅτι «τὸ περιβάλλον εἶναι ἰσχυρότερο ἀπὸ τοὺς γο-  
νεῖς».

Σχετικὰ τώρα μέ τὸ στύλ τῆς ἀγωγῆς, ὁ  
Bronfenbrenner<sup>16</sup> λέγει ὅτι οἱ γονεῖς πού ἀνήκουν  
στήν ἐργατικὴ τάξιν συμπεριφέρονται στά παιδιά τους  
αὐταρχικὰ καί ἀπαιτοῦν ἀπὸ αὐτὰ νά τηροῦν τὴν καθα-  
ριότητα καί τὴν τάξιν. Ἀντίθετα οἱ γονεῖς πού ἀνήκουν  
στή μεσαία τάξιν ἐφαρμόζουν πιὸ φιλελεύθερα μέτρα ἀ-  
γωγῆς καί ζητοῦν ἀπὸ τὰ παιδιά τους νά εἶναι ἐργατικά  
καί νά εἶναι σέ θέση νά ἀντιμετωπίζουν μόνο τους τὰ  
προβλήματά τους. Ὑπάρχει λοιπὸν μιὰ ἀναλογία ἀνά-  
μεσα στό χρησιμοποιούμενο στύλ τῆς ἀγωγῆς καί στά

ἀναμενόμενα αποτελέσματα. Στην πρώτη περίπτωση σκοπός είναι νά τιμωρηθεί τό παιδί έπειδή δέν τηρεί τούς κανόνες, ένω στή δεύτερη περίπτωση σκοπός είναι νά έσωτερικοποιήσει τό παιδί τίς αξίες καί νά αποκτήσει αὐτοέλεγχο.

Στήν έλληνική οίκογένεια, ὅπως αποδεικνύεται ἀπό έρευνα τοῦ Α.Ι.Α.<sup>17</sup>, επικρατεῖ ἡ αὐταρχική ἀγωγή πού ἔχει ὡς σκοπό τήν ὑπακοή, τήν ἐπιμέλεια καί τήν προθυμία τῶν παιδιῶν νά κάνουν ὅτι τούς ζητοῦν. Ἐπίσης έρευνα τοῦ Ε. Gross<sup>18</sup> γιά τό στυλ τῆς ἀγωγῆς πού κυριαρχεῖ στίς οίκογένειες τῶν ξένων ἐργατῶν, ἔδειξε ὅτι στίς 40,2% τῶν περιπτώσεων ἐφαρμόζεται ἡ πατριαρχική - προστατευτική μορφή τῆς ἀγωγῆς, στίς 20,2% τῶν περιπτώσεων ἡ δικτατορική μορφή καί μόνο στίς 2,9% τῶν περιπτώσεων ἐφαρμόζεται ἡ φιλελεύθερη μορφή ἀγωγῆς.

Πέρα ὅμως ἀπό τίς ἀδυναμίες πού ἔχει καί τίς δυσκολίες πού συναντάει ἡ έλληνική οίκογένεια στή Δ. Γερμανία δέν παύει νά εἶναι ὁ σπουδαιότερος παράγοντας γιά τήν έλληνική διαπαιδαγώγηση τῶν παιδιῶν. Διατηρεῖ τίς λαϊκές μας παραδόσεις, μεταδίδει τήν μητρική γλώσσα καί τόν έλληνικό πολιτισμό καί καλλιεργεῖ στά παιδιά τό πατριωτικό συναίσθημα καί τήν ἐθνική συνείδηση.

### 3. Ἡ κοινωνικοποίηση τοῦ παιδιοῦ στό κοινωνικό περιβάλλον καί στό σχολεῖο

Ἡ τοποθέτηση τῆς έλληνικῆς οίκογένειας ἀπέναντι στό σχολεῖο εἶναι πολύ θετική καί οἱ Ἕλληνες γονεῖς στή Δ. Γερμανία ἐνδιαφέρονται πολύ ζωηρά γιά τήν ὀρθή ἐκπαίδευση τῶν παιδιῶν τους. Δέν εἶναι ὅμως σέ θέση νά βοηθήσουν τά παιδιά τους, νά ἀφομοιώσουν τούς νέους κανόνες σκέψης καί συμπεριφορᾶς πού επικρατοῦν στό ἄμεσο περιβάλλον τους μέ ταυτόχρονη διατήρηση τῆς δικῆς τους ταυτότητας. Γι' αὐτό τά Ἑλληνόπουλα μέ τήν εἴσοδό τους στό γερμανικό σχολεῖο ὑπολείπονται ἤδη στό βαθμό κοινωνικοποίησης σέ σύγκριση μέ τά Γερμανόπουλα. Τυχαίνει μάλιστα νά κρίνονται συχνά ἀνῶριμα γιά τήν πρώτη ἐγγραφή στό σχολεῖο, ἀφοῦ ἔνα μεγάλο ποσοστό, τό 20% τῶν παιδιῶν πού προέρχονται ἀπό τίς ἐργατικές γερμανικές οίκογένειες ἀποτυχάνουν στίς ἐξετάσεις μέ τά τέστ ὠριμότητος<sup>19</sup>.

Τά Ἑλληνόπουλα ἐνσωματώνονται στά γερμανικά σχολεῖα χωρίς νά ἔχουν τίς ἀπαραίτητες προϋποθέσεις,

παραμένουν ἀβοήθητα καί ἀξιολογοῦνται τελικά μέ τά αὐτά κριτήρια πού ἰσχύουν καί γιά τά Γερμανόπουλα. Ἀπό τήν ἀρχή κατατάσσονται στή χειρότερη ὁμάδα μαθητῶν καί δέν ἔχουν καμμιᾶ ἐλπίδα γιά νά μεταπηδήσουν σέ καλύτερη ὁμάδα. Ἐχει ἀποδειχτεῖ ὅτι οἱ μαθητές πού μπαίνουν στό σχολεῖο ἔχουν καλές προϋποθέσεις, τελειώνουν ἐπίσης μέ καλές προϋποθέσεις γιά ἐπαγγελματική καί κοινωνική κατοχύρωση.

Φαίνεται, ὅτι ἡ ἐκπαίδευση τῶν ξένων παιδιῶν στή Δ. Γερμανία εἶναι ἔτσι ὁργανωμένη ὥστε ἐκ τῶν προτέρων νά ἀποκλείονται ἀκόμη καί ἀπό τήν κατώτερη ἐπαγγελματική ἐκπαίδευση. Πράγματι τό 60% μέχρι τό 70% τῶν ξένων παιδιῶν ἐγκαταλείπουν τό βασικό ὑποχρεωτικό σχολεῖο (Haupt-schule) χωρίς νά πάρουν ἀπολυτήριο.<sup>20</sup> Τό ζήτημα τοῦτο καθορίζει καί τή στάση τῶν Ἑλλήνων γονέων ἀπέναντι στό γερμανικό σχολεῖο. Ἐρευνα τοῦ Σαββίδη<sup>21</sup> πού ἔγινε στό Μόναχο καί τά περίχωρα τό 1974 ἔδειξε ὅτι οἱ Ἕλληνες στή συντριπτική τους πλειοψηφία προτιμοῦσαν τό έλληνικό ἀπό τό γερμανικό σχολεῖο.

Ἐπίσης ἀπό ἄλλη έρευνα τῶν Gestermaier/Hamburger<sup>22</sup> διαπιστώθηκε ὅτι ἀνάλογη εἶναι καί ἡ ἐπιθυμία τῶν παιδιῶν τους, πού σέ ποσοστό 70% προτιμοῦν τό έλληνικό γυμνάσιο.

Ἀλλά γιά τήν καλύτερη κατανόηση τοῦ προβλήματος γίνεται ἀναγκαῖα μιά σύντομη ἀνάλυση τῶν δύο ἐκπ/κῶν συστημάτων, τοῦ έλληνικοῦ καί τοῦ γερμανικοῦ.

Τά κύρια χαρακτηριστικά τοῦ έλληνικοῦ ἐκπ/κοῦ συστήματος εἶναι: «ἡ τυπικά τουλάχιστον δημοκρατική του ὁργάνωση καί ἡ μονοδιαστατότητά του»<sup>23</sup>.

Εἶναι δημοκρατικό γιατί στηρίζεται, ἀπό τήν ἴδρυση τῆς έλληνικῆς Παιδείας στή δωρεάν δημόσια ἐκπαίδευση, σέ ἀντίθεση μέ τίς χώρες τῆς Εὐρώπης ὅπου ἡ δωρεάν δημόσια ἐκπ/ση ἐφαρμόστηκε πολύ ἀργότερα. Ἡ έλληνική ἐκπαίδευση ἦταν ἐνιαία γιά ὅλα τά παιδιά τοῦ έλληνικοῦ λαοῦ μέχρι τήν πανεπιστημιακή βαθμίδα καί παραμένει σήμερα ἐνιαία μέχρι τή βαθμίδα τοῦ Λυκείου.

Κατά τόν Τσουκαλά<sup>24</sup> «ἡ εἰδίκευση, μέ ἄλλα λόγια, ἡ σχέση τοῦ σχολικοῦ μηχανισμοῦ σέ χωρισμένα δίκτυα κατά τρόπο ὥστε νά ἐμποδίζεται ἡ πρόσβαση ἀπό τό ἔνα στό ἄλλο δέ γίνεται παρά στό πανεπιστημιακό επίπεδο, δηλ. ὅταν ἡ διαδικασία σχολικῆς ἐπιλογῆς ἔχει συμπληρωθεῖ».

Τό ὅτι στήν Ἑλλάδα δέν ὑπῆρξε δεύτερο σχολικό δίκτυο γιά κατώτερες σπουδές ὀφείλεται ἀναμφίβολα στό

γεγονός ότι οι βιομηχανικές ανάγκες στη χώρα μας για ειδικευμένο τεχνικό προσωπικό ήταν άσχημες.

Αντίθετα το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα διαχωρίζεται σε 3 επίπεδα: **Haupt, Realschule** και **Gymnasium**. Η επιλογή των μαθητών για την ένταξή τους σε ένα από τα τρία σχολεία, γίνεται από την Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου, δηλ. σε ηλικία μόλις 10 ετών. Έτσι από τη δομή του το γερμανικό σχολικό σύστημα είναι ταξικό και αντιδημοκρατικό, γιατί ευνόει όσους προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, σε βάρος εκείνων που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Σχετικά με την επιλογή τους για το γυμνάσιο ο **Popitz**<sup>25</sup> βρήκε ότι επιλέγησαν 87 % των παιδιών με ανώτερη κοινωνική προέλευση, 52 % με μέση κοινωνική προέλευση και μόνο 23 % με κατώτερη κοινωνική προέλευση. Στο συνολικό δέ πληθυσμό των γερμανικών γυμνασίων μόνο το 18 % των μαθητών προέρχονται από εργάτικές οικογένειες, ενώ στα πανεπιστήμια και τις ανώτατες σχολές το ποσοστό αυτό κατεβαίνει στα 6,4 % τη στιγμή που οι εργάτες στη Δ. Γερμανία αποτελούν το 50 % του συνολικού πληθυσμού της χώρας<sup>26</sup>.

Για την κοινωνικοποίηση των Έλληνόπουλων στο γερμανικό σχολείο δύο σπουδαίοι παράγοντες επενεργούν αρνητικά: α) οι Γερμανοί δάσκαλοι αντικειμενικά και υποκειμενικά δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν τα ξένα παιδιά στη όμαλή ένταξή τους μέσα στο γερμανικό σχολείο. Οι Γερμανοί δάσκαλοι δεν αναπτύσσουν ειδικούς σκοπούς διδασκαλίας για τα ξένα παιδιά, αλλά προσπαθούν να τα προσαρμόσουν στους σκοπούς που ισχύουν για τα Γερμανόπουλα. Σάν αίτια δέ των δυσκολιών που συναντούν στη φοίτησή τους βλέπουν τις γλωσσικές έλλείψεις τους και δεν αναζητούν τα βαθύτερα αίτια που είναι όπωσδήποτε κοινωνικά.

Κατά την **U. Boos / Nüming**<sup>27</sup> οι Γερμανοί δάσκαλοι όταν μιλούν για πλεονεκτήματα από την ένσωμάτωση των ξένων παιδιών στα γερμανικά σχολεία, βλέπουν τα πράγματα από τη σκοπιά των Γερμανόπουλων, γιατί η παρουσία των ξένων παιδιών τους δίνει την ευκαιρία να ανοίξουν τον πνευματικό και κοινωνικό τους ορίζοντα. Αλλά οι Γερμανοί δάσκαλοι και όταν ακόμη διάκεινται ευνόικα απέναντι στα ξένα παιδιά, δέ μπορούν να δεθούν μαζί τους συναισθηματικά, γιατί όπως παρατηρεί ο **G. Vinnai**<sup>28</sup> στην πλειοψηφία τους προσέρχονται από την ανώτερη κοινωνική τάξη και δεν αναπτύσσουν γνήσιες σχέσεις με τα παιδιά των κατωτέρων κοινωνικών στρωμάτων. β) οι σχέσεις ανάμεσα στους Γερμανούς και Έλληνες μαθητές είναι διαλυτι-

κές και η επικοινωνία μεταξύ τους είναι πολύ περιορισμένη. Γι' αυτό ευθύνεται πιο πολύ η γερμανική οικογένεια που τροφοδοτεί τα παιδιά της με προκαταλήψεις και στερεότυπα έναντι των ξένων. Σε έρευνα π **Jeggle** κ.ά.<sup>29</sup> που έγινε στο **Unterhausen** διαπιστώθηκε η έχθρότητα των Γερμανόπουλων απέναντι στα Έλληνόπουλα. Από τις απαντήσεις 21 μαθητών μόνο τρεις ήταν θετικές για τους Έλληνες συμμαθητές τους. «Μερικές από τις απαντήσεις έλεγαν: «έπειδ τρώνε πάντοτε σκόρδο και βρωμάνε σάν (**Vervaulte Bock**) πρέπει να τους πετάνε **Scheisbollen**», «πειδή κλέβουν και άπατούν, επειδή είναι γεμάτοι εύλο για...», «αν ήμουν δάσκαλος θα πέταγα όλα τα Έλληνόπουλα έξω από το σχολείο και δέ θα φρόντιζα πιά για αυτά τα γουρούνια». Παρόλα αυτά τα Έλληνόπουλα κρατούν φιλική στάση απέναντι στα Γερμανόπουλα<sup>29α</sup> 63 % δήλωσαν ότι έχουν Γερμανούς φίλους, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα Γερμανόπουλα που είχαν Έλληνες φίλους ήταν 27 %.

Επίσης 37 % των Έλληνόπουλων δήλωσαν ότι είχαν στενές σχέσεις με τους Γερμανούς φίλους τους, ενώ 4 % μόνο των Γερμανόπουλων που είχαν στενές σχέσεις με Έλληνόπουλα.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι το γερμανικό σχολείο δεν εξασφαλίζει στα Έλληνόπουλα ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και γι' αυτό οι Έλληνες γονείς καταδικάζουν την αρχή της ένσωμάτωσης στο γερμανικό σχολείο που έχει επιβάλει η γερμανική κυβέρνηση στα ξένα παιδιά. Σύμφωνα με έρευνα του **Δαμανάκη**<sup>30</sup> οι Έλληνες γονείς βλέπουν τα αίτια για την ανισότητα στη σχολική φοίτηση των παιδιών τους ως εξής: 69,7 % θεωρούν ως πρώτη αίτια τις γλωσσικές έλλείψεις των παιδιών τους στα γερμανικά, 46,8 % αναφέρουν την κοινωνική ανισότητα που επικρατεί ανάμεσα σ' αυτούς και τους Γερμανούς, 57 % νομίζουν ως αίτια τη δική τους αδυναμία να βοηθήσουν τα παιδιά στα μαθήματά τους και 24,2 % πιστεύουν ότι οι Γερμανοί δάσκαλοι παραμελούν τα παιδιά τους.

Αλλωστε ο **Pierpho**<sup>31</sup> που έρευνσε τη σχολική επιτυχία των ξένων παιδιών, βρήκε ότι από τα 700 παιδιά μόνο τα 170 είχαν μία σχετικά καλή σχολική επίδοση.

Τό συμπέρασμά μας είναι ότι ισχύουν ακόμη, και σήμερα όσα είπε ο **Hoernle**<sup>32</sup> πριν 40 χρόνια για τό χαρακτήρα της γερμανικής εκπαίδευσης, ότι δηλ. «ό σκοπός της εκπαίδευσης στη Γερμανία είναι να αποπροσανατολίσει τα παιδιά των εργατών για να τα υποτάξει πολιτικά και να τα κρατήσει στίς τάξεις των έκμεταλλευόμενων εργατών».

# Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΣΤΟ ΑΓΓΛΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Παύλου Δημητρίου

(1) Dipl. in Ed. (2) MASTER Παιδαγωγικής (M.Ed.)

Ἡ μεγάλη πλειονότητα τῶν πιά ἡλικιωμένων δασκάλων ἔχουν ἐκπαιδευθεῖ δύο χρόνια στά ὀνομαζόμενα Κολλέγια ἐκπαιδεύσεως. Οἱ πιά νεώτεροι ἔχουν φοιτήσει τρία χρόνια στά Κολλέγια ἐκπαιδεύσεως, διότι ἡ φοίτηση σ' αὐτά ἔχει ἐπιμηκυνθεῖ κατά ἕνα χρόνο ἀπό τό 1960.

Ἡ φοίτηση στά Κολλέγια τῆς ἐκπαιδεύσεως περιλαμβάνει τρία κύρια στοιχεῖα.

Πρῶτο: συνεχίζεται κι ἐπεκτείνεται ἡ γυμνασιακή ἐκπαίδευση τοῦ σπουδαστοῦ πάνω σ' ἕνα ἢ δύο θέματα πού ἀντιπροσωπεύουν πλατιές περιοχές γνώσεων.

Δεύτερο: γίνεται κατάλληλη προετοιμασία τοῦ σπουδαστή νά διδάξει ὀρισμένα μαθήματα πού περιλαμβάνονται στό ἀναλυτικό πρόγραμμα, καί

Τρίτο: συμπεριλαμβάνεται ἡ μελέτη τῆς ἱστορίας τῆς παιδαγωγικῆς καθῶς καί τῶν συγχρόνων ἀρχῶν καί τάσεών της.

Περίοδος πρακτικῆς ἀσκήσεως στή διδασκαλία στά διάφορα δημοτικά σχολεῖα κατά τή διάρκεια τῆς φοίτησεως ἐξασφαλίζει, ὥστε, ὅ,τι μαθαίνεται στά Κολλέγια, νά ὑποβάλλεται σέ πρακτική δοκιμασία καί τά προβλήματα πού ἀντιμετωπίζονται στά σχολεῖα νά συζητοῦνται μέ τούς καθηγητές τῶν Κολλεγίων καί φυσικά μεταξύ τῶν σπουδαστῶν.

Ὅταν ἕνας δάσκαλος τελειώσει τή φοίτησή του σ' ἕνα ἀπό τά Κολλέγια ἐκπαιδεύσεως, αὐτός δέν ἀποκόπτεται ἀπό τήν περαιτέρω κατάρτισή του καί δέν ἐνθαρρύνεται νά θεωρεῖ τόν ἑαυτό του σάν ἕναν τελειοποιημένο δάσκαλο.

Ὑπάρχουν ποικίλα μέσα τά ὅποια τοῦ παρέχουν δυνατότητες γιά περισσότερη ἀσκησι, ὁδηγία κι ἐμπνευσι. Ἐνα ἴσως εἶναι τό πιά βασικό κι ἐνδιαφέρον νά μνημονεύσουμε ἐδῶ: τό ἱνστιτούτο ἡ σχολεῖο τῆς Ἐκπαιδεύσεως.

Ὑπάρχουν δεκαεφτά τέτοια ἱνστιτούτα στήν Ἀγγλία

καί τό καθένα εἶναι προσηρτημένο σ' ἕνα Πανεπιστήμιο. Κάθε Κολλέγιο Ἐκπαιδεύσεως εἶναι συμβεβλημένο μ' ἕνα ἀπ' αὐτά.

Τά ἱνστιτούτα ὀργανώνουν πολλά καί ποικίλα σεμινάρια γιά τούς δασκάλους πού ὑπηρετοῦν ἤδη στά σχολεῖα κατά τίς βραδινές ὥρες τῆς χειμερινῆς περιόδου κι ἄλλα κατά τή διάρκεια τῶν θερινῶν διακοπῶν. Τά σεμινάρια αὐτά διαρκοῦν ἀπό 10 μέρες καί ἄνω καί ἄλλα ὀλόκληρο χρόνο.

Τά σεμινάρια αὐτά ἐνθαρρύνουν τούς δασκάλους ν' διατηροῦν τό ἐνδιαφέρον τους γιά τήν ἀπόκτηση νέων γνώσεων καί ν' ἀποκοτοῦν πρωτοβουλία γιά τήν ἀντιμετώπιση ἐπαγγελματικῶν προβλημάτων. Ἡ συμβολή τῶν σεμιναρίων αὐτῶν στήν ἐκπαιδευτική πρόοδο εἶναι οὐσιαστική καί γιά πολλούς δασκάλους ἀποφασιστική.

Ἐνας νέος δάσκαλος πού ἀρχίζει τήν καριέρα του σ' ἕνα δημοτικό σχολεῖο ἔχει μιά προσεκτική προετοιμασία καί κάποια ἐμπειρία. Εὐκαιρίες θά τοῦ δοθοῦν νά ἐμπλουτίσει κι ἐμβαθύνει τήν ἐμπειρία του στό σχολεῖο καί θά λάβει βοήθεια καί ὑποστήριξη ἀπό τό διευθυντή του καί τούς συναδέλφους του.

Αὐτός θά ἔχει βεβαίως τή γενική φροντίδα μιᾶς τάξεως καί ἂν εἶναι σ' ἕνα μεγάλο σχολεῖο θά διδάσκει κάποιο μάθημα γιά τό ὅποιο ἔχει εἰδικές γνώσεις π.χ. μουσική, φυσική-χημεία, ξένη γλώσσα κλπ.

Τί ἀκριβῶς κάνει, πῶς τό κάνει καί κατά πόσον ἐπιτρέπεται σ' αὐτόν ν' ἀποφασίζει, ἐξαρτᾶται ἀπό τό εἶδος τοῦ σχολείου πού ὑπηρετεῖ.

Μερικοί διευθυντές σχολείων ἔχουν πολύ ἀκλόνητες ἰδέες γιά τό τί αὐτοί θέλουν καί προσδοκοῦν ἀπό τῆ προσωπικό τους ν' ἀκολουθήσει πολύ στενά τίς γραμμές πού αὐτοί ἔθεσαν. Ἄλλοι εἶναι πολύ ἐλαστικοί κι εὐκαμπτοι κι ἀφήνουν περισσότερη ἐλευθερία στό δάσκαλο.

Εἶναι γνωστό σ' ὅλους μας, ὅτι στή χώρα μας ἡ κεν-

τρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας υπαγορεύει στους δασκάλους τί νά διδάξουν, πώς νά τό διδάξουν, τί βιβλία νά χρησιμοποιήσουν καί πόσο χρόνο νά διαθέσουν γιά τή διδασκαλία κάθε μαθήματος.

Στήν 'Αγγλία όλα αυτά άνήκουν στην άρμοδιότητα του διευθυντή του σχολείου καί μέχρι ένα βαθμό του δασκάλου τής τάξεως.

Πρώτη άπαίτηση γιά τό δάσκαλο του 'Αγγλικού σχολείου είναι ή στενή γνωριμία μέ τούς μαθητές καί ή δημιουργία καλών σχέσεων μ' αυτούς. 'Η σχέση αυτή οίκοδομείται μέ βάση τήν άμοιβαία έμπιστοσύνη κι έκτίμηση στην όποία δέν ύπάρχει έξαναγκασμός ούτε τιμωρία κι όπου οί βαθμοί κι οί ανταμοιβές είναι περιττές. Τά παιδιά έχουν άφθονες εύκαιρίες νά δείχνουν τήν πρωτοβουλία τους.

Ο δάσκαλος παίζει ένα πάρα πολύ ποικίλο ρόλο μέσα στη τάξη.

Αν έπισκεφθεί κανένας μία τάξη θά δει τό δάσκαλο νά στέκεται μπροστά στη τάξη καί νά διδάσκει, τούς μαθητές, αλλά τό πιο πιθανότερο είναι νά βρείτε τήν τάξη κατεχομένη από μία ποικιλία διαφόρων πραγμάτων — άνάγνωση βιβλίων, γράψιμο, ζωγραφική, μαθηματικά, πειραματική-χημεία κλπ., ενώ ο δάσκαλος νά κινείται μεταξύ των μαθητών άπαντώντας σέ έρωτήσεις ή έρωτώντας τούς μαθητές, ένθαρρύνοντας, κάνοντας είσηγήσεις, διορθώνοντας λάθη, βοηθώντας σέ δυσκολες περιπτώσεις, επίλύνοντας προβλήματα.

Οί μαθητές σπαταλούν πολύ λιγότερο χρόνο καί κάνουν πολύ περισσότερη εργασία παρά μέ τό παλιό διδακτικό σύστημα. Οί νέες μέθοδοι διδ/λίας έχουν βαριές αξιώσεις γιά ύπομονή, καλή διάθεση, ενέργεια, γνώση καί έμπειρίες από τό δάσκαλο. Οί μαθητές μαθαίνουν πολλά από τό δάσκαλο, αλλά κι ο δάσκαλος μαθαίνει επίσης από τούς μαθητές. 'Η έφευρετικότητα καί ή δημιουργικήτητα των μαθητών άποδεσμεύεται καί κάνουν έρωτήσεις στό δάσκαλο μερικές από τίς όποιες κι ο ίδιος δυσκολεύεται ν' άπαντήσει άμέσως. Έτσι ο δάσκαλος ποτέ δέν μπορεί νά πέσει στην άνιαρή ρουτίνα. Τά παιδιά πάντοτε τόν διεγείρουν νά κάνει νέες ανακαλύψεις. Ο ίδιος μπορεί νά κουράζεται στό τέλος τής μέρας αλλά, ποτέ δέν πλήττει από μονοτονία.

Η κυρίαρχη επίδραση σέ κάθε σχολείο είναι εκείνη του διευθυντή. Τό αναλυτικό πρόγραμμα κάθε σχολείου είναι νομίμως εύθύνη τής τοπικής εκπαιδευτικής αρχής, αλλά στην έφαρμογή ή τοπική εκπ/κή αρχή έξουσιοδοτεί τούς διευθυντές των σχολείων γι' αυτή τήν εύθύνη. Έτσι ένας εύφάνταστος καί ταλαντούχος διευθυντής σχολείου μπορεί νά μεταμορφώσει τό σχολείο

του, παρα ένα αρκετά μέτριο προσωπικό πού μπορεί ν' έχει.

Ο διευθυντής του σχολείου διορίζεται από τούς διαχειριστές του σχολείου. Η θέση γνωστοποιείται τοπικά καί συνήθως σ' όλη τήν επικράτεια τής χώρας κι ο ποιοσδήποτε μπορεί νά υποβάλει αίτηση. Αυτή είναι ή συνήθης διαδικασία, αλλά λίγες μεγάλες τοπικές εκπ/κές αρχές συντάσσουν έναν κατάλογο των υποψηφίων γιά γρήγορη προαγωγή καί οί διορισμοί των διευθυντών γίνονται μόνον άπ' αυτόν τόν κατάλογο.

Όταν ένας διορίζεται διευθυντής σχολείου του δίνεται σχεδόν τέλεια έλευθερία ν' αποφασίζει πώς νά διαχειρίζεται τό σχολείο του. Αν ο δ/ντής θέλει νά προσθέσει ή ν' αφαιρέσει ένα μάθημα, π.χ. μιά ξένη γλώσσα, αυτός είναι έλεύθερος νά τό κάνει. Η τοπική εκπ/κή αρχή έχει τό νομικό δικαίωμα νά τό άπορρίψει, ενώ τό ύπουργείο παιδείας καί ο έπιθεωρητής δέν έχουν τέτοιο δικαίωμα.

Οί μέθοδοι διδασκαλίας, τό ώρολόγιο πρόγραμμα, ή ίσορροπία των μαθημάτων, τά έγχειρίδια βιβλία καί τά βιβλία βιβλιοθήκης, οί κανόνες πειθαρχίας, είναι όλα εύθύνη του διευθυντή καί αυτός μπορεί ν' αποφασίζει άν πρέπει νά διαχειρίζεται τό σχολείο του δημοκρατικά καί νά συμβουλευέται τό προσωπικό του σ' όλες τίς περιπτώσεις ή άυταρχικά εκδίδοντας διαταγές καί άπαντώντας πιστή τήρηση.

Τό γενικό κλίμα γνώμης είναι φυσικά δημοκρατικό καί στην πραγματικότητα ή μεγάλη πλειονότητα των σχολείων κυβερνώνται μέ μία περισσότερο ή λιγότερο δημοκρατική βάση. Παρ' όλα αυτά ο δ/ντής δέν είναι άπλως «ο πρώτος μεταξύ των ίσων». Είναι υπεύθυνος γιά τή διαχείριση του σχολείου του κι έχει τό δικαίωμα καί τή δύναμη νά διαχειρίζεται αυτό όπως αυτός νομίζει ότι είναι άριστο.

Τό προσωπικό πρέπει νά εκτελεί τίς έπιθυμίες του διευθυντού καί άν κανένας δέν συμφωνεί μ' αυτόν πρέπει ν' άναζητήσει θέση σ' άλλο σχολείο.

Προσπάθησα μέ τά παραπάνω νά δώσω μία περιληπτική σχιαγραφία των περισσότερο ένδιαφερόντων γνωρισμάτων καί καθηκόντων του δασκάλου στό 'Αγγλικό σύστημα.

Όλοι μας γνωρίζομε ότι κανένα εκπ/κό σύστημα δέν είναι τέλειο. Τό 'Αγγλικό σύστημα εξελίχτηκε βαθμιαίως από μία πολύ διαφορετική κατάσταση κατά τήν όποία οί δάσκαλοι κατευθύνονταν πιστά καί ήταν ύποχρεωμένοι ν' ακολουθούν ένα όρισμένο πρόγραμμα. Τ' άποτελέσματα αυτής τής άλλαγής έχουν έρευνηθεί λε-

ίπτομερῶς καί ὅπως ἔχει γραφεῖ καί διακηρυχθεῖ αὐτά  
βρέθηκαν ἀρκετά ἐνθαρρυντικά.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Central advisory council for education (England) (1975)  
children and their primary schools (Rlonden Report).
2. Department of education and science: Reports on  
Education No 29 HM.SO. 1966, and challenge and  
Response HM.SO 1966.
3. John Blackie: Inside the primary School HM.SO.  
London.
4. Progress in Reading (Department of Education and science  
Education Pamphlet No 50) HM.SO 1966, and Morris,  
Joyce standards and progress in Reading N.F.E.R. 1966.

### Μιά υπεύθυνη προσπάθεια στό εκπαιδευτικό βιβλίο

Τ. Ἀνθουλιᾶ - Γ. Παπαδημητρίου

**Μαθηματικά Α' δημοτικού** (σέ δύο τεύχη)

Τά παιδιά μέσα ἀπό τή ζωγραφική, τό παιχνίδι καί τήν  
ἐρευνα κατανοοῦν τίς βασικές μαθηματικές ἐννοιες.  
(Ἐγκριμένο ἀπό τό Ὑπουργεῖο Παιδείας μέ τήν  
115/78 πράξη τοῦ ΚΕΜΕ).

Τ. Ἀνθουλιᾶ - Γ. Παπαδημητρίου

**Μαθηματικά Β' δημοτικού** (σέ δύο τεύχη)

Μέ ἀσκήσεις καί προβλήματα πού ὀξύνουν τήν παρα-  
τηρητικότητα καί τήν κριτική ικανότητα τῶν παιδιῶν.  
(Ἐγκριμένο ἀπό τό Ὑπουργεῖο Παιδείας μέ τήν  
161/78 πράξη τοῦ ΚΕΜΕ).

Τ. Ἀνθουλιᾶ

**Μαθηματικά Γ' δημοτικού** (σέ ἕνα τεύχος)

Μέ τό βιβλίο αὐτό συνεχίζεται ἡ προσπάθεια γιά μιά  
ἀπλή καί ταυτόχρονα οὐσιαστική προσέγγιση τῶν  
Μαθηματικῶν.

Τ. Ἀνθουλιᾶ

**Ἑλληνική ἐκπαίδευση, πορεία στό ἄγνωστο**

Μιά προσπάθεια ἐντοπισμοῦ καί ἀνάλυσης προβλη-  
μάτων τῆς παιδείας μας.

Ἰδρύματος Nuffield

**Κάνω καί καταλαβαίνω**

Μιά πρωτοποριακή ἀντίληψη γιά τή διδασκαλία τῶν  
Μαθηματικῶν στό δημοτικό σχολεῖο.  
(Ἐγκριμένο ἀπό τό Ὑπουργεῖο Παιδείας μέ τήν  
24/78 πράξη τοῦ ΚΕΜΕ).

Ἰδρύματος Nuffield

**Τά Μαθηματικά στήν προσχολική ἡλικία  
καί στό νηπιαγωγεῖο**

Πῶς θά βοηθήσουμε τό παιδί ν' ἀποκτήσει σωστές  
βάσεις, ὥστε μεγαλώνοντας νά πλησιάσει τά Μαθη-  
ματικά μέ εὐκολία καί εὐχαρίστηση.

Ἰδρύματος Nuffield

**Τά Σύνολα**

Μιά ὀλοκληρωμένη παρουσίαση τῶν Συνόλων καί τῆς  
λογικῆς τῶν μαθηματικῶν σχέσεων. (ἐτοιμάζεται)

Ε. Κουρουπάκη - Ἀνθουλιᾶ

**Ἡ πρώτη Ἀνάγνωση**

Μιά ἐπαναστατική μέθοδος γιά νά μάθουν τά παιδιά  
νά διαβάζουν ἀνετα καί μέ εὐχαρίστηση.  
(Ἐγκριμένο ἀπό τό Ὑπουργεῖο Παιδείας τῆς Κύ-  
πρου μέ τήν 324/63/7 ἐγκύκλιο).



## ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΧΕΛΙΔΟΝΙ

Μαυρομιχάλη 9 • τηλ. 36.07.005 • Ἀθήνα 143

# Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ

Γ. Ι. KATEBA

Μετεκ. Μ.Δ.Δ.Ε. Διπ. Ed.

## Α' 'Η Τηλεόραση σάν βοηθητικό Μέσο κάθε Σχολείου.

‘Η τηλεόραση είναι τό πρώτο μέσο μαζικής επικοινωνίας πού επιδρά στό αναπτυσσόμενο παιδί. Γιατί, πρίν αυτό γίνει ικανό νά διαβάζει τήν έφημερίδα ή τό περιοδικό, πρίν, ώστόσο, αναπτύξει τή φαντασία του, γιά νά παρακολουθήσει τά προγράμματα του ραδιοφώνου, ή πρίν ακόμα πάει στόν κινηματογράφο, είναι ήδη ένας συστηματικός θεατής της τηλεόρασης.

Πρίν έφευρεθεί ή τηλεόραση, ή οίκογένεια ήταν ό μόνος μορφωτικός παράγοντας μέσα στό σπίτι πού άσκούσε άγωγή πάνω στά παιδιά. Σήμερα, όμως, μπορούμε νά πούμε ότι ή τηλεόραση έχει γίνει ένας τρίτος γονέας, πού έχει δυνατότητα νά φέρνει όλο τόν έξωτερικό κόσμο μέσα στό μικρό δωμάτιο του παιδιού.

‘Ετσι, παρά τίς διαμαρτυρίες των δασκάλων και των γονέων ότι τά παιδιά άφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην παρακολούθηση των προγραμμάτων της τηλεόρασης, παρά τήν «κατ’ οίκον μελέτη» τους, εκείνα άφομοιώνουν άβίαστα κάθε τι, πού προσφέρεται από τά διάφορα τηλεοπτικά δίκτυα, χωρίς φυσικά όλα αυτά τά προγράμματα νά θεωρούνται κατάλληλα γιά τήν ηλικία τους.<sup>(1)</sup>

‘Από τήν άλλη μεριά πολλοί δάσκαλοι, όχι μόνο στή χώρα μας, αλλά και σέ πιό τεχνολογικά και πολιτιστικά προηγμένες χώρες, είναι μεταξύ εκείνων πού δέν έχουν αποκτήσει δική τους συσκευή τηλεορά-

σεως και, φυσικά, έχουν άγνοια γιά τό περιεχόμενο και τήν ποιότητα των προγραμμάτων, πού βλέπουν τά παιδιά από τά δίκτυα της ‘Εμπορικής Τηλεόρασης.

Θά πρέπει στό σημείο αυτό νά τονιστεί, ότι τό σχολείο και ή οίκογένεια θά έπρεπε νά κατευθύνουν τά παιδιά στην παρακολούθηση των κατάλληλων προγραμμάτων. Θά μπορούσαν, μάλιστα, νά βοηθηθούν στόν τομέα αυτό από ειδικά ενημερωτικά φυλλάδια, πού θά παραχωρούσαν τά τηλεοπτικά δίκτυα.

‘Η τηλεόραση είναι ένα μέσο μαζικής ενημερώσεως, πού πέρα από τήν ενημέρωση ύπηρετεί και άλλες κοινωνικές ανάγκες του ανθρώπου, όπως τή μόρφωση και τήν ψυχαγωγία. Στο σημείωμα αυτό επιχειρείται νά γίνει μία διάκριση του παιδευτικού ρόλου της τηλεόρασης και νά καθοριστεί τό πλαίσιο μέσα στό όποιο ή τηλεόραση θά μπορέσει νά γίνει ένα χρήσιμο βοηθητικό μέσο και νά συμπληρώσει αποτελεσματικά τό έργο κάθε σχολείου.

Πολλοί δάσκαλοι δέν παραδέχονται ότι ή τηλεόραση μπορεί νά έχει ένα πρωταρχικό παιδευτικό ρόλο στην εκπαίδευση και άρνούνται τήν αξία της μέσα στό σχολείο. ‘Αλλοι πάλι, ενώ παραδέχονται τή μορφωτική της αξία, όμολογούν ότι δέν έχουν τήν ικανότητα νά τή χρησιμοποιήσουν έπωφελώς μέσα στην τάξη.

Σέ σχετική έρευνα, πού έγινε στη Γαλλία, τό 84% από τούς εκπαιδευτικούς παραδέχονται ότι ή τηλεόραση έχει άρνητική επίδραση στην σχολική πρόοδο. Φυσικά, οί άρνη-

τές της άντλούν τά συμπεράσματά τους από τίς έκπομπές της ‘Εμπορικής τηλεόρασης και «πιστεύουν» ότι τά παιδιά συνηθίζουν στό γρήγορο ρυθμό, στίς ιλιγγιώδεις έναλλαγές εικόνas και ήχου, στους ώραίους χρωματισμούς και αισθάνονται άνία όταν βλέπουν τήν αύστηρή μονοτονία της σχολικής αίθουσας.

‘Η τηλεόραση μπορεί νά χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση, όχι γιά νά ύποκαταστήσει τόν εκπαιδευτικό, αλλά γιά νά άποτελέσει μία συμπληρωματική διδασκαλία σέ κάποιο μάθημα, πού ή παρουσίασή του μέ τίς παραδοσιακές μεθόδους θά ήταν έλλιπής.

Είναι, λοιπόν, ή τηλεόραση μία πηγή από πλούσια μορφωτικά έρεθίσματα, τά όποια μπορούν άριστα νά συνδεθούν μέ τό αναλυτικό πρόγραμμα κάθε σχολείου, άρκει ό δάσκαλος νά γνωρίζει έκ των προτέρων τό περιεχόμενο των διαφόρων προγραμμάτων. Κατ’ αυτόν τόν τρόπο, ό δάσκαλος δέν άπαγγίστρώνεται από τήν παραδοσιακή διδασκαλία, ούτε στερείται τόν οδηγητικό ρόλο του μέσα στην τάξη, γιατί ή τηλεόραση τό μόνο πού κάνει, είναι νά μεταφέρει τά διάφορα μορφωτικά αγαθά στην αίθουσα διδασκαλίας.

(1) Στίς ΗΠΑ παιδιά ηλικίας 2-6 ετών παρακολουθούν 30 ώρες τήν εβδομάδα τηλεόραση. Στην ‘Ελλάδα, έξάλλου, τά παιδιά της προσχολικής ηλικίας παρακολουθούν τηλεόραση 2-5 ώρες τήν ήμέρα. (Βλ. Μόλυνση έγκεφάλων Γ. Κασωτάκη, ‘Εφ. Τό Βήμα, 26-10-78).

Σέ προηγμένες, μέ πολλά τηλεοπτικά κανάλια, χώρες οί εκπαιδευτικοί καλούνται νά συμμετάσχουν στόν προγραμματισμό καί στή δημιουργία ενός τηλεοπτικού προγράμματος κατά τρόπο δημοκρατικό, κάνοντας τίς σωστές ύποδείξεις γιά τό κατάλληλο περιεχόμενό του, ώστε αὐτό νά καλύπτει τίς ἀνάγκες τῶν μαθητῶν καί νά εἶναι σύμφωνο μέ τή διανοητική τους κλίμακα. Στήν Ἑκπ. Περιφέρεια τῆς Γλασκώβης π.χ. ἕνα μεγάλο μέρος ἀπό τή διδασκαλία τῶν μαθηματικῶν καί τῶν Γαλλικῶν γίνεται μέσα ἀπό τά σχετικά προγράμματα τῆς Ὑπηρεσίας Ἑκπαιδευτικῆς Τηλεοράσεως. Αὐτά τά προγράμματα γίνονται μέ τή συνεργασία τοῦ Τοπικοῦ Δικτύου καί τῶν δασκάλων καί ἔχουν τόσο σπουδαῖα ἀποτελέσματα, ώστε σέ πολλά σχολεῖα νά θεωρεῖται ἀδύνατη ἡ δ/λία αὐτῶν τῶν μαθημάτων χωρίς τή βοήθεια τῆς Τηλεοράσεως.

Εἶναι φυσικό ἡ χρήση τῆς τηλεοράσεως στό σχολικό πρόγραμμα νά παρουσιάζει ὀρισμένα μειονεκτήματα. Ἐνα ἀπό αὐτά τά μειονεκτήματα εἶναι ὅτι ἕνα τέτοιο πρόγραμμα ἀπευθύνεται σέ μεγάλο ἀριθμό μαθητῶν-θεατῶν, πού φοιτοῦν σέ πολλά διαφορετικά σχολεῖα, καθένα μέ τά δικά του προβλήματα καί τοὺς δικούς του ἀντικειμενικούς σκοπούς, καί ἐπομένως εἶναι ἀδύνατο νά ἀνταποκριθεῖ στίς ἀτομικές ἀνάγκες κάθε μαθητή.

Ἡ μοναδική λύση, γιά νά ἀρθεῖ αὐτό τό μειονέκτημα, εἶναι ἡ δημιουργία κλειστοῦ τηλεοπτικοῦ δικτύου σέ κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια, ώστε νά ὑπάρχει εὐελιξία στόν καταρτισμό καί στό περιεχόμενο τῆς Ἑκπαιδ. ταινίας. Τότε ἡ ἐκπομπή θά εἶναι σύμφωνη μέ τίς ἀνάγκες καί τοὺς σκοπούς κάθε σχολείου.

Τά τελευταῖα χρόνια στήν Ἀγγλία καί στήν Ἀμερική γίνεται προσπάθεια ἀπό πολλές Ἑκπαιδ. Περιφέρειες, νά περάσουν τό χειρισμό αὐτῶν τῶν κλειστῶν τηλεοπτικῶν κυκλωμάτων τῶν σχολείων τους στά χέρια τῶν ἰδίων τῶν παιδιῶν. Αὕτη βέβαια εἶναι μιά νέα διάσταση γιά τήν ἀποτελεσματικότερη ἐκμε-

τάλλευσή τῆς τηλεοράσεως στήν ἐκπαίδευση, ἀλλά γιά πολλές χώρες θά ἀποτελεῖ χίμαιρα, γιατί ὡς γνωστόν τά ὄργανα πού ἀπαιτοῦνται εἶναι πολύ ἀκριβά. Μέχρι τώρα ὅμως ἀρκετές χώρες, πού ἔχουν τοπικά τηλεοπτικά δίκτυα, ἐνθαρρύνουν τοὺς εκπαιδευτικούς, καθώς καί ἄλλους τοπικούς παράγοντες, νά συμμετέχουν στή δημιουργία ἑνός φίλμ σάν συγγραφείς, παρουσιαστές ἢ σάν σύμβουλοι.

Ἐνα ἄλλο μειονέκτημα τῆς τηλεοράσεως, ὅταν χρησιμοποιεῖται στό σχολεῖο, εἶναι ὅτι δέν μπορεῖ νά ἀποτελεῖ διαρκές ἐρέθισμα γιά τό μαθητή, ὅπως ἕνας χάρτης ἢ μιά εἰκόνα. Ἀκόμα δέν μποροῦν τά παιδιά νά δοῦν τό πρόγραμμα δεύτερη φορά, ἐκτός ἂν αὐτό μαγνητοσκοπηθεῖ.

Αὐτό τό πράγματι μεγάλο μειονέκτημα μπορεῖ νά θεωρηθεῖ καί σάν προτέρημα τῆς τηλεοράσεως. Σχεδόν ὅλα τά παιδιά γνωρίζουν ἐκ πείρας ὅτι κάθε τί πού θά χάσουν ἀπό τήν προβολή, θά χαθεῖ γιά πάντα. Ἴσως δέ αὕτη νά εἶναι ἡ αἰτία πού τά παιδιά συγκεντρώνουν τήν προσοχή τους τόσο πολύ, ὅταν βλέπουν ἕνα καλό τηλεοπτικό πρόγραμμα.

Τά παιδιά, ὅταν βλέπουν τήν προβολή, δέν μποροῦν νά ὑποβάλουν ὅποιαδήποτε ἐρώτηση, χωρίς τόν κίνδυνο νά χάσουν κάποια πολύτιμη πληροφορία πού δίνει ἡ τηλεόραση. Αὐτό, ἄλλωστε, εἶναι καί τό κυριότερο ἐπιχείρημα ἐκείνων πού πιστεύουν ὅτι ἡ τηλεόραση δέν μπορεῖ νά ἀντικαταστήσει τό δάσκαλο.

Εἶναι γνωστό ὅτι οἱ ἐρωτήσεις χρησιμοποιοῦνται σέ κάθε μέθοδο διδασκαλίας καί δίνουν τή δυνατότητα στό δάσκαλο νά ἀξιολογήσει τή διδασκαλία του. Δυστυχῶς, ἡ τηλεόραση ἐπιτρέπει τή χρήση τῶν ἐρωτήσεων μόνο ὅταν τελειώσει ἡ ἐκπομπή. Ἀλλά, καί ὅταν τελειώσει ἡ ἐκπομπή, εἶναι ἀδύνατο νά γίνει ἐπανάληψη τῶν σημείων ἐκείνων τῆς ἐκπομπῆς πού ἀναφέρονται στίς ἐρωτήσεις πού ὑπέβαλλαν τά παιδιά. Φυσικά, ὅταν τό σχολεῖο

διαθέτει συσκευή μαγνητοσκοπήσεως, τότε ὁ δάσκαλος μπορεῖ νά μαγνητοσκοπεῖ τό φίλμ καί στή συνέχεια νά τό προβάλλει ὅποτε θέλει. Στήν περίπτωση αὕτη ἡ μαγνητοσκοπημένη ταινία δέ διαφέρει ἀπό ἕνα καλό βιβλίο τῆς σχολικῆς βιβλιοθήκης.

Ἡ τηλεόραση ἀπελευθερώνει τά παιδιά ἀπό τοὺς περιορισμούς πού ἐπιβάλλει ἡ σχολική αἴθουσα. Τοὺς δίνει τήν αἴσθηση ὅτι τά ἐπιτεύγματα τοῦ ἀνθρώπου ἀπό κάθε γωνιά τῆς γῆς καί τό μεγαλεῖο τῆς φύσης βρίσκονται πρὸς στά μάτια τους. Μαθαίνουν ὅτι ἄλλοι λαοί ἔχουν διαφορετικά ἥθη-ἔθιμα, ἄλλες ἀξίες, ἄλλα πολιτιστικά ἐπιτεύγματα, πολλές φορές ὑπέρτερα ἀπό τά δικά τους. Ἡ ἐπίδειξη μικρῶν ἀντικειμένων ἢ ἡ παρουσίαση δύσκολων πειραμάτων γίνονται εὐκόλα καί τόσο μεγενθυμένα, μέσα ἀπό τή συσκευή τῆς τηλεοράσεως, ώστε νά γίνονται κατανοητά καί ἀπό τά τελευταῖα θρανία τῆς τάξεως.

Ἡ τηλεόραση μπορεῖ νά φέρει τοὺς ἱκανούς καί ἐπιδέξιους γιά κάθε μάθημα δασκάλους μέσα στήν τάξη. Τά παιδιά ἔχουν τήν εὐκαιρία νά ἀκούσουν ὄχι μόνο τοὺς εἰδικούς σέ κάθε μάθημα, ἀλλά καί ἄλλες προσωπικότητες ἀπό κάθε περιοχὴ τῆς ἀνθρώπινης δράσεως. Οἱ ἐπιστήμονες π.χ., πού μέ τίς ἀνακαλύψεις τους θά ἐπηρεάσουν τήν ἐνῆλικη ζωή τῶν παιδιῶν, οἱ πολιτικοί πού καθορίζουν τίς τύχες ἐκατομμυρίων ἀνθρώπων, οἱ βιομήχανοι καί ἄλλοι, ἐρχονται σέ στενὴ ἐπαφή μέ τά παιδιά καί ἐπηρεάζουν τό χαρακτήρα καί τό σχηματισμὸ τῆς βιοθεωρίας τους γενικά.

Ὅπως συμβαίνει μέ ὅλα τά βοηθητικά μέσα διδασκαλίας, ἔτσι καί μέ τήν τηλεόραση ὁ δάσκαλος πρέπει νά γνωρίζει ἐκ τῶν προτέρων πολλές λεπτομέρειες ἀπὸ τό περιεχόμενο τῆς ἐκπομπῆς καί νά τή συνδέει κατάλληλα μέ τό πρόγραμμα διδασκαλίας. Ἡ τάξη πρέπει προπαρασκευάζεται, ώστε τό περιεχόμενο τῆς προβολῆς νά ἐμπεδώνεται καλά ἀπὸ τά παιδιά. Γι' αὐτό πρέπει, πρὶν ἀπὸ τήν προβολή, νά ἔχουν δοθεῖ οἱ κατάλληλες ὁδη-

γίες ή νά έχουν έρμηνευτεί όλα τά άγνωστα σημεία στά παιδιά. 'Ο δάσκαλος τής τάξεως πρέπει νά αποτελεί ένα ζωτικό μέλος τής ομάδας πού έκανε τό φίλμ. Χωρίς νά έχει, τίς πιό πολλές φορές, λάβει μέρος στην παραγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος, αντιπροσωπεύει μέσα στην τάξη την ομάδα πού έκαμε τό φίλμ. Γιατί αυτός πρέπει νά εξηγήσει, νά αναλύσει καί νά έμπεδώσει στους μαθητές του τό μορφωτικό ύλικό πού τούς προσφέρουν αυτοί πού έκαμαν τό φίλμ.

Τό "Ίδρυμα Φόρντ, ύστερα από σχετική έρευνα πού έκανε τό 1961, συνόψισε ως εξής τούς ρόλους του δασκάλου τής τάξεως καί του δασκάλου πού εργάζεται στό στούντιο γιά τή δημιουργία ενός τηλεοπτικού φίλμ:

α. 'Ο δάσκαλος τής τάξεως συνεργάζεται μέ τό δάσκαλο καί τούς άλλους ειδικούς πού κάνουν τό φίλμ καί θέτουν τίς βασικές άρχές του εκπαιδευτικού προγράμματος. 'Ακόμη γράφουν τίς οδηγίες πού θά δοθούν στά σχολεία, γιά νά βοηθηθούν οι δάσκαλοι, πού θά ύλοποιήσουν αυτά τά προγράμματα.

β. 'Ο δάσκαλος τής τάξεως προετοιμάζει τούς μαθητές γιά τό τηλεοπτικό μέρος του μαθήματος καί στό τέλος άπαντά στις έρωτήσεις των μαθητών, ταξινομεί τά κύρια σημεία, δίνει οδηγίες καί παρακολουθεί τίς έμπεδωτικές εργασίες πού θά κάνουν οι μαθητές.

γ. 'Ο δάσκαλος τής τάξεως καί ο δάσκαλος του φίλμ συναντιούνται συχνά καί όξιολογούν τά τηλεοπτικά μαθήματα κάνοντας τίς σχετικές αλλαγές καί βελτιώσεις.<sup>(2)</sup>

Παρ' όλη, όμως, την πλατιά χρήση τής τηλεόρασεως στό σχολείο έλάχιστοι δάσκαλοι μπορούν νά έχουν μιά προκαταβολική γνώση του περιεχομένου των διαφόρων σχολικών έκπομπών.

Μπορεί, σέ μερικές περιπτώσεις, νά έχουν δει τό φίλμ τόν προηγούμενο χρόνο, εάν αυτό είναι επανάληψη, ή νά έχουν άμυδρή ιδέα γιά τό περιεχόμενο, τούς άντικειμενικούς σκοπούς καί την άρτιότητα τής έκπομπής από τίς σχετικές οδη-

γίες πού, σ' άλλες χώρες, δίνουν στά σχολεία οι παραγωγοί. Πολλές φορές όμως τά δίκτυα τής τηλεόρασεως προβάλλουν την ίδια έκπομπή δύο φορές την εβδομάδα. "Ετσι κάθε δάσκαλος, πού βρίσκει ένδιαφέρουσα την έκπομπή, έχει την εύχέρεια νά προσαρμόσει τό εβδομαδιαίο πρόγραμμα του έτσι ώστε ή έπόμενη έκπομπή νά συμπέσει μέ τή διδασκαλία του σχετικού κεφαλαίου πού διδάχτηκε ή θά διδαχτεί στά παιδιά. "Ετσι ή εκπαιδευτική τηλεόραση συμπληρώνει, στό σχετικό μάθημα, εκείνα πού ή παραδοσιακή διδασκαλία άδυνατούσε νά δώσει.

Στίς περισσότερες από τίς προηγμένες χώρες τά τηλεοπτικά δίκτυα έκπέμπουν έγχρωμα προγράμματα καί πολλά σχολεία, στίς χώρες αυτές, έχουν άποκτήσει έγχρωμες συσκευές. Σέ άρκετά μαθήματα ή έγχρωμη έκπομπή κάνει πιό εύκολονόητο τό περιεχόμενο του μαθήματος, γιατί ή έντύπωση τής έγχρωμης παραστάσεως διαρκεί περισσότερο από άλλες πού δέν είναι έγχρωμες. 'Η μεγάλη άξία των έγχρωμων έκπομπών φαίνεται σέ έκπομπές πού αναφέρονται σέ μαθήματα Βιολογίας, Φ. 'Ιστορίας, Χημείας, Γεωγραφίας καί 'Ιστορίας. 'Η έλλειψη του χρώματος περιορίζει τή μορφωτική άξία των έκπομπών αυτών σέ μεγάλο βαθμό. Αύτή ή διαπίστωση από τή μιά μεριά, καί τό μεγάλο κόστος άγοράς τής έγχρωμης συσκευής από την άλλη, κάνουν πολλά σχολεία, στό έξωτερικό, νά καταφεύγουν στίς κινηματογραφικές μηχανές, πού μπορούν νά προβάλλουν έγχρωμα φίλμς, χωρίς νά δένονται μέ τούς πάρα πάνω περιορισμούς πού επιβάλλει ή τηλεόραση.

## **Β'. 'Η 'Εκπαιδευτική Τηλεόραση στην Πράξη.**

Στό προηγούμενο κεφάλαιο αναπτύχθηκε ή παιδευτική άξία τής τηλεόρασεως καί δόθηκε ένα πλαίσιο

μέσα στό όποίο θά μπορέσει ή τηλεόραση νά γίνει ένα χρήσιμο βοηθητικό μέσο κάθε σχολείου. Στό κεφάλαιο αυτό θά εξετάσουμε πώς είναι δυνατό νά χρησιμοποιηθεί αυτό το σπουδαίο βοηθητικό μέσο διδασκαλίας σέ ειδικές περιπτώσεις, πού έχουν από άρκετά χρόνια χρησιμοποιήσει την εκπαιδευτική τηλεόραση.

Τά παραδείγματα πού αναφέρονται εδώ έχουν ληφθεί από τό βιβλίο «The New Media in Action» Unesco Paris 1967.

'Η εκπαιδευτική τηλεόραση χρησιμοποιείται σήμερα συστηματικά σέ περισσότερες από 50 χώρες. Στίς Η.Π.Α. πάνω από 10 εκατ. παιδιά τής σχολικής ήλικίας έχουν ένα συμπληρωματικό μέρος τής διδασκαλίας τους μέσα από την τηλεόραση. 'Εδώ δέν μπορεί κανείς νά έμφισβητήσει την πλατιά καί επωφελή χρήση της στην Ε.Σ.Σ.Δ, στην 'Ιαπωνία καί σέ πολλές χώρες τής Εύρώπης.

1. Στά νησιά Σαμόα τής 'Αμερικής ή 'Εκπ. Τηλεόραση χρησιμοποιήθηκε μέ άριστα άποτελέσματα σέ μιά προσπάθεια νά αλλαχτούν οι παραδοσιακές μέθοδοι διδ/λίας μέ άλλες πού άνταποκρίνονται στίς απαιτήσεις ενός νέου 'Αναλυτικού Προγράμματος. Είχε ύπολογιστεί ότι αύτή ή αλλαγή θά απαιτούσε άρκετές δεκαετίες γιά νά ολοκληρωθεί, ενώ μέ την βοήθεια τής τηλεόρασεως ολοκληρώθηκε μέσα σέ λίγα χρόνια.

2. Στά σχολεία τής 'Εκπαιδευτικής Περιφέρειας τής Ουάσιγκτων καί του Μαίρυλαντ στην 'Αμερική, ή εξέλιξη των φυσικών έπιστημών τά τελευταία χρόνια καθιστούσε αναγκαία τή διδασκαλία νέων κεφαλαίων μέ τή χρήση νέων μεθόδων καί όργάνων. "Επρεπε ακόμα νά άρχισι ή διδασκαλία ξένων γλωσσών από τίς κατώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου καί νά καλυφθούν τά κενά πού ύπήρχαν σέ δασκά-

(2) Teaching by Television: The Foundation, N. York 1961

λους τῶν Τεχνικῶν καί τῆς Μουσικῆς. Γιά νά γίνουν ὅλα αὐτά, χωρίς νά ἐπιστρατευθεῖ μεγάλος ἀριθμός εἰδικῶν δασκάλων, χρησιμοποιήθηκαν ἔξι κανάλια κλειστοῦ κυκλώματος πού ἔφταναν σέ κάθε σχολεῖο τῆς περιφέρειας. Μέσα σέ λίγα χρόνια τά ἀποτελέσματα αὐτῆς τῆς λύσεως ἦταν ἀρίστα.

Στήν Κολομβία ἐξάλλου, περισσότερα ἀπό 400.000 παιδιά τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου ἔχουν ἓνα μέρος ἀπό τήν ἐκπαίδευση τους μέ τηλεοπτικά μαθήματα, σέ μιά προσπάθεια νά ὑπάρξουν ἴσες εὐκαιρίες μορφώσεως σέ ὅλα τά σχολεῖα τῆς χώρας.

3. Στή Δημοκρατία τοῦ Νίγηρα λιγότεροι ἀπό ἑκατό δάσκαλοι εἶχαν τελειώσει τό γυμνάσιο καί δέν ὑπῆρχε πιθανότητα νά αὐξηθοῦν σέ λίγο διάστημα, γιατί ἄλλες ἀνάγκες τῆς χώρας ἐπέβαλλαν τήν τοποθέτηση τῶν ἀποφοίτων τοῦ γυμνασίου σέ πιό καίριες θέσεις. Παράλληλα ὁμως, ἦταν ἐπιτακτική ἀνάγκη νά γίνει ὑποχρεωτική ἡ φοίτηση τῶν παιδιῶν στό δημοτικό σχολεῖο. Γι' αὐτό μερικοί ἀπό τοὺς καλύτερους δασκάλους πλαισιώσαν τήν Ἑκπαιδ. Τηλεόραση, ἐνῶ κάθε σχολική αἴθουσα ἐφοδιάστηκε καί μέ τήν κατάλληλη συσκευή. Στόν πρῶτο κίονας χρόνο αὐτῆς τῆς πειραματικῆς προσπάθειας, οἱ τάξεις πού εἶχαν διδαχτεῖ μέσα ἀπό τηλεόραση ἔφεραν πολύ καλύτερα ἀποτελέσματα ἀπό ἐκεῖνες πού διδάχτηκαν μέ τίς συνηθισμένες μεθόδους.

4. Ἡ Ἑκπαιδευτική Τηλεόραση στήν Ἰταλία χρησιμοποιεῖται στίς ἀραιοκατοικημένες περιοχές ὅπου δέν ὑπάρχουν πολλά Σχολεῖα. Μέσης Ἑκπαιδεύσεως. Ἡ Ἰταλική TELESCUOLA προσφέρει ὑψηλῆς στάθμης ἐκπαιδευτικά προγράμματα γιά τά παιδιά αὐτῶν τῶν περιοχῶν. Τά παιδιά ὁργανώνονται σέ ὁμάδες καί μέ τή βοήθεια ἑνός ὑπεύθυνου ἐκπαιδευτικοῦ παρακολουθοῦν τά τηλεοπτικά μαθήματα πού, ἂν καί εἶναι τελείως ἀκαδημαϊκά, δίνουν τό δικαίωμα στοὺς μαθητές νά λάβουν μέρος στίς ἐξετάσεις γιά τήν ἀπόκτηση γυμνασιακοῦ ἀπολυτηρίου.

5. Σέ μερικές περιοχές τοῦ Περού, ὅπως καί σέ ἀρκετές ἄλλες χώρες, ὑπάρχει ἔλλειψη σχολικῶν αἰθουσῶν, καί γι' αὐτό πολλά παιδιά δέν μποροῦν νά παρακολουθήσουν συστηματικά τό σχολεῖο. Γι' αὐτό ἡ τηλεόραση προσφέρει γιά τά παιδιά αὐτά κατάλληλα προγράμματα γιά νά βοηθηθοῦν στήν «κατ' οἶκον» μελέτη τους. Στήν Ἰαπωνία, ὅπου ἡ ἐκπαιδευτική τηλεόραση ἔχει ἀριστη ὁργάνωση, καί ἡ χρησιμοποίηση τῆς εἶναι γενική σέ ὅλα τά σχολεῖα τῆς χώρας, ὑπάρχει ἓνας ἐπιτυχῆς συνδυασμός τηλεοπτικῶν μαθημάτων, καί μαθημάτων δι' ἀλληλογραφίας. Τό σύστημα αὐτό χρησιμοποιεῖται μέ ἱκανοποιητικά ἀποτελέσματα, γιά νά δώσει εὐρύτερη μόρφωση στά παιδιά πού ἀναγκάζονται νά ἐργάζονται, ἀντί νά πηγαίνουν στό γυμνάσιο.

6. Ἐκεῖ ὁμως πού ἡ τηλεόραση ἔχει ἴσως τή μεγαλύτερη ἐπίδραση, εἶναι στήν ἐπιμόρφωση τῶν ἐκπαιδευτικῶν. Ἡ ὠφέλεια πού ἔχει ἓνας δάσκαλος ἀπό τήν ἐπίδειξη μιᾶς ἐπιτυχημένης διδασκαλίας ἀπό κάποιον ἄλλο, πού εἶναι ἐπιδέξιος σ' ἓνα μάθημα ἢ ἱκανός χειριστής μιᾶς μεθόδου, εἶναι μεγάλη. Τά ἀποτελέσματα αὐτῆς τῆς τηλεοπτικῆς ἐπιδείξεως εἶναι, ποσοτικά τουλάχιστον, τεράστια, ἂν σκεφθεῖ κανεῖς πόσοι ἐκπαιδευτικοί μπορεῖ νά ἐπιμορφωθοῦν χωρίς νά μετακινηθοῦν ἀπό τίς ἑδρες τους ἢ νά διακόψουν τήν ὑπηρεσία τους στό σχολεῖο. Πολλές χώρες, ξέχωρα ἀπό τήν ἑμμεση συμβολή τους, πού γίνεται ὅταν προβάλλονται διάφορες σχολικές ἐκπομπές, ἔχουν καθιερώσει εἰδικά τηλεοπτικά προγράμματα γιά νά ἐπιμορφώνουν συνεχῶς τοὺς ἐκπαιδευτικούς τους, ἐξασφαλίζοντας ἔτσι ταχύτητα χρόνου καί οικονομία χρημάτων. Στήν Κολομβία χρησιμοποίησαν τήν τηλεόραση γιά νά προπαρασκευάσουν τοὺς δασκάλους γιά τή διδασκαλία τῶν νέων μαθηματικῶν, καί ὅπως ἀποδείχτηκε τό πρόγραμμα αὐτό εἶχε μεγάλη ἐπιτυχία.

7. Πολλοί ὑποστηρίζουν ὅτι ἡ τηλεόραση μπορεῖ νά χρησιμοποιηθεῖ γιά τή διδασκαλία τῶν ἀναλφάβη-

των. Ἐρευνες ὁμως πού ἐγίναν ἐπέδειξαν ὅτι ἡ καταπολέμηση τοῦ ἀναλφαβητισμοῦ μέ τή βοήθεια τῆς τηλεοράσεως μπορεῖ νά ἔχει θετικά ἀποτελέσματα, ἂν τά προγράμματα αὐτά χρησιμοποιηθοῦν σάν βοηθήματα εἰδικά ἐκπαιδευμένων γιά ἐντλικες δασκάλων. Αὐτό ἐφαρμόστηκε στήν Ἀκτή τοῦ Ἐλεφαντοστοῦ ὅπου ἓνας μεγάλος ἀριθμός ἀναλφάβητων πολιτῶν, πού ἐργαζόταν σέ ἐργοστάσια, ἔμαθε νά γράφει καί νά διαβάζει μέ τή βοήθεια τηλεοπτικῶν μαθημάτων καί κάτω ἀπὸ τήν ἐπίβλεψη εἰδικοῦ ἐκπαιδευτοῦ, πού ὑπῆρχε σέ κάθε ἐργοστάσιο.

8. Ἡ τηλεόραση μπορεῖ ἀκόμα νὰ χρησιμοποιηθεῖ μέ ἐπιτυχία γιά τή ἐπιμόρφωση τῶν ἐνηλίκων. Στό τομέα αὐτό, πέρα ἀπὸ τήν τηλεπικοινωνία τῶν σχετικῶν μαθημάτων, τά τηλεοπτικά δίκτυα τυπᾶν καί τά κατάλληλα βιβλία ὥστε ὁ ἐνδιαφερόμενος νά καταφεύγει σ' αὐτά γιά βαθύτερη καί συστηματικότερη μελέτη. Ἐπιτυχημένες ἐφαρμογές αὐτῆς τῆς προσπάθειας ἔχουν γίνει στήν Γαλλία, τήν Ἀγγλία, τήν Ἰαπωνία καθώς καί σέ ἀρκετές ἄλλες χώρες.

Πέρα ὁμως ἀπὸ τίς πάρα πάντες περιπτώσεις, στίς ὁποῖες ἡ τηλεόραση ἐπιστρατεύθηκε γιά νά ἐπιλυθοῦν ὁρισμένα ἰδιότυπα προβλήματα πού παρουσιάστηκαν στό ἐκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρῶν, ἡ τηλεόραση προσφέρει ἀπεριόριστες μικρότερες ὑπηρεσίες, πρὸς σχετίζονται μέ τὰ καθημερινὰ προβλήματα πού ἀναφέρονται σέ καθ' ἑαυτὴν παραδοσιακή διδασκαλία. Π.χ. ἀφιπνίζει τό διαφέρον τῶν μαθητῶν ἰστέρα ἀπὸ κάποια ἀνιάρη διδασκαλία ἢ ἀντικαθιστᾷ τό δάσκαλο σ' ἄλλες περιπτώσεις ἢ διδασκαλία τῆς δέν εἶναι ἱκανοποιητική.

Συμπερασματικά, θά μπορούσαμε κανεῖς νά ἀξιολογήσει τήν προσφορά τῆς Τηλεοράσεως στήν Ἑκπαιδευση ὡς ἑξῆς:

α. Προωθεῖ τίς νέες μεθόδους διδασκαλίας.

β. Παρέχει ἴσες εὐκαιρίες μορφώσεως.

γ. Ἀναπληρώνει τή μερική ἔλλει-

ψη εκπαιδευτικών από κάποια ειδικότητα.

δ. Έπιμορφώνει τούς εκπαιδευτικούς.

ε. Βοηθά στην καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού.

στ. Έπιμορφώνει τούς ενήλικες.

Άν τώρα θελήσει νά βρεῖ κανείς, ποιόν από τούς πάρα πάνω τομείς υπηρετεῖ υπεύθυνα ἡ δική μας Έκπαιδευτική Τηλεόραση ἀσφαλῶς

θά ἀπογοητευθεῖ. Κι ὁμως, ἀρκετά ἀπό τὰ φλέγοντα κοινωνικά καί εκπαιδευτικά μας προβλήματα μποροῦν νά βροῦν τή λύση τους μέ τή συνεισφορά τῆς τηλεόρασεως, ἀρκεῖ νά προσδιορισθοῦν μέ σαφήνεια καί πρακτική τὰ προβλήματα καί οἱ περιοχές τῆς παιδείας κάτω ἀπό τίς ὁποῖες ἡ τηλεόραση θά μπορέσει νά γίνει χρήσιμη καί ἐποικοδομητική.

Σχετική βιβλιογραφία.

1. Using Instructional Media: J. Kin der Λονδῖνο 1973.

2. Télévision in the Service of School: P. Turner, E.F.V.A. Λονδῖνο.

3. The New Educational Technology, W. Schramm.

4. Essays on World Education. G. Bereday Oxford University 1969.

## ΕΚΔΟΣΕΙΣ

(Βιβλία πού πήραμε)

— ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ Κ. Μιχάλη Τσουλόφτα — Δ/ντῆ Α' σέ Δημ. Σχολεῖα Κύπρου — Έκδοση 1979, σελ. 134 (1).

— ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΝ ΚΟΖΑΝΗΣ Κ. Άναστασίου Μπέλου — Έκδοση 1978, σελ. 128 (1).

— ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Κ. Βασιλείου Βενέτη — Δασκάλου — Έκδοση 1979, σελ. 136 (1).

— Ο ΒΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΑ ΛΟΥΛΟΥΔΙΑ Κ. Χρήστου Σκανδάλη — Έκδοση 1979, σελ. 125 (1).

— 3 ΗΡΩΕΣ — 3 ΕΠΟΧΕΣ Κ. Λάμπρου Βρεττού — Έκδοση 1979, σελ. 111 (1).

— Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ Κ. Στέργιου Τσιούκα — Δασκάλου — Έκδοση 1978, σελ. 64 (1).

— ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Κ. Ίωάννου Γυφτοπούλου — Δασκάλου — Έκδοση 1978, σελ. 202 (1).

— ΕΝΑ ΒΗΒΛΗΟ ΑΛΗΟΤΙΚΟ ΑΠ ΤΑΛΑ Κ. ΣΤΗΧΟΥΡΓΟΖ ΖΑΚΗ — Έκδοση 1977, σελ. 128 (1).

— ΤΟΝΟΙ ΚΑΙ ΠΝΕΥΜΑΤΑ Κ. Ήλία Σαπρανίδη — Δασκάλου — Έκδοση 1977, σελ. 16 (2).

— ΠΑΡΑΔΟΣΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΔΟΣ τῆς Χριστιανικῆς Έκνώσεως Έκπ/κῶν Λειτουργῶν — Έκδοση 1979, σελ. 212 (1).

— Ο ΓΟΛΓΟΘΑΣ ΜΙΑΣ ΜΑΝΝΑΣ Κ. Έφης Κοκκίνη — Έκδοση 1979, σελ. 185 (1).

— Η ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΑΠΟΤΥΧΙΩΝ ΜΕ ΤΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Κ.Κ. Έλευθ. Α. Λάζου & Εύθυμίου Β. Λάμπρου — Έκπ/κῶν — Έκδοση 1978, σελ. 256 (1).

— ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΗΧΩ Κ. Νικολάου Λυμπέρη — Έκδοση 1970, σελ. 184 (1).

— ΦΩΣ ΚΑΙ ΖΩΗ Κ. Άριστοδήμου Ζάγκα — Θεολόγου — Έκδοση 1974, σελ. 416 (1).

— ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΟΥ (Διαλέξεις) τῆς Παιδαγωγικῆς Άκαδημίας Άλεξανδρουπόλεως — Έκδοση 1980, σελ. 446 (1).

— ΛΕΛΟΒΑ (Τό σημερινό Θεσπρωτικό) Κ. Όδυσσέα Μπέτσου — Δασκάλου — Έκδοση 1975 σελ. 368.

— ΚΑΝΟΝΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΩΣ ἢ ΚΑΝΟΝΕΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ Κ. Σπύρου Ήλ. Διάμεση — Συμβούλου ΚΕΜΕ — Έκδοση 1978, σελ. 40 (1).

— ΑΝΑΤΡΟΦΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΩΣΗ τοῦ Κ. Σταύρου Γ. Καραθανάση — Έκδοση 1978, σελ. 155 (1).

— ΑΡΧΑΙΑ ΜΥΘΟΛΟΓΙΑ ΚΕΦΑΛΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΙΘΑΚΗΣ Κ. Στεφάνου - Χρ. Κωλλέτα — Δασκάλου — Έκδοση 1977 σελ. 128 (1).

# ΤΟΝΟΙ ΚΑΙ ΠΝΕΥΜΑΤΑ

## περιττά κι επιζήμια στολίδια

ΗΛΙΑ Ε. ΣΑΠΡΑΝΙΔΗ  
ΔΑΣΚΑΛΟΥ

*Χαίρετε, λοιπόν, θείοι τόνοι, οξείες, βαρείες, περισπωμένες! Χαίρετε ψιλές, δασείες, στιγμές, μέσοστιγμές, ερωτηματικές, χαίρετε!*

*Ο κόσμος τρέμει τη δύναμή σας και ουδέ, ποιητής, ουδέ λογογράφος ημπορεί να γράψει λέξη, χωρίς πρώτα να σας υποταχθεί.*

**ΣΟΛΩΜΟΣ**

### ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η μικρή μου αυτή εργασία, για την τονική μεταρρύθμιση, δεν έχει σκοπό, γ' αναλύσει λεπτομερειακά ένα τόσο σοβαρό θέμα.

Σκοπός-της είναι να το προβάλλει και να συντελέσει, όσο είναι δυνατό, στην επιτάχυνση της λύσης-του.

Βέβαια με την κατάργηση των τόνων και των πνευμάτων, δεν συντελείται ολοκληρωτικά η ορθογραφική μεταρρύθμιση, αλλά ελαφρύνεται κατά πολύ ο μαθητής και γενικά ο Έλληνας πολίτης από περιττά κι επιζήμια δάρη.

Ο τονισμός στο γράψιμο αυτό του έργου έγινε σύμφωνα με τους κανόνες του μονοτονικού συστήματος όπως τους έχει συντάξει το ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη

Η. Ε. Σ.

Τους τόνους και τα πνεύματα δεν τα κληρονομήσαμε από την αρχαιότητα. Είναι νεώτερα, αλεξανδρινά. Κι, αν τα καταργήσουμε, τα κείμενά-μας θα μοιάσουν περισσότερο με τα αρχαία, που ήταν άτονα και απνευμάτιστα. Πού είναι λοιπόν αυτή η διάσπαση της συνέχειας και της ενότητας;

**ΓΡΗΓΟΡΙΟΣ ΣΕΝΟΠΟΥΛΟΣ**

Δίκη των τόνων, 1942

Στους περισσότερους Έλληνες επικρατούσε κι επικρατεί η εντύπωση ότι οι τόνοι και τα πνεύματα είναι κληρονομιά που μας την άφησαν οι αρχαίοι Έλληνες. Αλλά οι αρχαίοι Έλληνες δεν χρησιμοποιούσαν πνεύματα και τόνους. Η γραφή τους ήταν κεφαλαιογράμματη και συνεχόμενη. Ο αρχαίος τονισμός ήταν μουσικός και ποσοτικός. Όλα τα φωνήεντα ανάλογα με τη θέση-τους μέσα στη λέξη ήταν βραχύχρονα (κοντός χρόνος), μακρόχρονα (μακρύς χρόνος). Η μουσική αυτή προφορά από τους αρχαίους δεν μας είναι γνωστό πώς γινόταν. Ο μουσικός τονισμός διατηρήθηκε ως τα χρόνια του Μ.Αλεξάνδρου. Στην ελληνιστική εποχή η επίσημη γλώσσα της αυτοκρατορίας ήταν η ελληνική. Οι ξενόγλωσσοι λαοί αναγκάστηκαν να την μιλούν αλλά κλονίστηκε ο μουσικός τονισμός και τη θέση του πήρε ο δυναμικός. Τα φωνήεντα δεν είναι πια μακρόχρονα και βραχύχρονα. Όλα είναι ισόχρονα.

Οι τόνοι και τα πνεύματα εμφανίζονται για πρώτη φορά στις φιλολογικές σχολές της Αλεξάνδρειας (2ο π.Χ. αιώνα) για να βοηθήσουν τους σπουδαστές που δεν μπορούσαν να τονίσουν σωστά πολλές σιηρικές λέξεις. Χρησιμοποιήθηκαν στις εκδόσεις παλιότερων ποιητών (Όμηρος, Αλκιμαν κλπ.). Η χρήση τους επεκτάθηκε για να βοηθήσει τους αλλόγλωσσους λαούς της Ανατολής και τους Έλληνες της Διασποράς. (Χρ. Ζαφείρη «Το μονοτονικό σύστημα» εκδόσεις Εγνατία).

Χρειάζεται να περάσουν πέντε αιώνες για να γενικευτεί χρήση-τους και πάλι όμως μόνο για τα αρχαία λογοτεχνικά κείμενα. Μόλις τον 9ο μ.Χ. αιώνα, στα χρόνια που η Μακεδονική δυναστεία κυβερνούσε στην Κωνσταντινούπολη, μόλις τότε ο τονισμός μπαίνει στην καθημερινή γραφή των ανθρώπων.

Ας εξετάσουμε τους τόνους και τα πνεύματα.

Ο ξεία έβαζαν οι Αλεξανδρινοί στην τονισμένη συλλαβή για να δείξουν ότι το φωνήεν που την είχε, τονίζονταν σε ήχο ψηλότερο από τα άτονα. Η οξεία δήλωνε ότι η φωνή κατέβαινε στο πρώτο μέρος της μακρόχρονης συλλαβής και ανέβαινε στο δεύτερο (του πράγματος).

Η βαρεία έμπαινε μόνο για να δείξει ότι έλειπε ο οξύς τόνος. Το Κ.Ε.Μ.Ε. κατάργησε τη βαρεία.

Η περισπωμένη ήταν χρήσιμη μόνο για τις ομηρικές λέξεις και τις κλασσικές.

Η δασεία προφερόταν όπως το σημερινό γερμανικό h ή σαν ελληνικό χ (ελαφρό) (χαίμα = αίμα, χαλς = άλς).

Η ψιλή έδειχνε ότι δεν υπάρχει δασεία, ότι ο αρχικός φθόγγος προφερόταν απλά.

## ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΗΣΗ ΤΩΝ ΤΟΝΩΝ

Πάρα πολλές προσπάθειες έγιναν κυρίως από το 1800 μέχρι σήμερα για ν' απαλλαγούμε από τα πνεύματα και τους τόνους.

Πρώτος ο Αθανάσιος Χριστόπουλος από το Βουκουρέστι (1811) άρχισε τις προσπάθειες για την τονική μεταρρύθμιση, από τον οποίο ίσως επηρεάστηκε ο φιλόσοφος και Δάσκαλος του Γένους, από τα Γιάννενα, Αθ. Ψαλλίδας.

Πιο ξεκάθαρο οριστικό πρόγραμμα σε ριζοσπαστική βάση έχει ο Βηλαράς (1814). Ο Βηλαράς ήταν φίλος και συνεργάτης του Ψαλλίδα του οποίου δέχτηκε την επίδραση. Έγραψε μια μελέτη για τη «Ρομένη γλώσσα» με σοβαρά γλωσσικά επιχειρήματα.

Κατάργησε εντελώς τα πνεύματα και τους τόνους εκτός από τα «αμφίβολα» π.χ. μόνος-μονός, άλλα-αλλά, γέρος-γερός κ.λ.π.

Ο μεγάλος γλωσσολόγος Γεώργιος Χατζηδάκης, αν και συντηρητικός και πολέμιος της Δημοτικής, ζήτησε τη διατήρηση του δυναμικού τόνου, ιδιαίτερα για τα παιδιά του Δημοτικού (1910).

Επί λέξει αναφέρει.

«Πολλῷ μείζονα δυσκολίαν (παρά ἡ διγλωσσία μας) παρέχει τοῖς διδασκόμενοις ἡ παρ' ἡμῖν ἀρχαιόθεν ἐπικρατοῦσα ἱστορικὴ ὀρθογραφία μετὰ τῶν διαφόρων διφθόγγων, τῶν μακρῶν καὶ βραχέων φωνηέντων, τῶν ποικίλων τόνων καὶ πνευμάτων, ὀξείας, βαρείας καὶ περισπωμένης, δασείας καὶ ψιλῆς, τῶν ἀπλῶν καὶ διπλῶν συμφώνων κ.λ.π.

Ταῦτα ὀντως βασανίζουσι μέγας καὶ ἐπὶ μακρόν

τοὺς παῖδας διδασκαμένους καὶ μνηθάνοντας αὐτὰ μηχανικῶς, ἅτε οὐδὲν τούτων αἰσθανομένους ἐν τῇ γλώσσῃ ἣν λαλοῦσι καὶ μνηθάνουσιν. Καὶ ὁμῶς περὶ τῆς μεγίστης ἀληθείας ταύτης πληγῆς οὐδὲν λέγουσιν οἱ νεωτερισταὶ (ἴδ. οἱ φίλοι τῆς δημοτικῆς) ».

(Ἰ. Ἀπαντα Μαν. Τριανταφυλλίδης τόμος 7, σελ. 3).

### Τοῦ Πάλλη το τόνικό σύστημα

Ὁ τόνος (Οξεία) σημειώνεται μόνο ἅμα δὲν τονίζεται ἡ λήγουσα. Ἀπὸ τα πνεύματα δὲν σημειώνεται κανένα.

Ἀπὸ τῆ συλλογῆ-του «Ταμπουράς καὶ Κόπανος» 2 εκδ. Τυδίγγη 1910 σελ. 60.

### Κανάρης

Ὅλη ἡ δουλὴ τῶν προεστῶν στο μόλο συναγμένη εἶπε πως ὅξω στὴ στεριά τοὺς Τούρκους θὰ προσμένει.

Τότε ἐβγαλὰ τὸ φέσι καὶ νὰ μιλήσω θάρρεφα προβάλλοντας στὴ μέση.

.....

Ὁ Κώστας Χατζόπουλος σὲ ἀρθρο-του ποὺ δημοσιεύτηκε στο «Νευμά» διατηρεῖ μόνο ἓνα τόνο.

Ὑστερα ἀπὸ τὴ γλωσσολογικὴ μεταρρύθμιση τοῦ 1917, ζήτησαν συχνὰ οἱ δημοδιδάσκαλοι νὰ συμπληρωθεῖ αὐτὴ με τὴν κατάργηση τῶν πνευμάτων καὶ τόνων ἢ τῆς ποικιλίας τοὺς καὶ με ἄλλες ἀκόμη ἀπλοποιήσεις σὲ συνέδρια ἢ ἄλλες περιστάσεις. Ἔτσι οἱ δημοδιδάσκαλοι Πειραιᾶ, Ἀργολίδας, Χίου, ὁ επιθεωρητὴς Σταυρακάκης, τὸ Συνέδριο τῶν επιθεωρητῶν τῆς Δημοτικῆς τοῦ 1919 (ἴδ. Δελτίο Ἐκπαίδ. Ομίλου τ. 7. 214, τ. 8. 194, 9. 137).

Τὸ ἴδιο ζητήθηκε καὶ ἀπὸ τὶς Γεν. Συνελεύσεις τῆς Διδ. Ὁμοσπονδίας.

Ὁ Μανόλης Τριανταφυλλίδης υποστήριξε μετὰ τῶν ἄλλων «Μόνο ἓνα γιαντρικό ὑπάρχει, νὰ καταργηθοῦν οἱ τόνοι».

Ἡ ὀρθογραφία ἡ σχολικὴ —γράφει ὁ ἴδιος— εἶναι ἓνα ἰδανικό ποὺ ποτὲ δὲ θὰ γίνῃ δυνατό νὰ πάρῃ σάρκα στὴν πραγματικότητα. Λίγοι εἶναι, ἀκόμα καὶ μέσα στοὺς ἀπόφοιτους τοῦ γυμνασίου καὶ τοῦ Πανεπιστημίου, ὅσοι ἀληθινὰ ξέρουν νὰ γράφουν χωρὶς λάθη. Καὶ ἐνῶ δὲν ὑπάρχει λαὸς ποὺ νὰ θάσωνι ζοῦν τὰ παιδιὰ τοῦ μετὰ τὴν ὀρθογραφία περισσότερο ἀπὸ τὸν ἐλληνικό— ὀρθογραφία μαθαίνομε ἐξὶ καὶ ἐπτὰ χρονῶν παιδιὰ καὶ ὀρθογραφικοὶ κανόνες ἀτέλειωτοι ἀποστηθίζονται κ' ὅλας στὴ Β' τοῦ Δημοτικοῦ— κανεὶς λαὸς δὲν εἶναι τόσος ἀνορθόγραφος ὅσοι καὶ μᾶς καὶ σὲ κανένα μέρος δὲ διαβάζει κανεὶς

τόσα ορθογραφικά λάθη όσα στην Ελλάδα.

(΄Απαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, τόμος 7, σελ. 17. Τά «΄Απαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη» τα έκδωσε το 1965 το ομώνυμο ΄Ιδρυμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης).

Το 1938 η συνταχτική επιτροπή της Νεοελληνικής Γραμματικής αποτελούμενη από τούς Τζάρτζανο, Τριανταφυλλίδη και Σταύρου, ζήτησε από το υπουργείο την απλοποίηση του τονικού συστήματος.

Η κυβέρνηση όρθηκε τα επιχειρήματα της επιτροπής σωστά, αλλά απέρριψε την πρόταση της με τη φαιδρή αιτιολογία: «η εφαρμογή θ αποδή εις βάρος των παιδιών του λαού».

Η Εταιρεία Ελλήνων Λογοτεχνών στα 1939 είχε συντάξει έναν καταστατικό χάρτη στον οποίο καταργούσε τα πνεύματα και τους πολλούς τόνους.

Ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Ι. Θ. Κακριδής εξέδωσε 3 διδλία με το μονοτονικό σύστημα τα οποία έγιναν αιλία να διωχθεί πειθαρχικώς τα μαύρα χρόνια της κατοχής. «Δίκη των τόνων» 1942.

Ύπερασπιστές του: Σικελιανός, Κανελλόπουλος, Τερζάκης, Βενέζης, Καραγάτσης, Σοφούλης, Γ. Παπανδρέου, Δημιάρης, Θεοτοκάς, Τριανταφυλλίδης, Δελμούζος κ.ά.

Οι προσπάθειες για την κατάργηση των τόνων συνεχίζονται και σήμερα. Οι εφημερίδες της Θεσσαλονίκης «Μακεδονία» και «Θεσσαλονίκη» κατέργησαν την πολυτονία και εφαρμόζουν το τριγωνικό σημάδι ομοιόμορφα για όλους τους τόνους και τα πνεύματα. Το ίδιο κάνει και το περιοδικό «Ταχυδρόμος».

Σύλλογοι καθηγητών και δασκάλων ζητούν την κατάργηση των τόνων.

## ΟΙ ΤΟΝΟΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εμείς οι δάσκαλοι γνωρίζουμε καλύτερα από κάθε άλλον πόσος πολύτιμος χρόνος χάνεται για να μάθουν και να εφαρμόσουν οι μαθητές τους κανόνες του τονισμού. Τα μισά των λαθών-τους είναι τονικά. Ύπολογίστηκε πως αν εφαρμοστεί το μονοτονικό σύστημα θα καταργηθούν 80 κανόνες. Μόνο οι δασυνόμενες λέξεις στο διδλίο της Γραμματικής φτάνουν τις 136. Ολ' αυτά δημιουργούν σύγχυση στο μυαλό του μαθητή που απεχθάνεται το γράψιμο. Όταν ο μαθητής παίρνει το τετράδιο των εκθέσεων διορθωμένο και γεμάτο κόκκινες μολυδιές απογοητεύεται. Όταν ξαναγράφει έκθεση το μυαλό του θα είναι προσηλωμένο στην ορθογραφία και δεν θα μπορεί ν' αναπτύξει ελεύθερα τα διανοήματα του.

Αλλά και το μάθημα της ανάγνωσης κουτσουρεύεται αφού πριν την ανάγνωση σπαταλώνται 15' περίπου για την ορθογραφία. Το ίδιο γίνεται μ' όλες τις γραπτές εργασίες.

Οι απόφοιτοι των σχολείων μας, κι αυτών ακόμα των ανώτερων δεν έχουν ασφάλεια και σταθερότητα στις ορθογραφικές γνώσεις.

Περισσότερα ορθογραφικά σφάλματα γίνονται στη λύση προβλημάτων, στην έκθεση των ιδεών ή εντυπώσεων των, στην γραπτή έκθεση ενός γνωστού ιστορικού, γεωγραφικού και φυσιογνωστικού θέματος, παρά στην υπαγόρευση ενός ορθογραφικού κειμένου, αν και έπρεπε να γίνεται το αντίθετο. Γιατί εξωτερικεύοντας το παιδί τις ιδέες του ή εκθέτοντας ένα γνωστό ιστορικό ή γεωγραφικό θέμα, χρησιμοποιεί λέξεις δικές του, πού τις έχει κάνει χτήμα του, ενώ διατυπώνοντας ένα ορθογραφικό κείμενο που του υπαγορεύεται, αναγκάζεται να μπει στο ξένο νόημα και να εξουκειωθεί μ' ένα λεξιλόγιο, που δεν είναι δικό του.

Οι ορθογραφικές γνώσεις του παιδιού είναι άστατες, σαθρές και προσωρινές, γιατί μόλις ξεσκαλίζει το εγκαταλείπουν παρ' όλο που σήμερα με την τεράστια διάδοση των εντύπων έπρεπε να μονιμοποιήσει στη συνείδησή του τις ορθογραφικές εικόνες με την ασυνείδητο επανάληψη.

Η διδασκαλία της ορθογραφίας εμποδίζει και στενοχωρεί υπερβολικά την κανονική λειτουργία των διδασκαλιών των άλλων μαθημάτων αν και από τούτα το παιδί, χωρίς αμφιβολία θ' αποκομίσει περισσότερες γνώσεις, ουσιαστικώτερες, χρησιμώτερες στον κοινωνικό του βίο. Μα και αν επιτύχει τον αντικειμενικό της σκοπό —απόκτηση ορθογραφικής δεξιότητας— την επιτυχία της αυτή, θα την εξασφαλίσει, φως φανερό, με στραγγαλισμό των άλλων γνώσεων ή με σοβαρώτερη ζημιά των.

Γι αυτό πρέπει να ελευθερώσουμε το μαθητή από περιττά και επιζήμια δάρη όπως οι τόνοι και τα πνεύματα.

Έτσι με μια τέτοια εγχείρηση και ξεκαθάρισμα της γαγγραινιασμένης μας εκπαίδευσης από τα ολέθρια παράσιτα, τα παιδιά ελευθερωμένα θα μπορέσουν ευκολώτερα να διατυπώσουνε την ορθογραφία με λίγους ευκολομάθητους κανόνες. (Αμπατζόγλου Νικ. δασκάλου. «Το ορθογραφικό μας πρόβλημα»).

## ΟΙ ΤΟΝΟΙ ΚΑΙ ΤΑ ΠΝΕΥΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΥΠΟΓΡΑΦΙΑ

Ο εκδότης Δημήτριος Δημητράκος, έγραφε τον Ιούνιο του 1932 στο περιοδικό «Φωνή του διδλίου» ένα εξαιρετικά αξιόλογο άρθρο για τους τόνους και τα πνεύματα.



Πολλές επιχειρήσεις, οργανισμοί, τράπεζες, Ο.Τ.Ε., ειδησεογραφικά πρακτορεία, ανταποκριτές εφημερίδων, εφάρμοσαν την άτονη ή κεφαλαιογράμματη γραφή γιατί διαπίστωσαν την αντισυνοικονομική πραγματικότητα των τονισμένων κειμένων.

Επομένως δεν υπάρχει λόγος να διατηρήσουμε τους τόνους αφού:

- α) Δεν τους χρησιμοποιούσαν οι αρχαίοι.
- β) Δεν έχουν σήμερα καμμιά ιστορική και πρακτική αξία.
- γ) Είναι άσκοπη και βλαβερή πολυτέλεια της ελληνικής Παιδείας.
- δ) Η κατάργηση των τόνων θα έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην τυπογραφία και γενικότερα την οικονομία.

ε) Καμμιά χώρα του κόσμου δεν χρησιμοποιεί τόνους και πνεύματα και όμως τα κείμενά τους δεν παρουσιάζουν καμμιά δυσκολία στην ανάγνωση.

στ) Γιαυτό πρέπει να γίνει τώρα και χωρίς αναβολή ή τονική μεταρρύθμιση — με κρατική παρέμβαση — όπως έγινε και με την καθιέρωση της Δημοτικής γλώσσας. Θα είναι μια θετική προσφορά στο παιδί, αλλά και σε όλο τον ελληνικό λαό.

## ΚΑΝΟΝΕΣ ΤΟΥ ΜΟΝΤΟΝΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΟΠΩΣ ΠΡΟΤΕΙΝΕΙ ΤΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΜΑΝΟΛΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ» ΤΟΥ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

1. Τα πνεύματα και η ποικιλία των τόνων καταργούνται. Μπαίνει μόνο ένα σημάδι (οξεία ή κουκίδα) στην τονιζόμενη συλλαβή των δισύλλαδων και υπερδισύλλαδων λέξεων. Παραδείγματα: καλός, ήρθα, άνθρωπος, εμπιστοσύνη, αγανακτώ, αλλά: φως, πες, να το δεις, πριν καν το πεις, αν βρει.

2. Το αιτιολογικό γιατί μένει άτονο, για να ξεχωρίζει από το ερωτηματικό γιατί. Παράδειγμα: «γιατί δε μου έγραψες;» — «γιατι δεν είχα καιρό».

Δισύλλαδες λέξεις που με έκθλιψη ή αποκοπή γίνονται μονοσύλλαδες διατηρούν το τονικό σημάδι: λίγ' απ' όλα, πέρ' απ' αυτά, είν' ανάγκη, μέσ' από το σπίτι, πάντ' ανοιχτά, φέρ' το, κόψ' το.

3. Οι μονοσύλλαδες λέξεις δεν παίρνουν τόνο, εκτός από τις ακόλουθες εξαιρέσεις:

Τό προτρεπτικό και το διαχωριστικό γιά, για να ξεχωρίζει από την πρόθεση για (για κοιτά αν έχει κανένα γράμμα για μένα γιά ο ένας γιά ο άλλος).

Το διαζευτικό ή, για να ξεχωρίζει από το θηλυκό άρθρο η (ή η Άννα ή η Ελένη).

Το ορκωτικό μόριο μά, για να ξεχωρίζει από τον αντιθετικό σύνδεσμο μα

(μά το Θεό — μα τί μπορούσα να κάνω;).

Το δεικτικό νά, για να ξεχωρίζει από το τελικό να (νά το βιβλίο που ήθελες να διαβάσεις).

Το ερωτηματικό πού, για να ξεχωρίζει από το αναφορικό που (πού πήγε το παιδί που ήταν εδώ; επίσης: βλέπουμε πού και πού).

Το ερωτηματικό πώς, για να ξεχωρίζει από τον ειδικό σύνδεσμο πως (φοβάμαι πως ξέχασα πώς τον έλεγαν).

Το ερωτηματικό τί, για να ξεχωρίζει από το (σπάνιο και ποιητικό) αιτιολογικό τι (τί είπες; — πάρε με απάνου στα βουνά, τι θα με φάει ο κάμπος).

Το τοπικό και χρονικό ως, για να ξεχωρίζει από το τροπικό ως (ως εδώ, ως αύριο — ως δήμαρχος).

Μια μονοσύλλαβη λέξη παίρνει το τονικό σημάδι, όταν δέχεται τον τόνο ενός ρηματικού τύπου που έμεινε άτονος από αφαίρεση: μού 'πε, νά 'λεγε, θά 'θελα, τό 'δωσε, νά 'ρθεις — αλλά: να δω, πες μου, να 'ρθεις.

Διασάφηση: Μονοσύλλαβοι θεωρούνται και μένουν άτονοι οι συνιζήμενοι τύποι για, γεια, πια, πιο, ποιος-ποια-πιο, γιος, φίορδ, (να) πιω κτλ. Προσοχή στη διάκριση: μια (φορά) — μία (είναι η λύση), δυο (άνθρωποι) — (υπάρχουν) δύο (απόψεις).

4. Τα μου σου, του της, μας, σας και τους (κτητικά ή αδύνατοι τύποι της προσωπικής αντωνυμίας) ενώνονται με την προηγούμενη λέξη, στην οποία αναφέρονται, με ενωτικό (-), γιά να μη συγχέονται με τα όμοιά-τους προκλιτικά (ο πατέρας-μου είπε, αλλά ο πατέρας μου είπε ο Γιάννης από μέσα-του είπε, αλλά ο Γιάννης από μέσα του είπε, παιδί-μου, φωνές-τους, χαρτιά-σας, μεταξύ-μας, ο γιός-μου, έχασε το φως-της).

Παρατήρηση: Το ενωτικό (-) δεν πρέπει να συγχέεται με την παύλα (—), που ανήκει στα σημεία στίξης: «Ο Γιάννης-μας —αλλά τί να σε απασχολώ με τα οικογενειακά-μου...». Στη γραφομηχανή, αν δεν υπάρχει ειδικό σημάδι, η παύλα σημειώνεται με δυο ενωτικά, τὸ ένα δίπλα στο άλλο (-), αλλά σε απόσταση από την προηγούμενη και την επόμενη λέξη, όπως πρέπει να γίνεται και στα τυπωμένα κείμενα με την κανονική παύλα, ενώ το ενωτικό μπαίνει χωρίς απόσταση.

5. Όταν δημιουργείται δεύτερος τόνος, σημειώνεται: ο ανθρώπος-μου, δώσε-μού το, απόδειξέ-το.

# ΣΚΕΨΕΙΣ ΕΝΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΝΕΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΧΗΜΕΙΑΣ ΤΗΣ Ε' ΚΑΙ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΣΩΤΗΡΗΣ ΣΛΑΒΟΥΔΗΣ  
Δάσκαλος στο Π.Σ.Π.Θ.

Τά τελευταία δεκαπέντε χρόνια βλέπουμε νά καταβάλλεται από τό κράτος μιά προσπάθεια γιά νά γίνουν στήν εκπαίδευση όρισμένες μεταρρυθμίσεις. Οί μεταβολές αυτές δυστυχώς σταματούν κατά κανόνα στήν επιφάνεια, στίς εξωτερικές μορφές τής σχολικής πραγματικότητας, καί δέν φθάνουν στήν ούσία της, στίς σχέσεις δασκάλου - μαθητή καί στίς μεθόδους πού χρησιμοποιούνται μέσα στά σχολεία μας γιά τήν μετάδοση τών γνώσεων. Έτσι έγινε καί μέ τήν νέα αλλαγή τών βοηθητικών βιβλίων τής Φυσικής Πειραματικής καί Χημείας.

Στήν Εύρώπη καί 'Αμερική οί έρευνες καί οί αναζητήσεις γιά τόν εκσυγχρονισμό τών ζητημάτων τής εκπαίδευσης έχουν πάρει μεγάλες διαστάσεις καί έπεισαν από καιρό ακόμη τούς ειδικούς πώς πρέπει ν' ανανεωθεί πρώτα πρώτα τό πνεύμα του σχολείου. «Έγινε συνειδητό ότι ή διδασκαλία ύπάρχει, όταν λειτουργεί ή μάθηση, όταν δηλαδή οί μαθητές πραγματικά διαμορφώνονται σέ ανθρώπους πού ξέρουν νά στοχάζονται καί όχι σέ ανθρώπους πού ξέρουν ν' αποστηθίζουν όρισμένα κείμενα». (1) Στόν τομέα τής μεθοδολογίας καί τής διδακτικής πράξης έγιναν εκεί τόσα πολλά καί σπουδαία!

Έδω ακόμη χρησιμοποιούμε τούς παλιούς παραδοσιακούς τρόπους εργασίας, όπου ή διδασκαλία έχει γενικά μορφή άκροαματική ή μονολογική καί μερικές

φορές καί διαλογική. Δυστυχώς δέν προσπαθήσαμε μέχρι τώρα νά προσεγγίσουμε τό πρόβλημα τής διδακτικής τών λεγομένων επιστημονικών μαθημάτων, καί μάλιστα τής Φυσικής, μέ νέους τρόπους καί μέ προοπτικές πού καθορίζουν οί σύγχρονες έρευνες. Γι' αυτό καί κάθε προσπάθειά μας γιά ανανέωση τών μορφών τής διδασκαλίας ή του διδακτικού ύλικού πού χρησιμοποιούμε ύλοποιείται έπηρεασμένη από τό πνεύμα τής παλιής παιδαγωγικής. Οί τάσεις καί οί άρχές πού έχουν ρουν ν' αποστηθίζουν όρισμένα κείμενα». (1) Στόν τομέα τής μεθοδολογίας καί τής διδακτικής πράξης έγιναν εκεί τόσα πολλά καί σπουδαία!

Έδω ακόμη χρησιμοποιούμε τούς παλιούς παραδοσιακούς τρόπους εργασίας, όπου ή διδασκαλία έχει γενικά μορφή άκροαματική ή μονολογική καί μερικές φορές καί διαλογική. Δυστυχώς δέν προσπαθήσαμε μέχρι τώρα νά προσεγγίσουμε τό πρόβλημα τής διδακτικής τών λεγομένων επιστημονικών μαθημάτων, καί μάλιστα τής Φυσικής, μέ νέους τρόπους καί μέ προοπτικές πού καθορίζουν οί σύγχρονες έρευνες. Γι' αυτό καί κάθε προσπάθειά μας γιά ανανέωση τών μορφών τής διδασκαλίας ή του διδακτικού ύλικού πού χρησιμοποιούμε ύλοποιείται έπηρεασμένη από τό πνεύμα τής παλιής παιδαγωγικής. Οί τάσεις καί οί άρχές πού έχουν έμφανισθεί καί διαμορφώνουν σή-

μερα τήν επιστημονική έρευνα γιά τήν διδασκαλία στίς προοδευμένες στά παιδαγωγικά χώρες, φαίνεται πώς, κι αν ακόμη έγιναν γνωστές στή χώρα μας, δέν μπόρεσαν νά μās έπηρεάσουν τόσο ώστε νά μās βοηθήσουν νά υπερνικήσουμε τίς προκαταλήψεις μας πρós ό,τι καινούριο. Έτσι τόσο αξιόλογη πείρα πού έχουν συσσωρεύσει οί λαοί αυτοί μένε από μās άνεκμετάλλευτη. Μόνον αν την χρησιμοποιήσουμε θά μπορούσαμε, πιστεύω, νά βγάλουμε καί τή διδασκαλία τής Φυσικής από τήν άξιοθρήνητη κατάσταση στήν όποία βρίσκεται σήμερα.

Μιά γενική ιδέα γι' αυτές τίς νέες τάσεις μπορεί νά σχηματίσει ό συνάδελφος διαβάζοντας τά έξής πολύ αξιόλογα βιβλία: τήν «Ψυχοπαιδαγωγική» του Χρ. Φράγκου, τό «Παιδαγωγώ καί διδάσκω» του R. Dottrens, τό «Τό μέλλον τής εκπαίδευσης» του J. Piaget, τό «Δημιουργική εργασία στο σχολείο» τών Β. Μασσιάλα καί J. Zevin καί τό «Παιδιά καί Φυσική» του Άντ. Βεργανελάκη.

Μερικές από τίς απόψεις τών συγγραφέων καί έρευνητών αυτών, όπως είναι διατυπωμένες στο παραπάνω έργο τους, αξίζει νά μεραφερθούν έδω, γιατί έχουν βαρύτητα καί άφορούν άμεσα τό θέμα μας. Γράφουν λοιπόν σχετικά μέ τή Φυσική καί τή διδασκαλία της: «Οί φυσικές επιστήμες δέν είναι άπλώς μιά προσπάθεια νά περιγραφούν μέ ακρίβεια καί λεπτο-

πως πράγματα και  
ονότα... "Όλα αυτά είναι ά-  
δς βήματα για ένα πολύ μεγα-  
τερο αντικειμενικό σκοπό, την  
ήτητα σχημάτων που δένουν τις  
σεις για όλες τις έρμηνείες των  
σικων φαινομένων... Οί φυσικές  
ιστήμες είναι έρευνα για γνώ-  
ις και αλήθειες... Ένώ, μέ την  
ιλιά αντίληψη, δέν υπήρχε μέ-  
ς στα πλαίσια της διδασκαλίας  
ς Φυσικής ν' αναπτυχθεί ο χα-  
ικτήρας της σάν ένας τρόπος  
έψης που είναι ανεξάρτητος ά-  
τις ανθρώπινες άδυναμίες, σάν  
θοδος νά σπουδάζονται και ν'  
αλύονται ή έμπειρία και τά δε-  
μένα των πειραμάτων, σάν δια-  
κασία διατυπώσεων μοντέλων  
ά νά, εξηγήσουμε πληροφορίες  
νωστης φύσεως, σάν τό βολικό-  
ρο άπ' όλα τά πεδία των θετι-  
ών έπιστημών για νά καταλά-  
ουμε ποιά είναι ή έπιστημονική  
έθοδος, τί είναι ή έρευνα και  
οιά είναι ή ζωή στό εργαστήριο,  
διαλεκτική χρησιμοποιείται για  
ά γίνει μία έπιστημονική ανακά-  
ψη και πως αναγνωρίζεται.» (2)

Η εξαιρετικά αισιόδοξη θεώρη-  
η που πηγάζει άπό τις έρευνές  
ας πάνω στην ανάπτυξη των βα-  
ικων ποιοτικών έννοιων, που ά-  
τελούν, ή θά έπρεπε ν' άποτε-  
ούν, την ύποδομή κάθε στοιχειώ-  
ους διδασκαλίας των θετικών έ-  
ιστημών, μάς κάνει νά πιστεύου-  
ε ότι μία άρκετά ριζική μεταρ-  
ύθμιση αύτης της διδασκαλίας  
ά πολλαπλασίαζε τόν αριθμό των  
πιστημόνων που χρειάζεται ή  
οινωνία μας. Αυτό όμως έξαρτά-  
ται άπό όρισμένες γενικότερες  
τρούποθέσεις... Η πρώτη είναι βέ-  
αία ή χρήση ένεργητικών μεθό-  
ων, που άποδίδουν μεγάλη σημα-  
ία στην αυθόρμητη έρευνα του  
αιδιού...» (3) Στο ίδιο βιβλίο  
σελ. 24-25) ο J. PIAGET ανα-  
τύσσει τις άπόψεις του για την  
ελλοντική μέθοδο διδασκαλίας

της Φυσικής στό σχολείο, ή όποία  
πρέπει ν' άφήσει όλοένα και μαγα-  
λύτερα περιθώρια στις δραστηριό-  
τητες και τις άναζητήσεις των μα-  
θητών, νά επιτρέπει στό παιδί νά  
έξοικειώνεται μέ τό πειραματικό  
πνεύμα και τις σχετικές μεθό-  
δους. Έτσι «πρέπει νά δώσουμε  
στό παιδί, άπό τό Δημοτικό ακό-  
μη σχολείο, μία στέρεη συνήθεια  
πειραματικής έργασίας και διαλο-  
γισμού, σύμφωνα μέ τις ένεργητι-  
κές μεθόδους.» (4)

Ο καθηγητής της παιδαγωγι-  
κής κ. Χρ. Φράγκος στό βιβλίο  
του «Ψυχοπαιδαγωγική» (έκτο μέ-  
ρος, σελ. 327-414) πραγματεύται  
τις σύγχρονες αντίληψεις για τούς  
διδασκικούς σκοπούς, τις μεθό-  
δους και τις διδασκικές άρχές. Έ-  
δω μπορεί νά δεί κανείς πολύ κα-  
θαρά τί ισχύει σήμερα στους το-  
μείς αυτούς της παιδαγωγικής και  
τί εφαρμόζουμε έμείς στή διδασκι-  
κή μας πράξη!

Αυτές και πολλές άλλες αυθεν-  
τικές και άρμόδιες φωνές μάς κα-  
λούν επιτακτικά νά δούμε τό πρό-  
βλημα της διδασκαλίας της Φυσι-  
κής Πειραματικής μέ νέο πνεύμα.  
Μέ τό πνεύμα αυτό ο σκοπός  
πρώτα πρώτα της διδασκαλίας  
της Φυσικής στό Δημοτικό scho-  
λείο φαίνεται ξεπερασμένος. Σή-  
μερα κύριος παιδαγωγικός σκο-  
πός της διδασκαλίας της Φυσικής  
είναι «νά κεντρίσουμε και νά έν-  
θαρρύνουμε την περιέργεια, νά  
μάθουμε στό παιδί νά παρατηρεί,  
νά αναπτύξουμε όλες τις αισθή-  
σεις και τις δυνάμεις του νά ξυ-  
πνήσουμε τή νοημοσύνη του νά τό  
προπονήσουμε νά στοχάζεται, νά  
διαλογίζεται, και άργότερα, νά  
συγκρίνει και νά γενικεύει». (5) Γι'  
αυτό πρέπει νά μήν οδηγεί ή δλη  
διαδικασία της διδασκαλίας  
«στην άπομνημόνευση κάποιας δ-  
λης και μερικων νόμων της φυσι-  
κής, αλλά ν' αναπτύσσει τις δη-  
μιουργικές ικανότητες των  
νέων». (6) Νά μεταδίδονται ατά

παιδιά μέσα άπό την όλη της Φυ-  
σικής και Χημείας οί έπιστημονι-  
κές έννοιες που άποτελούν τις βά-  
σεις για την κατανόηση του γύρω  
μας κόσμου. Τέτοιες βασικές έν-  
νοιες είναι ή σύσταση της όλης  
και οί δομικές μονάδες της (μό-  
ρια, άτομα), ή έννοια της άλληλε-  
πίδρασης των υλικων σωμάτων  
και της ένεργειας και της διατη-  
ρήσεώς της. Παράλληλα πρέπει  
νά μαθαίνει τό παιδί τί είναι παρα-  
τήρηση, τί ύπόθεση, τί πείραμα. Τί  
είναι φυσικό μέγεθος, τί μέτρηση  
και τί μονάδες μέτρησης. Μπο-  
ρούν τά παιδιά ν' άφομοιώσουν  
τις έννοιες αυτές; Μπορούν. Ά-  
παντούν οί σύγχρονοι ψυχοπαιδα-  
γωγοί. Άρκει νά διδαχθούν σω-  
στά και μέ άπλό τρόπο.

Όσοι τώρα χρησιμοποιούμε τά  
νέα σχολικά έγχειρίδια της Φυσι-  
κής και Χημείας, άς άναρωτηθο-  
με: ποιές άπό τις παραπάνω άρ-  
χές και πρακτικές άπαιτήσεις ι-  
κανοποιούνται άπό τόν τρόπο που  
έχουν γραφεί τά δύο αυτά βιβλία:

Η όλη του προγράμματος, δ-  
πως είναι διαρθρωμένη και διατυ-  
πωμένη, κεντρίζει την παριέργεια  
του παιδιού; Τό παρακινεί νά  
στραφεί προς την αυθόρμητη έ-  
ρευνα, νά ψάξει μόνο του ν' άνα-  
καλύψει την αλήθεια; Άφήνει έ-  
στω και μικρά περιθώρια στις  
δραστηριότητες και στις άναζητή-  
σεις του παιδιού; Μήπως εύνοεί ά-  
πλώς την άνάγνωση και την άπο-  
μνημόνευση της ύλης γεμίζοντας  
τά μυαλά των παιδιων μέ άσυσché-  
τιστες γνώσεις, όρισμούς και νό-  
μους, αντί «νά έστιάζει την προ-  
σοχή τους σε μερικές θεμελιώδεις  
και πλατιά περιεκτικές ιδέες της  
Φυσικής έπιστήμης, πάνω στις δ-  
ποίες στηριζόμενα θά ζητούν νά έ-  
ξηγούν τά γεγονότα και τά φαινό-  
μενα του γύρω τους κόσμου». (7)

Τονίζουν οί ειδικοί πως ή έξά-  
σκηση της ικανότητας για παρα-

τηρηση είναι τό πρώτο βήμα πρὸς τὴν ἐπιστήμη. Γι' αὐτό μᾶς συνιστοῦν κατὰ τὴν διδασκαλία τῶν ἐπιστημῶν νά φροντίζουμε νά «αθαίνουμε στά παιδιά νά παρατηροῦν προσεκτικά καί νά καταγράφουν τίς παρατηρήσεις τους, νά τίς ταξινομοῦν κ.λ.π. Νά μάθουν νά παρατηροῦν τίς ἀλλαγές, τὴν κίνηση, τίς ἀλληλεπιδράσεις. Νά μάθουν νά μετροῦν, νά συγκρίνουν, νά κάνουν προσεγγίσεις. "Ἄλλοι πάλι εἶναι πρὸς ἀπαιτητικοί καί ζητοῦν νά μάθουμε στό παιδί «νά διατυπώνει ὑποθέσεις καί ἐρωτήσεις στὸν ἑαυτό του καί νά σχεδιάζει πειράματα πού μέ τὴ βοήθειά τους, κάνουντας τίς κατάλληλες μετρήσεις, θά ἐλέγχει τίς ὑποθέσεις του καί θ' ἀπαντᾷ στίς ἐρωτήσεις του»».(8) Δυστυχῶς ὁμως τά βοηθητικά μας βιβλία δὲν ἐρεθίζουν μέ τίς κατάλληλες ἐρωτήσεις τὴ φυσικὴ περιέργεια τοῦ παιδιοῦ, πού θά τὰ ὁδηγήσει πρὸς τὴν παρατήρηση καί πρὸς τὴν ἐρευνα. Οἱ ἐρωτήσεις πού ὑπάρχουν στό τέλος κάθε ἐνότητας σκοπεύουν ἀπλῶς στὸν ἔλεγχο γιὰ τὴν κατανόηση τῆς ὕλης. Καί τά παιδιά, ὅπως παρατηρήσαμε, γιὰ νά δώσουν τίς ζητούμενες ἀπαντήσεις, ψάχνουν συνήθως καί τίς βρίσκουν ἑτοιμες μέσα στό κείμενο τοῦ μαθήματος πού προηγῆται. Κατὰ τά ἄλλα καλοῦμε τά παιδιά νά μάθουν ἓνα κείμενο τοῦ συνηθισμένου τύπου: «Πείραμα. Παίρνουμε μιά φιάλη ρίχνουμε μέσα...». Ἔτσι τά βιβλία μας «ὁδηγοῦν στή μάθηση καί ὄχι στήν ἐπινόηση, ἀντικαθιστοῦν τό δημιουργικὸ μέ τό ἀναπαραστασιακὸ στοιχείο.»

Γιὰ τοὺς ἴδιους λόγους (σχεδιασμοῦ καί δομῆς τῆς διδακτικῆς ὕλης) δὲν ἐνθαρρύνεται οὔτε ὁ δάσκαλος νά χρησιμοποιοῦσιν τὴν ἐνεργητικὴ μέθοδο. Ἀντίθετα προσανατολίζεται πρὸς τὴν παλιά τακτικὴ. Τοῦ κόβεται κάθε διάθεση ν' ἀφήσει τοὺς συνηθισμένους καί

νά δοκιμάσει νέους τρόπους ἐργασίας, νά δώσει στό μάθημα του μιά ἄλλη πρὸς ζωντανή καί πρὸς δυναμικὴ μορφή. «Ἐνα σχολικὸ ἐγχειρίδιο ὁμως πρέπει νά εἶναι ἓνα βοήθημα πού εὐκολύνει τό ἔργο τοῦ δασκάλου».(9)

Θέλω ν' ἀναφέρω ἐδῶ ἓνα πολὺ χρησικὸ γιὰ μᾶς παράδειγμα σχεδιασμοῦ τοῦ ὕλικου μιᾶς ἐνότητας, πού ἔγινε μέ τρόπο τέτοιο, ὥστε ν' ἀφήνει μεγάλα περιθώρια στίς δραστηριότητες καί στίς ἀναζητήσεις τοῦ παιδιοῦ. Ὑπάρχει στό βιβλίο «Παιδαγωγὼ καί διδάσκω» (σελ. 555) καί ἀναφέρεται στό συγκεκριμένο θέμα: ὁ μαγνήτης. Εἶναι καμωμένο, ὅπως βλέπουμε, μέ μιά πολὺ μελετημένη στρατηγική. Οἱ ἐργασίες πού προτείνει νά γίνουν ἀπ' τό παιδί εἶναι τέτοιες, πού τό παρωθοῦν νά συγκεντρώσει μόνο του τό ὕλικό, νά τό παρατηρήσει, νά ὀργανώσει τίς παρατηρήσεις του, νά κάνει μετρήσεις ἢ συγκρίσεις, νά τίς σημειώσῃ καί νά ἐξηγήσῃ τά ἀποτελέσματα τῶν παρατηρήσεών του. Τό σχέδιο συμπληρώνεται μέ ἓνα σύντομο κείμενο μέ τίς ἐννοιες, τίς ἀρχές καί τοὺς νόμους πού βγῆκαν σάν συμπεράσματα ἀπὸ τὴν ἐπεξεργασία τῶν παρατηρήσεων τῶν παιδιῶν πού γίνεται μέ συζήτηση στὴν τάξη. Ὁ σχεδιασμός αὐτός ὀλοφάνερα ἀποβλέπει νά δώσει ἐρεθίσματα γιὰ ἀπορίες καί συζητήσεις, νά ὠθήσῃ τό παιδί πρὸς τὴν ἀναζήτησιν καί τὴν ἐρευνα, νά τό συνηθίσῃ νά ταξινομεῖ, νά καταγράφῃ, νά συμπεραίνει.

Ἀλλὰ γιὰ νά γίνῃ ἓνας τέτοιος σχεδιασμός σέ κάθε ἐνότητα τῆς Φυσικῆς δὲν ἐπαρκοῦν οἱ γνώσεις καί ἡ πείρα ἐνός ἀνθρώπου. «Ἡ παρουσίαση ἐννοιῶν καί ἰδεῶν τῆς Φυσικῆς στά παιδιά τοῦ Δημοτικοῦ δὲν εἶναι ἀπλό καί εὐκολο πρᾶγμα». Στίς προσδευμένες χώρες ἔχουν κατανοήσῃ τό μέγε-

θος καί τὴν σημασία τοῦ ζητήματος αὐτοῦ. Ἐκεῖ ἀπὸ χρόνια ἐργάζονται ὁμάδες ἐρευνητῶν σέ πανεπιστήμια, σέ ἐκπαιδευτικὰ κέντρα καί πειραματικὰ σχολεῖα καί ἐπὶ τοῦτον δώσῃ νέες ἰδέες στοὺς συγγραφεῖς διδακτικῶν βιβλίων καὶ πρὸς τοὺς δασκάλους. Πολλὰ πανεπιστήμια καί ἐρευνητικὰ κέντρα ἔχουν δημιουργήσει εἰδικές τάξεις μαθητῶν Δημοτικοῦ καί Γυμνασίου, ὅπου μελετοῦν στὴν πράξιν τ' ἀποτελέσματα διαφόρων σχημάτων ἐπιλογῆς, διάταξης, ἐπεξεργασίας κ.λ.π. τοῦ διδακτικοῦ ὕλικου. (10) Γι' αὐτὸ ἔχουν ἀποκτήσῃ μιά πολὺ ἀξιόλογη πείρα. Αὐτὴ τὴν πείρα πρέπει κι ἐμεῖς νομίζω, νά δανειστοῦμε καί νά τὴν ἐκμεταλλευτοῦμε. Αὐτὴ θά μᾶς βοηθήσῃ νά ἐκσυγχρονίσουμε πρῶτα τίς ἀντιλήψεις μας γιὰ τὴ Φυσικὴ, τὴ γνώμη μας γιὰ τό διδακτικὸ σκοπὸ τῆς, καί ὕστερόν τὸν τρόπο καί τὰ μέσα μέ τὰ ὁποῖα θά προσπαθήσουμε νά φέρουμε σ' ἐπαφὴν τό παιδί μέ τίς ἀλήθειες καί τοὺς νόμους τῆς ἐπιστήμης αὐτῆς. Θά μᾶς βοηθήσῃ δηλαδή νά βγοῦμε ἀπὸ τό σημερινό τέλμα, στό ὁποῖο βρίσκονται τὰ θέματα αὐτά.

Προϋποθέσεις φυσικά γιὰ τὴν ἐπιτυχία μιᾶς τέτοιας προσπάθειας πού τείνει στὴν ἀνανέωση καί τὸν συγχρονισμό εἶναι ἡ ἐπιμόρφωση τῶν δασκάλων, ἡ ἐπαγγελματικὴ καί παιδαγωγικὴ τους κατάρτιση. Γιατί «ὅσο βελτιώνονται οἱ μέθοδοι διδασκαλίας καί προσαρμόζονται πρὸς τίς ἀπαιτήσεις τῆς ψυχολογικῆς τόσο δυσκολότερο γίνεται τό ἔργο τοῦ δασκάλου, καθὼς ἀπαιτεῖται ἓνα πολὺ ὑψηλὸ ἐπίπεδο γνώσεων τῆς ψυχολογίας τοῦ μαθητῆ καί τῆς διδακτικῆς ὕλης καί μιά πραγματικὴ ἀγάπη γιὰ τό ἐπάγγελμα». (11) Γιὰ τὴ σωστὴ μόρφωση τοῦ δασκάλου μιά λύση βλέπει καί ὁ PIAGET: «τίς πλήρεις πανεπιστημιακές

τουδές για τούς εκπαιδευτικούς των τῶν βαθμίδων». (12)

Παράλληλα μέ τή μόρφωση καί αμόρφωση τῶν δασκάλων καί αμόρφωσή τους στίς ἐνεργητικές μεθόδους (13), ἡ πείρα μᾶς λέει ὅς ἀπαιτοῦνται τάξεις μέ λίγα αἰδιά, ἐργαστήρια φυσικῆς καί ημείας, ἐξειδίκευση τοῦ δασκάλου, ἐκσυγχρονισμός τῆς ὕλης αἱ καλό διδακτικό βιβλίο (βιβλίο ἄ τό μαθητή καί βιβλίο για τό δασκαλο).

Χρειαζόμαστε ἓνα βιβλίο πού

νά δίνει στή διδακτική ὕλη μιὰ μορφή δυναμική: τέτοια δηλαδή πού νά διεγείρει τή σκέψη τοῦ παιδιοῦ καί νά δυναμώνει τό μαθητή μέ κατάλληλα ἐρεθίσματα στή σωστή παρατήρηση, στίς μετρήσεις, στίς συγκρίσεις, στό πείραμα, στήν ἐρευνα. Ἐνα ἐγχειρίδιο γενικότερα πού νά μήν προσφέρεται για διδασκαλία λογοκοπική καί ἀφηρημένη. Νά μήν εὐνοεῖ τήν ἀποστήθιση καί τήν παθητικότητα τῶν μαθητῶν. Ἀντίθετα ν' ἀπαιτεῖ τήν ἐνεργητική συμμετοχή

τους στό μάθημα.

Χρειαζόμαστε ἀκόμη, πιστεύω, ἓνα καλό βιβλίο για τό δασκαλο μέ συγκεκριμένες ὁδηγίες για τό σκοπό τῆς κάθε ἐνότητος, για τό σχέδιο διδασκαλίας. Μέ ἀνάλυση για τίς ἐρωτήσεις καί τίς δραστηριότητες τῶν μαθητῶν, για τά πειράματα καί τά ὄργανα πού θά χρησιμοποιηθοῦν.

Τέτοια βοηθητικά βιβλία εἶναι εὐλογο πώς μπορεῖ νά γίνουν μόνο μέ τή συνεργασία πολλῶν ἐπιστημόνων, δασκάλων καί ἐρευνητῶν.

## ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

(1) Χρ. Φράγκος, «Ψυχοπαιδαγωγική», σελ. 414-415.

(2) Ἀντ. Βεργανελάκης, «Παιδιά καί Φυσική», σελ. 25-28.

(3) J. PIAGET, «Τό μέλλον τῆς ἐκπαίδευσης», σελ. 21.

(4) R. DOTTRENS, «Παιδαγωγῶ καί διδάσκω», σελ. 508.

(5) R. DOTTRENS, «Παιδαγωγῶ καί διδάσκω», σελ. 511.

(6) Ἀντ. Βεργανελάκης, «Παιδιά καί Φυσική», σελ. 216.

(7) Ἀντ. Βεργανελάκης, «Παιδιά καί Φυσική», σελ. 12.

(8) Ἀντ. Βεργανελάκης, «Παιδιά καί Φυσική», σελ. 31.

(9) R. DOTTRENS, «Παιδαγωγῶ καί διδάσκω», σελ. 545.

(10) Ἀντ. Βεργανελάκης, «Παιδιά καί Φυσική», σελ. 197.

(11) J. PIAGET, «Τό μέλλον τῆς ἐκπαίδευσης», σελ. 35.

(12) J. PIAGET, «Τό μέλλον τῆς ἐκπαίδευσης», σελ. 35.

(13) Για τίς ἐνεργητικές μεθόδους μπορεῖ κανεῖς νά βρεῖ πληροφορίες σ' ὅλα τά βιβλία πού ἔχουμε ἀναφέρει.

## ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΓΕΩΜΕΤΡΙΑΣ ΤΗΣ Δ' Τάξης.

Ἡ κριτική παρουσίαση τῶν βιβλίων πού δόθηκαν ἐφέτος στούς μαθητές τῶν σχολείων μας εἶναι ὠφέλιμη καί ἀναγκαία, διότι ἐνημερώνει δασκάλους καί γονεῖς γιά τήν καταλληλότητά τους καί γιά τήν πολιτεία τοῦ Ὑπουργείου Παιδείας στόν τομέα αὐτόν.

Ὁρμώμενοι ἀπό τή σκέψη αὐτή θά παρουσιάσουμε ἀπό τίς στήλες τοῦ ἑνα ἀπό τά νεοεγκριθέντα βιβλία, τήν «Ἀριθμητική καί Γεωμετρία τῆς Δης Δημοτικοῦ» τῶν συγγραφέων Ι.Κ. Τζούφλα καί Μ.Ι. Τζούφλα.

Τά στοιχεῖα πού θά ἐξετάσουμε στή παρούσα κριτική μας ἀνάλυση εἶναι τά ἀκόλουθα.

1. Ποσό τῆς διδασκομένης ὕλης.
2. Τρόπος κατανομῆς τῆς ὕλης.
3. Ταξινόμηση τῆς ὕλης.
4. Πληρότητα τῶν παρεχομένων γνώσεων.
5. Διάρθρωση τῶν διδακτικῶν ἐνοτήτων.
6. Ἐπιστημονικότητα τοῦ βιβλίου.
7. Γενικές παρατηρήσεις καί συμπεράσματα.

### 1. Τό ποσό τῆς ὕλης

Συγκρίνοντας τό περιεχόμενο τοῦ βιβλίου πρὸς τήν ὕλη πού ὀρίζει τό Ε.Α.Π. τοῦ Ὑπουργείου διαπιστώνομε ὅτι:

Α. Λείπουν τά ἑξῆς μαθήματα.

1. Οἱ μονάδες μετρήσεως τοῦ χρόνου, τοῦ βάρους, τῶν ἀποστάσεων καί τῶν νομισμάτων.
2. Πολλές ἀπό τίς περιπτώσεις γραπτῆς ἐκτέλεσεως τῶν ἀριθμητικῶν πράξεων.
3. Ἡ προφορική ἀρίθμηση καί ἡ μέ ὑπολογισμό εὗρεση τοῦ ἀποτελέσματος μιᾶς ἀσκήσεως ἢ ἐνός προβλήματος.
4. Ὁ τρόπος σχηματισμοῦ τῶν τριψηφίων ἀριθμῶν (δεκαδικός καί μέ ἀπαρίθμηση.

Β. Διδάσκονται χωρίς νά προβλέπονται ἀπό τὸ Ε.Α.Π.

1. Ἡ μέτρηση τῆς περιμέτρου τοῦ τριγώνου
2. Ἡ τροπή ἐτερονύμων κλασμάτων σέ ὁμνυμα.
3. Ἡ εὗρεση τοῦ μήκους τῶν ἀκμῶν τοῦ κύβου.

### 2. Ἡ κατανομή τῆς ὕλης

Ἐνα βιβλίο ἔχει ὀρθή διάρθρωση ὅταν τό κάθε κεφάλαιο αὐτοῦ καταλαμβάνει ἑκταση ἀνάλογη πρὸς τήν ἀξία, τήν ἀναγκαιότητα, τό εἶδος καί τή δυσχέρεια τῶν γνώσεων πού μεταδίδει.

Στό ὑπό κρίση βιβλίο ἡ ἑκταση τῶν κεφαλαίων τοῦ ἔχει ὡς ἑξῆς.

| Κεφάλαια                                                                                                              | ἀριθμός<br>σελίδων |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| 1. Ὄνομασία ἀριθμητικῶν ὄρων (εἰσαγωγή).                                                                              | 24 2               |
| 2. Τό Ἀριθμ. διάστημα 1-1000<br>α) σχηματισμός τῶν ἀριθμῶν.<br>β) ἀριθμητικές πράξεις.<br>γ) ἀσκήσεις καί προβλήματα. | 12 4               |
| 3. Οἱ πέρα ἀπό τό 1.000 ἀριθμοί<br>α) σχηματισμοί αὐτῶν.<br>β) ἀριθμητικές πράξεις.<br>γ) ἀσκήσεις καί προβλήματα     | 9 35               |
| 4. Οἱ Δεκαδικοί<br>α) σχηματισμός τῆς ἐν-                                                                             |                    |

|                                                   |      |
|---------------------------------------------------|------|
| νοιας των.                                        | 11   |
| β) αριθμητικές πράξεις.                           | 19   |
| γ) ασκήσεις καί προβλήματα.                       | 3 33 |
| 5. Τά Κλάσματα.                                   |      |
| α) Έπανάληψη τών διδασχθέντων στην Τρίτη τάξη     | 1    |
| β) διδασκαλία τής νέας ύλης.                      | 9 10 |
| 6. Ή Γεωμετρία                                    |      |
| α) Τά προδιδασχθέντα στην Τρίτη τάξη.             |      |
| β) Ή νέα ύλη                                      | 28   |
| 7. Διάφορα                                        |      |
| Άριθμ. σύμβολα, Συστήματα γραφής τών αριθμών κ.ά. | 3    |
| Σύνολο                                            | 181  |

#### Παρατηρήσεις.

Συγκρίνοντας τά διάφορα κεφάλαια, τό ένα μέ τ' άλλο, διαπιστώνομε ότι υπάρχει μεγάλη δυσαναλογία μεταξύ τους.

Γιά τό σχηματισμό λ.χ. τών αριθμών 1-1.000 δέν διατίθεται ούτε μία σελίδα. Γιά τίς 4 αριθμητικές πράξεις στούς πέρα από τό 1.000 αριθμούς, πού καί πολλές καί δύσκολες περιπτώσεις περιλαμβάνουν, διατίθενται μόλις καί μετά βίας 10 σελίδες, ενώ γιά τήν όνομασία όλίγων αριθμητικών όρων (:αριθμοί άκέραιοι, ίσοι, άνισοι, συγκεκριμένοι κλπ.) διατίθενται 24 σελίδες, σχεδόν διπλάσιες.

Γιά τούς δεκαδικούς αριθμούς, πού αποτελουή μάθημα έντελώς νέο, άρκετά έκτενές καί άρκετά δύσκολο, διατίθενται τόσες σελίδες όσες σχεδόν καί γιά τή Γεωμετρία. Άς σημειωθεί ότι τό μεγαλύτερο μέρος τής Γεωμετρίας έχει διδασχθεί στην Τρίτη τάξη.

Ή ύπαρξη τής δυσαναλογίας αύτής φανερώνει κακή μεθόδευση τής διδασκαλίας, τής όποιος βέβαιο άποτέλεσμα είναι ή άποτυχία τών σκοπών του μαθήματος.

### 3. Ταξινόμηση τής ύλης

Γιά τήν ταξινόμηση τής ύλης ή Προκήρυξη

του διαγωνισμού όρίζει ότι τό βιβλίό τής Άριθμητικής όφείλει νά έχει σειρά ίδια μέ εκείνη του Ε.Α.Π. του Ύπουργείου. Όφειλε συνεπώς νά κάνει πρώτα μία γενική επανάληψη τών όσων διδάχθηκαν στην Τρίτη τάξη καί έπειτα νά διδάξει τή νέα ύλη. Όλο τό Α' μέρος του έπρεπε νά περιλαμβάνει:

1. Από τούς άκεραίους: τό σχηματισμό τών αριθμών καί τίς 4 αριθμητικές πράξεις στο άριθμητικό διάστημα τών αριθμών 1-1.000.

2. από τά κλάσματα: τήν έννοια τών κλασματικών μονάδων καί στή συνέχεια τή έννοια του κλάσματος.

3. Από τή Γεωμετρία: τά επίπεδα σχήματα.

Αντί όλων αύτών όμως περιλαμβάνει μόνο τούς άκεραίους 1-1.000. Τά κλάσματα, τά τοποθετεί στο τέλος του βιβλίου. Τοúτο έρχεται σέ αντίθεση τόσο μέ τούς όρους τής Προκήρυξης, όσο καί μέ τή φύση τής διδασκτέας ύλης. Ή κλασματική άρίθμηση είναι προϊόν του μερισμού. Έπομένως ή διδασκαλία της πρέπει νά άποτελεί συνέχεια τής διδασκαλίας τής διαιρέσεως, διότι μόνον έτσι εξασφαλίζεται είρμός καί λογική άκολουθία στις γνώσεις.

Τή Γεωμετρία τήν τεμαχίζει καί τή διασπείρει ανάμεσα σέ μαθήματα έντελώς ξένα καί άσχετα μέ αύτήν. Τοποθετεί:

α) Τά επίπεδα σχήματα στις σελίδες 77-78 άμέσως μετά τό τέλος τής διδασκαλίας τών άκεραίων 1-1.000.

β) Τίς εύθείες, κάθετες καί παράλληλες, στις σελίδες 137-138, ανάμεσα στην έννοια καί τή πρόσθεση δεκαδικών.

γ) Τά είδη τών παραλληλογράμμων στις σελίδες 147-148, ανάμεσα στον πολλαπλασιασμό καί τή διαίρεση δεκαδικών.

Όστερα από τίς παρατηρήσεις αύτές, αν άναφωνήσει κανείς ότι «ξύλα τε καί πλίνθοι καί κέραμοι άτάκτως εισί έρριμένα» δέν θά έχει άδικο.

### 4. Ή πληρότητα τών γνώσεων

Οί αριθμητικές έννοιες αποτελουή γνώσεις χρήσιμες καί εύχρηστες, μόνο όταν είναι πλήρεις καί δέν παρουσιάζουν χάσματα ή κενά.

Γιά νά εξακριβώσουμε κατά πόσο οί γνώσεις πού περιέχει τό υπό κρίση βιβλίο εἶναι ὀλοκληρωμένες καί ἄρτιες θά ρίξουμε τή ματιά μας στίς σελίδες του 41-47 καί θά συγκρίνομε τά ὅσα διδάσκει γιά τήν Ἀφαίρεση μέ ἐκεῖνα πού περιλαμβάνει ἡ ἀριθμητική αὐτή πράξη. Καί νά ἡ σύγκριση καί τό πόρισμά της.

## 29. Ἀφαίρεση. (Στήν Α' χιλιάδα)

Ἡ Διδακτέα ὕλη

1. Ἔννοια καί ὁρισμοί.
2. Εἶδη ἀφαιρέσεως
3. Μηχανισμός προφορικής ἀφαιρέσεως.
4. Διατήρηση τῆς ἰσότητος τῆς διαφορᾶς.
5. Μηχανισμός τῆς γραπτῆς ἀφαιρέσεως.
6. Τό μηδέν στήν ἀφαίρεση.
7. Σχέση τῆς ἀφαίρεσης μέ τήν πρόσθεση.
8. Δοκιμή τῆς ἀφαιρέσεως.
9. Εὐκολίες στήν ἀφαίρεση.
10. Ἀσκήσεις.
11. Μέθοδος λύσεως τῶν προβλημάτων.
12. Ὀνομασία καί σχέσεις τῶν δεδομένων στα διάφορα προβλήματα (:κέρδος, ζημία, τιμή ἀγορᾶς καί πωλήσεως, κόστος, βάρος, ἀπόβαρο κλπ).
13. Προβλήματα πρὸς λύση.

Ἡ ὕλη τοῦ Βιβλίου

1. Ἔννοια καί ὁρισμοί.
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
6. Τεχνική τῆς Ἀφαίρεσης.....
- 7.....
8. Δοκιμή τῆς Ἀφαίρεσης.
- 9.....
10. Ἀσκήσεις (II μέ διψηφίους καί 18 μέ τριψηφίους.
- 11.....
- 12.....
13. Προβλήματα (9 ἀπλά καί 6 σύνθετα)

Ἀπό τή σύγκριση ἐκείνων πού διδάσκει τό βιβλίο μέ ἐκεῖνα πού ἀπαιτεῖ ἡ φύση τοῦ μαθη-

ματος βγαίνει τό συμπέρασμα ὅτι παρέχει γνώσεις ἀτελεῖς. Ἡ ἀτέλεια δέ τῶν γνώσεων ἀπεργάζεται, ὡς γνωστόν, τήν ἡμιμάθεια.

## 5. Ἡ Ἐκθεση τῆς Ὑλης

Ἡ ἐκθεση τῆς διδακτέας ὕλης ἔχει δύο σκέλη. Τήν πορεία πού ἀκολουθεῖ καί τή μέθοδο πού μεταχειρίζεται. Γιά νά διαπιστώσουμε τόν βαθμό ἐπιτυχίας ἢ ἀποτυχίας τοῦ ὑπό κρίση βιβλίου στόν τομέα αὐτόν, ἀρκεῖ νά ἀναλύσουμε καί κρίνουμε μιά ἀπό τίς διδακτικές του ἐνότητες, τήν ἀκόλουθη.

### Τεχνική τῆς ἀφαίρεσης

(σελ. 42-43)

A. Πορεία τοῦ μαθήματος.

Πορεία ὅταν λέμε ἐννοοῦμε τή σειρά τῶν ἐργειῶν μας, τήν ἐν γένει διαδικασία, πού ἀκολουθοῦμε κατά τήν ἐκτέλεση τῆς πράξης. Εἰ νόνται δέ ἐπιτυχημένη ἡ πορεία, ὅταν οἱ διάφοροι ἐνέργειές μας ἔχουν λογική σειρά καί ἀκολουθία. Τήν ὀρθότητα τῆς πορείας πού ἀκολουθεῖ τό βιβλίο μᾶς τή δείχνει ὁ παρακάτω συγκριτικός πίνακας.

A. Περιπτώσεις τῆς Ἀφαίρεσης πού πρέπει νά διδαχθοῦν.

#### 1. Ἀφαίρεση διψηφίων

- α) Διψηφίου ἀπό διψήφιο χωρίς κρατούμενο («75-24»), καί μέ κρατούμενο («75-38»).
- β) Σημασία τοῦ μηδενός στή γραπτή ἀφαίρεση («46-20, 40-26»).
- γ) Μονοψηφίου ἀπό διψήφιο («35-2, 60-4»).
- δ) Ἀσκήσεις πρὸς ἐκτέλεση.

#### 2. Ἀφαίρεση τριψηφίων

- α) Τριψηφίου ἀπό τριψήφιο χωρίς κρατούμενο («325-122») καί μέ κρατούμενο («325-128»).
- β) Διψηφίου ἀπό τριψήφιο («325-15, 300-11»).
- γ) Μονοψηφίου ἀπό τριψήφιο («226-6, 300-1»).
- δ) Ἀσκήσεις.

περιπτώσεις της αφαίρεσης που περιέχει τό-  
λίο.

### Αφαίρεση διψηφίων

διψηφίου από διψήφιο χωρίς κρατούμενο  
(23), και μέ κρατούμενο («74-18»).

### Αφαίρεση τριψηφίων

Ασκήσεις (3 μέ διψηφίους και 6 μέ τριψη-  
φους) δοσμένες μετά τό μάθημα «δοκιμή της  
αίρεσης».

έν χρειάζεται νά είναι κανείς είδικός έπιστή-  
ας γιά νά αντίληφθεϊ, ότι ή πορεία που ά-  
ουθεϊ τό βιβλίό στη διδασκαλία αύτης της έ-  
ητας είναι χωρίς λογική σειρά και άκολου-  
-Δίνει στους μαθητές άφαιρέσεις τριψη-  
-ν χωρίς νά έχει διδάξει προηγουμένως τό  
-ανισμό τους. Άφαιρέσεις που παρουσιά-  
-ν, όπως δείχνει ό παραπάνω πίνακας, ποι-  
-α περιπτώσεων και πλήθος δυσχερειών.  
-λλά άς δοϋμε μήπως και είναι καλύτερη ή  
-οδός του.

### Η Μέθοδος

Η Προκήρυξη του Υπουργείου όρίζει ότι ή  
-ση της ύλης πρέπει νά γίνεται ως εξής:

Παρουσίαση του αντικειμένου μέ μορφή  
βληματική.

Άπεικόνιση αυτού παραστατική μέ εικό-  
-σύμβολα, σκίτσα κλπ.

Έκτέλεση της διαδικασίας.

Παρουσίαση της μεθόδου μέ κατάληξη  
-έξαγωγή του όρισμού της έννοίας, της με-  
-ου ή του κανόνος.

ά τους Συγγραφείς όμως του βιβλίου αυτά  
-ήσαν χώρα άγνωστη. Τό είδος και τό ποιόν  
-μεθόδου που άκολουθούν μάς τό δείχνει  
-παρακάτω απόσπασμα από τή σελίδα τους  
του μαθήματος:

### 1) Πώς γίνεται μέ κρατούμενα:

$$\begin{aligned} \Delta.Μ.74 &= 7 \text{ δεκάδες} + 4 \text{ μονάδες} = 7 \text{ δεκάδες} + 14 \text{ μονάδες} \\ 18 &= 1 \text{ δεκάδα} + 8 \text{ μονάδες} = 2 \text{ δεκάδες} + 8 \text{ μονάδες} \\ 56 &= 5 \text{ δεκάδες} + 6 \text{ μονάδες} \end{aligned}$$

Έπειδή στις μονάδες ό 8>4, γι' αυτό προσθέτουμε στις μονά-  
-δες, δέκα μονάδες (μία δεκάδα) και μετά τήν προσθέτου,ε σάν  
κρατούμενο στις δεκάδες του αφαιρετέου.

Παρατηρήσεις. Τό ότι ή διεξαγωγή του μα-  
-θήματος είναι πολύ συνοπτική και περιορισμέ-  
-νη μπορεί ίσως νά συγχωρεθεϊ. Έκείνο που δέν  
-συγχωρεϊται είναι: α) ό παράλογος και παρά-  
-δοξος μαθηματικός συλλογισμός: «74 = 7 δεκ.  
+ 4 μον. = 7 δεκ. + 14 μον.» και β) τό ότι ή πε-  
-ριγραφή της μεθόδου: «έπειδή στις μονάδες ό  
8>4,... προσθέτουμε στις μονάδες, δέκα μονά-  
-δες...» αντί νά φωτίζει τό νοϋ, αντίθετα τόν  
σκοτίζει.

### 6. Η έπιστημονικότητα του βι- βλίου

Τό βιβλίό αυτό βραβεύτηκε, διότι οί αρμόδιες  
Έπιτροπές βρήκαν ότι: «χαρακτηρίζεται από  
-τήν άπαραίτητο μαθηματική συνέπεια, αύστη-  
-ρότητα, άκριβολογία και παρουσιάζει τήν ύλη  
του σύμφωνα μέ τά σύγχρονα έπιστημονικά  
δεδομένα».

Τό πόσο δικαιολογημένα είναι τά έγκώμια  
αυτά, σ' ό,τι μέν άφορά «τήν παρουσίαση της  
-ύλης μέ τά σύγχρονα έπιστημονικά δεδομένα»  
-άποδεικνύεται από τό κείμενο που παραθέσα-  
-με λίγο πιο πάνω. Άπόδειξη γιά τά υπόλοιπα  
-άποτελούν τά άκόλουθα φωτογραφικά άπο-  
-σπάσματα, χαρακτηριστικά των εξής άρε-  
-των.

### 1. Της Μαθηματικής Συνέπειας.

#### 27. Ίδιότητα τρίτη. (Προσεταιριστική)

Πρόβλημα: «.....»

(σλ. 38)

$$(18 + 42) + 25 = 85 \text{ μ\lambda\alpha.}$$

Άπό αυτά συμπεραίνουμε πώς:

$$(25 + 18) + 42 = (18 + 42) + 25$$

## ΒΛΕΠΕΤΕ;

Σε μία πρόσθεση πολλών αριθμών, αν αλλάξουμε τη σειρά των προσθετέων το άθροισμα δεν αλλάζει.

Παρατήρηση. Ο τίτλος και το πρόβλημα που δίδονται στο παραπάνω μάθημα άφορούν τη προσεταιριστική ιδιότητα. Η παρουσία της λύσεως του προβλήματος και το πόρισμα αυτής άφορούν τη μεταθετική. Το περίεργο δέ είναι ότι η ιδιότητα αυτή έχει διδαχθεί λίγο πρίν, στη σελίδα 35 με κάποια μικρή διαφορά στη γλωσσική της διατύπωση (βλ. παρακάτω).

Πώς τώρα ή ασυνέπεια και ανακολουθία αυτή βαφτίστηκε από τους κ.κ. Κριτές μαθηματική συνέπεια και αυστηρότητα μόνο εκείνοι μπορούν να μās εξηγήσουν.

## 2. Της 'Ακριβολογίας

σελ. 88

Το τρίγωνο που έχει άνισες πλευρές λέγεται σκαληνό.

Παρατήρηση. Ένα τρίγωνο είναι σκαληνό, όταν έχει όλες τις πλευρές του άνισες.

## 3. Της 'Ακριβείας

σελ. 172

Όλα τα παραπάνω κλάσματα είναι μεγαλύτερα από την άκρως μικρή μονάδα και λέγονται κοινά κλάσματα.

Παρατήρηση. Λέγονται καταχρηστικά και όχι κοινά. Κοινά λέγονται τα μη δεκαδικά.

## 4. Της Σαφήνειας

Πρώτη ιδιότητα (Μεταθετική)

σελ. 35

$$5 + 4 = 9$$

Από τα παραπάνω βλέπουμε πώς:

$$4 + 5 = 5 + 4$$

## ΒΛΕΠΕΤΕ;

Μπορούμε ν' αλλάξουμε τη σειρά των δυό προσθετέων και να τοίς προσθέσουμε με όποια σειρά θέλουμε χωρίς το άθροισμα ν' αλλάξει.

Λέμε, τότε πώς ή πρόσθεση έχει τη μεταθετική ιδιότητα.

Παρατήρηση. Η διατύπωση του ορισμού της ιδιότητας: «από τα παραπάνω βλέπουμε πώς..... ΒΛΕΠΕΤΕ; Μπορούμε νά ... Λέμε, τότε πώς...» είναι τόσο λαβυρινθώδης, ώστε χρειάζεται νά έχει κανείς τό μίτο της 'Αριάδνης γιό νά μπορέσει νά εισδύσει στό νόημά της.

## Τελικό Συμπέρασμα

Δέν θά παραθέσουμε άλλα παρόμοια δείγματα γραφής του, διότι τό άρθρο μας αυτό πρέρη αρκετή έκταση. Θά τό κλείσουμε μέ τό γενικό συμπέρασμα ότι τό βοηθητικό αυτό της 'Αριθμητικής βιβλίο αντί νά βοηθάει, δυσχεραίνει τούς μαθητές στή μάθησή τους. Καί τοῦτο διότι, ὅπως ἀποδείχθηκε παραπάνω, παρουσιάζει τά ἐξῆς σοβαρά μειονεκτήματα.

1. Έχει κακή μεθόδευση τῆς διδασκαλίας καί δέν συμβάλλει στήν κατανόηση τῶν θεμελιωδῶν ἀριθμητικῶν ἐννοιῶν.

2. Έχει κακή δομή καί εἶναι πολύ δυσκολο-νόητο.

3. Ἀγνοεῖ τελείως τήν ἀξία τῆς ἀπό μνήμης ἀρίθμησης καί τῆς ὑπολογιστικῆς ἰκανότητας. Δέν ἀσκεῖ ἐπαρκῶς τούς μαθητές στή μηχανική ἐκτέλεση τῶν πράξεων καί δέν τούς κάμνει ἱκανοὺς νά χειρίζονται τούς ἀριθμούς μέ εὐχέρεια, ταχύτητα καί ἀκρίβεια.

4. Δέν ὠθεῖ τούς μαθητές νά ἐρευνοῦν τίς ποσοτικές σχέσεις τῶν ἀντικειμένων τοῦ γύρω κόσμου καί νά τίς ἐκφράζουν μαθηματικά. Τό ὕλικό τῶν προβλημάτων τοῦ ἀντλεῖται ἀπό ἓνα καί μόνο κύκλο τοῦ πρακτικοῦ βίου τῶν ἀνθρώπων. Ἀπό τό ἐμπόριο. Ἡ μονομέρεια δέ αὐτή οὔτε τό ἀριθμητικό ἐνδιαφέρον τῶν μαθητῶν διεγείρει, οὔτε τή μαθηματική σκέψη τους καλλιεργεῖ.

5. Ἡ γλώσσα τοῦ τέλους δέν εἶναι μόνο «δυσνόητη, ἀλλά καί ἀντίθετη» σέ πολλά σημεῖα τῆς μέ τό Συνακτικό.

Ἰούλιος Διακογιάννης

Τό άλφαβητάριο είναι τό πρώτο βιβλίο, μέ τό τοιο θά έλθει σέ πραγματική έπαφή τό μικρό ιδί και θά βοηθηθεῖ απ' αυτό νά διαβάζει και γράφει τή μητρική του γλώσσα. 'Απ' αυτό έης θά πάρει και ποικίλη πνευματική τροφή με τίς εἰκόνες και τά κείμενά του θά μπούν βάσεις τής καλλιέργειας τοῦ συναισθηματι-οῦ του κόσμου. 'Από τή συχνή έπαφή επίσης ζί του, θά σπαρθεῖ στήν ψυχή του και ὁ σπό-ς τής αγάπης πρὸς τό βιβλίο ἢ τής απέχθειας ὡς αυτό.

Εἶναι, λοιπόν, τό άλφαβητάριο σπουδαιότα-βιβλίο και σάν τέτοιο πρέπει νά θεωρεῖται ἀ-κάθε ἀρμόδιο. 'Η συγγραφή του πρέπει νά ηρίζεται σέ ἀναγνωρισμένες διδακτικές και ιδαγωγικές ἀρχές και ἡ κρίση του — κυρίως τή — πρέπει νά γίνεται ἀπό ειδικούς συγγρα-ῖς-κριτές και νά στηρίζεται σέ ἀντικειμενικά νον κριτήρια. "Ετσι, ὑπάρχουν ἐλπίδες νά αι ἄρτιο και ἄψογο ἀπό κάθε ἀποψη.

Συμβαίνει ὁμως αυτό μέ τό νέο άλφαβητάριο ὁ Κράτους, πού διανεμήθηκε πρόσφατα στά ολεῖα, γιά νά χρησιμεύσει ὡς βασική πνευ-τική και συναισθηματική τροφή σ' ὅλα τά ληνόπουλα; Εἶναι ἄρτιο και ἄψογο ἀπό κά-ἀποψη, ὥστε νά μή δίνονται στοιχεῖα νά κα-γορηθεῖ οὔτε ἀπό τόν πιό κακόβουλο ἐπικρι-;

Θά θέλαμε νά δώσουμε θετική ἀπάντηση στό ὥτημα αυτό κι ἐμεῖς πρώτοι-ὅλοι οἱ παλιοῖ γγραφείς διδακτικῶν βιβλίων — θά τό χειρο-ιοτούσαμε ἐγκάρδια, γιατί ἐμεῖς πονᾶμε πε-σότερο ἀπό κάθε ἄλλον τό βιβλίο, στόν το-α τοῦ ὁποίου ὑπηρετήσαμε τόσα χρόνια, και ὁ θέλουμε νά τό βλέπουμε διαρκῶς νά βελ-ώνεται. Δυστυχῶς ὁμως, δέν μπορούμε νά τό ιαινέσουμε τό νέο άλφαβητάριο. Γιατί, ὅπως διαπιστωθεῖ ἀπό τήν κριτική πού ἀκολου-ῖ, ἔχει τόσες ἐλλείψεις, τόσες ἀτέλειες και

τуса μειονεκτήματα ἀπό κάθε ἀποψη, ὥστε προκαλεῖ πολλά ἐρωτηματικά σέ κάθε ειδικό και δημιουργεῖ πολλά προβλήματα σέ παιδιά και δασκάλους. 'Απορεῖ κανεῖς πῶς τοποθετή-θηκε ἀπό τήν κριτική ἐπιτροπή στήν τρίτη θέ-ση τής ἀξιολογικῆς κλίμακας ἀπό τά τριάντα ἔνα (31), πού ὑποβλήθηκαν συνολικά και πῶς «πῆδησε» στήν πρώτη θέση ἀπό τό ειδικό τμή-μα τοῦ ΚΕΜΕ, γιά νά πάρει βραβεῖο, νά τυπω-θεῖ και νά κυκλοφορήσει στά σχολεῖα.

'Αξίζει ὁμως νά ἰδοῦμε πρώτα τό ἱστορικό τής ἐγκρίσεώς του, ὅπως βγαίνει ἀπό τά ἐπίση-μα πρακτικά τής ἐπιτροπῆς και τοῦ ΚΕΜΕ.

1. Τό άλφαβητάριο αυτό (Βαλαβάνη-Τσουρέκη) ὑποβλήθηκε γιά κρίση στόν τελευ-ταῖο διαγωνισμό μαζί μέ τριάντα ἄλλα. 'Η πεν-ταμελής ἐπιτροπή κρίσεως (Ν. Πέτρουλάκης, ειδικός σύμβουλος ΚΕΜΕ, Χρ. Τανός, παιδα-γωγός, Δημ. Κόντης, ἐπιθ/τής Δ.Ε., Γεωργία Ταρσούλη, λογοτέχνης, Μ. Τσιρίκου-Λέλου, δασκάλα), ὕστερα ἀπό τίς σχετικές διαδικα-σίες, συνεδρίασε γιά τήν τελική κρίση στίς 9-4-79 κα συνέταξε τό ὑπ' ἀριθ. 3 πρακτικό. Μέ τό πρακτικό αυτό ἀξιολογεῖ και κατατάσσει τρί-το στήν ἀξιολογική κλίμακα τό παραπάνω βι-βλίο, παρά τό γεγονός ὅτι βρίσκει σ' αυτό «ἀρ-κετές ἀδυναμίες ἀπό τυπική, διδακτική, παι-δαγωγική και γλωσσική ἀποψη...πού περιορί-ζουν τίς δυνατότητες βελτιώσεώς του και χαρα-κτηρίζεται ὡς τελείως ἀκατάλληλες τίς πρῶ-τες τριάντα (30) σελίδες του, ζητεῖ δέ και τή βελτίωση πολλῶν ἄλλων». "Ὡς πρώτο στήν ἀ-ξιολογική κλίμακα ἡ ἐπιτροπή τοποθετεῖ τό άλφαβητάριο τῶν Πραπαβέση-Μιχαηλίδη, πα-ρά τό ὅτι βρίσκει «ιδιόμορφο και μή δημοσιεύ-σιμο τό πρώτο μέρος του». "Ὡς δεύτερο κατα-τάσσει τοῦ Μπλούνα, γιά τό ὁποῖο ἐλάχιστα μειονεκτήματα σημειώνει, και ὡς τέταρτο τό τῶν Κολοβοῦ-Παπανδρέου, παρά τό ὅτι διαπι-

στώνει και σ' αυτό πώς «δέν ακολουθεῖ τις ἀρχές τῆς προκηρύξεως, τίς σχετικές μέ τήν ἐκλογή τῆς ὕλης ἀπό τά βιώματα τῶν παιδιῶν, πάντοτε, οὔτε καί τίς ψυχολογικές, παιδαγωγικές καί κοινωνικές ἀρχές».

(Θά ρωτούσαμε ἐδῶ: Ἀφοῦ τόσο σοβαρά μειονεκτήματα βρῆκε ἡ ἐπιτροπή στά τρία ἀπό τά τέσσερα αὐτά βιβλία καί ἀφοῦ στό ἴδιο πρακτικό οἱ ἐκθέσεις πολλῶν ἄλλων εἶναι πολύ καλύτερες, πῶς τά κατέταξε αὐτά-τά τρία-στis πρῶτες θέσεις; Δέν περιμένουμε ὁμως νά μᾶς δώσει κανεῖς τεκμηριωμένη ἀπάντηση).

2. Στίς 17-4-79 συνεδρίασε τό εἰδικό τμήμα τοῦ ΚΕΜΕ (Β. Κονιδιτσιώτης, προεδρεύων, Δ. Ἀνδριόπουλος, Ν. Βλουτίδης, Κ. Πασσάκος, Ν. Παπαδόπουλος — Πράξη 40) καί, ὕστερα ἀπό εἰσήγηση τοῦ προεδρεύοντος αὐτοῦ, πῆρε ὁμόφωνα τήν τελική ἀπόφαση. Μέ αὐτή, χωρίς κανένα ἀπολύτως συγκεκριμένο στοιχεῖο, χαρακτηρίζεται ὡς «πρωτότυπο καί ἐπιτυχημένο» τό ἀλφαβητάριο Βαλαβάνη-Τσουρέκη, διαπιστώνεται ὅτι «παρουσιάζει φυσικότητα ζωῆς τῶν παιδιῶν, δραστηριότητα, ἀγροτική καί ἀστική ζωή καί κοινωνικότητα στίς σχέσεις τῶν προσώπων», ὅτι «δίνεται κάθε φορά μόνον ἓνα ἄγνωστο στοιχεῖο», χαρακτηρίζεται ὡς πλεονέκτημα (οἰκονομία χρόνου) τό ὅτι «δέν διδάσκονται χωριστά πολλά συμπλέγματα συμφῶνων», σημειώνεται ὅτι «ἀπό τήν παρατήρηση τῶν εἰκόνων τοῦ βιβλίου οἱ μαθητές εἶναι δυνατόν νά ἀρχίσουν συζήτηση, πού θά φέρει τό ἄγνωστο στοιχεῖο κάθε φορά στό κέντρο τῆς ζωῆς καί τοῦ ἐνδιαφέροντος τῆς τάξεως» καί ἀφοῦ δέχεται ὅτι ὑπάρχουν καί μειονεκτήματα, ἀλλ' αὐτά θά διορθωθοῦν, τό ἀνεβάζει στήν πρώτη θέση τῆς ἀξιολογικῆς κλίμακας καί ἀποφασίζει τή βράβευσή του, τήν ἐκτύπωσή του καί τή διανομή του στά παιδιά.

3. Εἶναι, βέβαια, δικαίωμα τοῦ ΚΕΜΕ, ἐπειδή κρίνει ὡς δευτεροβάθμιο συμβούλιο, νά μή δέχεται τίς ἀποφάσεις τῶν ἐπιτροπῶν κρίσεως, ἀλλά ν' ἀλλάζει τή σειρά τῶν βιβλίων, ὅπως ἔκανε στό ἀλφαβητάριο, στίς Φυσικές Ἱστορίες Γ καί Δ κλπ. Ἔχει ἀκόμη νομικό δικαίωμα νά παίρνει καί τό τελευταῖο τῆς σειράς ἀπό τά κριθέντα ὡς ἀκατάλληλα βιβλία καί νά τό κατατάσσει πρῶτο στά βραβευμένα, ὅπως

ἔκανε γιά τό Ἀναγνωστικό ΣΤ', χαρακτηρίζοντας τήν ἀπόφαση τῆς ὑπό τόν ἀκαδημαϊκόν Πέτρο Χάρη ἐπιτροπῆς ὡς «μή διαφωτιστική» κλπ. (Βλ. πρακτ. ἐπιτροπῆς 3/5-2-79 καί ΚΕ3, Ε ΜΕ 37/1979). Ἀλλά δημιουργεῖται τεράστιο ἠθικό θέμα, ὅταν μερικοί ἀπό τοὺς συγγραφεῖς τῶν βραβευομένων βιβλίων εἶχαν καί ἐπὶ χούντας βραβευθεῖ μέ εἰσήγηση πάλι τοῦ ἴδιου εἰσηγητῆ (τό τότε ἀλφαβητάριό τους μάλιστα εἶχαν προκαλέσει τή γενική ἀντίδραση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ κόσμου καί εἶχε χαρακτηριστεῖ ἀπό τή κριτικές ὡς τό χειρότερο τῆς τελευταίας πεντατηκονταετίας) καί, κυρίως, ὅταν τό βιβλίο, πού «πηδάει» στήν πρώτη θέση καί βραβεύεται μέ ἑκατοντάδες χιλιάδες δραχμές καί κυκλοφορεῖ, εἶναι γεμάτο ἀπό ἀνεπίτρεπτα οὐσιαστικά σφάλματα καί συμβάλλει ἀνασταλτικά μόνο στή μόρφωση καί διαπαιδαγώγηση τῶν παιδιῶν, σέ ἐποχή πού οἱ ἰθύνοντες τό Ὑπουργεῖο Παιδείας καυχιοῦνται ὅτι χορηγοῦν στά παιδιά ἄριστα βιβλία καί ὅτι στό σοβαρότατο αὐτόν τομέα (τοῦ σχολικοῦ βιβλίου) ἡ Μεταρρύθμιση κάνει ἄλματα καί δέν καρκινοβατεῖ. (Μήπως ἐννοοῦν ἄλματα πρὸς τά πίσω;).

Καί τό μεγάλο αὐτό ἠθικό θέμα γίνεται πελώριο, ὅταν ὁ προεδρεύων τοῦ ΚΕΜΕ, σέ μιά ἐπιστολή του πρὸς τήν ἐφημερίδα «Κυριακάτικη Ἐλευθεροτυπία τῆς 26-8-79», σέ ἀπάντηση προηγούμενου σχετικοῦ σχολίου της, δηλώνει κατηγορηματικά, μεταξύ τῶν ἄλλων, ὅτι: «Ὁ προεδρεύων τοῦ ΚΕΜΕ δέν μετέχει στίς κρίσεις τῶν βιβλίων», ὅτι «οἱ κρίσεις τῶν βιβλίων γίνονται μέ αὐστηρά ἀντικειμενικά κριτήρια» καί ὅτι «οἱ ἱκανοί ἀπό τοὺς συγγραφεῖς εἶναι φυσικό νά εἶχαν διακριθεῖ καί ἄλλοτε γιά ἄλλα βιβλία ἢ τά ἴδια σέ διαφορετική ποιότητα ἐργασίας» (Βλέπετε Κυριακάτικη Ἐλευθεροτυπία 19-8-79 καί 26-8-79).

Ἄς ἐξετάσουμε ὁμως ἓνα ἓνα τά στοιχεῖα του, κρίνοντάς τα πρῶτα συνοπτικά καί στή συνέχεια πιό ἀναλυτικά καί μέ περισσότερες γιά καθένα λεπτομέρειες.

Προκαταβολικά ὁμως πρέπει νά εἰποῦμε ἐδῶ καί τό ἐξῆς: Τό νέο ἀλφαβητάριο εἶναι κακέκτυπη ἀπομίμηση μερικῶν γερμανικῶν βιβλίων (καί στό σχῆμα ἀκόμη) καί περισσότερο τοῦ ICH LERNE LESEN, I, ἐκδ. R. OLDENBO

Μερικές σελίδες μάλιστα του ελληνικού σχεδόν όμοιες με αντίστοιχες του γερμανικού (Οι σελίδες 10, 11, 15, 18-19-20, 26-27, 43, 9 του ελληνικού αντιστοιχούν προς τις σελ. 6-7, 8, 9, 15-16-17, 38, 56, 41 του γερμανικού). Αλλά τα γερμανικά αλφαβητάρια έχουν ει για τα γερμανικά σχολεία, τα όποια λειγούν κάτω από άλλες συνθήκες και πρότος δέν ακολουθείται σ' αυτά ή αναλυτικο-ιετική μέθοδος διδασκαλίας, αλλά ή όλιμέ διάφορες κατά τόπους παραλλαγές. Τόιμούμαστε λοιπόν έμεις, και μάλιστα χωπροηγούμενη αντικειμενική κριτική, ξένατυπα, πού βασίζονται σέ άλλες αρχές, καιά μεταφέρουμε άβασάνιστα στη χώρα μας,τελει, τό λιγότερο, κακή προσφορά προςπαιδιά μας.

Αλλά, νομίζουμε πως δέν είχαν κανένα διωμα, και ίσως έκαναν κατάχρηση έξου-ς, οι κριτές με τό νά βραβεύσουν ένα τέτοιο-ίο. Έπρεπε νά μήν τό θέσουν καν σέ ού-στική κρίση, όπως έκαναν άλλες επιτροπέςάλλα βιβλία (Έκκλησιαστική, Κατήχησηι.) για τό σοβαρότατο λόγο ότι «παραβαίνει-ικούς όρους της προκηρύξεως». Γιατί, αν-αν οι δικόι μας άρμόδιοι νά εφαρμοστεί

και στη χώρα μας ή όλική μέθοδος ή συνδυα-σμός της αναλυτικοσυνθετικής και όλικής, έ-πρεπε νά τό αναφέρουν στην προκήρυξη (όπωςέγινε παλαιότερα), ώστε νά κινηθούν ανάλογακαι οι άλλοι συγγραφείς. Όταν όμως ή προκή-ρυξη όρίζει ρητά ότι «μπορούν αν θέλουν οι-συγγραφείς νά πρωτοτυπήσουν ως προς τό ά-γνωστο γλωσσικό στοιχείο, αλλά σέ κάθε περι-πτωση πρέπει νά προσφέρεται ένα μόνο άγνω-στο» αποκλείει παντελώς τό συνδυασμό τών-δύο μεθόδων. Γιατί, «ένα μόνο άγνωστο σέ κά-θε περίπτωση» σημαίνει ότι για κανένα απολύ-τως λόγο δέν μπορούμε νά βάλουμε σέ μιά πι-νακίδα δύο γράμματα ή δύο συμπλέγματα ή, ά-κόμη χειρότερα, λέξεις ή φράσεις με άδίδακταστοιχεία. Και στό βραβευμένο αλφαβητάριο ό-λες οι πρώτες σελίδες είναι γεμάτες από τέ-τοιες... «πρωτοτυπίες». Τό άστείο δέ είναι ότι,ένω οι κριτές της επιτροπής τό χαρακτηρίζουναυτό ως σοβαρότατο μειονέκτημα, οι κριτέςτου ΚΕΜΕ τό καλύπτουν και άποφαίνονταιδογματικά ότι «Δίνεται για συνειδητοποίησηκάθε φορά μόνο ένα άγνωστο στοιχείο». (Βλέ-πετε περισσότερα για τό θέμα αυτό πιο κάτωστό κεφάλαιο: Διδακτική άποψη πινακίδων).

Ας εξετάσουμε όμως ένα ένα τά στοιχείατου αλφαβηταρίου.

## ΓΕΝΙΚΑ

**Σχήμα του βιβλίου.** Τό μακρόστενο σχή-του αλφαβηταρίου, εκτός άπό τό ότι δέν είναι σχήμα βι-ου και δέν ικανοποιεί γι' αυτό τά παιδιά, επικαλύπτει-ιάρές διδακτικές παραβάσεις, γιατί τά κείμενά του έ-ν μεγάλες σειρές, πού δημιουργούν προβλήματα στους-οούς μαθητές. Η Διδακτική θέλει για την Α' τάξη σει-20-22 διαστημάτων και νά εκφράζουν μάλιστα πλήρες-μα κι εδώ έχουμε σειρές με 40-45 διαστήματα, πού σέ-λές περιπτώσεις τό πλήρες νόημα εκτείνεται σέ δύο ή-ς άπ' αυτές. (Σελ. 40, 44, 48, 52, 58, 59, 60, 61 κλπ). Δη-υργούνται δηλ. έτσι μακρόσυρτες περίοδοι, σέ πείσμα-Διδακτικής και τών προκηρύξεων, πού συσταίνουν-ί για τις άνώτερες τάξεις μικροπερίοδο λόγο.

**2. Εικόνες προασκήσεων.** Οι εικόνες-ν προασκήσεων είναι δυσνόητες και δημιουργούν έρω-ματικά. Τά στοιχεία, πού θά ίδούν σ' αυτές τά παιδιά, δέν

δίνουν τό νόημα, πού θέλουν οι συγγραφείς. Μετά την πα-ρατήρηση π.χ. της πρώτης εικόνας (σελ. 4-5), θά έλεγαν ό-τι παρουσιάζει αλλη σχολείου, την ώρα πού τό σχολείο δέν-λειτουργεί (άφοι είναι κλειστά τά παράθυρα και οι πόρτεςκαι δέν υπάρχει δάσκαλος μαζί με τά παιδιά στην αλλη).Και τότε θά έβγαине τό συμπέρασμα ότι τά παιδιά πήδηξαν-άπό τά κάγκελα στην αλλη για νά παίξουν (ώραο διδάγμα-θά βγει έτσι).

Γιά τη δεύτερη πάλι εικόνα, (σελ. 6-7), αν δέν ύπήρχε..στό τέλος τό υπόμνημα (παρά τό ρητό της προκηρύξεως«νά είναι εύκολονόητες οι εικόνες χωρίς τη βοήθεια κανε-νός γραπτού σχολίου»), τά παιδιά θά έλεγαν ότι ή Άννα-παίζει με τη μητέρα, ή Φανή παίζει μόνη της και ό Άρης έ-χει καρφώσει τά χαρτιά στον τοίχο και τά ζωγραφίζει,παίρνοντας σχέδια άπό τό βιβλίο πού κρατάει στα χέριατου, (και όχι ότι ετοιμάζουν «τό μεγάλο δωμάτιο» για νάπαίζουν θεατρο).

Δέν είναι επίσης ή δεύτερη καί τρίτη εικόνες παρμένες άπό βιώματα τών περισσότερων παιδιών. Δέν παίζουn όλα τά παιδιά θέατρο στό σπίτι τους σήμερα ούτε έχουν στη διάθεσή τους μεγάλα δωμάτια γιά νά τά μεταβάλλουν σέ παιδοτόπους. Τά περισσότερα ζούν σέ 3άρι ή 2άρι διαμέρισμα, Όσα πάλι ζούν σέ χωριά, έχουν άλλες ασχολίες.

**3. Θέματα πινακίδων.** Τά θέματα τών πινακίδων δέν έχουν οργανική συνοχή μεταξύ τους, αλλά καθένα αποτελεί ανεξάρτητη ένότητα, μέ νέα κάθε φορά πρόσωπα στη σκηνή, πράγμα πού έμποδίζει τήν ανάπτυξη συναισθηματικού δεσμού μεταξύ μαθητών καί ήρώων του βιβλίου. (Μέ αυτό κυρίως τό μειονέκτημα ένα άλλο αλφαβητάριο κατατάχτηκε άπό τήν επιτροπή δέκατο τρίτο (13ο) στη σειρά). Έτσι: Από τήν οικογενειακή ζωή τών σελ. 10-25 μεταφέρονται τά παιδιά στην άγροτική (σελ. 32-45), επαναφέρονται στην αστική οικογενειακή (σελ. 46-63), πηγαινουν μετά στη σχολική (σελ. 65), επανέρχονται στην οί-

κογενειακή (σελ. 66-67), ξαναπηγαίνουν στη σχολική (σελ. 68-71), μεταφέρονται πάλι στην άγροτική (σελ. 72-75), επανέρχονται στην οικογενειακή κλπ. κλπ., χωρίς νά γίνεται ούτε μιά νύξη στά κείμενα πώς γίνονται αυτές οι μεταπηδήσεις.

**4. Διάταξη τών θεμάτων.** Τά θέματα τών πινακίδων έχουν τέτοια διάταξη, ώστε δέν έχει προβλεφθεί χρονοδιάγραμμα γιά τή διαδασκαλία καθενός, δεδομένου ότι τά κεφάλαια του αλφαβηταρίου διδάσκονται μέ τη σειρά. Τό αποτέλεσμα είναι νά μήν συμπίπτει ή διδασκαλία καθενός μέ τήν κατάλληλη εποχή. Η 28η Όκτωβρίου π.χ. θα διδαχθεί στις 17 Όκτωβρίου, τά Χριστούγεννα στις 17 Νοεμβρίου κλπ.κλπ.

Επίσης δέν τηρείται ανάλογη μέ τή σοβαρότητα κάθε ένότητας έκταση στά διάφορα θέματα. Τά γενέθλια της Φω- νής π.χ. έχουν ίση έκταση μέ τίς γιορτές τών Χριστουγέννων-Πρωτοχρονιάς κλπ.

# Γιά μιά ποιοτική αλλαγή στην Παιδεία

του Θεόφραστου Γέρου

τελευταία χρόνια δέν ἔμεινε τίποτα πού νά μήν εἰπωθεῖ γιά τήν ἐκπαίδευση. Ἔγιναν οἱ ἀπαραίτη-  
γιά τήν ἀντιμετώπιση τοῦ προβλήματος ὀξυδερκεῖς ἀναλύσεις τοῦ φαινομένου «ἐκπαίδευση».  
γινε ἀκόμη ἀπό πολλοῦς ἡ τοποθέτηση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προβλήματος μέσα σέ μιά δέσμη συ-  
γῶν προβλημάτων διαχρονικά καί συγχρονικά. Τό φαινόμενο «Νεοελληνική ἐκπαίδευση» φαίνε-  
ι νά εἶναι μοναδικό στόν κόσμο, ἔτσι πού ἐμφανίζεται τουλάχιστο τά τελευταία χρόνια, σέ μελέ-  
-, θέσεις, καί χοντρά συγγράμματα. Μέ τό φαινόμενο ἀσχολήθηκαν, γιά πρώτη φορά στήν ἱστο-  
της ἐκπαίδευσής μας πάρα πολλοί κοινωνιολόγοι, φιλόσοφοι καί ἱστορικοί τῆς παιδείας μας.  
ατί μέ τή μοναδικότητά του προσφερόταν καί ἐξακολουθεῖ ἀκόμη νά προσφέρεται ὡς πρόβλημα  
ίς μεταπτυχιακές σπουδές τῶν νέων μας πού σπουδάζουν στό ἐξωτερικό. Καί δέν εἶναι λίγοι πού  
χολήθηκαν μέ τό πρόβλημα αὐτό.

Τό ἐκπαιδευτικό πρόβλημα ἔγινε πιά καθολι-  
ῖ συνείδηση καί μέσα στήν ἴδια μας τή χώρα.  
χνά, ἀθελά σου τίς περισσότερες φορές, πα-  
κολουθεῖς συζητήσεις γιά «μονάδες», γιά  
απτές ἐξετάσεις, στά πιά ἀπίθανα μέρη: στό  
αῖνο, στό λεωφορεῖο, στό μπακάλικο τῆς  
ιτονιας. Παντοῦ σέ κυνηγοῦν οἱ περίεργες  
ὀτές «μονάδες» πού ταραίζουν τόν ὕπνο μι-  
ῶν καί μεγάλων. Οἱ γυναῖκες μας, οἱ μάνες  
αἱ οἱ γιαγιάδες τῶν παιδιῶν πού δέν ἀξιώθη-  
αν νά περάσουν τό κατῶφλι τοῦ γυμνασίου ἡ  
ίς πύλες τῶν ἀνώτατων σχολῶν, πιπιλίζουν,  
δονικά θάλεγα, τίς πρωτόγνωρες αὐτές λέ-  
εις, γιατί καί μόνο ἡ ἀπασχόλησή τους μ' αὐ-  
ίς τίς μαγικές λέξεις, τίς τοποθετοῦν ἕνα σκα-  
ί ψηλότερα στήν κοινωνική κλίμακα.

Οἱ ἐφημερίδες καί τά περιοδικά ἀφιερώνουν  
αθημερινά δύο σελίδες γιά τήν ἐκπαίδευση  
αἱ οἱ σπουδαστές καί γιατί ὄχι καί οἱ δάσκα-  
οἱ τους βρίσκονται στό κέντρο τῆς ἐπικαιρό-  
ητος. Καί μᾶς τό δείχνουν. Στήν τηλεόραση  
ἐμφανίζονται ταχτικά οἱ παραγωγοί καί σκη-  
νοθέτες τοῦ ἔργου πού λέγεται «ἐκπαίδευση»,  
ἡ «προοδευτικοί» καί οἱ συντηρητικοί τοῦ με-  
γάρου τῆς ὁδοῦ Μητροπόλεως, γιά νά ἀπαντή-  
σουν στούς ἐπικριτές, γιά νά ἐξηγήσουν τά μέ-  
τρα πού παίρνουν, γιά νά προβλέψουν τήν ἐπι-  
τυχία τῶν μέτρων καί γιά νά μήν παραλείψουν  
νά κάνουν ἐπενδύσεις πάνω στά μέτρα πού πῆ-  
ραν, πού συνήθως τά ὀνομάζουν ἐκπαιδευτική  
μεταρρύθμιση, γιά μιά μελλοντική τους ἀναρ-  
ρίχηση. Καί γιατί ὄχι;

Ὅλοι τους καμαρώνουν γιά τό «συντελε-  
σθέν ἔργον» καί μοιάζουν μέ τούς νεοφώτι-  
στους σέ μιά περιοχὴ ἰδεῶν, στούς ὁποίους, λί-  
γο πιά πρίν, ἡ περιοχὴ αὐτή ἦταν ἀποκρουστι-  
κή. Καί ὅπως εἶναι φυσικό ἀποροῦν πού δέν  
τούς ἐπευφημοῦν, ἀνάλογα μέ τό βάρος τῆς  
προσφοράς τους, καί οἱ ἄνθρωποι, κυρίως ἐ-  
κεῖνοι πού ἔφθειραν τή ζωὴ τους καί ἐπνίξαν τά  
ὄνειρά τους, ἀγωνιζόμενοι νά τούς πείσουν.

Ἀλλά, παρ' ὅλα αὐτά, ἡ πραγματικότητα εἶ-  
ναι μιά. Ἡ σχολική διγλωσσία, φαινόμενο ἰ-  
διότυπο, ἀποκλειστικά ἑλληνικό, δέν θά προ-  
σφέρεται πιά ὡς θέμα ἐπιστημονικῶν διατρι-  
βῶν, σ' ὅσους κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές  
στό ἐξωτερικό. Τή θέση του βέβαια θά πάρει ἕ-  
να ἄλλο ἰδιότυπο φαινόμενο (πρόβλημα), πάλι  
κάθαρὰ ἑλληνικό. Εἶναι γεγονός ὅτι τά 20%  
τοῦ συνόλου τῶν ξένων φοιτητῶν στήν Εὐρώ-  
πη, σ' ὅλα τά Εὐρωπαϊκὰ πανεπιστήμια, εἶναι  
Ἕλληνες. Εἶναι φανερό πῶς τό ποσοστό θά ἐ-  
ξακολουθεῖ νά εἶναι μεγάλο, ὅσο ἀρνοῦνται νά  
δοῦν τό πρόβλημα, στίς σωστές του ἀναλο-  
γίες, αὐτοῖ πού ρυθμίζουν, κατά τρόπο αὐθαί-  
ρετο, τό μέλλον τῶν παιδιῶν μας καί τοῦ ἔ-  
θνους.

Γι' αὐτό ὅτιδήποτε καί νά γράψει κανεῖς γιά  
τήν παιδεία σέ μιά πόλη πού αὐτές τίς μέρες  
φλέγεται ἀπό τίς κινητοποιήσεις τῶν φοιτη-  
τῶν, πού ἔχουν καταλάβει τίς σχολές θά φανεῖ  
ἀσήμαντη λεπτομέρεια. Θά ἤχησει σάν κάτι χι-  
λιεπωμένο, καταδικασμένο νά μείνει ἀναπάν-  
τητο.

Καί οἱ ἄνθρωποι αὐτοῦ τοῦ τόπου, ὅσοι δέν μποροῦν νά στείλουν τά παιδιά τους στά λίγα καλά ἰδιωτικά σχολεῖα πού προσφέρουν ἀληθινή παιδεία, ἀναγκαστικά θά περιορίζονται στά σκύβαλα πού τούς προσφέρουν τά δημόσια σχολεῖα. Γιατί δέν εἶναι μόνο ἡ διδακτέα ὕλη, εἶναι οἱ συνθήκες ἐργασίας τῶν σχολείων, εἶναι ἡ διδακτική μέθοδος, εἶναι ἡ ποιότητα ἐργασίας.

Χρόνια τώρα στή δημόσια ἐκπαίδευση ὅλων τῶν βαθμίδων, τό πρόβλημα τῶν ἀριθμῶν, ὁ μέγας ἀριθμός μαθητῶν καί φοιτητῶν ἐξουδετερώνει τήν ποιότητα τῆς προσφερόμενης ἐργασίας (ὅπου ὑπάρχει μιά τέτοια προσφορά).

Τό πῶς θά μπεῖς σέ μιά σχολή κατήντησε νά εἶναι τό ὅλο πρόβλημα, μέ ἄλλα λόγια οἱ εἰσαγωγικές ἐξετάσεις.

Τί θά μάθεις ἐκεῖ μέσα, μέ ποιόν τρόπο θά προσπελάσεις τή γνώση, πόσα χρόνια θά χρειαστεῖς ἐκεῖ μέσα καί τί ἀποσκευές θά ἀποκομίσεις, φεύγοντας ἀπό τή σχολή, δέν φαίνεται ν' ἀπασχολεῖ κανέναν.

Γι' αὐτό φτάσαμε στήν ἐντυπωσιακή πορεία τῶν φοιτητῶν καί στήν κατάληψη τῶν σχολῶν. Οἱ φοιτητές ἀγωνίζονται γιά μιά ποιοτική ἀλλαγὴ στήν παιδεία. Γιά τή φαινομενική μόνο ἀδυναμία τους νά ἐκφράσουν τά ποιοτικά αὐτά αἰτήματα δέν φταῖνε οἱ ἴδιοι. Δέ γνώρισαν καλύτερη παιδεία. Δέν ἔχουν «προσλαμβάνουσες παραστάσεις». Γι' αὐτή τους τήν ἀδυναμία φταίει τό ἐκπαιδευτικό σύστημα πού γνώρισαν. Οἱ διευκολύνσεις πού ζητοῦν πού μέ ἀρκετή δόση κακοπιστίας παρανοήθηκαν, ἀπό μερικούς θά τούς δοθοῦν αὐτόματα ἂν βελτιωθεῖ τό ἐκπαιδευτικό σύστημα, ἢ δέν θά ὑπάρχει λόγος πιά νά ζητοῦνται διευκολύνσεις. Γι' αὐτό τά αἰτήματά τους εἶναι γιά μιά ποιοτική ἀλλαγὴ τῆς παιδείας καί μόνο.

Ἀλλά οἱ ὑπεύθυνοι γιά τήν κατάσταση αὐτή καί οἱ μόνοι ἀρμόδιοι νά δώσουν λύσεις εἶναι βέβαιο πῶς θά θελήσουν νά βγάλουν τά συμπεράσματά τους, ἀπό τήν ἐπιβλητική αὐτή παρουσία διδασκομένων καί διδασκόντων.

Γιά μιά ποιοτική ἀλλαγὴ στήν ἐκπαίδευση θά πρέπει νά ξεκινήσουμε ἀπό τό βασικό σχολεῖο. Γι' αὐτό θά παρακαλούσαμε τούς ἀρμόδιους παράγοντες τοῦ Ὑπουργείου Παιδείας

νά ξανακοιτάξουν τά νέα ἀναγνωστικά βιβλία πού χρησιμοποιοῦν, τοῦ δημοτικοῦ σχολείου. Σέ μιά χώρα πού πῆρε δύο φορές τό βραβεῖο Νόμπελ τῆς λογοτεχνίας, ἀσφαλῶς θά βρεθοῦν τά κείμενα πού εἶναι ἀπαραίτητα γιά νά στηρίξουμε τή γλωσσική διδασκαλία.

Θά περίμενε κανεῖς ὕστερα ἀπό μιά τόσο μακροχρόνια περίοδο κυοφορίας, ὕστερα ἀπό ἕνα ἀσυνήθιστο ὀξύ καί κριτικό καταιγισμό πῶς πού δέχτηκαν τά προηγούμενα ἀναγνωστικά — ὅπως εἶναι γνωστό τά προηγούμενα ἀναγνωστικά βιβλία κρίθηκαν ἐκτός ἀπό τό γλωσσικό καί παιδαγωγικό καί γιά τό ἰδεολογικό τους περιεχόμενο — ὕστερα τέλος ἀπό τήν ἱκανοποιητική αὔξηση τῆς συγγραφικῆς ἀποζημίωσης, βιβλία τοῦλάχιστον καλύτερα ἀπό τά προηγούμενα.

Μετά τήν ἀνάγνωση τῶν νέων ἀναγνωστικῶν καταλήγει κανεῖς στό συμπέρασμα καί στή θλιβερή διαπίστωση ὅτι μέ τέτοια βιβλία δέν μπορεῖ κανεῖς νά περιμένει προκοπή.

Ἡ ποιότητα τῶν ἀναγνωστικῶν μᾶς ὑποχρεώνει νά κάνουμε τούς παρακάτω συλλογισμούς:

1. Ἡ νά παραδεχτοῦμε ὅτι δέν ἔχουμε ἄξιους συγγραφεῖς, ὁ συλλογισμός ἐνισχύεται μέ τήν ἐπ'ἀνέκδοση ὀρισμένων βιβλίων ἢ καί μέ τήν ἐπανεμφάνιση τῶν ἰδίων συγγραφῶν.

2. Ἡ νά παραδεχτοῦμε ὅτι δέν ἔχουμε ἱκανούς κριτές ὀπλισμένους μέ τήν ἀνάλογη νοημοσύνη (ἴσως καί τό κοινό αἶσθημα) καί εὐαισθησία — πράγμα πολύ δυσάρεστο, γιατί αὐτές οἱ ιδιότητες δέν εἶναι μόνο θέμα πείρας.

3. Ἡ νά ρίξουμε τήν εὐθύνη στίς ἀσφυκτικές προδιαγραφές τῆς προκήρυξης γιά τή συγγραφή τῶν ἀναγνωστικῶν. Ἄν π.χ. τά ἴδια πρόσωπα πού διατυπώνουν τούς ὅρους τῆς προκήρυξης εἶναι καί οἱ κριτές τῶν βιβλίων, αὐτό θά καθιστοῦσε τόν κλοιό τῶν προδιαγραφῶν περισσότερο ἀσφυκτικό.

4. Ἡ νά σκεφτοῦμε ὅτι τό Ὑπουργεῖο Παιδείας δέν εἶναι ἔτοιμο νά προτείνει ἐναλλακτικές λύσεις ἢ καί νά ἀκολουθήσει ἄλλη διαδικασία γιά τή συγγραφή ἢ καί γιά τήν ἀξιολόγηση τῶν ὑποβληθέντων βιβλίων ἢ καί γιά τή διαδικασία τοῦ γλωσσικοῦ μαθήματος, γενικότερα.

5. Τέλος νά σκεφτοῦμε ὅτι τὸ Ὑπουργεῖο παιδείας πιεζόμενο ἀπὸ τίς τόσες καθυστερήσεις καὶ ἀναβολές βιάστηκε καὶ ἔκλεισε τὸ θέ-  
μα τῶν βιβλίων, ἐνῶ θὰ μπορούσε νά ξεχωρίσει  
εἰς ἑσώτερα ἀπὸ ἓνα βιβλίο ἢ νά συνδυάσει  
εἴμενα ἀπὸ διάφορα βιβλία καὶ νά τὰ δοκιμά-  
ει γιὰ ἓνα χρόνο, σὲ μικρὸ ἀριθμὸ, ἀλλὰ ἀντι-

προσωπευτικοῦ τύπου στοιχεῖα, πρὶν τὰ ἐγκρί-  
νει ὁριστικά.

Τὰ βιβλία κοστίζουν πολὺ καὶ ὁ ρόλος τους,  
ἰδιαίτερα μὲ τὸ κλειστὸ σύστημα παιδείας ποῦ  
ἀκολουθοῦμε, εἶναι σημαντικὸς, καὶ γι' αὐτὸ  
τὸ λόγο θὰ μπορούσε νά περιμένει.

### Τὰ νέα ἀναγνωστικά τοῦ Δι οτικού

Ἄν ξεκινήσουμε ἀπὸ τὴν ἀντίληψη ποῦ μᾶς  
ἀληθοδότησε ὁ Γκαῖτε ὅτι τὸ ἀναγνωστικὸ βι-  
βλίο πρέπει νά εἶναι ἄψογο λογοτέχνημα, τότε  
τὰ νέα ἀναγνωστικά τῆς Γ', Δ' καὶ Ε' τάξης δὲν  
κανοποιοῦν τὴν παραπάνω ἀπαίτηση. Γιὰ τὴν  
ὥρα δὲ θὰ σταθοῦμε ἀποκλειστικὰ στὴν παρα-  
πάνω ἀποψη, θὰ κοιτάξουμε τὰ ἀναγνωστικά  
ἀπὸ τὴν παιδαγωγικὴ τους σημασία. Ἐπειδὴ ὁ-  
μως ἡ παιδαγωγικὴ ἀπαίτηση ἐξυπηρετεῖται  
ἔμμεσα ἢ καὶ ἄμεσα ἀπὸ τὴ λογοτεχνική, θὰ  
ἐξαναγυρίζουμε στὸ σημεῖο αὐτὸ πολλὰς φορές,  
καθὼς θὰ ἀναπτύσσουμε τὸ ἐπιχείρημά μας.

Στὴν ἱστορία τῆς ἐκπαίδευσής μας, γιὰ νά  
περιοριστοῦμε στὰ τελευταῖα διακόσια χρόνια,  
μεταπηδήσαμε ἀπὸ τὸ ψαλτήρι στὸ ὀκτώηχι,  
ἀπὸ τίς ἐκκλησιαστικὰς προσευχάς, τοὺς μύ-  
θους τοῦ Αἰσώπου στὴ χρηστομάθεια τοῦ Ἀλ.  
Ραγκαβῆ. Τὸ τελευταῖο κυριαρχοῦσε στὴν τρί-  
τη καὶ τέταρτη τάξη τοῦ βασικοῦ σχολείου  
πρὶν ἀπὸ τὸ 1860. Μετὰ περάσαμε στὸ Γερο-  
στάθη τοῦ Λέοντα Μελά ἕναν ἀντιπροσωπευτι-  
κὸν τύπον ἀναγνωστικοῦ βιβλίου καὶ τέλος φτά-  
σαμε στὰ «Ψηλὰ Βουνά» τοῦ Ζ. Παπαντωνίου,  
ποῦ ἀποτελεῖ σταθμὸν στὴν ἱστορία τῆς ἐκπαί-  
δευσης.

Ὁ «Γεροστάθης» τοῦ Μελά (1858) ἀγαπήθη-  
κε στὴν ἐποχὴ του. Δανεῖζεται τὰ πρότυπά του  
ἀπὸ τοὺς «Παράλληλους βίους» τοῦ Πλούταρχου,  
τὰ «Ἀπομνημονεύματα» τοῦ Ξενοφῶντα  
καὶ τὴν «Ἀνθολογία» τοῦ Στοβαίου. Στὰ κεί-  
μενά του προβάλλει τὸ ἀρχαῖο μοντέλο ἄκαμ-  
πτο καὶ ἀπόλυτο. Φρονιματίζει, διδάσκει, κα-  
τηχεῖ τὸ μικρὸ ἀναγνώστη. Ἡ ἐπιρροή του  
κράτησε πολλὰ χρόνια. Τὸ βιβλίο τοῦ Ζ. Πα-

παντωνίου τὰ «Ψηλὰ Βουνά» (1919) ἀποφεύγει  
κάθε δογματισμὸν καὶ ἄμεση ἠθικολογία. Διδά-  
σκει ἔμμεσα. Ἐμπνέει. Ἀνοίγει δρόμους. Προ-  
καλεῖ τὴν ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ νά τολμήσει νά  
δράσει, νά μεγαλώσει, νά ὀλοκληρωθεῖ. Εἶναι  
τὸ πρῶτον βιβλίο ἀντι-αυταρχικῆς ἠθικῆς, ποῦ  
κυκλοφόρησε στὸ σχολεῖο. Τὸ ἀπλό, ἀδρό καὶ  
ἄμεσο ὄψος τοῦ Ζ. Παπαντωνίου συγκινεῖ καὶ  
συναρπάζει τὸ παιδί ποῦ ἀπὸ τὴ φύση του ξέρει  
νά διακρίνει τὸν σωστὸ ἀπὸ τὸν περίτεχνο καὶ  
καρυκευμένον λόγον.

Τὰ ἀναγνωστικά βιβλία ποῦ ἦρθαν ὕστερα ἀ-  
πὸ τὰ «Ψηλὰ Βουνά» καὶ τὰ ἄλλα βιβλία τοῦ  
μεσοπολέμου, ἀπὸ τὸ 1933 ὡς τίς μέρες μας  
δὲν μπόρεσαν οὔτε νά πλησιάσουν τὰ πρότυπα  
αὐτὰ βιβλία, γιατί οἱ ἐμπνευστὲς τους τὰ χρησι-  
μοποίησαν γιὰ ἀλλότριους σκοποὺς.

Μὲ τίς γλωσσικὰς ἀκροβασίας φόρτωσαν τὴ  
γλῶσσαν μὲ περιττὰ γλωσσικά κλισέ καὶ κού-  
φια ρητορεία, γιὰ νά περάσουν μέσα ἀπ' αὐτὰ  
εὐκολότερα τὸν ἰδεολογικὸν πειθαναγκασμὸν.  
Ἔτσι, συντελέστηκε ἕνας πρωτάκουστος παι-  
δαγωγικὸς βιασμός. Γενιὲς ὀλόκληρες πλήρω-  
σαν καὶ ἐξακολουθοῦν νά πληρώνουν τίς συνέ-  
πειες τοῦ γλωσσικοῦ «συμπλησιασμοῦ», ποῦ  
τελικά μᾶς κατάντησε ἀγλῶσους.

Θὰ περάσουν ἀκόμα χρόνια πολλὰ καὶ θὰ  
χρειαστῇ σωστή καὶ σοβαρὴ προσπάθεια ἀπὸ  
πολλοὺς ἐργάτες, ἀπὸ τὸ σχολεῖο καὶ τὰ ἄλλα  
μέσα μαζικῆς ἐνημέρωσης, ὥσπου νά κατα-  
κτήσουμε τὸ γλωσσικὸ ὄργανον καὶ νά τὸ χρη-  
σιμοποιήσουμε ὅπως τὸ αἶσθημα καὶ ὁ νοῦς  
μας ὀρίζει.

Ἀπό τήν νεοελληνική δυσλεξία δέ γλύτωσαν οὔτε οἱ συγγραφεῖς τῶν σημερινῶν ἀναγνωστικῶν. Ἡ ἐκφρασή τους εἶναι περίτεχνη. Γλυκερός εἶναι ὁ λόγος τους. Χαρακτηριστικό του οἱ ἀπανωτές εἰκόνες καί οἱ πολλαπλές παρομοιώσεις. Πολυ συχνά ὁ τόνος τοῦ λόγου εἶναι λυρικός καί φτάνει ὡς τὸ λυγμό. Παράδειγμα:

«Προσφυγιά, ξεσπίτωμα, δάκρυ, πόνος...» (Δ 22), ἐπίσης:

«Τά παιδιά, καιρό τώρα, ἔβλεπαν μιά μεγάλη ὑδρόγειο σφαῖρα, πού εἶχε ὁ διευθυντής στό γραφεῖο. Ἀχ νά μπορούσαν νά τή δοῦν, νά τή χαροῦν ἀπό κοντά! Τήν κρυφοκοίταζαν κι ἀναστέναζαν» Καί παρακάτω:

«Ὅλοι ἤθελαν νά τήν ἀκουμπήσουν. Ἦταν ἓνα ὄνειρο· καί λίγο τῶχεις νά μπορεῖς νά πιάνεις τόνειρό σου;» (Δ76).

Λόγια πολλά γιά τό τίποτα. Γιά μιά ὑδρόγειο σφαῖρα, πού εἶναι τό πιό συνηθισμένο ἐποπτικό μέσο διδασκαλίας, μέ τήν ἐννοια ὅτι χρόνια τώρα βρίσκεται σέ κάθε σχολεῖο.

Στό βιβλίο τῆς τρίτης συναντοῦμε περιγραφές σάν τίς παρακάτω: «...ἡ τάξη μου μοῦ θυμίζει μιά φωλιά, ὅταν μαζεύονται μέσα της μικρά πουλιά». Μέ τή διαφορά πῶς τά μικρά πουλιά, τά ξεπεταρούδια, δέ φαίνεται νά γυρίζουν πίσω στή φωλιά τους· πετοῦν γιά πάντα μακριά.

«...ἡ τάξη μου εἶναι τάχα ἓνα πούλμαν κί μέσα σ' αὐτή θά ταξιδέψουμε τή φετινή χρονιά...», καί «...ἡ τάξη μου εἶναι κῆπος...» καί ὁ δάσκαλος «...θά ἦταν ὁ κηπουρός τῆς τάξης μου, πού τήν ἔχω παρομοιάσει μέ κῆπο...» (Γ 18-22).

Μέσα σέ τέσσερις σελίδες τρεῖς ἀπανωτές παρομοιώσεις γιά τήν τάξη καμωμένες ἀπό τόν κεντρικό ἥρωα τοῦ βιβλίου. Καί οἱ παρομοιώσεις δέν ἔχουν τελειωμό. Τό χρυσάνθεμο θυμίζει σ' ἓνα παιδί τό ἀδερφάκι του (Γ 88) καί ὁ κουμπάρας σ' ἓναν ἄλλον τόν ἀδερφό του.

«Ὁ Φώτης λέει «κουμπάρα» τό μικρό του ἀδερφό, πού εἶναι χοντρούλης καί τεμπελάκος. Λέει ἀκόμα ὅτι δέν τόν ἔχουν ἀνοίξει, γιά νά δοῦν τί ἔχει μέσα, γιατί ὁ ἀδελφός του δέν ἔχει πάει σχολεῖο.» (Γ 98).

Παράξενο τό ἀνοιγμα τοῦ ἀνθρώπινου κουμπάρα καί ξεπερασμένη ἡ παιδαγωγική ἀντί-

ληψη, πού ἐξομοιώνει τή μάθηση μέ τό παραγέμισμα τοῦ σακιοῦ ἢ τοῦ κουμπάρᾳ.

Τά παραδείγματα ἀφθονοῦν. Ἡ παράθεση τοῦ θά κούραζε τόν ἀναγνώστη. Στό σημεῖο αὐτό πρέπει νά παρατηρήσω ὅτι τό ἀναγνωστικό τῆς τρίτης εἶναι γραμμένο ἀπό δοκιμασμένους συγγραφῆς πού δέν τῆς λείπει τό λογοτεχνικό ταλέντο καί ἡ ἱκανότητα νά διαλέγεται μέ δά παιδιά. Κεντρικός ἥρωας τοῦ βιβλίου εἶναι ἓνας μαθητής τῆς τρίτης τάξης, ὁ Σῶτος. Τά κείμενα πεζά καί ποιητικά εἶναι ἑκατό. Τά πεζά ἔχουν γραφεῖ, ἐκτός ἀπό ἐλάχιστα ἀπό τή συγγραφῆς τοῦ βιβλίου. Ὅλα τά ποιητικά κείμενα εἶναι ἀνθολογημένα. Τά περισσότερα κείμενα εἶναι τοποθετημένα σέ σκηνικό τῆς πόλης. Ἀρκετά εἶναι τά κείμενα πού ἐξιστοροῦν τή ζωή τοῦ ἀγρότη καί τοῦ χωριοῦ.

Ἀντιπαραθέτει συνήθως τοὺς δύο βασικούς ἥρωες, τό Σῶτο καί τή Μυρτώ. Ὁ Σῶτος εἶναι παιδί μικροαστικῆς οἰκογένειας, πού δέν ἔχει ξεκόψει ἀπό τό χωριό. Ἡ Μυρτώ ἦρθε πρόσφατα στήν πόλη ἀπό τό χωριό της, πού τό ὑπεραγαπᾷ.

Στό σημεῖο αὐτό διακρίνεται εὐκολα ἡ πρόθεση τοῦ συγγραφῆς. Διάλεξε ἐπίτηδες τό παιγνίδι σέ δύο ἐπίπεδα τῆς ζωῆς τῆς πόλης σέ ἀντιπαραθέση μέ τή ζωή τοῦ χωριοῦ, καί κάλεσε καί τή δασκάλα, κυρίαρχη μορφή στά κείμενά της — πού ἐνῶ ὑπηρετεῖ στή μεγαλούπολη, ἡ ψυχὴ της ἀνήκει στό χωριό — νά ἐνισχύσει στό παιγνίδι τή θέση τοῦ χωριοῦ. Εἶναι ὑπέρ τοῦ χωριοῦ. Νικητής, βέβαια, βγαίνει τό χωριό. Ἀλλωστε εἶναι πολύ τῆς μόδας. Ἡ ζωή τοῦ χωριοῦ ἐξωραϊζεται σέ σημεῖο ἐπικίνδυνον. Σ' αὐτό συντείνει καί ἡ ποιότητα τῆς ζωῆς στήν πόλη τά τελευταῖα χρόνια.

Ἡ ἀντίληψη ὅτι ὅλα στό χωριό εἶναι καλά καί ὅλα στήν πόλη εἶναι ἄσκημα εἶναι ἐξωπραγματική καί γι' αὐτόν τόν λόγο ἐπικίνδυνη. Τά παιδιά ὀδηγοῦνται ἀπό τή συγγραφῆς νά ἐκφέρουν γνώμη, γιά ἓναν τρόπο ζωῆς πού δέν τόν βιώνουν παρά μόνο περιστασιακά. Θά λεγα τουριστικά. Δέ γνωρίζουν τίς πραγματικές δυσκολίες, ὅχι μόνο γιατί εἶναι μικρά στήν ἡλικία καί «ἀνώριμα», ἀλλά κυρίως γιατί δέν ἀνῆκουν ὀργανικά στή ζωή τοῦ χωριοῦ.

Ὁ ρόλος τῶν παιδιῶν, ὅπως ὑλοποιεῖται ἀπό

συγγραφέα, κυρίως από τους πρωταγωνιστές (Σωτός - Μυρτώ) είναι πάνω από τα μέτρα τους. Τα παιδιά προπαγανδίζουν ιδέες, δέν τις δύν. Μοιάζει ο ρόλος τους με τον έμφανή στόχο, πού αναλαμβάνουν να πραγματοποιήσουν ήθηποιοί στα σήριαλ της τηλεόρασής μας. Σχετεύουν την επίσημη γραμμή. Προπαγανδίζουν.

Και για να γυρίσουμε στον αρχικό μας συλλογισμό. Τα παιδιά, οί περισσότεροι ήρωες της ιστορίας μας (ή σχολική τάξη) γεννήθηκαν στην πόλη και μεγάλωσαν στην πόλη και είναι φυσικό να αγαπούν τη ζωή της, όπως τη βιώνουν καθημερινά, σύμφωνα πάντα με την οικονομική κατάσταση, τά μορφωτικά και πολιτιστικά ενδιαφέροντα της οικογένειάς τους.

Τά παιδιά όμως της ιστορίας μας (του βιβλίου) οδηγούνται από τη συγγραφέα στο αντίθετο. Λυποούνται για τά χάλια της πόλης τους: «Ξαφνικά ένιωσα πολύ στενόχωρα, σαν να μουν έγω ή πόλη και θέλησα να δικαιολογηθώ για τά χάλια μου». (Γ 74). Και παρακάτω, τεντώνεται τό σχοινί ως την απόγνωση:

«Αν ήμουν πόλη, εκείνη τη στιγμή κιόλας θά 'πεφτα από τη ταράτσα. Τόσο στενοχωρήθηκα.» (Γ 76).

Όλες οί άρετές, οί όμορφιές, οί αισθητικές έκτιμήσεις προέρχονται από τη Μυρτώ, τη δεκάχρονη μαθήτριά, πού ή αισθητική της καλλιέργεια μās καταπλήσσει με τη διαφορά ότι τέτοιες αισθητικές αποτιμήσεις μόνο ένας ώριμος μπορεί να κάνει:

«Οί στέγες των σπιτιών μας είναι κόκκινες, όπως τίς βλέπουμε στίς ζωγραφιές, όπως τίς σχεδιάζουμε, έμεϊς τά παιδιά, στην ίχνογραφία. Κι ύστερα βλέπουμε δέντρα, πραγματικά δέντρα, όχι συρμάτινα, όπως έσεϊς. Οί κορφές τους είναι σγουρές σαν τό κεφάλι του Μαθιού, όχι σαν τά ριγωτά τετράδια της αριθμητικής» (Γ 75).

## Η χορτασμένη φιλανθρωπία

Είναι τό σωτήριο έτος 1979. Έτος του παιδιού. Μπήκαμε και στην ΕΟΚ και θά δυσανασχετούμε, όταν μās χαρακτηρίζουν μιά χώρα

υπό ανάπτυξη. Έχουμε πέρασει από καιρό στη λίστα των αναπτυγμένων χωρών. Έτσι τους άπαιτούμε. Τά νέα όμως αναγνωστικά δέ συμφωνούν μ' αυτή μας την άπάντηση. Οί μαθητές της Ε' θά εξακολουθούν για χρόνια να διαβάσουν άποσπάσματα σαν τά παρακάτω:

«Όσο για τά παπούτσια, ή Φροσούλα λίγες φορές στη ζωή της θυμάται να φόρεσε καινούργια. Η ξαδέρφη της ή Ριρή της χάριζε πάντα τ' άποφόρια της. Έτσι τά παπούτσια της Φροσούλας της έρχονται κάπως κοντά και πολύ πλατιά, σαν βάρκες. Μά ή Φροσούλα δέν παραπερνιέται γι' αυτό. Καλά πού είναι, λέει μέ τό νοού της και ή Ριρίκα. Χωρίς αυτήν μπορεί να μην είχε καθόλου παπούτσια, για να πάει στο σχολείο». (Ε 153).

Η χορτασμένη φιλανθρωπία από τη μιά και ή ύποταγή στη μοίρα από την άλλη. Και λίγο πιο κάτω τά ύποκριτικά και γλυκερά λόγια της παρηγόριας.

«Μά τί είναι κείνο τό μαλακό χάδι στά μαλάκια της. Ποιά γλυκιά, ήσυχη, μαλακιά φωνίτσα της λέει σιγά σιγά τ' όνομά της;» «...Τήν ίδια στιγμή άρπάζει τά χέρια της δασκάλας, τά φιλάει και τά βρέχει μέ δάκρυα». (Ε 156).

Τά κείμενα μιλούν μόνο τους. Όλόκληρο τό Γ' μέρος του βιβλίου, κάπου 50 σελίδες, γεμίζει με τέτοια κείμενα δημοσιευμένα τά περισσότερα σε περιοδικά, πού έπαψαν να κυκλοφορούν τώρα και σαράντα χρόνια. Όλα αναφέρονται στην οικογενειακή και κοινωνική ζωή. Η περριοχή αυτή είναι ή «περιρρέουσα άτμόσφαιρα» του σχολείου και δίχως αυτή δέν μπορεί να λειτουργήσει σωστά τό σχολείο. Τά πρότυπα όμως ζωής πού προβάλλουν αυτά τά κείμενα είναι αναιμικά, δίχως προβληματισμό, όπως τό άπαιτούσαν τότε τά έντυπα, άπ' τά όποια έγινε τό άνθολόγιο των κειμένων του Γ' τμήματος του βιβλίου. Και έτσι ο δυναμικός ρόλος «της περιρρέουσας άτμόσφαιρας» έκμηδενίζεται. Γίνεται μούμια. Δέν επιδρά ή οικογένεια και ή κοινωνία στο έργο του σχολείου.

Ένα τελευταίο άπόσπασμα από ποίημα, αυτή τη φορά θά σās πείσει. Είναι τό «Έπαρχιωτάκι»:

«Θέ μου, μέσ στίς λεωφόρους, στά σοκάκια / έσύ, πού βλέπεις πάντα από ψηλά, / βοήθησε,

Θέ μου, αυτά τά επαρχιωτάκια, /πού φοβισμέ-  
να αλλόκοτα περνάνε/ σάν τά φτωχά σπούργί-  
τια, τά δειλά, καί μάθε τα ἄφοβα νά περπατᾶ-  
νε». (Ε 149).

Καί ποιός δέν κινδυνεύει σήμερα ἀπό τά αὐ-  
τοκίνητα; Γιατί αὐτή ἡ διάκριση ἀνάμεσα σέ ἐ-  
παρχιωτάκια καί τούς ἄλλους; Καί ποιὰ εἶναι,

τέλος πάντων, αὐτά τά επαρχιωτάκια πού δέν  
ξέρουν σήμερα νά περπατήσουν;

Ἄλλά, γιά ὅλα αὐτά τά ἐρωτήματα θά προ-  
σπαθήσουμε ν' ἀπαντήσουμε στό ἐπόμενο ση-  
μείωμα.

Τό ἄρθρο αὐτό δημοσιεύτηκε στήν ἐφημερί-  
δα «ΤΟ ΒΗΜΑ»

#### ΕΚΔΟΣΕΙΣ

(Βιβλία πού μᾶς στείλανε)

- ΔΟΚΙΜΙΟ ΓΙΑ ΕΝΑ ΝΕΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΩΝ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΩΝ τοῦ κ. Κωνστ. Ι. Πετρίτη — τ. Ἐκπ/κοῦ Συμβούλου — ἔκδοση 1966 σελίδες 286 (1).
- ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ τόμος Β' ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ τοῦ κ. Ἡλία Ἰω. Ξηροτύρη — Διδάκτορος Παιδαγ. Πανεπιστημίου Γενεύης — ἔκδοση 1979, σελ. 452 (1).
- Η ΕΠΟΧΗ ΜΑΣ Σπυρίδωνος Καλλιάφα — Πρώην καθηγητοῦ Παιδαγωγικῆς — ἔκδοση 1961, σελ. 10 (1).
- ΑΙΤΙΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ Σπυρίδωνος Καλλιάφα — Πρώην Καθηγητοῦ Παιδαγωγικῆς — ἔκδοση 1961 σελ. 7 (1).
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ τοῦ κ. Ι. Δ. Ἰωαννίδη — Καθηγητοῦ Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας Ἡρακλείου Κρήτης — ἔκδοση 1979, σελ. 404 (2).
- ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ Στεργίου Ν. Δερβίση — Καθηγητῆ Παιδ. Ἀκαδημίας — ἔκδοση 1979, σελ. 220 (1).
- ΜΟΡΦΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΣ τοῦ κ. Νικολάου Ράπτη — Διευθυντῆ Παιδ. Ἀκαδημίας — ἔκδοση 1979 σελ. 105 (2).
- ΤΑ ΑΓΩΝΙΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΛΕΦΤΑΡΜΑΤΟΛΩΝ ΚΑΙ Η

ΕΘΝΕΓΕΡΣΙΑ τοῦ κ. Κώστα Ι. Τσιάντα — Δ/ντῆ Σωμα-  
τικῆς Ἀγωγῆς Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων — ἔκδοση  
1980, σελ. 96 (1).

— Ο ΚΛΑΣΣΙΚΟΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Δη-  
μοτικό - Γυμνάσιο - Λύκειο) τοῦ κ. Παναγιώτη Ν. Μπε-  
λίτσου — ἔκδοση 1979, σελ. 484 (1).

— Η ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ τοῦ κ. Πανα-  
γιώτη Κόκκοτα — Φυσικοῦ & Γυμνασιάρχου, ἔκδοση  
1977, σελ. 114 (2).

— ΤΑ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΟΥΣ κ.κ. Σ.  
Χιωτοπούλου - Μαυρουλιᾶ καί Ε. Ραφτοπούλου - Γε-  
ωργάντζη — Καθηγητριῶν Φιλολογίας καί Γαλλικῶν  
— ἔκδοση 1979, σελ. 462 (1).

— ΠΩΣ ΓΡΑΦΟΥΜΕ ΚΑΛΕΣ ΕΚΘΕΣΕΙΣ τοῦ κ. Τρύφω-  
να Γάκη — ἔκδοση 1979, σελ. 205 (2).

— ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΟΥ ΚΙ ΕΓΩ τοῦ κ. Βασίλη Γ. Χαρωνίτη  
— Δασκάλου — ἔκδοση 1979, σελ. 207 (2).

— ΤΟ ΠΕΡΙΒΟΛΙ ΤΟΥ ΘΕΟΥ (Ποιήματα γιά παιδιά)  
τῆς κ. Ἑλένης Χωρεάνθη — ἔκδοση 1979, σελ. 47 (2).

— ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΡΩΜΥΛΙΑΣ  
(περιοχή Καβακλή) τοῦ κ. Κώστα Ἀθ. Ζησοπούλου —  
Δασκάλου — ἔκδοση 1979, σελ. 80 (2).

— ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ κ.  
Ἀποστόλου Α. Μαρκόπουλου — Δασκάλου — ἔκδο-  
ση 1978, σελ. 176 (1).

— ΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΣΕΙΣ (Ποιήματα) κ. Στεφά-  
νου - Χρ. Κωλέττα — Δασκάλου — ἔκδοση 1977,  
σελ. 142 (1).

# ΟΧΙ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΣΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Χρήστου Γκόντζου

## ν Εισαγωγή

Ἡ διδασκαλία τοῦ παραμυθιοῦ θεμελιώθηκε μέ-  
τωρα πάνω σέ ὁρισμένα ψυχολογικά καί παιδα-  
γωγικά συμπεράσματα καί οἱ παιδαγωγοί μας ἐ-  
κασαν πολλές σελίδες στίς εἰδικές διδακτικές γιά  
παιδευτική του ἀξία καί μέ λεπτομέρεια ἀνά-  
ψαν τό σκοπό καί τή σημασία του καί καθόρι-  
σαν τή μέθοδο καί τή πορεία γιά τήν ἐπιτυχία τῆς  
διδασκαλίας αὐτοῦ.

Σά μάθημα μέ δική του αὐτοτέλεια ἐγινε ἀντικεί-  
νο ἔρευνας τῶν θεωρητικῶν τῆς παιδαγωγικῆς ἐ-  
πιστήμης καί ἰδιαίτερα ἀπό τήν ἐποχή τοῦ Ἑρβάρ-  
ν.

Λίγοι εἶναι ἐκεῖνοι πού ἔχουν τίς ἀντιρρήσεις τῶν  
ἀπὸ τήν ἀξία τοῦ παραμυθιοῦ στήν ἀγωγή τοῦ παι-  
διοῦ.

Οἱ περισσότεροι πίστευαν καί πιστεύουν, ὅτι τό  
παραμύθι ἀποτελεῖ ἄριστο μορφωτικό ἀγαθό γιά  
τὴν παιδική ἡλικία καί ἀναντικατάστατο ὕλικό γιά  
τὴν ἱκανοποίηση τῆς περιοχῆς τῆς φαντασίας τοῦ  
παιδιοῦ.

Ἔτσι ἐπίσημα παιδαγωγικές Ἀκαδημίες, Εἰδι-  
κές Διδακτικές καί διάφορα συγγράμματα προετοι-  
μαζαν — καί προετοιμάζουν — τοὺς δασκάλους  
γιά τή συστηματική του διδασκαλία στό Δημοτικό  
σχολεῖο καί φυσικά καί στό Νηπιαγωγεῖο.

Ὑστερα ἀπ' αὐτό διάφοροι ἐκδοτικοὶ ὀργανι-  
σμοὶ ἀρχισαν τὴν ἐκδοση βιβλίων μέ παραμύθια —  
ἐμπόριο — καί βάζοντας ἐντυπωσιακοὺς τίτλους  
καί στολίζοντας αὐτὰ μέ φανταχτερές καί σαγηνευ-  
τικές εἰκόνες ἔκαναν «χρυσές δουλειές»!

Τὰ Ἑλληνόπουλα διάβαζαν ἀχόρταγα τὰ «ῥα-  
ϊὰ»! παραμύθια.

Αὐτὸ ἄλλωστε τό ἐπιβεβαίωναν καί οἱ ἐπίσημες  
στατιστικές, στίς ψυχολογικές ἐρευνες: «Τί διαβά-  
ζουν τὰ Ἑλληνόπουλα».

Τό δύσκολο ἐκδοτικό ἔργο τους τό βοήθησαν καί  
μερικοὶ παιδαγωγοὶ ἀφοῦ προλογίζοντας αὐτὰ τὰ  
χαρακτηρίζαν: «διδακτικά, φρονηματιστικά, παι-

δική πνευματική τροφή, ἀναγνωστικό ὕλικό γιά  
κοινωνική προσαρμογή καί ἠθική τελειοποίηση»!

Ὅσοι πίστευαν στή παιδαγωγική τους ἀξία καί  
εἶχαν καί συγγραφικό ταλέντο βοήθησαν μέ τή συγ-  
γραφική τους ἐργασία γιά νά παρουσιάσουν τὰ πιὸ  
διδακτικά παραμύθια.

Τό Ἐπιστημονικό βιβλίο «Ὑλὴ καί Διδακτική  
τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου» τοῦ Σκαλισιάνου στό  
τεῦχος τῆς Α', Β' τάξης περιέχει καί διδακτικά πα-  
ραμύθια γιά τίς ἀνάλογες διδακτικές ἀνάγκες τῶν  
διαφόρων ἐνοτήτων.

Δέν ὑπάρχει βιβλιοθήκη τοῦ σχολείου χωρὶς «Δι-  
δακτικά παραμύθια» καί δέν ὑπάρχει δάσκαλος  
πού νά μὴν ἀσχολήθηκε μέχρι τώρα μέ τὴ διδασκα-  
λία τοῦ παραμυθιοῦ μιά καί ἦταν μάθημα τοῦ  
Ε.Α.Π.

Σάν τέτοιο ὁ ἐπιθεωρητής ζητοῦσε στήν ἐπιθεώ-  
ρηση τὸν ἀριθμὸ τῶν παραμυθίων ποσοτικά, τὴ διή-  
γησή των, τὴν ὀργανική(!) ἐνύφανση στήν ἀνάλογη  
διδακτικὴ ἐνότητα, τὴν πορεία, τὴ μέθοδο, τὴν ἐμ-  
βάθυνση στό περιεχόμενο, τὴν ἐξαγωγή διδαγμά-  
των καί τέλος τὴ συλλογὴ παραμυθίων.

Οἱ δάσκαλοι διέθεσαν κόπο καί χρόνο γιά τὴ  
συλλογὴ λαογραφικοῦ ὕλικου, γιά ν' ἀνταποκριθεῖ  
περισσότερο ἢ διδασκαλία στή πατριδογνωστική  
περιοχὴ: τὴ κοινωνικὴ ζωὴ καί τό λαϊκὸ πολιτισμὸ  
καί γιά νά πραγματωθῇ τό «στήκετε καί κρατεῖτε  
τάς παραδόσεις».

Φυσικά οἱ θρύλοι, οἱ μύθοι καί τὰ παραμύθια ἀνή-  
κουν στήν ἴδια περιοχὴ καί ἔτσι δέν ἔμεινε χωρὶς ἔ-  
ρευνα ἀπὸ τό δάσκαλο.

Ὅπως τὰ ἔδιδε ὁ λαὸς μέ μικρές ἴσως παραλλα-  
γές, ἀποτελέσαν τό διδακτικὸ ὕλικό στίς ἀνάγκες  
τοῦ σχολείου καί τὴ βάση γιά τὴ συγγραφή βιβλίων  
μέ παραμύθια.

Ὅλες οἱ προθέκες τῶν βιβλιοπωλείων εἶναι γε-  
μᾶτες ἀπὸ τέτοια βιβλία καί γονεῖς μέ πολὺ ἐνδια-

φέρον — από άγνοια — σκύβουν νά διαλέξουν τό καλύτερο καί τό διδακτικότερο.

Σίγουροι είναι ότι ή φιλαγωνσία τών παιδιών θά αναπτυχθή καί οι άλλοι σκοποί θά έπιτευχθούν. 'Η πείρα ότι τό παιδί τό βλέπουν παραμυθοφάγο, τούς μεγαλώνει τό ενδιαφέρον γιά νά πλουτίσουν τή βιβλιοθήκη του παιδιού τους.

Οί δάσκαλοι βλέπουν νά γίνονται άνάρπαστα άπό τή σχολική βιβλιοθήκη τά βιβλία μέ τά παραμύθια.

Γενικά τά παραμύθια διαδόθηκαν πάρα πολύ καί σ' αυτό συνετέλεσαν τά άφθονα βιβλία πού κυκλοφορούν μέ περιεχόμενο παραμυθένιο, ή πίστη τών δασκάλων καί τών γονέων γιά τήν ωφέλειά τους, ή παιδική ροπή προς τό μαγικό καί τό εύκολο καί ή «διάδοση».

"Όταν κάποτε ένας πατέρας μου ζήτησε τή γνώμη μου: τί παραμύθια ν' αγοράση γιά τό παιδί του, πού τ' αγαπάει πολύ, θυμήθηκα κάτι άπό τήν ιστορία ενός πραματευτή:

«Ένας πραματευτής πήγαινε στό παζάρι σέ μία γειτονική πόλη καί έβαζε τό έμπόρευσμά του σ' ένα κοφίνι περιμένοντας πελάτες.

Μέσα είχε χρωματιστά «διαβολάκια» γιά άθύρματα τών μικρών παιδιών. Πλησιάζει μία χωρική, σκύβει στό κοφίνι καί άρχίζει νά ψάχνει γιά νά διαλέξει τό καλύτερο «διαβολάκι». "Επαιρνε τό μαύρο, τό άφηνε· σήκωνε τό κίντρινο τό ίδιο· καί τό άνακάτεμα δέν είχε τελειωμό. "Ωσπου, χάνοντας τήν ύπομονή του ο πραματευτής της λέει: "Αϊντε κυρά μου τέλειωσε καμιά φορά, όποιο νά διαλέξεις «διάβολος» είναι».

Τό άναφέραμε αυτό όχι γιά νά προκαταλάβουμε τό μελετητή, αλλά γιά νά δείξουμε πόσο δύσκολο είναι νά συστήσουμε βιβλίο μέ παραμύθια.

Γιατί ή γνώμη μου είναι ότι: **όλα όταν είναι παραμύθια είναι τό ίδιο «διαβολάκια».**

'Εμείς πιστεύουμε άπό τόν έλεγχο πού κάναμε, ότι τά περισσότερα παραμύθια δέν είναι διδακτικά ότι τή μαγική αντίληψη του παιδιού καί τή ψυχολογική βαθμίδα «του παραμυθιού» μπορούμε νά τήν ι-

κανοποιήσουμε μέ άλλη μορφή διδασκαλίας, χωρίς ζημιές, ότι ή ηλικία πού διδάσκεται στή Α' καί Β' τάξη δέν είναι ηλικία του παραμυθιού καί ότι τό παραμύθι βλάπτει στήν άγωγή του παιδιού.

Θά αναπτύξουμε τίς σκέψεις μας καί θά προσπαθήσουμε νά θεμελιώσουμε επιστημονικά τίς αντιρρήσεις μας μέ κύριο σκοπό νά δημιουργήσουμε μεταξύ του εκπαιδευτικού κόσμου τόν απαραίτητο προβληματισμό πάνω στό θέμα αυτό, γιά νά άρχισή μία νέα θεώρηση της παιδευτικής αξίας του παραμυθιού άπό νέα σκοπία καί ύστερα άπό αντικειμενική καί μόνιμη επιστημονική συζήτηση, νά προβληθούν τά όριστικά πορίσματα, σάν άπόκριση αυτού του προβληματισμού.

"Ετσι θά μπορέσουμε τήν έμπειρία μας, τίς άμβολίες καί τίς αντιρρήσεις μας νά τίς θέσουμε κάτω άπό νέο έλεγχο καί νά τίς προσαρμόσουμε στό νέο πνεύμα της άγωγής πού πρέπει νά μπή στά σχολεία μας ύστερα άπό τίς καινούργιες κατακτήσεις της παιδαγωγικής 'Επιστήμης σ' όλες τίς μορφές της άγωγής.

'Επειδή πιστεύουμε ότι μέ την αντίρρηση αυτή συντελούμε στό άνέβασμα της έξελισσομένης παιδαγωγικής 'Επιστήμης καί ότι βοηθούμε στήν 'Ερευνα μιάς τόσο σπουδαίας άνεξερεύνητης περιοχής δημοσιεύουμε αυτή τή μελέτη.

Δέν πιστεύουμε, ότι είναι ολοκληρωμένη, αλλά ότι δημιουργεί τά άνάλογα πνευματικά έρεθίσματα, γιά νά βρούμε τήν αλήθεια πάνω σ' αυτό τό θέμα, καί βοηθάει: «νά πάνε άλλα σπέρματα, γιά νά φυτρώσουν κι άλλα λουλουδιά στό ίδιο έδαφος» πού φύτρωσε μέχρι τώρα ή αλήθεια της αξίας του παραμυθιού στήν άγωγή.

"Ισως τά νέα λουλούδια άπό καινούργιο σπόρο κάνουν τό νέο άνθρωπο νά μοσχοβολάη περισσότερο στήν ανθρωπιά του πνεύματος — πού τόσο άνάγκη έχει ή κοινωνία μας καί πού τόσο σπανίζει καί τόν κάνουν περισσότερο εύτυχισμένο στό πονοδρόμιο της ζωής.

"Ισως μαζί μέ τ' άλλα φταίει καί ή παραμυθένια άγωγή.

## ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

### 1) Έννοια καί σημασία του μύθου - παραμυθιού

Τό παραμύθι σημαίνει φανταστική διήγηση θαυμασίων συμβάντων πού συνήθως δημιούργησε ο λαός.

Ο λαός συνηθίζει νά λέη: «αυτά πού λές είναι παραμύθια» δηλαδή πράγματα φαντασιώδη ψευδή. (1)

'Αλλά καί παραμύθι = α) παραινεση, ενθάρρυν-

1) Λεξικόν: Πρωίας

γ) πράυνση, γ) παρηγορία.

ύθος = προφορικός λόγος, ομιλία, ἀγόρευση, ηγορία φήμη, λόγια τοῦ κόσμου, φανταστική ηση, πλαστή ιστορία, παραμύθι.

Ιαραμυθολογῶ = λέγω παραμύθια, ψευδολογῶ.

Ιαραμυθᾶς = ψευδολόγος, φαντασιοκόπος, ὁ ἐπαγγέλματος διηγούμενος μύθους. (2)

Ἐπομένως ὅταν λέμε παραμύθι ἢ μύθο ἐννοῦμε πλαστή φανταστική διήγηση, πού στό σύνολό , εἶναι ξένη καί μακριά ἀπό τή πραγματικότητα.

Ἄριστοι πιστεύουν πῶς ὁ ὁρισμός δέν εἶναι ἐπιτυχής, ὅταν χωρίζει τό μύθο - παραμύθι ἀπό τήν πραγματικότητα, γιατί «ὁ μύθος - παραμύθι εἶναι πάντοτε ἐκφρασις τῆς πραγματικότητος ἐκείνης, ἡ ὁποία αὐτήν ρίζαν τῆς εἰς τήν μαγικήν ἀντίληψιν τοῦ ἑαυτοῦ». (3)

Ὁ Πλάτωνας λέγει ὅτι: «πυρὴν παντός μύθου εἶναι κάποια ἀλήθεια τῆς φυσικῆς ἢ ἠθικῆς πραγματικότητος».

Εἶναι σωστό, ὅτι τὰ παραμύθια - μύθοι ἐκφράζουν τήν πραγματικότητα τῆς σκέψης, ἐκείνης τῆς στιγμῆς.

Αὐτό ἀκριβῶς ἐνδιαφέρει καί τή διδακτική μας τοπῆ: Ὅτι ἡ σκέψη ἐκείνη τῶν πρωτόγονων καί προϊστορικών μέ τή μαγική ἀντίληψη δέν μπορούσε νά ἐκφράζει τήν πραγματικότητα.

Καί ὁ,τι δέν ἐκφράζει τήν πραγματικότητα εἶναι ψεύδος. Ὅσα παραμύθια συντηρήθηκαν ἀπό τή παλαιότητα καί ὅσα δημιουργήθηκαν νέα, στηρίζονται ἀνω στό ἴδια μοτίβο καί εἶναι παραμύθια, ὅταν ἐκφράζουν τήν πραγματικότητα. Γιά τό μικρό κομμάτι πού βρίσκεται στήν πρώτη νηπιακή ἡλικία ἐκφράζουν τήν πραγματικότητα. Αὐτή εἶναι ἡ διαφορά στόν ὁρισμό τοῦ παραμυθιοῦ. Ἐκλαμβάνεται ὡς πραγματικότητα ἡ μαγική ἀντίληψη πού τὰ δημιουργοῦσε καί ὁ μαγικός κόσμος τοῦ παιδιοῦ πού τὰ ἔχει, ἐνῶ τό περιεχόμενό τους δέν ἀνταποκρίνεται πρὸς τήν πραγματικότητα.

Ἡ διασάφηση αὕτη μᾶς εἶναι ἀπαραίτητη, γιατί πικρατεῖ σύγχυση ὅχι μόνο στόν ὁρισμό τοῦ μύθου - παραμυθιοῦ, ἀλλά καί στή διαφορά πού ὑπάρχει ἐν μέσῳ πλαστή φανταστική-πραγματική ιστοριούλα ἀπό τό παραμύθι.

Παίρνομε ἕνα ἀπλό παράδειγμα:

Ἄν ποῦμε τό παραμύθι: «Ἡ ἄλεπού γίνεται γιαντρός γιά νά ξεγελάσῃ τό κόκκορα», αὐτό εἶναι ἕνα παραμύθι. Προσωποιοῦμε τήν ἄλεπού, βάζομε γράματα, κουστούμι, μπαστούνι καί μέ ἀνθρώπινη φωνή προσποιεῖται τό γιαντρός κλπ. Ὅλα αὐτά ποτέ δέν

πραγματώνονται στή ζωὴ καί οὐδέποτε ἐκφράζουν τήν πραγματικότητα. Εἶναι ἕνα μεγάλο ψέμα.

Ἄν ὁμως γιά τό ἴδιο ἐπεισόδιο ποῦμε: «Πῶς μιά ἄλεπού πήγε ν' ἀρπάξῃ τό κόκκορα» μέ πραγματικά περιστατικά πού συμβαίνουν καί θά συμβοῦν τότε δέν εἶναι παραμύθι, εἶναι ἕνα πραγματικό γεγονός, εἶναι μιά ιστοριούλα.

Τό διδακτικό μας ἔργο μᾶς παρουσιάζει τέτοιες περιπτώσεις καί ἡ διασάφηση τῆς ἐννοίας τοῦ παραμυθιοῦ εἶναι ἀπαραίτητη.

Τό παραμύθι εἶναι παραμύθι. Εἶναι ψέμα, πλαστό, φανταστικό μυθοκοπιά, πού τό περιεχόμενο στο σύνολό του παρουσιάζει καί προβάλλει εἰκόνας, πού οὔτε πραγματοποιήθηκαν οὔτε θά πραγματοποιηθοῦν.

Τό ξετύλιγμα καί ἡ ἐκβαση τῶν ἐπεισοδίων στηρίζονται στό θαῦμα, στά μάγια, στά ξόρκια καί στήν ἐπέμβαση τῶν ἐμψυχωμένων καί ὑπερφυσικῶν δυνάμεων.

Ἄν δέν εἶναι τέτοια, δέν εἶναι παραμύθια. Κι ὅταν δέν εἶναι παραμύθια δέν ὑπάρχει θέμα γιά συζήτηση.

Ἀπάντηση σέ πολλά ἐρωτήματα σχετικά μέ τὰ παραπάνω δίδει στό βιβλίο του Εἰδική Διδακτική Πρώτη ἐκπαίδευσις σελ. 101 ὁ κ. Π. Κοροντζής, γράφοντας:

«Καί ὁ μὲν μύθος παρουσιάζεται περισσότερο σταθερός, ἔχει κωδικοποιηθῇ τρόπον τινά, ἀπό μίαν μακράν παράδοσιν τό δέ παραμύθι εἶναι ρευστόν, εὐκίνητον καί ἀφήνει μεγαλύτεραν ἐλευθερίαν κινήσεως καί μεταπλάσεως. Εἰς ἀμφοτέρας ὁμως τὰς περιπτώσεις πρόκειται περί μιᾶς μυθικῆς διηγήσεως, περί μιᾶς δηλαδὴ διηγήσεως, ἀνταποκρινομένης εἰς τήν μαγικήν ἀντίληψιν τοῦ κόσμου ἡ ὁποία προσιδιάζει εἰς τήν ἡλικίαν τοῦ νηπιαγείου Ἐνεκα δέ τούτου αὕτη ὀνομάζεται καί ἡλικία τοῦ παραμυθιοῦ. Κατά τήν ἡλικίαν ταύτην ἡ μυθική διήγησις δέν εἶναι φανταστική, πλαστή ὅπως φαίνεται εἰς τοὺς μεγάλους, ἀλλὰ πραγματική ιστορία, ἱκανοποιεῖται ὡς μορφή καί ὡς περιεχόμενον. Ἡ Μυθική διήγησις ὡς μορφή ἱκανοποιεῖ ὅλας τὰς ἡλικίας καί διὰ τοῦτο χρησιμοποιοῖ ταύτην ἡ λογοτεχνία. Ὡς περιεχόμενον ὁμως παύει ν' ἀνταποκρίνεται εἰς τὰ διαφέροντα τοῦ ἀνθρώπου ἀπὸ τῆς πραγματικῆς ἡλικίας καί ἐντεῦθεν.

Εὐχαρίστως ἀκούει καί τό παιδί τῶν ἀνωτέρω τάξεων τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου μίαν μυθικήν διήγησιν, ὅπως καί ὁ ἔφηβος καί ὁ ὄριμος ἀκόμη ἄνθρωπος ἀλλὰ δέν πιστεύει πλέον εἰς τό περιεχόμενον

2) Λεξικόν: Δ. Δημητράκου

3) Π. Κοροντζής: Εἰδ. Διδακτική Πρώτη ἐκπαίδευσις σελ. 100.

της διηγήσεως καὶ δὲν ταυτίζει τὸν ἑαυτὸν τοῦ μέ-  
τους ἥρωας ταύτης, δὲν τὴν θεωρεῖ ὡς πραγματι-  
κήν, ἀλλ' ἀκριβῶς ὡς μῦθον καὶ παραμύθια.

Ἀπὸ τῆς στιγμῆς ταύτης ἡ μυθικὴ διήγησις παύει  
νὰ ἔχη σπουδαίαν παιδαγωγικὴν ἐπίδρασιν, ἀποκτᾷ  
δὲ ταύτην διὰ τῆς ἐρμηνείας τῶν συμβολικῶν ἐκφρά-  
σεων καὶ διὰ τῆς βαθυτέρας κατανοήσεως τοῦ περιε-  
χομένου. Ἐνῶ κατὰ τὴν ἡλικίαν τοῦ παραμυθιοῦ ἡ  
ἐρμηνεία, τοῦ μύθου καὶ ἡ ἐμβάθυνσις εἰς τὸ πραγμα-  
τικόν περιεχόμενον τούτου καταστρέφει τὴν ἀξίαν  
τοῦ καὶ τὸν ἀπομακρύνει ἀπὸ τὸν μαγικόν κόσμον  
τοῦ παιδιοῦ, ὅποτε παύει πλέον νὰ ἐκφράζη τὴν παι-  
δικὴν πραγματικότητα».

Οἱ παραπάνω ἐπιστημονικὲς ἀλήθειες δεικνύουν  
α) ὅτι ἀπὸ τῆς στιγμῆς πού τὸ παραμῦθι παύει νὰ εἶναι  
πιστευτὸ δὲν ἔχει παιδαγωγικὴ σημασία. Σήμερα  
στά παιδιά πού διδάσκομε τὰ παραμύθια, δὲν πι-  
στεύουν ὅτι εἶναι ἀληθινὰ καὶ ὅτι ἐκφράζουν τὴν  
πραγματικότητα.

Γι' αὐτὸ κι' ἀκοῦμε τὰ μεγαλύτερα παιδιά νὰ  
«κοροϊδεύουν» τοὺς μικρότερους μέ τὴν εἰρωνικὴ  
φράση: σήμερα ἔκαναν παραμύθια πού μεταφράζε-  
ται: ψέματα.

Μεταφέρω φράση παιδιοῦ τῆς β' τάξης τοῦ σχο-  
λείου: «Σήμερα ἡ δασκάλα μᾶς φούσκωσε ψέματα»  
δηλαδή παραμύθια. Καὶ ἀσφαλῶς στὸ σπίτι τὸ  
βράδυ μαντεύετε τί ἀκολουθεῖ.

β) Ὅτι ἡ ἐρμηνεία τοῦ μύθου καὶ ἡ ἐμβάθυνση  
καταστρέφει τὸ περιεχόμενο καὶ τὴν ἀξία τοῦ. Καὶ  
γνωρίζουμε ὅλοι ἐμεῖς πού διδάσκουμε παραμῦθι τί  
προσπάθειες κάναμε, τί εἰδικές διδακτικὲς συμβου-  
λευόμεθα γιὰ νὰ πετύχουμε στή πορεία, στή μέθοδο  
στήν ἐξαγωγή ὀρθοῦ διδάγματος κ.λ.π.

Δὲν εἶναι δυνατόν οἱ μαθητὲς τῶν τριῶν κατωτέ-  
ρων τάξεων τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου νὰ ἀφομοιώ-  
σουν τοὺς ἐρμηνευόμενους κατὰ τὴ διδασκαλία  
συμβολισμοῦ καὶ νὰ εἰσδύσουν στὸ ἀλληγορικὸ  
καὶ γριφῶδες νόημα αὐτῶν, ἀφοῦ καὶ ἐμεῖς ἀκόμα  
δὲν τὸ ἐννοοῦμε ἢ δίδομε ψεύτικη ἀπεικόνιση τῆς  
σκέψης πού τὸ δημιουργήσε.

Εἶναι δυνατόν τὸ παιδί τῆς ἡλικίας αὐτῆς νὰ ἐν-  
νοήσει καὶ νὰ συνειδητοποιήσει τὰ ὑψηλά νοήματα  
πού περιέχουν οἱ συμβολικοὶ μῦθοι καὶ πού ἔχουν τὴ  
ρίζα τους στή κοσμοθεωρητικὴ ἀντίληψη τῆς ἐπο-  
χῆς πού δημιουργήθηκαν;

Μὲ μαντέματα τῆς «ἀντικειμενικῆς Ἰδέας» θά  
κάνομε ἀγωγή;

Λέγουν ὅτι ὑπάρχουν μῦθοι πού περιέχουν ὠραίες  
ἀλήθειες καὶ ἐμφανίζονται μέ ἀλληγορικὴ μορφή.  
Αὐτὸ εἶναι σωστό. Ἀλλὰ εἶναι δυνατόν τὸ παιδί τῆς  
ἡλικίας αὐτῆς νὰ συλλάβει καὶ κατανοήσῃ τίς ἀλή-  
θειες αὐτές πού παρουσιάζονται δογματικὲς καὶ ἀ-

παιτοῦν ἀνώτερη πνευματικὴ λειτουργία καὶ μεγά-  
λη κοινωνικὴ ἐμπειρία;

Εἶναι ἀνάγκη τὴν εὐεργεσία νὰ τὴ διδάξομε μέ  
λαβυρινθιακὴ μορφή γιὰ νὰ χρειάζομεθα τὸ μίτο  
τῆς Ἀριάνδης, ἀφοῦ ἔχομε μορφές διδασκαλίας  
στὸ σχολεῖο καὶ στή κοινωνικὴ ζωὴ πραγματικές,  
πού ἀσφαλέστερα καὶ ἀκοπώτερα μᾶς ὁδηγοῦν σ'  
αὐτὸ τὸ σκοπὸ;

Οἱ Αἰσώπειοι μῦθοι καὶ ἄλλοι πού προβάλλουν μέ  
ἀλληγορικὴ μορφή τίς ἀρετές ἢ τὰ ἐλαττώματα μέ  
τὴν ἀνάλογη ἐπιβράβευση ἢ τιμωρία, δὲν εἶναι κα-  
τάλληλοι γιὰ τὴ πρώτη παιδικὴ ἡλικία.

Ἡ ἀλληγορία προϋποθέτει ἀφαιρετικὴ ἱκανότη-  
τα, κοινωνικὴ πείρα πού τὰ παιδιά αὐτῆς τῆς ἡλι-  
κίας στεροῦνται.

Ὁ παπαγαλισμὸς διδαγμάτων βγαλμένων ἀπὸ  
τοὺς Αἰσώπειους μῦθους στίς κατώτερες τάξεις καὶ  
ἡ δογματικὴ ἀποστήθιση δὲν προάγει τὴν ἀρετὴ.

Οἱ ἀλληγορικοὶ μῦθοι εἶναι κατάλληλοι γιὰ τίς ἀ-  
νώτερες τάξεις ἐκεῖ ὅπου μπορεῖ ἀπουσιάζει ἡ κοι-  
νωνικὴ πείρα, εἶναι δυνατὴ ὁμως ἡ πνευματικὴ ἐπο-  
πτεία μέ μιὰ ἀνάλογη προσπάθεια.

Ἔτσι γεννιέται ἓνα ἄλλο ἐρώτημα.

Εἶναι κατάλληλη ἡ ἡλικία τῆς Γ' τάξης τοῦ Δημο-  
τικοῦ σχολείου πού διδάσκεται ἡ Ἑλληνικὴ Μυθο-  
λογία;

Ἡ Ἑλληνικὴ Μυθολογία παρουσιάζει μορφές  
τῆς προϊστορίας μας καὶ ἐμφανίζει καταστάσεις  
τοῦ Ἑλληνισμοῦ μέ συγκεκριμένο πολιτισμό. Ἡ ὁ-  
ποβλητικὴ συγκίνηση πού δημιουργεῖται ἀπὸ τίς  
πράξεις τῶν Ἑλλήνων ἡρώων, τὸ δραματικὸ στοι-  
χεῖο κινούμενο στὸν Ἑλληνικὸ χῶρο μέ ὑπόθεση ἱ-  
στορικὴ, ἡ ποιητικὴ χάρη, ἡ ἐξαρση τοῦ προγονι-  
κοῦ μεγαλείου καὶ ἡ χρονολογικὴ σειρὰ γιὰ τὴν εἰ-  
σαγωγή στήν ἱστορία μας, ἐπιβάλλουν τὴ διδασκα-  
λία σ' αὐτὴ τὴν ἡλικία.

Ἀλλὰ κάθε προσπάθεια γιὰ τὴν κατανόηση τοῦ  
συμβολισμοῦ τῆς Μυθολογίας εἶναι ματαιοπονία.  
Γιατί οὔτε ἐμεῖς οἱ μεγάλοι μποροῦμε νὰ δώσουμε  
σωστὴ ἐρμηνεία στοὺς μῦθους οὔτε τὰ παιδιά κατα-  
νοοῦν τοὺς ἀπίθανους συμβουλισμούς των.

Μερικοὶ μάλιστα ἀπὸ τὴ μυθολογία εἶναι ἀντιπαι-  
δαγωγικοὶ καὶ πρέπει ν' ἀποφεύγονται.—Εἶναι τό-  
σο καταθλιπτικοί, χειρότεροι καὶ ἀπὸ πολλά παρα-  
μύθια.

Χρειάζεται κάποια κάθαρση γιὰ νὰ μείνει μόνο τὸ  
ὕλικό ἐκεῖνο πού θά προσδιορισθεῖ σὲ τόπο καὶ χρό-  
νο ὁ Ἑλληνισμὸς ὡς προστάδιο τῆς Ἑλληνικῆς ἱ-  
στορίας σὲ μιὰ συνέχεια, καὶ ἄς ἐγκαταλείψουμε τὴ  
προσπάθεια νὰ κατανοήσουν τὰ ἀκατανόητα.

Ὁ Ἰωάννης Σκουτερόπουλος στὸ βιβλίο του «Ἡ  
Διδακτικὴ τοῦ γλωσσικοῦ μαθήματος» σελ. 233 δι-

τόν παρακάτω όρισμό γενικά για τά παραμύθια.

Παραμύθια είναι φαντασιώδεις διηγήσεις, έν ταίς όποίαις ού-  
φύσις τών, περί α αὐται στρέφονται, ούτε ή είς τόν άνθρω-  
γνωστή ή οίκεία πως πραγματικότης, ούτε ή λογική λαμβά-  
ναι ύπ' όψει. Είνα διηγηματικά προϊόντα φαντασίας εξημέ-  
παντελώς άχαλινώτου, κινουμένης έξω ώρισμένου τόπου, έ-  
των νόμων τής φύσεως καί τής γνωρίμου ή οίκίας πρός τόν  
χωπον πραγματικότητος, έξω τών νόμων τής λογικής· είναι  
ηματικά τερατολογίαι, διηγηματικά μετεωρίαι καί άτοπό-  
ς, φαντασιογενή ψεύδη.

αραμύθια π.χ. είναι αί παρ' ήμίν λαϊκαί διηγήσεις περί δρώ-  
στοιχείων, άράπηδων, νεραϊδών, λαμιών άθανάτου νερού,  
ικού καθρέπτου, μαγικής τριχός κ.τ.λ.»

### Η θέση καί ό σκοπός του παραμυθίου μέχρι τώρα διδασκαλία.

Τό διδακτικό μας έργο τό παραμύθι χρησιμο-  
είται: α) σάν αντικείμενο τής πατριδογνωστικής  
ασκαλίας καί β) σά μέσον βοηθητικό για τό μά-  
ια τών λεκτικών άσκήσεων.

Ετή πρώτη περίπτωση έχει σκοπό νά γνωρίσει ό  
ήτης τό λαϊκό πολιτισμό τής στενής πατρίδας  
, τούς θρύλους καί τίς παραδόσεις καί νά θερα-  
ψει όρισμένες διδακτικές ανάγκες στίς διάφο-  
ς μορφές διδασκαλίας.

Γ' αυτό καί διδάσκεται: 1) σάν ξεχωριστό ιδιαί-  
μορφωτικό άγαθό μέ δική του αὐτοτέλεια 2)  
που εφαρμόζεται Ε.Σ.Δ. διδάσκεται συνυφασμέ-  
τέ άνάλογη μέ τό περιεχόμενο ένότητα. 3) σά μέ-  
για τή διδασκαλία του μαθήματος τής γυμνα-  
κής στίς κατώτερες τάξεις μέ τίς άσκήσεις —  
λοι για τήν άπεικόνιση του ρυθμού, τών κινήσεων  
των παιδιών.

Ετή δεύτερη περίπτωση τό παραμύθι χρησιμο-  
είται ως βοηθητικό μέσον για τό μάθημα τών λε-  
κτών άσκήσεων.

Γαί στίς δύο περιπτώσεις μέ τό παραμύθι επιδιώ-  
ται γενικώτεροι διδακτικοί καί παιδαγωγικοί  
οποί:

1) ν' αποκτήσει ό μαθητής λεξιλογικό θησαυρό  
εύχέρεια στή γλωσσική έκφραση (γλωσσικός).

2) ν' αποκτήσει γνώσεις από τό περιβάλλον του  
πραγματογνωστικός).

3) ν' αναπτύξει τό φρόνημα (φρονηματιστικός).

4) ν' αναπτύξει τή φαντασία (ειδολογικός).

5) νά γνωρίσει τό λαϊκό πολιτισμό, τούς θρύλους  
ί τίς παραδόσεις (πολιτιστικός).

Αντιρρήσεις για τήν επιτυχία τών σκοπών πού  
εί τό παραμύθι.

Αντίρρηση—άνασκευή

Οι λεκτικές άσκήσεις πού γίνονται μέ περιεχόμε-

νο παραμυθίου δέν προάγουν τή γλωσσική έκφρα-  
στική ίκανότητα ούτε αύξάνουν τό λεκτικό πλούτο.

Οί λεκτικές άσκήσεις για νά πετύχουν τό σκοπό  
τους, πρέπει 1) νά πηγάζουν από τό άμεσο περιβάλ-  
λον του παιδιού, 2) νά πηγάζουν από τίς βιώσεις του  
3) από τή βιολογική άνάγκη 4) από τή ζωή του παι-  
διού τό παιχνίδι, τήν κίνηση καί τή δραστηριότητά  
του 5) από τή συμμετοχή όλων τών αισθήσεων κατά  
τήν επεξεργασία τών αντικειμένων καί 6) από τίς  
πραγματικές ιστορίες καί τήν πολιτιστική ζωή του  
περιβάλλοντος.

Όταν δέν πηγάζουν από τά παραπάνω οί λεκτι-  
κές άσκήσεις καταντούν πλαστό τεχνικό κατα-  
σκεύασμα καί δέν έχουν παιδευτική αξία.

Η μηχανική απομνημόνευση λέξεων καί έννοιών  
ξένων πρός τήν πραγματικότητα είναι αντιψυχολο-  
γική, καί ή έκμετάλλευση τής ισχυρής μνήμης, άν-  
τιπαιδαγωγική. Η στενότητα τής συνείδησης κάνει  
τήν απομνημόνευση άχρηστη καί οί λέξεις — έν-  
νοιες δέν παραμένουν για πολύ στή συνείδηση καί  
ότι μένει δέν άποτελεί θετικό στοιχείο καί βάση για  
τήν άνάπλαση νέας παράστασης.

Ό,τι άποτυπώνεται, στό ύποσυνείδητό του κατά  
τό συσχετισμό τών νέων έρεθισμών μέ τά παλαιά  
στοιχεία τών παραστάσεων, στό έναλλακτικό στά-  
διο του σχηματισμού τών αντίληψεων, κατά τήν έ-  
κτύπωση, φέρνουν συσκότιση στήν καθαρότητα  
των έννοιών.

Τό σπουδαίο ρόλο τής καθαρής έννοιας πού σχη-  
ματίζεται στα πρώτα χρόνια του παιδιού στό σχο-  
λείο, κατά τήν επεξεργασία τών έννοιών μέ τίς  
προϋποθέσεις πού αναφέραμε, τό συναντήσατε στό  
διδακτικό σας έργο στίς άνώτερες τάξεις. Εκεί δ-  
που δέν τηρούνται οί προϋποθέσεις αυτές, ό παρα-  
στατικός πλούτος τών μαθητών είναι πενιχρός, ή  
καθαρότητα τής σκέψης στή διατύπωση όρισμού,  
στή περιγραφή στήν παρατήρηση, στήν έκφραση,  
θολή, μουντή καί πολλές φορές άλογη. Η γλωσσι-  
κή δεξιότητα είναι δημιούργημα τής άνάγκης τής  
ζωής. Καί ή εξέλιξη σ' αυτή τήν άνάγκη στηρίζεται.  
Εκεί είναι ή ρίζα πού κινητοποιεί τή γλωσσική έ-  
νέργεια από τή βρεφική ήλικία μέχρι τή γεροντική.

Ίσως μάς πουν: ότι άνάγκη τής ζωής δέν είναι  
μόνο ό,τι πηγάζει από τή βιολογική σημασία, αλλά  
άνάγκη για τή ζωή του παιδιού είναι καί ή φαντασία  
πού βοηθάει στή κίνηση, στό παιχνίδι, στή δική του  
δημιουργία.

Σωστό είναι αυτό. Τό ρόλο τής φαντασίας στήν  
άνάγκη τής ζωής του παιδιού θά τό αναπτύξουμε ά-  
μέσως στή τέταρτη αντίρρησή μας.

## β) Αντίρρηση—άνασκευή

Ο δεύτερος σκοπός, του παραμυθιού, ήταν πραγματογνωστικός.

Στό σκοπό αυτό έφτασαν οι Έρβατιανοί, που νόμιζαν ότι η λογοκοπία, ο Βερμπαλισμός δίδουν την έννοια των πραγμάτων.

Έτσι με ένα μύθο που θα έπλεκαν γύρω από το αντικείμενο, νόμιζαν ότι έκανε εύκολη και χωρίς πολύ κόπο τη μάθηση του πράγματος.

Πόσο τουτο αντιβαίνει στους νόμους της μάθησης είναι σ' όλους γνωστό.

Στην Ε.Σ.Δ. για να κάνουμε τη γλωσσική άπεικόνιση ενός πράγματος βγαλμένου από την διδακτική ένότητα, συνυφαίναμε ένα σχετικό παραμύθι και έτσι είχαμε - κατά τη γνώμη των - τις άπεικονίσεις του αντικειμένου που ανταποκρινόταν σε όρισμένες περιοχές του ψυχικού βίου.

Αλλά και με τη έρβαρτιανή μέθοδο και με τή Ε.Σ.Δ. η πραγματογνωσία με τό παραμύθι δέν έπι τυγχάνεται.

Ο σκοπός ο πραγματογνωστικός είναι ουτοπικός. Μπήκε από την Έρβαρτιανή σχολή, τόν παραμέρισε τό σχολείο εργασίας με την έποπτεία του πράγματος και την αυτενέργεια, παρέμεινε όμως σαν κατάλοιπο ανάμεσα στους άλλους σκοπούς του παραμυθιού.

Κανείς εκπαιδευτικός δέν διανοείται σήμερα, ότι μπορεί προκειμένου να διδάξη για ένα αντικείμενο να χρησιμοποιήσει παραμύθι.

Γνωρίζει, ότι τη γνώση του πράγματος τη δίδει ή συστηματική παρατήρηση ή έποπτεία, ή ανάλυση, ή σύνθεση ή χρησιμοποίηση και ή ιστορία ή πραγματική γύρω απ' αυτό.

## γ) Αντίρρηση—άνασκευή

Τρίτος σκοπός του παραμυθιού είναι ν' αναπτύξη τό φρόνημα. Αλλά τό φρόνημα δέν αναπτύσσεται με λόγια ψεύτικα.

Έχουμε άλλες μορφές ενεργείας που είναι σύμφωνες με την ψυχολογική βαθμίδα του παιδιού της ηλικίας αυτής για ισχυροποίηση του φρονήματος και είναι περιττά τά διάφορα έπινοήματα. Τό παιδί χρειάζεται βιώσεις και μόνο βιώσεις και με τη μέση να αναπαραστήσει, τι του δημιουργεί ή σχολική ζωή και κοινωνική πραγματικότητα.

Βασική ψυχολογική αντίνομία της προαγωγής του φρονήματος από τό περιεχόμενο του παραμυθιού, είναι ή λύση των έπεισοδίων με μαγικό, τυχαίο και ανεπανάληπτο τρόπο.

Ο μαθητής παίρνει υποχρεωτικά κάποια θέση απέναντι στα έπεισόδια που προβάλλονται με τό παραμυθένιο περιεχόμενο.

Η θεώρηση και ή ένσυναίσθηση, που είναι ανώτερες πνευματικές λειτουργίες και συντελούν στη συγκρότηση των πνευματικών δυνάμεων, στη πειθαρχία του έσωτερικού κόσμου - που είναι ταυτισμένη με τη άτομική έλευθερία και τό ύψηλό φρόνημα - όσο κι' αν βρίσκονται σε ύποτυπώδη κατάσταση στο παιδί, δέν παύουν να παίζουν σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση της προσωπικότητάς του.

Στό μεγάλο ή θεώρηση και ή ένσυναίσθηση των γεγονότων, και των έργων είναι ανάλογη με τη ψυχική όργάνωση του καθενός και συντροφεύεται από την κρίση και την εμπειρία.

Στό μικρό παιδί με τη προσπάθεια που καταβάλλει να προσαρμόσει τά δεδομένα των παραστάσεων και των αντιλήψεων με τις έπιδράσεις του περιβάλλοντος και της πραγματικότητας, οι πνευματικές του λειτουργίες βρίσκονται σε αντίθεση και τό χάσμα μεγαλώνει, όταν τά έπεισόδια διαψεύδονται, και τό θαύμα διαδέχεται ή ψυχρά πραγματικότητα.

Τό φρόνημα δημιουργείται με τις τρεις κύριες πνευματικές λειτουργίες: τη νόηση τό συναίσθημα και τη βούληση.

Και στις τρεις αυτές περιοχές τό παραμυθένιο περιεχόμενο βρίσκεται σε αντίθεση και όχι μόνο δέ δημιουργεί ύψηλό φρόνημα αλλά τό καταστρέφει.

Σημ. Είναι έτοιμο και θα έκδοθει σε βιβλίο όλόκληρη ή μελέτη για τη παιδευτική αξία του παραμυθιού.

Περιέχει: α) οι μέχρι τώρα αντιρρήσεις των παιδαγωγών για την αξία του παραμυθιού.

β) Φιλοσοφική θεώρηση του παραμυθιού.

γ) Θεωρίες για την προέλευση του παραμυθιού.

δ) Ψυχολογική θεώρηση του παραμυθιού.

ε) Διδακτική θεώρηση του παραμυθιού.

στ) Οι προλήψεις και οι δεισιδαιμονίες έμπέδιο στην όρθή άγωγή.



# σχολική ύδρία

## ΓΕΝΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ἡ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ Α.Ε., πού ἐκδίδει τή ΜΕΓΑΛΗ ΓΕΝΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ «ύδρία» σέ 40 τόμους (ἤδη ἐκδόθηκαν 10 τόμοι), ἀνακοινώνει μέ εὐχαρίστηση ὅτι ὁλοκλήρωσε καί κυκλοφορεῖ καί τή 15τομη «σχολική ύδρία».

- Ἡ «σχολική ύδρία» ἀποτελεῖ βασικό καί ἀναγκαῖο βοήθημα γιά τό μαθητή τοῦ δημοτικοῦ καί τῆς Μέσης Παιδείας.
- Εἶναι ἡ πιό συγχρονισμένη μαθητική ἐγκυκλοπαιδεῖα μέ ἀψογή τυπογραφική ἐμφάνιση καί πολύχρωμη εἰκονογράφηση.
- Εἶναι μιά ἀνεξάντλητη πηγή ἔγκυρων γνώσεων καί εἶναι γραμμένη στά μέτρα τοῦ μαθητῆ.
- Εἶναι γραμμένη μέ ἀπόλυτη συνέπεια στή δημοτική γλῶσσα.

Γενικός ἀντιπρόσωπος γιά ὁλόκληρο τόν κόσμο: ΛΑΔΙΑΣ & ΣΙΑ Ο.Ε. ΑΘΗΝΑ  
ΤΗΛ: 3614686 - 3603361 - 3635742.

Ἀντιπρόσωπος γιά τήν Κύπρο: Α. ΠΑΠΑ - ΛΕΜΕΣΟΣ ΚΥΠΡΟΥ ΤΗΛ: 66966.