

ΧΡΗΣΤΟΥ ΦΡΑΓΚΟΥ

Ταχτικού καθηγητού παιδαγωγικής
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΝΟΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ
ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ**

Στή μελέτη ποὺ ἀκολουθεῖ προσπαθῶ νὰ δημιουργήσω ἔνα σύστημα, τὸ ὅποῖο νὰ περιλαμβάνει μὲ συνολικὸ τρόπο τὶς βασικὲς διδασκικὲς ἀρχές, ὅπως ἐπιζητεῖται νὰ διαμορφώνονται, μέσα στοὺς χώρους διδασκαλίας ἀπὸ τὶς θεσμοδοτήσεις τῶν παιδαγωγικῶν ἔρευνῶν κι ὅχι μόνο μὲ κριτήρια τὴν «πείρα» ἢ τὰ χρόνια διδασκαλίας στὸ χῶρο τῆς ἔκπαιδευσης. Μὶα τέτοια βέβαια μελέτη, γιὰ νὰ εἶναι ὄλοι ληρωμένη, θὰ ἔπειρε νὰ ἐπεκταθεῖ σὲ πολλὲς διερευνήσεις καὶ νὰ ἀναφέρει πλῆθος στοιχείων. Κάτι τέτοιο ὅμως θὰ μᾶς ὁδηγοῦνται σὲ λεπτομερεῖς ἀναζητήσεις καὶ θὰ ξεφεύγαμε ἀπὸ τὸ θέμα μας ποὺ περιορίζεται στὴ δημιουργία τῶν προϋποθέσεων γιὰ μιὰ μελλοντικὴ εὐρύτερη ἀναζήτηση μέσα στὸ χῶρο τῶν διδασκικῶν ἀρχῶν. Γ’ αὐτὸ ἔξαλλου χρησιμοποιήσαμε στὸν τίτλο τὴ λέξη «συμβολή».

Μὲ τὴ μελέτη αὐτὴ ἐπιδιώκονται βασικὰ δύο σκοποί: α) Στὴν ἀρχὴ θέλουμε νὰ κάνουμε ἔνα ξεκαθάρισμα ἀνάμεσα στὶς διδασκικὲς ἀρχές ποὺ πρέπει νὰ ἴσχυουν μέσα στὰ σχολεῖα καὶ συγχρόνως θέλουμε νὰ προσδιορίσουμε, ὅσο μποροῦμε μὲ πιὸ σαφὴ τρόπο, τὶ ἔκφραζει κάθε διδασκικὴ ἀρχὴ. Ἐτσι ἀπὸ τὴ μιὰ μεριὰ θὰ ἐνημερωθεῖ ὁ ἀναγνώστης στὶς γενικεύσεις ποὺ ἔχουν δημιουργηθεῖ στὸ χῶρο τῆς διδασκικῆς καὶ ἀπὸ τὴν ὄλλη μεριὰ θὰ κατανοήσει τὴ σύγχρονη μορφὴ αὐτῶν τῶν διδασκικῶν ἀρχῶν. β) Ὁ δεύτερος σκοπὸς αὐτῆς τῆς μελέτης εἶναι νὰ γίνει μιὰ κατάταξη καὶ ἔνα εἰδος κωδικοποίησης τῶν διδασκικῶν ἀρχῶν, ὡστε νὰ ἀποτελέσουν ἔνα σύστημα ταξινόμησης, ἀνάλογα μὲ τὰ γνωρίσματα ποὺ ἐπιδιώκουν νὰ διαμορφώσουν μέσα στὸν παιδαγωγικὸ χῶρο.

Ἡ ὅλη συστηματοποίηση ὅμως, πρέπει νὰ τονίσω ἀπὸ τὴν ἀρχὴ, δὲν ἐπιδιώκει νὰ δημιουργήσει ἔνα φορμαλισμὸ τῆς διδασκαλίας, ὄλλὰ ἔνα δομικὸ σύστημα ποὺ διαθέτει ἐναλλακτικοὺς τρόπους, μορφὲς μετασχηματισμοῦ καὶ τρόπους αὐτορύθμισης.

Ἡ μελέτη περιέχει τέσσερα μέρη. Τὰ δύο πρῶτα μέρη ἀποτελοῦν ἔνα εἰδος γενικῆς εἰσαγωγῆς καὶ τὰ δύο ὄλλα μέρη περιέχουν τὶς κύριες θέσεις τῆς ταξινόμησης.

Στὸ πρῶτο μέρος ἔξετάζεται τὸ θέμα τῶν ἔξαρτήσεων καὶ διαλεκτικῶν συναρτήσεων ἀνάμεσα στὴ διδασκαλία καὶ στὴ μάθηση. Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ τοποθετούμαστε βέβαια στὸ χῶρο τῆς διδασκαλίας, ὄλλὰ δὲν ἀπομονώνουμε τὴ διδασκαλία ἀπὸ τοὺς ἀναγκαίους καὶ ἀναπόφευκτους συνειρμούς ποὺ ἔχει μὲ τὴ μάθηση.

Στὸ δεύτερο μέρος ἐπισημαίνουμε μὲ συγχεντρωτικὸ τρόπο τὶς βαθμίδες οἱ διποίες διαμορφώνουν τὸ χῶρο τῆς διδασκαλίας καὶ ἔτσι καθορίζουμε μὲ συνοπτικὸ τρόπο πῶς λειτουργεῖ ὁ ἔκπαιδευτικὸς μέσα στὸ διδασκικὸ χῶρο.

Στὸ τρίτο μέρος ἔχετείτο με συγχεντρωτικὰ τὶς τέσσερες βασικὲς κατηγορίες ποὺ συναποτελοῦν καὶ διαμορφώνουν τὴ διδασκαλία. Ἐτσι ὁ ἀναγνώστης ἐνημε-

ρώνεται μὲ συνολικὸ τρόπο στὶς «οἰκογένειες» ἢ «συνομοταξίες», στὶς ὅποιες χωρίζεται ἡ διδασκαλία.

Στὸ τελευταῖο μέρος ἔκθέτουμε κάπως διεξοδικὰ κάθε διδασκτικὴ ἀρχὴ σὲ ἀντιπαράθεση, συνήθως, μὲ τὶς ἀπόφεις τῆς παλιᾶς, τῆς νέας καὶ τῆς σύγχρονης παιδαγωγικῆς. Στὸ σημεῖο αὐτὸν πρέπει νὰ διευκρινίσουμε ὅτι ἡ παλιὰ παιδαγωγικὴ κινεῖται βασικὰ στὶς «αὐθεντικὲς» θέσεις ποὺ δημιούργησαν οἱ «φιλόσοφοι παιδαγωγοὶ» (Πλάτωνας, Ἀριστοτέλης κ.ἄ.), ἢ νέα παιδαγωγικὴ κινεῖται στὸ χῶρο ποὺ διαμόρφωσαν οἱ ἀνακαινιστὲς μεθοδολόγοι παιδαγωγοὶ τῶν ἀρχῶν τοῦ αἰώνα μας (J. Dewey, Ed. Claparède x.ά.) καὶ τὶ σύγχρονη παιδαγωγικὴ εἶναι ἡ ἀγωγὴ ποὺ διαμορφώθηκε μὲ βάση τὶς συστηματικὲς φυχοπαιδαγωγικὲς ἔρευνες ποὺ ἔγιναν κυρίως στὶς τρεῖς τελευταῖες δεκαετίες.

Πρὶν προχωρήσουμε στὴν ἔκθεση τῶν ἀπόφεων μας πρέπει νὰ ποῦμε ὅτι στὴ μελέτῃ αὐτῇ καταβάλλεται προσπάθεια νὰ γίνει μιὰ συνθετικὴ θεώρηση διαφόρων ἀπόφεων μὲ πρίσμα τὴ σχολικὴ πραγματικότητα καὶ μὲ βάση τὴν φυχοπαιδαγωγική, τὸν κλάδο δηλαδὴ τῆς παιδαγωγικῆς ποὺ δίνει ἔμφαση στὶς φυχολογικὲς συναρτήσεις.

Τέλος πρέπει νὰ ποῦμε ὅτι οἱ ἀπόφεις γιὰ τὶς διδασκτικὲς ἀρχὲς διασκινοῦνται βασικὰ στὸ χῶρο τῆς μέσης παιδείας, ἀλλὰ διαμορφώνουν προσβάσεις καὶ πρὸς τὴν κατώτερη καὶ πρὸς τὴν ἀνώτατη παιδεία, ὅπου δυστυχῶς ὀλόμητη ἐπικρατοῦν «διδασκτικὲς θέσεις» παρωχημένων ἐποχῶν, γιατὶ στὰ ἀνώτατα ἐκπαιδευτικὰ ἰδρύματα τῆς χώρας μας δὲν ἔχει ὀλόμητη συνειδητοποιηθεῖ τὸ πρόβλημα τῆς ἀλλαγῆς τοῦ διδασκτικοῦ κλίματος, τῶν παιδαγωγικῶν σχέσεων καὶ γενικότερα τὸ πρόβλημα ἐπικοινωνίας ποὺ ὑπάρχει ἀνάμεσα στὸν καθηγητὴν καὶ στὸ φοιτητή.



Στὸ σχολεῖο βασικὰ παρέχεται διδασκαλία καὶ παράγεται μάθηση. Αὐτὸς ποὺ παρέχει τὴ διδασκαλία εἶναι ὁ «δάσκαλος» καὶ αὐτὸς ποὺ παράγει τὴ μάθηση εἶναι ὁ «μαθητής». Τὸ σχῆμα αὐτὸν εἶναι φαινομενικὰ ἀπλό, ἀλλά, ὃν προσπαθήσουμε νὰ τὸ διερευνήσουμε, δημιουργεῖ ὄρισμένα ἔρωτήματα.

Τὸ πρῶτο ἔρωτημα ποὺ γεννιέται εἶναι, ὃν ἡ διδασκαλία εἶναι μιὰ αὐτοδύναμη ἐνέργεια, ποὺ ἀφορᾶ μόνο τὸ δάσκαλο. 'Απ' τὴν ἀπάντηση ποὺ θὰ δώσουμε στὸ ἔρωτημα αὐτό, ἔξαρτιέται ἡ παιδαγωγικὴ τοποθέτηση μας. 'Εὰν δηλαδὴ ἀπαντήσουμε καταφατικὰ στὸ ἔρωτημα, τότε τοποθετούμαστε στὴν παλιὰ παιδαγωγικὴ ποὺ ἔδινε πρωταρχικὸ ρόλο στὸ δάσκαλο καὶ στὴ διδασκαλία· ὃν ἀπαντήσουμε ἀρνητικά, ὅτι δηλαδὴ ἡ διδασκαλία δὲν εἶναι αὐτοδύναμη ἐνέργεια, ἀλλὰ δραστηρότητα ποὺ βοηθάει τὸ μαθητή, τότε μεταφερόμαστε στὴ σύγχρονη παιδαγωγική, ἡ ὅποια ἀποδέχεται τὴν ἐνεργητικὴ συνύπαρξη τριῶν συντελεστῶν στὴν ἀγωγή, τοῦ δασκάλου, τοῦ μαθητῆ καὶ τῆς ὅλης.

'Απ' αὐτὴ τὴν τοποθέτηση προκύπτει ἔνα δεύτερο θέμα: «αὐτὸς ποὺ παράγει εἶναι ὁ μαθητής». 'Η συνήθισμένη ἔκφραση, ποὺ χρησιμοποιεῖται στὶς περι-

πτώσεις αύτές είναι «ό μαθητής μαθαίνει». Έμεις χρησιμοποιήσαμε τήν έκφραση «ό μαθητής παράγει τή μάθηση», γιατί μὲ τήν έκφραση αύτή δηλώνεται ότι ο μαθητής δὲν είναι άπλος δέκτης, ἀλλ' ἔνας παραγωγός, ἔνας μετασχηματιστής, ἔνας δημιουργός τῶν πληροφοριῶν ποὺ προσφέρονται ἀπὸ τὸ δάσκαλο. Ένω δηλαδὴ μὲ τήν έκφραση «ό μαθητής μαθαίνει» είναι δυνατὸ νὰ ἐννοήσουμε τή μάθηση ως κάτι τὸ ὄποιο ἀπλὰ καὶ μόνο ἀναπαράγεται ἀπὸ τὸ μαθητή, μὲ τήν έκφραση «ό μαθητής παράγει μάθηση» ἐννοοῦμε ότι ἡ μάθηση ποὺ ἐπιτυγχάνεται ἀπὸ τὸ μαθητή είναι ἕνα νέο ζωτανὸ «προϊόν», χρήσιμο γιὰ τὶς ἀνάγκες του.

Ἐφόσον δύμας ἡ μάθηση είναι ἕνα νέο προϊόν, θὰ μποροῦσε νὰ πεῖ κανεὶς ότι είναι κάτι ἀνεξάρτητο ἀπὸ τή διδασκαλία ποὺ παρέχεται ἀπὸ τὸ δάσκαλο. Ή ἀποφῆ δύμας αύτὴ δὲν είναι ὅρθη γιατὶ τὰ «προϊόντα» μάθησης ἔχουν συνάρτηση μὲ τὶς γνώσεις ποὺ παρέχονται ἀπὸ τὸ δάσκαλο καὶ, δοῦ μποροῦμε νὰ γνωρίζουμε ἀπὸ τήν ἔρευνα, αὐτόματη μάθηση χωρὶς διδασκαλία δὲν είναι δυνατὸ νὰ ὑπάρξει ἀκόμη καὶ στὸν τομέα τῆς δημιουργικῆς ἔμπνευσης. Γιὰ νὰ παραχθεῖ κάτι στὸν τομέα τῆς μάθησης καὶ νὰ δημιουργηθεῖ μὲ νέα μορφή, ἀπαιτεῖται ἡ ἐπενέργεια καὶ ἡ ἐπέμβαση τῆς διδασκαλίας. Καὶ ἀντίθετα, γιὰ νὰ ὑπάρξει διδασκαλία, ἀπαιτεῖται παραγωγὴ σειρᾶς ἐπιτευγμάτων. Πάνω σ' αὐτὸ ὁ J. Dewey λέει¹: «Θὰ ἡταν γελοῖος ἔνας ἔμπορας, ποὺ θὰ ἔλεγε ότι πούλησε πολλὰ προϊόντα, ἀν καὶ κανεὶς δὲν ἀγόρασε ἀπ' αὐτά. Ἀλλ' ἵσως ὑπάρχουν δάσκαλοι, ποὺ σκέφτηκαν ότι ἐργάστηκαν καλά, ἀνεξάρτητα ἀπ' ὅσα οἱ μαθητὲς ἔμαθαν. Μεταξὺ διδασκαλίας καὶ μάθησης ὑπάρχει ἡ ἴδια ἔξισωση, ποὺ ὑπάρχει ἀνάμεσα στὴν πώληση καὶ στὴν ἀγορά». Παραπλήσια ἀποφῆ ἔχει ἐκφράσει καὶ ὁ W. H. Kilpatrick²: «Δὲν ἔχουμε διδάξει ἐφόσον ὁ μαθητής δὲν ἔχει μάθει».

Ἐτοι, ἀπ' ὅσα ἔχουν ἐκτεθεῖ παραπόνω, προκύπτει ότι ἡ διδασκαλία καὶ ἡ μάθηση είναι ἔννοιες ποὺ ἀλληλοσυμπληρώνονται καὶ γιὰ τὸ λόγο αὐτὸ στὸ σχολεῖο ζωτικὸ ρόλο πρέπει νὰ παίζουν καὶ οἱ δυὸ παράγοντες τῆς ἀγωγῆς, δηλαδὴ ὁ δάσκαλος καὶ ὁ μαθητής. Δὲ μποροῦμε νὰ ποῦμε, ὅπως ἔλεγον οἱ ὄπαδοὶ τῆς νέας ἀγωγῆς, ότι ὅσο λιγότερο ἐπεμβαίνει ὁ δάσκαλος, τόσο καλύτερα γιὰ τὸ μαθητή, οὔτε μποροῦμε νὰ ἀποδεχτοῦμε τή θέση τῶν ὄπαδῶν τῆς παιδιάς παιδαγωγικῆς, οἱ ὄποιοι δὲν ἔλαβον καθόλου ὑπόψη τους τὸν παράγοντα μαθητή. Ή συνύπαρξῃ ἐξάλλου τῶν δυὸ κυρίων συντελεστῶν τῆς ἀγωγῆς, πού, κατὰ κάποιο τρόπο, ἀποτελοῦν μιὰ δυαδικὴ ἐνότητα στὴν ἀγωγὴ καὶ ὅχι δυὸ τελείων ἔχωριστες μονάδες, ἀπὸ τὶς ὄποιες καθεμιὰ προχωρεῖ ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὴν ἄλλη, μᾶς ἐπιβάλλει νὰ θεωροῦμε τή διδασκαλία καὶ τὴ μάθηση ως δυὸ ἐνέργειες οἱ ὄποιες συνυπάρχουν στὸ σχολεῖο. Ἐφόσον ἀποδεχτοῦμε αὐτὴ τὴ θέση, δὲν μποροῦμε νὰ στηρίζομαστε μόνο στὰ πορίσματα τῆς παιδαγωγικῆς γιὰ διδασκαλία καὶ νὰ ἐρχόμαστε σὲ μερικὲς φυχολογικὲς περιοχὲς γιὰ νὰ ἐνισχυθοῦμε ἀπὸ τὴν φυχολογία, οὔτε μποροῦμε νὰ ἀποδεχτοῦμε ἔξι ὀλοκλήρου δλες ἀνεξαίρετα τὶς φυχολογικὲς διερευνήσεις γιὰ τὴ μά-

1. J. Dewey, How to think, Heath and Company, Boston 1933, σελ. 35-36.

2. W. H. Kilpatrick, Foundations of method, MacMillan, New York 1925, σελ. 268.

θηση καὶ νὰ τὶς μεταφέρουμε ὡς ἐφαρμογὲς στὴ διδασκαλία. Τὸ σχολεῖο ὡς αὐτόνομη λειτουργικὴ μονάδα καθορίζει μιὰ δυναμικὴ ὁργάνωση τῆς μάθησης καὶ τῆς διδασκαλίας γιὰ ὥφελεια τοῦ μαθητῆ ἀλλὰ καὶ τοῦ δασκάλου. Ἐτοι ἐνῶ ἡ παιδαγωγικὴ ἔξετάζει τὰ θέματα τῆς διδασκαλίας βασικὰ ὡς διδακτικὰ προβλήματα καὶ ἡ φυχολογία τῆς μάθησης, ὡς φυχολογικὸ πρόβλημα, ἡ φυχοπαιδαγωγικὴ προσπαθεῖ νὰ δεῖ τὰ δυὸ αὐτὰ θέματα σὲ δυναμικὴ συνάρτηση, δεδομένου ὅτι μὲ αὐτὸ τὸν τρόπο παρουσιάζονται στὸ πεδίο ἔρευνάς της, στὸ σχολεῖο ἢ σ' ὅποιαδήποτε ἄλλη παιδαγωγικὴ σχέση (οἰκογένεια, Γυμνάσιο, Πανεπιστήμιο κτλ.).

Ἄπ' ὅσα εἴπαμε φαίνεται καθαρὰ ὅτι ἡ φυχοπαιδαγωγικὴ καθὼς κινεῖται μέσα στὸ χῶρο τῆς ἐπιστημονικῆς παιδαγωγικῆς: α) ἀποδέχεται τὸ δάσκαλο καὶ τὸ μαθητὴ ὡς ἐνεργητικοὺς παράγοντες γιὰ τὴν ἀγωγή, β) ἀποδέχεται ὅτι ἡ μάθηση, μὲ τὴ συνδρομὴ τῆς διδασκαλίας, εἶναι ἔνα δημιουργικὸ ἐπίτευγμα τοῦ μαθητῆ καὶ ὅχι μιὰ παθητικὴ ἀναπαραγωγὴ καὶ γ) ἀποδέχεται ὅτι ἡ διδασκαλία καὶ ἡ μάθηση εἶναι ἔννοιες ποὺ ἀλληλοσυμπληρώνονται.

Μὲ τὴ συνενωτικὴ ὅμως κατεύθυνση ἀνάμεσα στὴ μάθηση καὶ στὴ διδασκαλία, τὴν ὅποια ἥδη ἀναπτύξαμε, ἡ φυχοπαιδαγωγικὴ δὲν θέλει νὰ ὑποστηρίξει ὅτι δὲν μποροῦμε αὐτὲς τὶς δυὸ ἐνέργειες νὰ τὶς διερευνήσουμε ἰδιαίτερα καὶ νὰ καθορίσουμε τὰ ἰδιαίτερα στοιχεῖα τους. Ἡ διδασκαλία καὶ ἡ μάθηση γιὰ τὴν φυχοπαιδαγωγικὴ εἶναι ἔννοιες ἀλληλοσυμπληρούμενες ἀλλὰ καὶ ἀνεξάρτητες, ὅπως καὶ τὰ πρόσωπα - φορεῖς αὐτῶν τῶν ἐνέργειῶν, ὁ μαθητὴς καὶ ὁ δάσκαλος. Ὁ μαθητὴς γιὰ νὰ εἶναι μαθητής, πρέπει νὰ διδάσκεται ἀπὸ κάποιον, ἀλλ' αὐτὸ δὲ σημαίνει ὅτι ὁ μαθητὴς δὲν εἶναι μιὰ αὐτόνομη προσωπικὴ μονάδα, ὅπως καὶ ὁ δάσκαλος. Παρόμοια διαφοροποίηση ἔχουμε καὶ ἀνάμεσα στὴ μάθηση καὶ στὴ διδασκαλία. Ἡ μάθηση, ὡς ἐνέργεια ποὺ βασικὰ ἐκπορεύεται ἀπὸ τὸ μαθητὴ καὶ ὑποβοηθεῖται ἀπὸ τὸ δάσκαλο, ἀποτελεῖ μιὰ περιοχή, καὶ ἡ διδασκαλία ὡς ἐνέργεια ποὺ βασικὰ ἐκπορεύεται ἀπὸ τὸ δάσκαλο καὶ ἀφομοιώνεται ἀπὸ τὸ μαθητή, ἀποτελεῖ μιὰ ἄλλη περιοχή.

Μὲ βάση τὶς διευκρινίσεις ποὺ κάναμε ὡς αὐτὸ τὸ σημεῖο προχωροῦμε στὶς παρακάτω ὁροθετήσεις:

1. Ἡ σύγχρονη διδασκαλία στηρίζεται στὶς συγκεκριμένες δυνατότητες τοῦ μαθητῆ κατὰ τὴν περίοδο τῆς διδασκαλίας.

2. Οἱ ἀντικειμενικοὶ σκοποὶ τῆς διδασκαλίας προσδιορίζονται σὲ ἐπίπεδο πρωθήσης τῶν γνώσεων, πληροφοριῶν, λειτουργιῶν σκέψης κτλ. τῶν μαθητῶν.

3. Οἱ μέθοδοι διδασκαλίας βρίσκονται σὲ στενὴ σχέση συνάρτησης μὲ τοὺς ἐπιδιωκόμενους ἀντικειμενικοὺς σκοποὺς διδασκαλίας καὶ μὲ τὴν ἐκδηλούμενη συμπεριφορὰ τοῦ μαθητῆ. Οἱ μέθοδοι κρίνονται ἀποτελεσματικὲς ἢ ἀσύμφοροι μὲ βάση αὐτοὺς τοὺς παράγοντες καὶ ὅχι μὲ βάση τὶς μεθοδολογικές συλλήψεις ἢ ἐμπνεύσεις ὡριμῶν ἀνθρώπων.

4. Ἡ ἀξιολόγηση τῆς ἐπίδοσης —ἔξέτασης— θεωρεῖται ὡς ἔνα μέρος τῆς διδακτικῆς πορείας, ποὺ ἀποτελεῖ τὸποντικὸ κοιτήριο γιὰ τὴν ἐπιτυχία ἢ ἀποτυχία

τῆς διδασκαλίας καὶ ὅχι μόνο γιὰ τὴν ἐπιτυχία ἢ ἀποτυχία τῶν μαθητῶν. Ἡ ἀποτυχία δηλαδὴ στὶς ἔξετάσεις ἀποτελεῖ γιὰ τὸ δάσκαλο σῆμα συναγερμοῦ γιὰ ἀλλαγὴ πορείας κατὰ τὴ διδασκαλία, γιὰ τὴν ἀνθεώρηση δηλαδὴ τῶν ἀντικειμενικῶν σκοπῶν, γιὰ τὴ βελτίωση τῶν μεθόδων, γιὰ τὴν παροχὴ νέων στοιχείων ἢ γιὰ ἀλλαγὴ τοῦ τρόπου ἔξετασης.

5. Οἱ διαδικασίες τῆς διδασκαλίας μὲ ὅποιαδήποτε μορφὴ (πληροφοριακές, ἀξιολογικές, συνθετικές κτλ.) ἔχουν ὡς σκοπὸν νὰ διευχολύνουν τὸ μαθητή, στὴν κατάλληλη στιγμή, γιὰ νὰ συλλάβει τὸ ἐπίδιωκόμενο ἀποτέλεσμα μάθησης καὶ δὲν χρησιμοποιοῦνται ἄσκαιρα καὶ ἀσκοπα γιὰ μελλοντικὲς ἀνάγκες καὶ γιὰ «ἀποταμευτικοὺς σκοπούς». Ἡ παροχὴ δηλαδὴ πληροφοριῶν καὶ οἱ ἄλλες διδακτικὲς ἐργασίες ἔχουν λειτουργικὸν χαρακτήρα, ἔξυπηρετούν πάντοτε κάποιο συγκεκριμένο σκοπό.

Οἱ ἀρχὲς ποὺ ἔκθεσαμε παραπάνω προσδιορίζουν καὶ τὸ ἐπιτελούμενο διδακτικὸν ἔργο, ποὺ ἀποτελεῖται ἀπὸ τὶς παρακάτω φάσεις:

α) Ὁ δάσκαλος μὲ τὴ βοήθεια ἀντικειμενικῶν μέσων ἔξετάσεων καὶ τῆς ἐμπειρίας του, διαπιστώνει τὸ ἐπίπεδο μάθησης στὸ ὅποιο κινοῦνται οἱ μαθητές του καὶ τὸ ἐπίπεδο συλλογιστικῶν μηχανισμῶν τους. Οἱ διαπιστώσεις αὐτὲς γίνονται μὲ τὴν ὕλη τῶν μαθημάτων, ποὺ διδάσκει. Οἱ ἀντικειμενικὲς ἔξετάσεις ἄλλης μορφῆς (δεῖχτες νοημοσύνης κτλ.) εἰναι πρόσθετα κριτήρια, ἀλλὰ ὅχι ἀποκλειστικὰ γιὰ τὸ δάσκαλο.

β) Ὁ δάσκαλος διαμορφώνει κάθε φορὰ τοὺς γενικότερους ἀντικειμενικούς σκοπούς, ποὺ θὰ ἐπιδιώξει νὰ ἐπιτύχει μὲ τοὺς μαθητές του σ' ὅλο τὸ σχολικὸ ἔτος, καὶ τοὺς συγκεκριμένους σκοπούς, ποὺ ἐπιδιώκει σὲ μιὰ ὥρα διδασκαλίας. Οἱ διδακτικοὶ σκοποὶ τοῦ δασκάλου βρίσκονται σὲ σχέση ἀλληλουχίας μὲ τὶς ὑπάρχουσες καὶ τὶς μέλλουσες νὰ ἀποκτηθοῦν γνώσεις καὶ λογικὲς λειτουργίες τῶν μαθητῶν.

·γ) Ὁ δάσκαλος ἐπιλέγει τὸ περιεχόμενο τῶν μαθημάτων καὶ τὴν ὕλη τῆς διδασκαλίας μὲ βάση τὰ δεδομένα τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος, ἀλλὰ μὲ ἐλεύθερο τρόπο, ὥστε τὸ περιεχόμενο τῆς ὕλης καὶ τὸ ἐπίπεδο παρουσίασης τῆς ὕλης νὰ ἀνταποκρίνονται στὶς εἰδικές καταστάσεις, τὶς ὅποιες ἀντιμετωπίζει στὴν τάξη του. Ἡ ἐπέκταση τῶν παρεχομένων ἀπὸ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα διαγραφῶν ἀποτελεῖ ἀρετὴ γιὰ τὸ δάσκαλο.

δ) Ὁ δάσκαλος μέσα στὸ πνεῦμα τῶν μεθόδων διδασκαλίας διαμορφώνει τὴν εἰδικὴ τακτικὴ καὶ στρατηγικὴ, ποὺ ἀνταποκρίνεται αὐστηρὰ στὸ ὄλυκὸ γιὰ διδασκαλία καὶ τοὺς μαθητές ποὺ θὰ διδάξει. Καμιὰ μέθοδος διδασκαλίας δὲν μπορεῖ νὰ ἐφαρμοστεῖ ἐπαχριθώς χωρὶς προσαρμογές καὶ τροποποιήσεις σὲ συγκεκριμένο μάθημα καὶ σὲ συγκεκριμένους μαθητές. Κάθε μάθημα ἀποτελεῖ μιὰ δημιουργικὴ ἐπινόηση τοῦ δασκάλου, μέσα στὸ πνεῦμα τῶν ὄρθων μεθόδων διδασκαλίας.

ε) Οἱ τιθέμενοι ἀντικειμενικοὶ σκοποὶ διδασκαλίας καὶ οἱ προσαρμογές τῶν μεθόδων διδασκαλίας πρέπει νὰ διαθέτουν καὶ ἐναλλακτικὲς λύσεις, ὥστε ἀνάλογα

μὲ τὶς παρουσιαζόμενες καταστάσεις νὰ μποροῦν νὰ μετατραποῦν, χωρὶς νὰ ἔχτραπούν σὲ μὴ ἐπιδιωκόμενες περιοχές.

στ) 'Ο δάσκαλος διαμορφώνει τὰ μέσα ἐξέτασης κατὰ τέτοιο τρόπο, ώστε νὰ μετροῦν πραγματικὰ τὶς διάφορες φάσεις τῆς διδασκαλίας του. 'Η ἐξέταση εἶναι τὸ κριτήριο, μὲ τὸ ὅποιο ὁ δάσκαλος ἀξιολογεῖ χυρίως ὅλη τὴν πορεία ποὺ ἀκολούθησε καὶ ὅχι μόνο μέσο κατάταξης τῶν μαθητῶν.



Οἱ διδακτικὲς μέθοδοι τῆς παλιᾶς καὶ νέας ἀγωγῆς καὶ οἱ γενικότερες διδακτικὲς τάσεις ποὺ ἔχουν ἀναπτυχθεῖ εἶναι δυνατὸ νὰ διαμορφώσουν μέσα στὸ χῶρο τῆς φυχοπαιδεγγαρχικῆς ἔνα ὀλοκληρωμένο σύστημα μεθοδολογικῶν διδακτικῶν ἀρχῶν, τὸ ὅποιο εἶναι δυνατὸ νὰ προσαρμόζεται μὲ τέτοιο τρόπο, ώστε τὸ ἐπιτυγχανόμενο ἀπὸ τοὺς μαθητὲς ἀποτελέσμα νὰ συντελεῖ στὴ βελτίωση τῆς φύσης τους καὶ τῆς ἔνταξῆς τους μέσα στὸ ἐπιδιωκόμενο ἀπὸ τὴν κοινωνία ἔργο. Τὸ σύστημα αὐτὸ τῶν διδακτικῶν ἀρχῶν ἐντάσσει καὶ ὄρισμένες ἀρχὲς τῆς παλιᾶς παιδεγγαρχικῆς.

Παρακάτω ἐκθέτουμε, μὲ βάση τὰ δεδομένα διαφόρων ἐρευνῶν καὶ παιδεγγαρχικῶν τάσεων, ἔνα τέτοιο σύστημα διδακτικῶν ἀρχῶν. Τὸ σύστημα αὐτὸ πραγματοποιεῖται μὲ μιὰ μορφὴ ταξινόμησης μὲ τὴν ὅποια ἐπιδιώκεται νὰ καδικοποιηθοῦν κατὰ κάποιο τρόπο ὅσα στοιχεῖα ἐξακολουθοῦν νὰ ἴσχυσον στὴ σύγχρονη διδακτική, ἀνεξάρτητα ἀν προῆλθαν ἀπὸ τὴν παλιά, νέα ἡ σύγχρονη παιδεγγαρχική. Μὲ τὴν ταξινόμηση τῶν διδακτικῶν ἀρχῶν ποὺ προτείνουμε ἐπιδιωκούμενε νὰ δημιουργήσουμε ἔνα σύστημα διδακτικῶν ἀρχῶν, τὸ ὅποιο περιλαμβάνει τέσσερεις κατηγορίες: α) Τὸ διδακτικὸ κλίμα ποὺ πρέπει νὰ ἐπικρατεῖ μέσα στὴν τάξη· β) τὶς γενικὲς μεθοδολογικὲς κατευθύνσεις στὴ γνωστικὴ περιοχή· γ) τὶς εἰδικὲς τεχνικὲς γιὰ τὴν γνωστικὴ περιοχὴ καὶ δ) τὴν ἀνάπτυξη συνθετικῶν ἴκανοτήτων. Σὲ κάθε κατηγορία περιλαμβάνονται πολλὲς ἀρχές.

Στὴν ἀρχὴ ἐκθέτουμε συνοπτικὰ καὶ συνθετικὰ τὶς τέσσερεις κατηγορίες καὶ τὶς διδακτικὲς ἀρχὲς ποὺ περιλαμβάνει κάθε κατηγορία. "Τσερα ἀναλύουμε διεξοδικὰ κάθε ἀρχή.

Ιη Κατηγορία: Διδακτικὸ κλίμα. Στὴν κατηγορία αὐτὴ ὑπάγονται οἱ ἀρχές, οἱ ὅποιες ἀφοροῦν τὸ γενικότερο κλίμα ποὺ διαμορφώνεται μέσα στὴν τάξη μὲ τὴν πρωτοβουλία τοῦ δασκάλου ἀλλὰ καὶ μὲ τὴ σύμμετοχὴ τῶν μαθητῶν. 'Η κατηγορία αὐτὴ περιλαμβάνει ἀρχές, οἱ ὅποιες κατὰ κάποιο τρόπο ὑπερτονίζουν τὸ ἐπίπεδο τῶν διαπροσωπικῶν σχέσεων, χωρὶς αὐτὸ νὰ σημαίνει ὅτι δὲν περιέχουν ἐνμέρει στοιχεῖα γνωστικὰ ἡ τεχνικὰ ἡ συνθετικά. Στὴν κατηγορία αὐτὴ ὑπάγονται οἱ ἔξις διδακτικὲς ἀρχές: α) 'Η ἀρχὴ τῆς ἐλεύθερης συμμετοχῆς· β) ἡ ἀρχὴ τῆς ἀναγνώρισης καὶ παραδοχῆς τοῦ ἄλλου· γ) ἡ ἀρχὴ τῆς ἡρεμίας καὶ σύμμετρης ἐκ-

τόνωσης· δ) η ἀρχὴ τῆς ἐπιστημονικῆς καὶ παιδευτικῆς ἐντεμότητας· ε) η ἀρχὴ τῆς ἀτομικῆς ἴδιαιτερότητας καὶ στ.) η ἀρχὴ τῆς ὁμαδικῆς ἐκδήλωσης.

Μὲ τὴν ἐφαρμογὴν αὐτῶν τῶν διδακτικῶν ἀρχῶν ἐπιδιώκεται νὰ δημιουργηθεῖ μέσα στὴν τάξη ἔνα κλίμα πρόσφορο ἀπ’ τὴ μιὰ μεριὰ γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τῆς μαθητικῆς κι ἀπ’ τὴν ἄλλη γιὰ τὴν ὁμαλὴ ἀνάπτυξη τῆς προσωπικότητας τοῦ μαθητῆ. Μὲ τὴν ἐλεύθερη συμμετοχὴν τοῦ μαθητῆ, μὲ τὴν ἀναγνώριση τῶν ἴδιαιτερων χαρακτηριστικῶν κάθε ἀτόμου καὶ μὲ τὶς ὁμαδικὲς ἐκδηλώσεις ἐπιτυγχάνεται νὰ ἀναπτυχθεῖ στὴν τάξη ἔνα κλίμα, μέσα στὸ ὅποιο ὁ μαθητής ὅχι μόνο δὲν αἰσθάνεται ὅτι βρίσκεται κάτω ἀπὸ πίεση, ἀλλὰ καὶ θὰ κατανοεῖ ὅτι ἀναπτύσσεται ὁμαλὰ ὡς ἀτομο καὶ ὡς κοινωνικὴ μονάδα· θὰ κατανοεῖ ἐπίσης ὅτι εἶναι ἀποδεκτὸς ὡς μέλος μιᾶς κοινωνικῆς ὁμάδας, στὴν ὅποια προσφέρει στοιχεία γιὰ τὴ διαμόρφωσή της καὶ συγχρόνως παίρνει διαμορφούμενα μέσα στὴν ὁμάδα μορφωτικὰ ἀγαθά.

2η Κατηγορία: Γενικὲς μεθοδολογικὲς κατευθύνσεις στὴ γνωστικὴ περιοχὴ. Στὴν κατηγορία αὐτὴ ὑπάγονται οἱ ἀρχές, οἱ ὅποιες διαμορφώνουν τὶς γενικὲς μεθοδολογικὲς κατευθύνσεις γιὰ τὴν ὄργανωση τῶν προσφερομένων μέσα στὴν τάξη γνώσεων, πληροφοριῶν, συλλογισμῶν, ἔρμηνειῶν, ἐπεκτάσεων, ἀξιολογήσεων, ὁρολογιῶν, κριτηρίων, ἐννοιῶν, γενικεύσεων, ἐφαρμογῶν, ἀναλύσεων, συσχετίσεων κτλ. Οἱ ἀρχές οἱ ὅποιες ὑπερτονίζουν τὴ γενικὴ μεθοδολογικὴ κατεύθυνση εἶναι: α) Ἡ ἀρχὴ τῆς συνερεύνησης· β) η ἀρχὴ τῆς βίωσης καὶ ἀναβίωσης· γ) η ἀρχὴ τοῦ λογικοῦ προγραμματισμοῦ καὶ δ) η ἀρχὴ τῆς ἐλκυστικότητας.

Ἡ πρώτη ἀρχὴ, η ἀρχὴ τῆς συνερεύνησης, η ὅποια μπορεῖ νὰ θεωρηθεῖ ὡς ἀρχὴ ποὺ συνδέει τὴ 2η κατηγορία μὲ τὴν 1η, ρυθμίζει τὴ γενικὴ κατεύθυνση τοῦ δασκάλου μέσα στὸ χώρο τῆς μάθησης. Ὁ δάσκαλος δὲ μένει ὡς ἀπλὸς θεατὴς στὰ «δρώμενα» μέσα στὴν τάξη, οὔτε εἴναι ὁ ἀπόλυτος ρυθμιστής καὶ παντογνώστης, ἀλλὰ συνερευνητὴς στὰ μέσα, στοὺς τρόπους καὶ στὸ ὑλικό, τὰ ὅποια θὰ χρησιμοποιηθοῦν γιὰ τὴν ἐπίτευξη τοῦ ἐπιθυμητοῦ ἐπιπέδου μάθησης. Μὲ τὴ δεύτερη ἀρχὴ τῆς βίωσης καὶ ἀναβίωσης οἱ μνημονεύθεισες ἐπιμέρους γνωστικὲς διαδικασίες (γνώσεις, πληροφορίες, συλλογισμοί, ἔρμηνειες κτλ.) πρέπει νὰ λάβουν συγκεχριμένη μπόσταση μέσα στὴν τάξη· μὲ τὴ βίωση ἡ ἀναβίωση πρέπει νὰ ἐγκαθιδρυθοῦν μὲ τὴ βοήθεια τῶν λειτουργιῶν τῆς ἀφομοίωσης καὶ προσαρμογῆς ὡς ἐνταγμένα μόνιμα στοιχεία στοὺς μηχανισμοὺς λειτουργίας τῆς συμπεριφορᾶς τοῦ μαθητῆ. Μὲ τὴν ἀρχὴ τοῦ προγραμματισμοῦ ἐπιδιώκεται νὰ ὄργανωθοῦν οἱ γνώσεις μὲ βάση ἔνα προγραμματισμὸ ποὺ νὰ ἀνταποκρίνεται στὴ δεκτικότητα τοῦ μαθητῆ καὶ μὲ τὴν ἀρχὴ τῆς ἐλκυστικότητας ἐπιδιώκεται τὸ μορφωτικὸ ἀγαθὸ νὰ προσφέρεται κατὰ τέτοιο τρόπο, ὥστε νὰ προσελκύεται ὁ μαθητής καὶ νὰ τὸ αἰσθάνεται ὅχι ἀπλὰ ὡς γνώση, ἀλλὰ καὶ ὡς κάτι τὸ «σαφηνευτικὸ» καὶ «χαριτωμένο».

3η Κατηγορία: Εἰδικὲς τεχνικὲς γιὰ τὴ γνωστικὴ περιοχὴ. Στὴν κατηγορία

αύτή ύπαγονται οι ἀρχές, οι ὅποιες ἀφοροῦν τὶς ἴδιαιτερες χυρίως τεχνικὲς μὲ τὶς ὁποῖες ἐπιτυγχάνουμε, ἔκμεταλλεύμενοι τοὺς τρόπους μάθησης τῶν μαθητῶν, νὰ προσφέρουμε ἀπὸ τὴ μᾶς μερὶὰ εἰδικὲς γνώσεις, κι ἀπὸ τὴν ἄλλη νὰ χρησιμοποιῆσουμε εἰδικοὺς μηχανισμούς, τοὺς ὅποιους διαθέτουν τὰ παιδιά. Στὴν κατηγορία αὐτὴ ἀνήκουν οἱ ἔξης ἀρχές: α) Ἡ ἀρχὴ τῆς προσφορᾶς καὶ κατανόησης πληροφοριῶν· β) η ἀρχὴ τῆς ἐποπτείας· γ) η ἀρχὴ τοῦ συνδυασμοῦ, τῆς ὁργάνωσης καὶ τῶν πολλαπλῶν θεωρήσεων· δ) η ἀρχὴ τῆς ἐναλλακτικῆς ἐπανάληψης· ε) η ἀρχὴ τῆς σχηματοποίησης· στ) η ἀρχὴ τῆς συγκεκριμενοποίησης καὶ ἐπαγωγικότητας καὶ ζ) η ἀρχὴ τῆς συνολικότητας.

Ἡ πρώτη ἀρχὴ, η ἀρχὴ τῆς προσφορᾶς καὶ κατανόησης πληροφοριῶν, ἀποτελεῖ κάπως γενικότερη ἀρχὴ καὶ συνδέει ἔτσι τὴν 3η κατηγορία μὲ τὴ 2η κατηγορία. Μ' αὐτὴ καθορίζεται ὅτι η κρίση πρέπει νὰ λειτουργεῖ μὲ βάση στοιχεία καὶ συγχειριμένες πληροφορίες. Οἱ ὑπόλοιπες ἀρχὲς ἀποτελοῦν ἔξειδικευμένες μεθοδολογικὲς ἀρχές διδασκαλίας καὶ μάθησης. Γιὰ τὴν ἐφαρμογὴ αὐτῶν τῶν ἀρχῶν καθορίζεται ἔνα εἰδικὸ ἐνιαίο σύστημα διδακτικῶν ἀρχῶν, οἱ ὅποιες προσδιορίζουν τὴ γνωστικὴ περιοχή.

4η Κατηγορία: Ἀνάπτυξη συνθετικῶν ἐκανοτήτων. Στὴν κατηγορία αὐτὴ ύπαγονται οἱ ἀρχές, οι ὅποιες ἀναπτύσσουν συνθετικὲς ἐκανοτήτες στοὺς μαθητές. Οἱ ἀρχὲς οἱ ὅποιες ἀπαρτίζουν τὴν κατηγορία αὐτὴ εἰναὶ: α) Ἡ ἀρχὴ τῆς ἔκμετάλλευσης τοῦ λάθους· β) η ἀρχὴ τῆς ἀνακάλυψης· γ) η ἀρχὴ τῆς ἀντιψετώπισης καὶ ἐπύλυσης προβλημάτων καὶ δ) η ἀρχὴ τῆς δημιουργικότητας.

Ἡ πρώτη ἀρχὴ ἀποτελεῖ τὸ μεταβατικὸ στάδιο μεταξὺ 4ης καὶ 3ης κατηγορίας, γιατὶ αὐτὴ η ἀρχὴ ἀπὸ τὴ μιὰ μερὶὰ χρησιμοποιεῖ μιὰ εἰδικὴ τεχνική, κι ἀπὸ τὴν ἄλλη ἀποτελεῖ μιὰ προετοιμασία τοῦ μαθητῆ γιὰ τὴν ἀνάπτυξη συνθετικῶν ἐκανοτήτων, μὲ τὴν κατάλληλη ἔκμετάλλευση τῶν λαθῶν καὶ ἀποτυχῶν.

Οἱ τρεῖς ἄλλες ἀρχές, τῆς ἀνακάλυψης, τῆς ἐπίλυσης προβλημάτων καὶ τῆς δημιουργικότητας, ἀνήκουν ἀποκλειστικὰ στὴ συνθετικὴ γνωστικὴ περιοχή, γιατὶ μ' αὐτὲς ὁ μαθητής ἀσκεῖται μὲ ἀνώτερους μηχανισμούς στὴν ἴδιομορφη σύνθεση ἐννοιῶν, συλλογισμῶν, ἐρμηνεῶν, χριτηρίων κτλ. καθὼς καὶ στὴν ἐπίτευξη γενικότερων μεθόδων προσπέλασης στὴ μάθηση. Οἱ μηχανισμοὶ ποὺ ἀπαιτοῦνται γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τῆς σύνθεσης προϋποθέτουν ὥπωσδήποτε στήριξη σὲ πληροφορίες, σὲ γνώσεις, σὲ ἔννοιες κτλ. καὶ δὲν εἶναι αὐτοδημιούργητοι καὶ αὐτοδιαμορφούμενοι, ὅπως ὑποστηρίζεται συνήθως. Εἶναι δυνατὸ δύμας νὰ διαμορφωθοῦν σὲ διάφορα ἐπίπεδα καὶ γι' αὐτὸ δὲν ἀπαιτεῖται η πλήρης ἀνάπτυξη τοῦ ἀτόμου γιὰ νὰ ἀρχίσουν νὰ σχηματίζονται. Δὲ μποροῦμε δηλαδὴ νὰ ποῦμε ὅτι πρῶτα θὰ καλλιεργήσουμε στοὺς μαθητές μας τὴν περιοχὴ ὅλων τῶν ἀναγκαίων γνώσεων καὶ ὕστερα θὰ τοὺς μάθουμε νὰ συνθέτουν. Οἱ μορφὲς τῆς σύνθεσης μὲ τὴν ἀπλὴ μορφή τους εἶναι δυνατὸ νὰ διδαχθοῦν σὲ κάθε τίλικία.

Οἱ τέσσερεις γενικὲς κατηγορίες διδακτικῶν μεθοδολογικῶν σκοπῶν ποὺ ἐκθέσαμε, δηλαδὴ: 1. τὸ διδακτικὸ κλίμα, 2. οἱ γενικὲς μεθοδολογικὲς κατευθύνσεις

γνωστικής περιοχής, 3. οι είδικες τεχνικές γνωστικής περιοχής και 4. ή άνάπτυξη συνθετικών ίκανοτήτων, άποτελούν την ούσια του διδακτικού έργου, όπως τὸ προσδιορίζει ή φυχοπαιδαγωγική.

"Αν δοῦμε τώρα τὸ έργο αὐτὸ κάτω ἀπὸ τὸ πρίσμα τοῦ δασκάλου μποροῦμε νὰ ποῦμε συνοπτικὰ ὅτι ὁ δάσκαλος: 1. Συμβάλλει στή δημιουργία ἐνὸς κλίματος μέσα στήν τάξη, μέσα στὸ δόποιο ὁ μαθητής ἀναπτύσσεται ἐλεύθερα, αἰσθάνεται ὅτι εἶναι ἀποδεκτὸς ἀπὸ τὴν μαθητικὴ ὄμάδα καὶ δέχεται ἐρεθίσματα μάθησης ἐπιστημονικῆς καὶ παιδευτικῆς τάξης τὰ δόποια διαμορφώνονται μὲ ἔντιμο τρόπο. 2. Προγραμματίζει, συνεργεινάει καὶ δημιουργεῖ προϋποθέσεις βίωσης καὶ ἐλκυστικότητας τῶν προσφερομένων μορφωτικῶν ἀγαθῶν. 3. Χερηφανοεῖ τεχνικές κατάλληλες γιὰ τὴν προσληπτικότητα τῶν μαθητῶν καὶ 4. Δημιουργεῖ προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἀνάπτυξη συνθετικῶν ίκανοτήτων στοὺς μαθητές.

Δίνουμε παρακάτω ἀναλυτικὰ τὶς διδακτικὲς ἀρχές.

1η Κατηγορία: Ἀρχὲς διδακτικοῦ κλίματος

α) *Η ἀρχὴ τῆς ἐλεύθερης συμμετοχῆς*: Ή νέα ἀγωγὴ σὲ σχέση μὲ τὴν παλιὰ μιλησε διεξδικά γιὰ τὴν ἀνάγκη ἐλεύθερης ἔκφρασης, ἐλεύθερης ἐκδήλωσῆς καὶ αὐθόρμητης συμμετοχῆς τοῦ παιδιοῦ στὸ διδακτικὸ έργο. Ή ἐλεύθερη ἔξαλλου συμμετοχὴ τοῦ παιδιοῦ στὸ διδακτικὸ έργο ἀποτέλεσε ἴδιατερο χαρακτηριστικὸ πολλῶν νέων διδακτικῶν μεθόδων καὶ ἴδιατερα τῆς μεθόδου Montessori. Ο μαθητής κάτω ἀπὸ τὴν πίεση καὶ τὴν αὐστηρὴ καθοδήγηση ἐπιτυγχάνει βέβαια στὸν τομέα τῶν γνώσεων τοῦ ὄρισμένες καλὲς ἐπιδόσεις αὐτὸ συμβαίνει γιατὶ κατορθώνει, καθὼς βρίσκεται κάτω ἀπὸ τὴν ἐπίδραση τῆς ἐπιβολῆς τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ, νὰ μιμεῖται τὰ λόγια καὶ τὶς πράξεις του. Οι ἐπιτυχίες ὅμως αὐτὲς εἶναι ἐπιφανειακὲς καὶ παροδικές. Μόλις ὁ μαθητής ἀπομακρυνθεὶ ἀπὸ τὸ πιεστικὸ περιβάλλον, ἡ λησμονεῖ τὶς ὑποδείξεις, τὶς προτροπές, τὶς σοβαροφανεῖς συμβουλές, οἱ δόποιες δὲν τοῦ ταιριάζουν καὶ ἐκδηλώνεται μὲ διαφορετικὸ τρόπο ἀπὸ αὐτὸν ποὺ τοῦ ὑποδεικνύει τὸ σχολεῖο.

Η ἀρχὴ τῆς ἐλεύθερης καὶ αὐθόρμητης ἐκδήλωσης τοῦ μαθητῆ, ή δόποια βασικὰ στηρίζεται στή γενικότερη ἀπόφη ποὺ διατυπώθηκε ἀπὸ τὸν Roussseau ὅτι τὸ παιδὶ γεννιέται καλὸ ἀλλὰ ἡ κοινωνία τὸ καταστρέφει, ἀσφαλῶς ἔχει ἐπιφέρει πολλὲς ἀλλαγὲς στὸ σχολικὸ κλίμα: ὁ μαθητής ἐκφράζεται ποικιλότροπα μὲ λόγια καὶ μὲ ἔργα καὶ ἔτσι συνειδητοποιεῖ σιγὰ-σιγὰ τὶς λανθάνουσες ίκανότητες καὶ τὰ ἐνδιαφέροντά του.

Εἶναι ἀνάγκη ὅμως νὰ ποῦμε ὅτι η ἀπόλυτη ἐφαρμογὴ τῆς ἐλεύθερης συμμετοχῆς, η ὅποια κατέστησε πολλὲς φορὲς τὸ δάσκαλο ἀπλὸ θεατὴ τῶν αὐθόρμητων ἐκδηλώσεων τοῦ παιδιοῦ δὲ θεωρεῖται τόσο ἀποτελεσματικὸ μέσο, γιατὶ στὸ σχολεῖο βασικὸς παράγοντας μόρφωσης δὲν εἶναι μόνο ὁ «μαθητής» ἀλλὰ καὶ ὁ «δάσκαλος», ὁ ὅποιος ἐπίσης εἶναι ἀπαραίτητο νὰ αἰσθάνεται ἐλεύθερος νὰ ἐκδηλωθεῖ καὶ νὰ ἐπέμβει ὅταν πρέπει. Μαθητής καὶ δάσκαλος ἀποτελοῦν μιὰ δυαδικὴ καὶ

διαπροσωπική ένότητα³ άλληλοσυμπληρούμενη. "Ετσι είναι άπαραίτητο ό δάσκαλος νὰ αἰσθάνεται έλευθερος νὰ ἐπεμβαίνει στὸ ἐπιτελούμενο ἀπὸ τὸ μαθητὴ ἔργο καὶ ὅχι νὰ φοβᾶται νὰ ἐπέμβει στὰ «δρώμενα» ἀπὸ τοὺς μαθητές, γιὰ νὰ μὴ καταστρέψει δῆθεν τὴν αὐθορμησία τους. Μὲ πολλὲς ἔξαλλου ἔρευνες ἔχει διαπιστωθεῖ ὅτι τὸ «βεληνεκὲς» τῶν παιδιῶν σὲ πολλὲς περιοχὲς εἶναι περιορισμένο καὶ γι' αὐτὸ εἶναι ἀνάγκη νὰ ἐπεμβαίνει ὁ δάσκαλος, ὥστε, μὲ κατάλληλους χειρισμούς, νὰ ἐπιβοηθεῖ τὸ μαθητὴ στὴν ἀνάπτυξη καὶ τὴν ἔξελιξη του. 'Η ἀγωγὴ καὶ ἡ μόρφωση δὲν ἐπιτελεῖται μὲ αὐτοεξέλιξη ἀλλὰ μὲ τὴν ὑπαρξὴ στὸ πεδίο τῆς ἀγωγῆς δύο διαφορετικῶν ἐπιπέδων, τοῦ δασκάλου, ποὺ βρίσκεται λόγω τῶν ἐμπειριῶν του σὲ ὑψηλότερο ἐπίπεδο καὶ τοῦ μαθητῆ σὲ κοτύπερο, ἀλλὰ ποὺ ἐπιδιώκει νὰ ἀνέβει σὲ ὑψηλότερο ἐπίπεδο· στὴ διαδικασία αὐτὴ τῆς ἀνόδου τοῦ μαθητῆ σὲ ὑψηλότερο ἐπίπεδο ὁ δάσκαλος ἀποτελεῖ ἀπαραίτητο μί··ο ὑποστήριξης καὶ ἐνισχυτικὸ κίνητρο ἔξυφωσης. 'Η ἐλεύθερη λοιπὸν συμμετεχὴ τῶν παιδιῶν στὸ ἐπιτελούμενο σχολικὸ ἔργο, συμπληρούμενη μὲ τὴν ρυθμιστικὴ ἐπέμβαση τοῦ δασκάλου ἀποτελεῖ οὐσιαστικὸ μέσο γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ καὶ στὴ γνωστικὴ καὶ στὴ συναισθηματικὴ περιοχὴ.

β) 'Η ἀρχὴ τῆς ἀναγνώρισης καὶ παραδοχῆς τοῦ ἄλλου: 'Η νέα παιδαγωγική, ἀπὸ τὴν ἐποχὴ τοῦ J.J. Rousseau, δὲν ἔπαψε νὰ τονίζει τὸ σεβασμὸ τῆς φύσης τοῦ παιδιοῦ. 'Η θέση αὐτὴ δείχνει ἀπὸ τὴ μιὰ μεριὰ τὴν ἰδιαιτερότητα, μὲ τὴν ὅποια ἀναπτύσσεται τὸ παιδί καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη τὸ σεβασμὸ πρὸς τὸν ἄλλο ἀνθρωπο. Κάθε παιδί μέσα στὸ σχολεῖο, ἀλλὰ καὶ κάθε δάσκαλος ἡ καθηγητὴς παιζούν τὸ δικό τους ρόλο στὴ διαδικασία τῆς μάθησης καὶ τῆς διδασκαλίας· γι' αὐτὸ ἐπιβάλλεται κάθε παράγοντας νὰ ἀναγνωρίζεται καὶ νὰ γίνεται ἀποδεκτὸς ἀπὸ τὸν ἄλλο. Στὴ λειτουργία τῆς μετάδοσης τῶν γνώσεων ἀπὸ τὸ δάσκαλο δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ μὴ λαμβάνεται ὑπόφη ὁ ἐκπαιδευόμενος, ἀλλὰ καὶ ὁ ἐκπαιδευόμενος πρέπει νὰ προσβλέπει στὶς θέσεις τοῦ δασκάλου· τὸ ἴδιο πρέπει νὰ συμβαίνει καὶ μεταξὺ τῶν μαθητῶν. Στὸ σχολεῖο κανένας μαθητὴς ἡ δάσκαλος δὲν εἶναι τόσο ἀμελητέος, ὥστε νὰ μὴ λαμβάνεται σοβαρὰ ὑπόφη. 'Η γνώμη καὶ οἱ θέσεις τοῦ καθένα εἶναι ἀπαραίτητες γιὰ νὰ συντελεστεῖ τὸ μορφωτικὸ ἔργο.

Γενικότερο πόρισμα δὲν τῶν διερευνήσεων τῆς νέας παιδαγωγικῆς καὶ τῆς ψυχοπαιδαγωγικῆς εἶναι ὅτι ἡ συνάρτηση καὶ ὁ δεσμὸς τῶν παραγόντων ποὺ ἐπιτελοῦν τὴ μάθηση ἀποτελοῦν τὴν ἴδια τὴν οὐσία τῆς παιδευτικῆς ἐνέργειας. Κανένας παράγοντας λοιπὸν δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ ἐνεργήσει, χωρὶς νὰ ἔχει ὑπόφη του ὅτι ἡ ἐνέργειά του διέπεται ἀπὸ τὸ πνεῦμα τῆς συνάρτησης μὲ τοὺς ἄλλους. Καλλιεργώντας μέσα στὸ σχολεῖο τὸ πνεῦμα τῆς ἀναγνώρισης καὶ παραδοχῆς τοῦ ἄλλου δὲν ἔχυπτρετούμε μόνο τὴν ἀνάπτυξη τῆς μάθησης στὸ σχολεῖο, ἀλλὰ καὶ τὸ γενικότερο πνεῦμα ποὺ διέπει τὴ ζωὴ τῶν κοινωνιῶν, κατὰ τὸ ὅποιο βασικὴ προϋπόθεση δημιουργίας μιᾶς κοινωνίας ἀποτελεῖ ὁ ἀμοιβαίος σεβασμὸς μεταξὺ τῶν με-

3. Βλ. Χρ. Φράγκου, Παιδαγωγικὲς ἀντιθέσεις, Θεσσαλονίκη 1964, σελ. 17.

λῶν της. Γιὰ τὴν ἀγωγὴ τὸ ἄλλο πρόσωπο δὲν ἀποτελεῖ ἀπλὰ ἓνα καθρέφτη, ὅπου ἀτενίζουμε τὸ δικό μας πρόσωπο, ἀλλὰ μᾶς ἄλλη αὐθύπαρκη ὄντότητα.

γ) Η ἀρχὴ τῆς ἡρεμίας καὶ σύμμετρης ἐκτόνωσης: Στὸ παραδοσιακὸ σχολεῖο, ὅπου ἀναπτύσσεται ὑπερβολικὰ τὸ πνεῦμα τῆς ἄμιλλας καὶ τοῦ συναγωνισμοῦ, εἶναι φυσικὸ νὰ παρατηροῦνται ἐπιθετικότητες, προσπάθειες ὑποβιβασμοῦ, συγχρούσεις καὶ γενικότερα μιὰ διάθεση ἀνάδειξης καὶ ἐπικράτησης τοῦ ἀτόμου καὶ ὑποβιβασμοῦ ὅλων τῶν ὄλλων. Οἱ καταστάσεις αὐτὲς πολλὲς φορές παίρνουν δραματικὲς διαστάσεις γιὰ μαθητὲς ἔσωστρεφεῖς ἢ συναισθηματικὰ εὐαίσθητούς.

Εἶναι ἀλήθεια βέβαια ὅτι δὲν εἶναι δυνατὸ τὸ πνεῦμα τῆς μαχητικότητας καὶ τῆς σύγχρουσης νὰ ἔξοβελιστεῖ ἐντελῶς ἀπὸ τὸ «λαὸ» τῶν μαθητῶν· ἡ ὑπαρξὴ ἐξάλλου τέτοιου πνεύματος εἶναι ἐνμέρει ἐπωφελής γιὰ τὸ παιδί, τὸ ὅποιο πρέπει νὰ ἀναπτύξει ἔνα εἰδός μαχητικότητας γιὰ τὶς ἐπιδιώξεις του. Στὰ σχολεῖα ὅμως παρατηρεῖται ἀνάπτυξη τῆς συναγωνιστικότητας καὶ σύγχρουσης ποὺ ὑπερβάλλει κάθε παραδεκτὸ ὄριο. Γ’ αὐτὸ ὁ δάσκαλος καλεῖται νὰ ἐπέμβει μὲ ἥπια μέσα, ὥστε μέσα στὴν τάξη καὶ γενικότερα στὸ σχολεῖο νὰ ἐπικρατεῖ ἔνα πνεῦμα ἡρεμῆς ἀντιμετώπισης τῶν προβλημάτων καὶ τῶν διαφορῶν.

Γιὰ νὰ ἀναπτυχθεῖ τὸ παιδὶ φυσιολογικὰ καὶ γιὰ νὰ διαμορφώσει τὶς φυχικὲς ἵκανοτητές του, εἶναι ἀνάγκη νὰ ζεῖ σὲ περιβάλλον ἡρεμίας, ἀπαλλαγμένο ἀπὸ ὑπερβολικὲς πιέσεις, ταραχές, θορύβους, φωνὲς κτλ. Ἡ ἐπικράτηση αὐτῶν τῶν καταστάσεων μέσα στὸ σχολεῖο καὶ στὴν τάξη, ἐκτὸς ἀπὸ τὰ προβλήματα πειθαρχίας ποὺ δημιουργεῖ, φέρει κόπωση στὸ νευρικὸ σύστημα τοῦ παιδιοῦ, ἐκνευρίζει τὸ μαθητὴ καὶ δημιουργεῖ ἔνα κλίμα καθόλου εύνοικὸ γιὰ τὴ μάθηση. Ἡ ἐπικράτηση ὅμως τῆς ἡρεμίας πρέπει νὰ ἐπιδιώχεται μὲ ἥπια μέσα καὶ μὲ συμβουλὲς καὶ ὅχι μὲ τὸν ἐκφοβισμό, μὲ τὶς συνεχεῖς τιμωρίες, τὶς ἐπιτιμήσεις καὶ μὲ τὶς ἀπειλές. Τὰ μέσα αὐτὰ πολλὲς φορές ἐπιφέρουν ἐντελῶς τὸ ἀντίθετο ἀπὸ τὸ ἐπιδιωκόμενο ἀποτέλεσμα ἡ ἐπιβάλλουν στὴν τάξη τὴν ἡρεμία καὶ τὴ σιγὴ τῶν κοιμητηρίων.

Πρέπει ἐπίσης νὰ τονιστεῖ ὅτι ἡ ἐπιδιώχη τῆς ἡρεμίας μέσα στὸ σχολεῖο καὶ στὴν τάξη πρέπει νὰ εἶναι τέτοιας ὑφῆς, ὥστε νὰ ἐπιτρέπει τὴν ἐκτόνωση τῶν μαθητῶν μέσα σὲ θεμιτὰ ὄρια. Οἱ μικροσυγχρούσεις μεταξὺ τῶν μαθητῶν, οἱ μικροταξίες καὶ οἱ μικροδιαφορὲς εἶναι συμφυεῖς μὲ τὸ ἀναπτυσσόμενο ἀτομο καὶ ἀποτελοῦν καταστάσεις εὐνοϊκές γιὰ τὴν ἀνάπτυξή τους. Ὁ ρόλος τοῦ δασκάλου δὲν εἶναι νὰ ἔξαλείψει τελείως αὐτὲς τὶς καταστάσεις, ἀλλὰ νὰ τὶς συγχρατεῖ μέσα στὰ ὄρια τῆς εὐπρέπειας καὶ τῆς φυσιολογικῆς ἐκτόνωσης.

δ) Η ἀρχὴ τῆς ἐπιστημονικῆς καὶ παιδευτικῆς ἐντιμότητας: Ὁ δάσκαλος στὸ σχολεῖο ἔχει τὴν ἐντύπωση ὅτι σὲ μερικὲς περιπτώσεις πρέπει νὰ ἀποχρύπτει τὸ ἐπιστημονικὰ ὄρθο, γιὰ νὰ ὠραιοποιεῖ τὴν πραγματικότητα ἢ γιὰ νὰ μὴ δίνει στοιχεῖα ποὺ ἐνδεχομένως θὰ παραποιηθοῦν ἀπὸ τὰ παιδιά. Ἡ προσπάθεια μάλιστα τοῦ δασκάλου νὰ ἀποχρύπτει τὴν πραγματικότητα πολλὲς φορές εἶναι τόσο φα-

νερή, ώστε οι μαθητές τὸν παρακολουθοῦν μὲ μειδίαμα, ἐπιδειχνύοντας ὅτι δὲν τὸν πιστεύουν.

Κάτι παρόμοιο ἐπίσης συμβαίνει ὅταν οι μαθητές θέτουν ἔνα ἑρώημα, στὸ ὅποιο ὁ δάσκαλος ἔκεινη τὴν στιγμὴ δὲν εἶναι ἔτοιμος νὰ ἀπαντήσει, καὶ προσπάθει μὲ διάφορα «μεγάλα λόγια» νὰ καλύψει τὴν ἄγνοιά του, ἐνῶ θὰ μποροῦσε εὔκολα καὶ μὲ ἀξιοπρέπεια νὰ δηλώσει ὅτι ἔκεινη τὴν στιγμὴ δὲν εἶναι σὲ θέση νὰ δώσει τὴν ἀκριβῆ ἀπάντηση.

Τὰ περιστατικὰ ποὺ ἀναφέραμε ἀποδειχνύουν τὴν Ἑλλειφὴ ἐπιστημονικῆς καὶ παιδευτικῆς ἐντιμότητας ἀπὸ μέρους τοῦ δασκάλου, ἡ ὅποια δημιουργεῖ μέσα στὴν τάξη Ἑλλειφὴ ἐμπιστοσύνης πρὸς τὸν διδάσκοντα· ὁ ἐκπαιδευτικὸς πρέπει νὰ καλλιεργεῖ μὲ κάθε τρόπο τὴν ἐντιμότητα μέσα στὸ σχολεῖο καὶ νὰ διδάσκει στοὺς μαθητές νὰ εἶναι ἔντιμοι ἀπέναντι στὸ δάσκαλο καὶ στοὺς συμμαθητές τους.

Ἐλλειφὴ ἐπίσης ἐντιμότητας ἔχουμε, ὅταν ἐπιτρέπουμε στοὺς μαθητές νὰ ἐμφανίζουν ως δική τους ἔργασία, ἔργασία ποὺ ἔχει γίνει ἀπὸ ἄλλους ἢ ἀντιγραφές. Τὸ φαινόμενο αὐτὸ τὸ εἶναι πολὺ διαδομένο στὸ σχολεῖο καὶ πρέπει νὰ κατασκρίνεται ἀπὸ τὸ δάσκαλο· σὲ τίποτα δὲ μειώνεται ἔνας μαθητής, ἐὰν δηλώσει ὅτι τὸν βοήθησαν οἱ γονεῖς του ἢ χρησιμοποίησε ἔνα βοήθημα. Ἡ σάση αὐτὴ δηλωμένης προσφυγῆς σὲ ἄλλες πηγὲς πρέπει νὰ ἐπαινεῖται ἀπὸ τὸ δάσκαλο, γιατὶ δείχνει φιλέρευνο πνεῦμα.

Γενικὰ σήμερα πιστεύουμε ὅτι ἡ διαπραγμάτευση δῶν αὐτῶν τῶν θεμάτων μὲ εἰλικρίνεια καὶ ἐντιμότητα στὸ ἐπάπεδο δεκτικότητας τῶν μαθητῶν συντελεῖ πάρα πολὺ στὴν ὄρθη ἀνάπτυξη τοῦ παιδικοῦ πνεύματος καὶ δημιουργεῖ τίς· προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἐπικράτηση κλίματος ἐμπιστοσύνης μεταξὺ μαθητῶν καὶ δασκάλων. Ἐπιβοηθητικὸ ἔξαλλον στοιχεῖο γιὰ τὴν καλλιέργεια τῆς ἐπιστημονικῆς καὶ παιδευτικῆς ἐντιμότητας ἀποτελεῖ καὶ ἡ ἀρχὴ τῆς συνερέυνησης μὲ τὴν ὅποια ὁ δάσκαλος ἐμφανίζεται νὰ συμμετέχει μέσα στὴν τάξη καὶ ὅχι ως παντογνώστης.

ε) Ἡ ἀρχὴ τῆς ἀτομικῆς ἴδιαιτερότητας: Τὸ ὅτι κάθε μαθητής ἀποτελεῖ ἰδιαίτερη ὄντότητα ποὺ ἀπέχει πολὺ ἀπὸ τὸν συμμαθητή του ποὺ θεωρεῖται σὲ δῶλα ὅμοιος, εἶναι τόσο γνωστὸ σὲ ὅλους τοὺς δασκάλους, ώστε εἶναι περιττὸ νὰ τὸ μνημονεύσουμε. Ἀναγκαζόμαστε ὅμως νὰ ἐπισημάνουμε αὐτὴ τὴν ἴδιαιτερότητα, γιατὶ δυστυχῶς στὴν πράξῃ λησμονοῦμε αὐτὸ τὸ τόσο σημαντικὸ στοιχεῖο γιὰ τὴ διδασκαλία καὶ «ἰσοπεδώνουμε» τὸ ἐπάπεδο καὶ τὸ ρυθμὸ μάθησης. Ἡ προσοχὴ τοῦ δασκάλου ἐπίσης πρέπει νὰ προσελκύεται καὶ ἀπὸ τὶς περιπτώσεις συναυσθηματικῆς ἴδιαιτερότητας τῶν μαθητῶν. Ἡ ἀτομικοποιημένη διδασκαλία ἐντούτοις δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ ὑπερβεῖ ὄρισμένα ὅρια, γιατὶ ἀλλιώς ἔρχεται σὲ ἀντίθεση μὲ τὴν ἀρχὴ τῆς ὁμαδικῆς ἐκδήλωσης καὶ τὴν γενικότερη προσπάθεια τῆς παιδαγωγικῆς γιὰ τὴν ἔνταξη καὶ τὴν προσαρμογὴ κάθε μαθητῆ στὸ γενικὸ πνεῦμα, τὸ ὅποιο διέπει τὰ παιδιὰ τῆς ἡλικίας του.

σ) Ἡ ἀρχὴ τῆς ὁμαδικῆς ἐνδήλωσης: Γιὰ τὴν ἔργασία μὲ ὁμάδες μῆλησε

διεξοδικά διαδικασίες. Στήν τεχνική έπισης Winnetka οι διμαδικές έκδηλώσεις άποτελούν κύριο χαρακτηριστικό της διδακτικής μεθόδου. Παλιότερα έξαλλου ή άλληλοδιδακτική μέθοδος, η οποία έφαρμόστηκε σε μεγάλη έκταση και στὸν τόπο μας κατὰ τὰ πρώτα χρόνια τῆς ἀπελευθέρωσης, στηριζόταν ἐν μέρει στὴ μορφωτικὴ ἔπιδραση ποὺ μπορεῖ νὰ ἀσκήσει ἔνα μεγαλύτερο παιδὶ στὰ μικρότερα. "Ολες αὐτὲς οἱ τάσεις ποὺ ἔκδηλώθηκαν δείχνουν ὅτι ὁ ἔνας μαθητής στὸν ἄλλο ἀσκεῖ σημαντικὴ μορφωτικὴ ἔπιδραση. Γι' αὐτὸ γενικὰ σήμερα πιστεύεται ὅτι ἡ συστηματικὴ κατάταξη τῶν παιδιῶν μέσα στὴν τάξη σὲ ὅμαδες, γιὰ τὴν παρουσίαση μιᾶς περιοχῆς γνώσεων η πληροφοριῶν στὸ σύνολο τῆς τάξης, ἀποτελεῖ δημιουργικὸ στοιχεῖο τῆς μάθησης.

Η «όμαδοποίηση» αὐτὴ ἔξαλλου ἔξυπηρετεῖ πολλὲς φορὲς και πρακτικοὺς σκοπούς, γιατὶ ὁ δάσκαλος μπορεῖ νὰ ἀναθέτει τὶς ἐνότητες ἐνὸς διδακτικοῦ συνόλου σὲ ὅμαδες και ὅχι ὅλο τὸ σύνολο σὲ κάθε μαθητή. Μὲ τὴν «όμαδοποίηση» αὐτὴ ἔπισης, ἔκτὸς ἀπὸ τὸν ἑρεβισμὸ γιὰ συνεργασία μεταξὺ συμμαθητῶν, ἔπιτυγχάνεται πολλὲς φορὲς η μετάδοση γνώσεων και συλλογισμῶν ἀπὸ τὸν ἔνα μαθητὴ στὸν ἄλλο κατὰ τρόπο ποὺ ἀνταποκρίνεται περισσότερο στοὺς τρόπους δεκτικότητας τοῦ παιδιοῦ ὁ μαθητής δηλαδὴ μιλώντας στὸ συμμαθητὴ του μὲ τὴν ἴδιασσουσα «γλώσσαν και «νοοτροπίαν» ἔπιτυγχάνει πολλὲς φορὲς καλύτερα ἀποτελέσματα ἀπὸ ὅσα θὰ πετύχαινε ὁ ὥριμος δάσκαλος. 'Απὸ τὴν ἐμπειρία γνωρίζουμε ὅτι πολλὲς φορὲς ἔνας καλὸς μαθητής ἐπενεργεῖ πολὺ εὐεργετικὰ σὲ συμμαθητὴ του ποὺ καθυστερεῖ στὰ μαθήματα. Γι' αὐτὸ και οἱ μαθητὲς ἐπιδιώκουν νὰ συναναστρέφονται τοὺς καλοὺς μαθητὲς και οἱ γονεῖς παρακινοῦν τὰ παιδιά τους νὰ συνεργάζονται μὲ τοὺς θεωρούμενους καλοὺς μαθητὲς τῆς τάξης.

Εἶναι περιττὸ ἔπισης νὰ τονίσουμε πόσο συντελεῖ στὴν κοινωνικοποίηση τοῦ παιδιοῦ η ἐργασία μὲ ὅμαδες. Πρέπει ἀκόμη νὰ ἔπισημάνουμε ὅτι μὲ τὴν ἐργασία μὲ ὅμαδες και μὲ τὴν παρουσίαση τῆς ἐργασίας τῶν ὅμαδων εἶναι δυνατὸ νὰ βρεῖ εὐνοϊκὴ ἐπίλυση και τὸ πρόβλημα τῆς κατ' οίκον ἐργασίας. 'Αντὶ δηλαδὴ ὁ δάσκαλος η ὁ καθηγητής νὰ ἀναθέτει τὸ σύνολο μιᾶς ἐργασίας σὲ ὅλους τοὺς μαθητὲς τῆς τάξης, μπορεῖ νὰ διαιρεῖ τὸ «σύνολο» σὲ μερικὲς ἐνότητες και νὰ ἀναθέτει κάθε μερικὴ ἐνότητα σὲ μιὰ ὅμαδα μαθητῶν. "Ετοι ὅλοι οἱ μαθητὲς δὲν εἶναι ὑποχρεωμένοι νὰ ἔπιτελοῦν κάθε φορὰ π.χ. τὸ σύνολο τῶν ἀσκήσεων μιᾶς ἀριθμητικῆς ἐνότητας, ἀλλὰ μερικὲς ἀπὸ αὐτές. Στὴν περίπτωση αὐτὴ βέβαια πρέπει νὰ προγραμματιστεῖ κατὰ τέτοιο τρόπο η κατανομὴ τῆς ἐργασίας, ώστε οἱ μαθητὲς νὰ ἀναλαμβάνουν ἐναλλάξ ἄλλοτε δυσκολότερο και ἄλλοτε εύκολότερο ἔργο ποὺ ἀπαιτεῖ δρισμένους μηχανισμοὺς και ἄλλοτε ἔργο ποὺ ἀπαιτεῖ ἄλλους μηχανισμούς.

Πρέπει ἀκόμη νὰ ἀναφέρουμε ὅτι οἱ γιορτὲς και τὰ διάφορα ἔορταστικὰ προγράμματα, τὰ ὅποια ἀποτελοῦν ἔργο τῶν δασκάλων, καλὸ εἶναι νὰ ἀνατίθενται σὲ μιὰ τάξη, γιὰ νὰ συνεργαστοῦν οἱ μαθητὲς τῆς τάξης αὐτῆς και νὰ δργανώσουν ἔνα δικό τους πρόγραμμα. Τὰ σχολεῖα ἔπισης τὰ ὅποια διαθέτουν μέσα ἐσωτερικῆς ἐπικοινωνίας (μικροφωνικὲς και μεγαφωνικὲς ἐγκαταστάσεις) καλὸ θὰ ἦταν νὰ τὶς χρησιμοποιοῦν και γιὰ τὴ μετάδοση προγραμμάτων ποὺ διογκωνώνονται ἀπὸ

όμαδες μαθητῶν καὶ ὅχι μόνο γιὰ τὴ μετάδοση προσταγμάτων πρὸς τοὺς μαθητές (ἀνάπτωση, προσοχή, σᾶς μιλάει ὁ διευθυντής κτλ.). Γενικὰ πρέπει νὰ τονίσουμε ὅτι μέσα στὸ σχολεῖο πρέπει νὰ καλλιεργήσουμε συστηματικὰ καὶ σὲ μεγάλη ἔκταση τὴ συμμετοχὴ τῶν παιδιῶν σὲ ὅμαδες καὶ σὲ ὅμαδικες ἐκδηλώσεις.

2η Κατηγορία: Γενικὲς μεθοδολογικὲς κατευθύνσεις στὴ γνωστικὴ περιοχὴ

α) *Η ἀρχὴ τῆς συνεργεύνησης:* 'Ο δάσκαλος συνήθως μέσα στὴν τάξη τοῦ παραδοσιακοῦ σχολείου δὲν παρουσιάζει μόνο τὶς ἀπαραίτητες πληροφορίες, ἀλλὰ καὶ προχωρεῖ στὴν παράθεση μηχανισμῶν, συλλογισμῶν καὶ λύσεων. "Ἐτσι ὁ δάσκαλος παρουσιάζεται ὅχι «ώς ἐρευνῶν» ή «διερευνῶν» ἕνα θέμα, ἀλλ᾽ «ώς κατέχων» ὅλες τὶς γνώσεις, ὡς παντογνώστης καὶ «ώς γνωρίζων» ἀπὸ προηγουμένως ὅλες τὶς ἀπαντήσεις καὶ ὅλες τὶς λύσεις.

'Η θέση αὐτὴ τοῦ δασκάλου προκαλεῖ στοὺς μαθητές ἕνα αἰσθημα ταπείνωσης καὶ ἀδράνειας, γιατὶ ὅλα τὰ περιμένουν ἀπὸ τὸ δάσκαλο. Γι' αὐτὸς ἀπὸ τὴ σύγχρονη διδακτικὴ μεθοδολογία ἐπιδιώκεται νὰ παρουσιάζεται ὁ δάσκαλος ὡς συνεργεύνητής, ὡς ἐπιδιώκων δηλαδὴ νὰ βρεῖ, σὲ συνεργασία μὲ τοὺς μαθητές του, τὴ λύση. 'Η θέση αὐτὴ τοῦ δασκάλου μοιάζει μὲ τὴ σωκρατικὴ εἰρωνεία, κατὰ τὴν ὄποια ὁ Σωκράτης παρουσιάζόταν ὡς μὴ γνωρίζων καὶ ἐπιδιώκων νὰ μάθει καὶ αὐτὸς μαζὶ μὲ τὸ συνομιλητή του.

'Η στάση τῆς συνεργεύνησης δὲν ἀποτελεῖ ὑπόκριση ἐκμέρους τοῦ δασκάλου πρὸς τοὺς μαθητές, ἀλλὰ σταθερὴ πίστη τῆς σύγχρονης παιδαγωγικῆς ὅτι ἡ παιδευτικὴ πράξη ποὺ πραγματοποιεῖται μέσα στὴν τάξη, ἔστω κι ἂν πρόκειται νὰ διδαχτεῖ κάτι ἀπλό, εἶναι κάθε φορὰ μιὰ αὐθίνα πράξη καὶ πρωτότυπη δημιουργικὴ ἐνέργεια καὶ ὡς τέτοια δὲν εἶναι ἀπόλυτα καὶ ἀπὸ πρὶν καθορισμένη, προσδιορισμένη καὶ προκατασκευασμένη. Εἶναι φυσικὸ λοιπὸν ὁ δάσκαλος νὰ συνεργευνάει μὲ τοὺς μαθητές του, νὰ εἶναι δηλαδὴ κάθε φορὰ καὶ αὐτὸς μαθητευόμενος καὶ ὅχι μόνο μεταβιβαστής γνώσεων καὶ λύσεων ἢ ἕνα εἶδος στερεότυπης μηχανῆς, ἢ ὄποια διαφράγματα, μὲ τοὺς ἴδιους τρόπους καὶ μὲ τὶς ἴδιες ἐκφράσεις.

β) *Η ἀρχὴ τῆς βίωσης καὶ ἀναβίωσης:* 'Η ἀρχὴ αὐτὴ στηρίζεται χρίως στὶς διατυπωμένες ἀπὸ τὸν J. Dewey παιδαγωγικὲς ἀπόφεις. Μὲ αὐτὴ ὁ μαθητής, γιὰ νὰ ἀντιληφθεῖ μιὰ πραγματικότητα, πρέπει νὰ τὴ βιώσει ἢ νὰ τὴν ἀναβίωσει. 'Η κατάκτηση μιᾶς δεξιότητας, μιᾶς μορφῆς ζωῆς, ἐνὸς μορφωτικοῦ γενικὰ ἀγαθοῦ δὲν ἐπιτυγχάνεται μὲ τὴν ἀπλὴ θέα ἢ μὲ τὴν ἀκοή, ἀλλὰ μὲ τὴν ἀνάπτυξη δραστηριοτήτων ἀπὸ τὸ μαθητή. 'Η συμμετοχὴ τοῦ μαθητῆ στὸ ἐπιτελούμενο μέσα στὴν τάξη ἔργο κρίνεται πολὺ ἀπαραίτητη γιατὶ ἡ μάθηση δὲν εἶναι ἀγαθὸ ποὺ μεταβιβάζεται ἀπὸ τὸ δάσκαλο στὸ μαθητή, ἀλλὰ ἀγαθὸ ποὺ βιώνεται.

Γι' αὐτὸς τὸ λόγο πολὺ ἐπιτυχημένα ὁ J. Piaget ἔχει πεῖ ὅτι δὲ μαθαίνουμε νὰ κολυμποῦμε βλέποντας ἀπὸ τὴν παραλία τοὺς κολυμβητές, ἀλλὰ κολυμπῶντας. "Αν λοιπὸν ὁ μαθητής δὲ ζεῖ κατὰ κάποιο τρόπο τὶς προσφερόμενες μέσα στὸ σχο-

λειο γνώσεις, καμιά ούσιαστική άλλαγή δὲν είναι δυνατό νὰ ἐπέλθει στή συμπεριφορά του καὶ ἐπομένως καμιὰ μάθηση δὲν ἐπιτυγχάνεται. "Οταν ὅμως λέμε βίωση ἡ ἀναβίωση ἐνὸς μορφωτικοῦ ἀγαθοῦ, δὲν ἐννοοῦμε τὴν ἀπλὴ συγχινησιακὴ ἐκδήλωση, ἀλλὰ τὴ μετουσίωση τῆς διδασκόμενης ὥλης σὲ μορφὲς συμπεριφορᾶς σύμμετρες μὲ τὴν πνευματικὴ στάθμη τοῦ μαθητῆ. Γι' αὐτὸ ὁ δάσκαλος πρέπει νὰ βρίσκει τρόπους ἐνεργοῦ καὶ ἔμπρακτης συμμετοχῆς τῶν μαθητῶν στὸ διδακτικὸ ἔργο καὶ νὰ μὴ θεωρεῖ ὅτι οἱ μαθητὲς συμμετέχουν στή διδασκαλία ὅταν ἀπλὰ μιλοῦν ἡ ἀναμασοῦν ἔκφραστικοὺς τρόπους τῶν ἐγχειριδίων.

γ) *'Η ἀρχὴ τοῦ λογικοῦ προγραμματισμοῦ:* Τὸ προσφερόμενο μορφωτικὸ ἀγαθὸ πρέπει νὰ παρέχεται στὸ μαθητὴ ὡς ἔνα δργανωμένο σύστημα καὶ νὰ ἀποτελεῖ μέρος ἐνὸς γενικότερου συστήματος. 'Εξυπακούεται βέβαια ὅτι ὁ λογικὸς προγραμματισμὸς πρέπει νὰ προσαρμόζεται στὸ ρυθμὸ καὶ στὸν τρόπο λογικῆς ἐπεξεργασίας τοῦ παιδιοῦ καὶ γι' αὐτὸ δὲν πρέπει νὰ ἀκολουθεῖ ἀπόλυτα τὰ λογικὰ σχήματα τοῦ ὥριμου ἀνθρώπου. 'Ο προγραμματισμὸς ἔξαλλον δὲν πρέπει νὰ είναι γιὰ ὅλα τὰ μαθήματα καὶ γιὰ ὅλες τὶς ἐνότητες μονομερῆς καὶ μονότροπος, ἀλλὰ νὰ παρουσιάζεται μὲ ποικίλους τρόπους, γιατὶ ὁ ἄκαμπτος προγραμματισμὸς κουράζει τοὺς μαθητές καὶ καταργεῖ τὴν ἀρχὴ τῆς ἐλκυστικότητας.

δ) *'Η ἀρχὴ τῆς ἐλκυστικότητας:* Μὲ τὴν ἀρχὴν αὐτὴν ἐπιδιώκεται τὸ προσφερόμενο, μὲ ὅποιοιδήποτε τρόπο μορφωτικὸ ἀγαθό, νὰ παρουσιάζεται στοὺς μαθητές μὲ ἐλκυστικὰ μέσα· ἡ ἐλκυστικότητα δημιουργεῖται μὲ ἔξωτερικὰ ἢ ἐσωτερικὰ στοιχεῖα. 'Έξωτερικὰ στοιχεῖα είναι π.χ. ἡ χρήση χρωμάτων καὶ ἄλλων ὥλικῶν, τὰ ὅποια θέλγουν τὸ μαθητὴ. 'Εσωτερικὰ στοιχεῖα είναι ἡ ὀργάνωση τῆς προσφερόμενης ὥλης μὲ πρωτότυπο τρόπο. 'Η ἐλκυστικότητα γενικὰ ἐπιτυγχάνεται ὅταν τὸ μορφωτικὸ ἀγαθὸ προσφέρεται μὲ σύμμετρη γιὰ τὸ παιδὶ χάρῃ· ἀπαραίτητο ἐπίσης στοχεῖο γιὰ τὴν ἐπίτευξη τῆς ἐλκυστικότητας είναι ἡ μειλιχιότητα καὶ πραότητα τοῦ δασκάλου πρὸς τοὺς μαθητές.

3η Κατηγορία: Εἰδικὲς τεχνικὲς γιὰ τὴ γνωστικὴ περιοχὴ

α) *'Η ἀρχὴ τῆς προσφορᾶς καὶ κατανόησης πληροφοριῶν:* 'Ο μαθητὴς μέσα στὴν τάξη πρέπει νὰ δέχεται συγχειριμένες πληροφορίες γιὰ κάθε μορφωτικὸ ἀγαθὸ καὶ ὅχι μόνο κρίσεις ἢ μηχανισμοὺς σκέψης. 'Ο ὑπερτονισμὸς τῆς καλλιέργειας τῆς κριτικῆς ἵκανότητας τῶν μαθητῶν ἀπὸ μερικοὺς παιδαγωγοὺς ὀδήγησε πολλὲς φορὲς τοὺς μαθητές σὲ αὐθαίρετες κρίσεις χωρὶς τὴ γνώση τῶν στοιχείων καὶ τῶν πηγῶν πάνω στὶς ὅποιες πρέπει νὰ στηρίζεται μιὰ κρίση. Οἱ συλλογιστικοὶ ἔξαλλοι μηχανισμοὶ δὲ λειτουργοῦν αὐτόματα καὶ αὐθαίρετα ἀλλὰ μὲ βάση ἐλεγμένες πληροφορίες καὶ στοιχεῖα.

Στὸ σχολεῖο λοιπὸν πρέπει νὰ προσφέρει ὁ δάσκαλος ἄφθονες πληροφορίες γιὰ ἔνα θέμα προτοῦ ὀδηγήσει τὸ μαθητὴ στὴν ἔκφραση κρίσης. Πρέπει ἐπίσης νὰ συ-

νηθίζει τοὺς μαθητὲς νὰ συγκεντρώνουν πολλὲς πληροφορίες γιὰ ἔνα θέμα καὶ μὲ βάση «ἐνδελεχῆ» κατάταξῃ καὶ ἀνάλυση τῶν πληροφοριῶν νὰ καταλήγουν οἱ μαθητὲς σὲ ἑρμηνεῖες καὶ συμπεράσματα. Οἱ χριτικοὶ «φευτοδιάλογοι» ποὺ γίνονται πολλὲς φορὲς μέσα στὴν τάξη χωρὶς ἐλεγχο τῶν πληροφοριῶν καλλιεργοῦν στοὺς μαθητὲς τὸ πνεῦμα τῆς ἐπιπολαιότητας καὶ τῆς ἐγωπάθειας· ἡ ἀτεχμηρίωτη χριτικὴ σὲ τίποτε δὲν ὁδηγεῖ. Ἡ ξερὴ ἀπομνημόνευση στοιχείων καὶ πληροφοριῶν δίκαια ἔχει καταδίκαστεῖ ἀλλὰ ἡ ἀρνητικὴ θέση ἀπέναντι στὴν «ξερὴ» ἀπομνημόνευση καὶ τὴν ἀποκλειστικὴ μνημονικὴ καλλιέργεια δὲν πρέπει νὰ μᾶς ὁδηγήσει στὴν ἐντελῶς ἀντίθετη θέση τῆς τέλειας κατάργησης τῶν μνημονικῶν ἵκανοτήτων.

Γιὰ νὰ λειτουργήσει ἡ χρίση ἔχει ἀνάγκη ἀπὸ ὄρισμένα ἀπομνημονεύσθεντα στοιχεῖα· μόνη ἡ μνήμη δὲν ἀποτελεῖ μόρφωση ἀλλὰ καὶ ἡ χρίση γιὰ νὰ δημιουργηθεῖ πρέπει νὰ στηρίζεται σὲ σταθερὴ μνήμη. Ἡ ἀποφῆ ποὺ διατυπώθηκε ἀπὸ τὸν A. Ferrièrē⁴ ὅτι «στὸ νέο σχολεῖο ἡ γενικὴ καλλιέργεια ἐννοεῖται ὡς καλλιέργεια τῆς χρίσης καὶ τῆς λογικῆς» ἐλέγχεται ὡς ὑπερβολικὴ γιατὶ ἡ χρίση ἀπαιτεῖ κατανόηση γνώσεων καὶ πληροφοριῶν γιὰ νὰ εἰναι κατάλληλα τεχμηριωμένη. Ἡ χρίση δὲ λειτουργεῖ αὐτόνομα καὶ ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὴν μνήμη⁵ καὶ γι' αὐτὸ πρέπει νὰ καταβάλλεται προσπάθεια ὥστε ὄρισμένες σημαντικὲς γνώσεις νὰ κατανοοῦνται ἀπὸ τὸ μαθητή, νὰ συγχροτοῦνται καὶ νὰ διατηροῦνται στὴ μνήμη, χωρὶς βέβαια αὐτὸ νὰ σημαίνει ὅτι ἀποκλειστικὴ βάση τῆς παιδευτικῆς ἐνέργειας πρέπει νὰ θεωρεῖται ἡ ἀπομνημόνευση καὶ προπαντὸς ἡ ἀπομνημόνευση ὀλοκλήρων κεφαλαίων τῶν ἐγγειριδίων, ἡ ὅποια εἶναι πολὺ ἐπιζήμια γιὰ τὴν ὄρθη ἀνάπτυξη τοῦ μαθητῆ καὶ συντελεστής τῆς διανοητικῆς ὑπερκόπωσης τῶν μαθητῶν ποὺ παρατηρεῖται σὲ πολλὰ σχολεῖα.

β) Ἡ ἀρχὴ τῆς ἐποπτείας: Μὲ τὴν ἀρχὴν αὐτὴν ἐπιδιώκεται ἡ παρουσίαση τοῦ μορφωτικοῦ ἀγαθοῦ ὃχι μόνο μὲ λόγο ἀλλὰ καὶ μὲ τὴ θέα πραγματικῶν ἡ εἰκονικῶν παραστάσεων, ὥστε τὸ παιδὶ νὰ ἀντιλαμβάνεται τὰ ἴδια τὰ πρόγματα καὶ ὃχι μόνο γλωσσικὲς περιγραφὲς γι' αὐτά. Ἡ ἀρχὴ τῆς ἐποπτείας εἶναι δυνατὸ νὰ ἐπιτευχθεῖ εἴτε μὲ τὴν παρουσίαση πραγμάτων, τὰ ὅποια εἶναι δυνατὸ νὰ μεταφερθοῦν μέσα στὴν τάξη, εἴτε μὲ ἐπιτόπιες ἐπισκέψεις, εἴτε μὲ μηχανικὰ μέσα (μαγνητόφωνο, προβολές, κτλ.).⁶

γ) Ἡ ἀρχὴ τοῦ συνδυασμοῦ, τῆς ὁργάνωσης καὶ τῶν πολλαπλῶν θεωρήσεων: Μάθηση γιὰ τὴν φυχοπαιδογωγικὴ εἶναι ἡ μόνιμη καὶ σταθερὴ ποσοτικὴ καὶ ποιοτικὴ ἀλλαγὴ ἡ ὅποια ἐπέρχεται στὴ συμπεριφορὰ τοῦ ἀνθρώπινου φυχοσωματικοῦ ὀργανισμοῦ ὡς ἀποτέλεσμα τῆς ἐμπειρίας. Ἐνα ἀπὸ τὰ μέσα γιὰ νὰ ἐπέλ-

4. Ad. Ferrièrē, Ecole nouvelle, Pour l' ère nouvelle, Φεβρουάριος 1925, σελ. 6.

5. Bλ. Χρ. Φράγκου, 'Ο ρόλος τῆς ὁργάνωσης καὶ τοῦ συνδυασμοῦ στὸ μνημονικὸ πεδίο τῶν ἐφήβων, ἔρευνα, Ἱωάννινα 1968, σελ. 2.

6. Παράλληλα μὲ τὴν ἀρχὴ τῆς ἐποπτείας βλέπε καὶ ἀρχὴ σηματοποίησης.

Θει αὐτὴ ἡ ἀλλαγὴ εἶναι ἡ δυνατότητα διατήρησης καὶ ἐνσωμάτωσης γνώσεων, συλλογισμῶν καὶ μηχανισμῶν στή συνείδηση τοῦ ἀτόμου. Ἡ διατήρηση ὅμως καὶ ἡ ἐνσωμάτωση αὐτῶν τῶν καταστάσεων δὲν ἐπιτυγχάνεται μὲ ἀπλὰ μηχανιστικὰ μέσα ἡ ἀπλὲς ἐπαναληπτικὲς ἐνέργειες, ἀλλὰ μὲ τή λειτουργία τῶν μηχανισμῶν συνάρτησης, τοὺς ὅποίους διαθέτει ὁ ἀνθρώπινος ὄργανισμός.

“Οταν λέμε μηχανισμὸς συνάρτησης, ἐννοοῦμε τή δυνατότητα ἑξάρτησης ἐνὸς στοιχείου ἀπὸ ἄλλο στοιχεῖο, μᾶς ὄμάδας στοιχείων ἀπὸ μὰ ἄλλη ὄμάδα κτλ. Ἡ ἑξάρτηση ἑξάλλου τῶν στοιχείων πραγματοποιεῖται μὲ τήν ἀνεύρεση στήν ὕλη, ποὺ προσφέρεται γιὰ γνώση συνδέσεων ποὺ νὰ ἀνταποχρίνονται στήν ἀντιληπτικὴ καὶ συναισθηματικὴ δεκτικότητα τοῦ ἀτόμου. Τίς συνδέσεις αὐτές τίς ὀνομάζουμε συνδυασμό, ὄργανωση καὶ πολλαπλὴ θεώρηση.

Μὲ τὸ συνδυασμὸ ἐννοοῦμε τήν παράθεση, ἀφομοίωση ἡ προσαρμογὴ ἐνὸς νέου γνωστικοῦ στοιχείου ποὺ ὑπάρχει ἥδη καὶ λειτουργεῖ στή συνείδηση σὲ σχῆμα. Μὲ τήν ὄργανωση ἐννοοῦμε τήν ἔνταξη συστήματος συνδυασμῶν σὲ συνδυασμὸ ποὺ ὑπάρχει ἡ σὲ σύστημα συνδυασμῶν. Μὲ τίς πολλαπλὲς τέλος θεωρήσεις ἐννοοῦμε τήν ἀνάλυση καὶ διερεύνηση μὲ πολλαπλὴ ὄπτικὴ γωνία τῶν γνωστικῶν καὶ συναισθηματικῶν στοιχείων.

Ἐτσι ὁ συνδυασμός, ἡ ὄργανωση καὶ ἡ πολλαπλὴ θεώρηση ἀποτελοῦν ἔνα ἀπὸ τὰ συστήματα μηχανισμῶν μὲ τὰ ὅποια τὸ ἀτομο ἐπιτυγχάνει τήν ἀλλαγὴ τῆς συμπεριφορᾶς. “Οσο περισσότερο τὸ ἀτομο ἐπιτύχει νὰ διευρύνει τήν ποιότητα αὐτῶν τῶν ὄργανωσεων συνδυασμῶν καὶ πολλαπλῶν θεωρήσεων τόσο περισσότερο μπορεῖ νὰ εὐρύνει τὸ πεδίο μάθησης, τὸ πεδίο δηλαδὴ τῆς ποσοτικῆς καὶ ποιοτικῆς ἀλλαγῆς τῆς συμπεριφορᾶς του σύμφωνα μὲ τή φύση του. Ὁ δάσκαλος ἑξάλλου μὲ τήν προσφορὰ κατάλληλων πληροφοριῶν, κινήτρων καὶ διευκολυντικῶν ἐπεμβάσεων πρέπει νὰ προσπαθεῖ νὰ ἀναπτύξει στοὺς μαθητές του τὰ ὑπάρχοντα σχήματα συνδυασμοῦ, ὄργανωσης, καὶ πολλαπλῆς θεώρησης. Ἐτσι οἱ ὑπάρχουσες γιὰ πρόσληψη ἵκανότητες τοῦ μαθητῆ διευρύνονται, πολλαπλασιάζονται καὶ καθίσταται ὁ μαθητῆς ὡριμος νὰ προσαρμόζεται καλύτερα στὸν ὑπάρχοντα κόσμο καὶ νὰ συνειδητοποιεῖ πληρέστερα τήν ἔκτασή τῆς εύθύνης του ὡς προσωπικότητας ποὺ λειτουργεῖ σὲ συνδυασμὸ μὲ ἄλλες προσωπικότητες γιὰ τή βελτίωση τῆς στάθμης τοῦ πολιτισμοῦ.

δ) Ἡ ἀρχὴ τῆς ἐναλλακτικῆς ἐπανάληψης: ‘Ἡ ἐπανάληψη ὡς γνωστό, θεωροῦνται ἀπὸ τήν παλιὰ παιδαγωγικὴ ὡς μητέρα τῆς μάθησης. Μ’ αὐτὴ ἥταν δυνατὸ νὰ ἐπιτεύχθει τὸ πᾶν. “Αν ὁ μαθητῆς δὲν εἶχε ἀποστηθίσει τήν προσφερόμενη ἀπὸ τὸ δάσκαλο ὕλη ὅφειλε νὰ ἐπαναλάβει πολλὲς φορὲς τὸ ἴδιο πράγμα γιὰ νὰ τὸ ἐκμάθει τελικά. “Αν πάλι δὲν ἥταν ἵκανὸς παρὰ τίς ἐπαναλήψεις νὰ ἐπιτύχει τὸ προσδοκώμενο κατὰ τήν διόλυτη κρίση τοῦ δασκάλου ἀποτέλεσμα, τότε ὅφειλε νὰ μείνει στήν ἴδια τάξη καὶ νὰ ἐπαναλάβει τὰ μαθήματα. Στή φρονηματιστικὴ ἐπίσης περιοχὴ γιὰ νὰ ἐπιτύχει ὁ μαθητῆς τήν προσδοκώμενη διαγωγὴ ἥταν ἀρχετό, κατὰ τήν παλιὰ παιδαγωγική, νὰ ἐπαναλάβει πολλὲς φορὲς ὁ δάσκαλος μὲ ὑπομονὴ τίς

ιδιες προτροπές και συμβουλές. Γι' αύτό μεγάλο προτέρημα για τὸ δάσκαλο θεωροῦνταν ἡ ὑπομονὴ και ἐπιμονή.

Ἡ νέα παιδαγωγικὴ καταφέρθηκε μὲ ἀσυνήθιστη ἐπιθετικότητα ἐναντίον αὐτῆς τῆς τακτικῆς τῶν ἐπαναλήφεων και θέλησε νὰ τὴν ἀντικαταστήσει μὲ τὴν ἄσκηση τῆς κριτικῆς ἵκανότητας. Ἡ κριτικὴ ἵκανότητα και ἡ κριτικὴ ἀντιμετώπιση τῶν θεμάτων θεωρήθηκαν ὡς οἱ μόνες διέξοδοι γιὰ τὴν ὄρθη καλλιέργεια τοῦ ἀτόμου. Οἱ ἐφαρμογὲς ὅμως στὰ σχολεῖα τῆς κριτικῆς μόνον ἵκανότητας ἔδειξαν ὅτι οἱ μαθητὲς πολλὲς φορὲς στεροῦνταν οὐσιωδῶν γνώσεων, ὄρολογιῶν και εἰδικῶν προϋποθέσεων ποὺ εἶναι ἀπαραίτητες γιὰ τὴν ἀνάπτυξη μιᾶς δεξιότητας, μιᾶς ἔννοιας, ἐνὸς συλλογισμοῦ και μιᾶς ὑπεύθυνης ἀντιμετώπισης ἐνὸς χοινωνικοῦ θέματος. Πολλὲς ἔξαλλου ἔρευνες ἔδειξαν ὅτι ὁρισμένες γνώσεις δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ ἀφομοιωθοῦν ἀπὸ τοὺς μαθητὲς μὲ τὴν κριτικὴ μόνο θεώρηση.

Διαπιστώθηκε ἐπίσης ὅτι ἡ ἐπαναληπτικὴ δραστηριότητα δὲν εἶναι τόσο ξένη πρὸς τὴν ἴδιοσυστασία τοῦ παιδιοῦ, ὕδιώς κατὰ τὴν προσχολικὴ ἡλικία, ὅπότε ἔχουμε τὴν κυκλικὴ δραστηριότητα τοῦ νηπίου, τὴν ἐπανάληψη δηλαδὴ ἐνὸς κυκλώματος δραστηριοτήτων. Γιὰ ὅλους αὐτοὺς τοὺς λόγους ἡ φυχοπαιδαγωγικὴ ἀποδέχεται μὲ νέα μορφὴ τὴν ἐπανάληψη, τὴν ἐναλλακτικὴ ἐπανάληψη.

Μὲ τὴν ἐναλλακτικὴ ἐπανάληψη ἐννοοῦμε ὅτι τὸ προσφερόμενο γιὰ γνώση και ἀφομοίωση μορφωτικὸ ἀγαθὸ πρέπει νὰ παρέχεται στὸ μαθητὴ μὲ ἐναλλακτικὲς μορφές, μὲ ποικιλία δηλαδὴ παρουσιάσεων, ὥστε ὁ μαθητὴς νὰ ἀφομοιώνει εὐκολώτερα. Γιὰ νὰ διδάξουμε π.χ. στὸ παιδὶ μιὰ ἔννοια ἀφοῦ τὴν παρουσιάσουμε μὲ τὴν κατάλληλη ἐκφραστικὴ μορφὴ και δοῦμε ὅτι δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ ἀφομοιωθεῖ ἀμέσως μ' αὐτὸ τὸν τρόπο, ὥστε νὰ καταφύγουμε στὴν ταυτόσημη ἐπανάληψη τῆς ἔννοιας μέχρις ὅτου τὴν μάθει κατὰ τὸ στερεότυπο τρόπο, προσφεύγουμε στὴν παρουσίαση τῆς ἔννοιας μὲ ἄλλους ἀπλούστερους και πιὸ κατάλληλους γιὰ τὸ μαθητὴ ἐκφραστικοὺς τρόπους, ὥστε ἀφοῦ κατανοήσει ὁ μαθητὴς τὸ περιεχόμενο σὲ ἄλλο ἐκφραστικὸ ἐπίπεδο νὰ μπορεῖ νὰ τὸ ἀφομοιώσει και στὸ ἐπιθυμητὸ στερεότυπο ἐπίπεδο.

Ἐτσι ἡ ἐπανάληψη αὐτὴ καθαυτὴ γιὰ τὴν φυχοπαιδαγωγικὴ δὲν εἶναι ἀποδεκτὴ γιατὶ θεωρεῖται ὅτι σὲ τίποτε δὲν ὀφελεῖ ἂν δὲ συνοδεύεται ἀπὸ πρόσθετους κατάλληλους γιὰ τὸ μαθητὴ ἐπεξηγηματικοὺς προσδιορισμούς. Ἡ ἔννοια τοῦ «δηλαδὴ», τῆς ἐναλλακτικῆς και ἐπεξηγηματικῆς παρουσίασης, θεωρεῖται ἀπὸ τὴν φυχοπαιδαγωγικὴ ὡς πάρα πολὺ πρόσφορο μέσο γιὰ τὴν κατάληψη ἀπὸ τὸ μαθητὴ και τῶν πιὸ δύσκολων ἔννοιῶν. Ἡ παρουσίαση ἐνὸς μορφωτικοῦ ἀγαθοῦ μὲ πολλαπλοὺς τρόπους και ποικιλία μορφῶν συντελεῖ τὰ μέγιστα στὴν κατανόηση και ἀφομοίωση τοῦ μορφωτικοῦ ἀγαθοῦ και προετοιμάζει τὸ μαθητὴ γιὰ τὴ ζωή, ὅπου οἱ διάφορες γνώσεις και ἐφαρμογὲς παρουσιάζονται μὲ ποικίλες μορφές και σπάνια μὲ τὴ μορφὴ μὲ τὴν ὅποια παρουσιάζονται στὰ σχολικὰ ἔγχειριδια.

Ἡ ἐναλλακτικὴ ἔξαλλου ἐπανάληψη, καθὼς παρουσιάζει ἔνα ἀντικείμενο γνώσης ἡ διαγωγῆς μὲ παραλλαγές, συντελεῖ στὴ διεύρυνση τῆς ἵκανότητας γενίκευσης, γιατὶ ὁ μαθητὴς ἀντιλαμβάνεται τί εἶναι κύριο και τί δευτερεύον στὴ συγκεκριμένη

γιά μελέτη ή γιά έφαρμογή περιοχής. Για δόλους αύτοὺς τοὺς λόγους ὁ δάσκαλος ὀφεῖλει νὰ παρουσιάζει μέσα στὴν τάξη τὴν προσφερόμενη ὑλη μάθησης ὅχι μόνο μὲ τὸν τύπο μὲ τὸν ὄποιο παρουσιάζεται στὸ ἐγχειρίδιο, ἀλλὰ μὲ παραλλαγές· ὀφεῖλει ἐπίσης νὰ συνηθίσει τοὺς μαθητές του νὰ παρουσιάζουν ἔνα θέμα μὲ ποικιλία μορφῶν καὶ ὅχι μόνο μὲ τὸν ἀποκλειστικὸ τρόπο μὲ τὸν ὄποιο παρουσιάζεται στὸ ἐγχειρίδιο. Ἔτσι θὰ ἀποφευχθεῖ καὶ ἡ ἄγονη ἀπομνημόνευση.

ε) *Η ἀρχὴ τῆς σχηματοποίησης:* 'Η χρησιμοποίηση τῶν γεωμετρικῶν σχημάτων στὸ διδακτικὸ ἔργο ἀποτελεῖ μεγάλη συμβολὴ τοῦ Froebel στὴν ἀγωγή. Γιὰ τὴν ἀνάγκην ἑξάλλου κατοχῆς γεωμετρικῶν γνώσεων, ὡς προϋπόθεσης γιὰ τὴ γενικότερη ἀνάπτυξη τοῦ ἀτόμου εἶχε μιλήσει ὁ Πλάτωνας μὲ τὸ «Μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω», τὸ ὄποιο εἶχε γραφεῖ ὡς προμετωπίδα στὴν Ἀκαδημία του. Οἱ Πυθαγόρειοι ἐπίσης θεωροῦσαν τὸ γεωμετρικὸ σχῆμα ὡς ἀναγκαίᾳ προϋπόθεση γιὰ τὴν εἰσοδο τοῦ ἀνθρώπου στὸν κόσμο τῶν ἀριθμῶν. Δυστυχῶς ὅμως ὀφεῖλουμε νὰ ὀμολογήσουμε ὅτι ἡ γεωμετρία στὰ σχολεῖα τοῦ τόπου μας ἔχει παραμεριστεῖ, ἐνῶ, ὅπως ἀποδέχεται ἡ φυχοπαιδαγωγική, τὰ διάφορα γεωμετρικὰ σχήματα καὶ οἱ γνώσεις γι' αὐτά καὶ οἱ ἴδιότητες, καθὼς συνδέονται ἄρρηκτα μὲ λογικές ἔννοιες, ἀποτελοῦν σταθερὸ χῶρο γιὰ νὰ οἰκοδομηθοῦν οἱ λογικοὶ συλλογισμοί. "Ἄς μη λησμονοῦμε ὅτι ὁ Εὔκλειδης δημιούργησε τὴ γεωμετρία του μὲ βάση τὶς λογικὲς ἀρχές τοῦ Ἀριστοτέλη.

Μὲ τὴν προτεινόμενη εἰσαγωγὴ τῶν γεωμετρικῶν σχημάτων στὸ σύγχρονο σχολεῖο δὲ θέλουμε νὰ ποῦμε ὅτι ἡ θεωρητικὴ διερεύνηση γιὰ τὰ γεωμετρικὰ σχήματα τοῦ Εὔκλειδην πρέπει νὰ διδαχθεῖ στὸ δημοτικὸ σχολεῖο, ἀλλὰ ὅτι τὰ γεωμετρικὰ σχήματα χρησιμοποιούμενα κατάλληλα μποροῦν νὰ ὑπηρετήσουν τὸ ἔργο τῆς ἀγωγῆς ἀπὸ πολὺν νωρίς: οἱ ἔννοιες τῶν σχημάτων γενικὰ εἶναι πιὸ συγχεκριμένες, πιὸ ἀπτὲς καὶ γι' αὐτὸ πιὸ πρόσφορες γιὰ τὸ μαθητή.

Τὰ γεωμετρικὰ σχήματα ἑξάλλου εἶναι δυνατὸ νὰ ἀποτελέσουν τὴ βάση γιὰ τὴ σύλληψη πολλῶν ἔννοιῶν τῆς σχηματοποίησης. Μιὰ σχηματοποίηση, μιὰ παράσταση δηλαδὴ μὲ σχῆμα, ἐνὸς συστήματος ἔννοιῶν, ἐνὸς πράγματος, ἐνὸς φαινομένου εἶναι πιὸ ἀποτελεσματικὸ μέσο γιὰ τὴ διδασκαλία ἀπὸ τὴν περιγραφὴ μὲ λόγους καὶ πολλὲς φορὲς καὶ ἀπὸ τὴν θέα τῶν ἴδιων τῶν πραγμάτων ἢ τῶν φαινομένων γιατὶ ἡ σχηματοποίηση ἡ ἡ σχεδιογράφηση ἔχουν τὸ προσὸν νὰ παρουσιάζουν τὸ διδασκόμενο ἀντικείμενο ἀπαλλαγμένο ἀπὸ περιττές γιὰ τὸ συγχεκριμένο σκοπὸ ώραιολογίες ἢ λεπτομέρειες.

Σὲ ἔρευνα ποὺ ἔκανε ὁ Dwyer⁷ ἀποδείχτηκε ὅτι οἱ μαθητὲς μαθαίνουν λίγο ἔνα ἀντικείμενο ποὺ περιγράφεται μὲ λόγους, περισσότερο μὲ τὴ φωτογραφικὴ παρουσίαση τοῦ ἀντικειμένου, ἀλλὰ πολὺ καλύτερη μάθηση ἀπὸ ὅλες τὶς προηγούμε-

7. Fr. M. Dwyer, Adapting visual illustrations for effective learning, Harvard Educational Review, 37, 1967, σελ. 250-263.

νες μεθόδους παρουσίασης έπιτυγχάνεται όταν τὸ ἀντικείμενο παρουσιάζεται μὲ σχεδιάση ἡ σχηματοποίηση. Γι' αὐτὸ τὸ ἴδιο θέμα παλιότερα ὁ Travers⁸ εἶχε ὑποστηρίξει ὅτι οἱ ἀνθρώπινοι ὄργανισμοὶ ἔχουν περιορισμένη ἵκανότητα νὰ χρησιμοποιοῦν πληροφορίες. "Οταν λοιπὸν ὁ ἐγχέφαλος δέχεται περισσότερες ἀπ' ὅσες χρειάζεται πληροφορίες, εἶναι ὑποχρεωμένος νὰ ἐπιλέγει τὶς πληροφορίες οἱ ὅποιες τοῦ εἶναι ἀπαραίτητες, νὰ κάνει δηλαδὴ πρόσθετες διεργασίες. Γι' αὐτὸ ὁ Travers καταχρίνει τὴν ὡραιοποίηση τῶν πραγμάτων μὲ ἔντονους χρωματισμοὺς καὶ τὶς «καλλιτεχνικὲς» διακοσμήσεις. Τέτοια διαδικασία ὑποστηρίζει ὁ Travers δὲν εἶναι κατάλληλος τρόπος γιὰ τὴ μετάδοση μιᾶς πληροφορίας. Ένα σχεδίασμα εἶναι προτιμότερο.

Οἱ ὡραίες φωτογραφίες τῶν βιβλίων, οἱ ἔγχρωμες παραστάσεις καὶ οἱ ἀεροφωτογραφίες, οἱ ὅποιες τελευταῖα ἔχουν εἰσαχθεῖ στὰ ἐγχειρίδιά μας, ἔντυπωσιάζουν βέβαια μικροὺς καὶ μεγάλους, ἀλλὰ δυστυχῶς δὲ μποροῦμε νὰ ποῦμε ὅτι συντελοῦν τόσο πολὺ στὴ μάθηση, ὅσο γενικὰ πιστεύεται. Τὸ σκιτσάρισμα ἐνὸς ἀντικειμένου, ἡ σχεδιογράφηση μιᾶς ἀναλογίας, ἡ σχηματοποίηση ἐννοιῶν καὶ ἰδεῶν μὲ τὴ συγκέντρωση τὴν ὅποια παρουσιάζουν, εἶναι πολὺ πρόσφορα μέσα γιὰ τὴ μάθηση.

Μὲ τὶς ἐπιφυλάξεις ὅμως ποὺ ἐκφράστηκαν γιὰ τὶς ἔγχρωμες φωτογραφίες δὲ θέλουμε νὰ ποῦμε ὅτι αὐτές πρέπει νὰ ἔξοβελιστοῦν ἀπὸ τὰ βιβλία, ἀλλὰ ὅτι εἶναι περισσότερο διακοσμητικὰ στοιχεῖα ποὺ ἔξυπηρετοῦν τὴν ἀρχὴ τῆς ἐλκυστικότητας μὲ τὴν ἔντυπωτικὴ δύναμή τους, παρὰ στοιχεῖα ποὺ ἔξυπηρετοῦν ἅμεσα καὶ εὐθέως τὴν ἐπιδιωκόμενη συγχεκριμένη μάθηση. Γι' αὐτὸ ἔνα ἐγχειρίδιο ἡ μιὰ διδασκαλία εἶναι περισσότερο ὠφέλιμο νὰ χρησιμοποιεῖ σχήματα, σχεδίασματα, σχεδιαγράμματα, σχηματοποιημένες δηλαδὴ πληροφορίες, παρὰ ἔντυπωσιακὸ ὑλικὸ τὸ ὅποιο μὲ τὴν ἔντυπωτικὴ δύναμή του ἀποκεντρώνει ἀντὶ νὰ συγκεντρώνει τὸν ἐγχέφαλο στὶς συγχεκριμένες καὶ ἀπαραίτητες γιὰ τὸν ἐπιδιωκόμενο διδασκτικὸ σκοπὸ πληροφορίες.

Ἡ ἅμεση ἐπίσης θέα τῶν πραγμάτων, ἡ ἐπιτόπια ἐπίσκεψη σὲ ἐργοστάσια, μουσεῖα, ιστορικοὺς χώρους κτλ., ἡ ὅποια τόσο ἐκθειάζεται πολλὲς φορὲς ἀπὸ νεωτερίζοντες δασκάλους καὶ γονεῖς, δὲ μποροῦμε νὰ ποῦμε, μὲ βάση τὰ δεδομένα τῶν ἐρευνῶν, ὅτι εἶναι τόσο ἀποτελεσματικὴ γιὰ τὴ μάθηση ὅσο συγχρήματα πιστεύεται, λόγω τῆς πληθύσματος τῶν παρεχομένων βιωμάτων καὶ πληροφοριῶν. Οἱ ἐπισκέψεις αὐτὲς ἀποτελοῦν ἔνα είδος ἐκτονωτικῆς φυχικῆς ἀντίδρασης στὸ ὅμοιότροπο καὶ κουραστικὸ κλίμα τοῦ χρονείου καὶ γι' αὐτὸ πρέπει νὰ πραγματοποιοῦνται τακτικά, ἀλλὰ ἔντούτοις δὲν πρέπει νὰ τὶς θεωροῦμε καὶ ως μοναδικὲς πηγὲς ὑφηλῆς μόρφωσης. Τὸ ἴδιο βέβαια ίσχύει καὶ γιὰ τὶς λεγόμενες μορφωτικὲς ἐκδρομές, τὶς ὅποιες μερικοὶ ὑπερβολικὰ χαρακτηρίζουν ως μέσο συγκέντρωσης ἀπὸ τοὺς μαθη-

8. Rob. M. W. Travers, Transmission of information to human receivers, Educational Psychologist, 2, 1964, σελ. 1-5.

τές πολλῶν πληροφοριῶν ίστορικοῦ, ἀρχαιολογικοῦ ἐνδιαφέροντος κτλ. Οἱ ἔκδρομὲς ἀποτελοῦν χυρίως μιὰ φυχικὴ ἔκτονωση γιὰ τὸ μαθητὴ καὶ γι’ αὐτὸ πρέπει νὰ πραγματοποιοῦνται, ἀλλὰ δὲν πρέπει νὰ ἔχουμε τὴν φευδαίσθηση ὅτι ἐπιτελοῦμε κατὰ τὶς ἔκδρομὲς διδασκαλικὸ ἔργο.

Κατὰ τὶς ἔκδρομὲς συνηθίζουμε τὸ μαθητὴ σὲ τρόπους ἔκτονωσης καὶ φυχαγωγίας οἱ ὄποιοι εἰναι βέβαια πολὺ χρήσιμοι γιὰ τὸν ἄνθρωπο ἀλλὰ δὲν πραγματοποιοῦμε διδασκαλία μὲ τὴ συνήθη ἔννοια τὴν ὄποια ἀποδίδουμε στὸ σχολεῖο.

σ) Ἡ ἀρχὴ τῆς συγκεκριμένοποίησης καὶ ἐπαγωγικότητας: Οἱ καθορισμένοι συνήθως γιὰ τὸ δημοτικὸ σχολεῖο διδασκαλοὶ σκοποὶ τῶν διαφόρων μαθημάτων στὰ ἀναλυτικὰ προγράμματα ἐκφέρονται μὲ γενικοὺς ὅρους οἱ ὄποιοι ἀναφέρονται στὶς διεργασίες (καλλιέργεια τῆς ἀγάπτης γιὰ τὸ ὥραιο κτλ.) ποὺ πραγματοποιοῦνται μέσα στὸν ἐσωτερικὸ κόσμο τῶν μαθητῶν. Οἱ γενικοὶ λοιπὸν σκοποὶ τῶν διαφόρων μαθημάτων ποὺ καθορίζονται μ’ αὐτὸν τὸν τρόπο ὁδηγοῦν πολλὲς φορὲς τὸ δάσκαλο σὲ μεθοδολογίες οἱ ὄποιες δὲν εἰναι σταθμιτὲς ἀλλὰ κατὰ τὴν ἀντίληψή του, ἔξυφώνουν τὸ φρόνημα τῶν μαθητῶν ἡ καλλιέργεια τὴ γενικὴ μόρφωσή τους.

Τὰ ἀναλυτικὰ βέβαια προγράμματα τὰ ὄποια δὲν ἀποβλέπουν στὴ θέσπιση εἰδικῶν παιδαγωγικῶν ἀρχῶν ἀλλὰ στὴ γενικότερη κατεύθυνση, τὴν ὄποια πρέπει νὰ ὑπηρετεῖ ὁ δάσκαλος, εἰναι φυσικὸ νὰ ἐκφέρονται μὲ αὐτοὺς τοὺς γενικοὺς ὅρους. Ὁ δάσκαλος ὅμως γιὰ νὰ ὑπηρετῇσει μὲ ὄρθο παιδαγωγικὸ τρόπο αὐτοὺς τοὺς γενικοὺς σκοποὺς εἰναι ἀνάγκη νὰ βρεῖ μέσα καὶ τρόπους μὲ τοὺς ὄποιους αὐτοὶ οἱ γενικοὶ σκοποὶ θὰ λάβουν εἰδικὸ καὶ σταθμητὸ περιεχόμενο.

Μιὰ ἀπὸ τὶς μεθοδολογίες πρὸς τὴν κατεύθυνση αὐτὴ ἀποτελεῖ ἡ συγκεκριμένοποίηση τῶν γενικῶν σκοπῶν τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος καὶ ἡ μεθόδευση τῆς διδασκαλίας μὲ τέτοι τρόπο ὡστε νὰ παρουσιάζονται τὰ θέματα συγκεκριμένα γιὰ τὸ παιδί. Ὁ μαθητὴς κατὰ τὴν περίοδο τῆς μαθητείας του στὸ δημοτικὸ σχολεῖο, ὅπως μᾶς διδάσκει ἡ φυχολογία τοῦ παιδιοῦ, κινεῖται στὴν περιοχὴ τῶν συγκεκριμένων νοητικῶν συλλογισμῶν. Ἡ ἀφαιρετικὴ δύναμη καὶ ἡ τύπων λογικὴ ἀρχής ουν νὰ ἐγκαθίστανται στὸν ἐσωτερικὸ κόσμο τοῦ παιδιοῦ ὡς χυρίαρχες φυχικὲς διεργασίες μετὰ τὰ 11-12 χρόνια.

Εἰναι ἀνάγκη λοιπὸν τὰ θέματα τῆς διδασκαλίας στὰ διάφορα μαθήματα νὰ ἔχουν ὡς πηγὴ τροφοδοσίας τὴ συγκεκριμένη ἐνέργεια, τὸ συγκεκριμένο ἀντικείμενο, τὴ συγκεκριμένη διεργασία καὶ τὴ συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ἡ θεώρηση τῶν πραγμάτων «ἄφ’ ὑψηλοῦ», οἱ ρητορικὲς ἐκφράσεις, ὁ ἀφηρημένος λόγος κτλ. εἰναι μεθοδολογικὲς κατευθύνσεις, οἱ ὄποιες πρέπει νὰ ἀποφεύγονται στὸ δημοτικὸ σχολεῖο. Στὸ μάθημα π.χ. τῶν ἐλληνικῶν τὴν κεντρικὴ ἴδεα ἐνὸς κειμένου ἡ τὶς ἐπιμέρους ἴδεες ὁ μαθητὴς πρέπει νὰ τὶς βρίσκει σχι ὡς ἀφαιρέσεις ἀλλὰ ὡς συγκεκριμένες ἐκφράσεις οἱ ὄποιες ὑπάρχουν στὸ κείμενο. Στὸ μάθημα τῆς φυσικῆς οἱ διάφοροι νόμοι ἡ ἴδιότητες τῶν σωμάτων ἡ τὰ διάφορα φαινόμενα γιὰ νὰ γίνουν ἀντιληπτὰ ἀπὸ τὸ μαθητὴ πρέπει νὰ στηρίζονται σὲ συγκεκριμένη περιοχὴ καὶ σὲ συγκεκριμένες δραστηριότητες.

‘Η ἀρχὴ τῆς συγκεκριμένοποίησης τῆς διδασκαλίας πρέπει στὰ σχολεῖα μας νὰ πάρει μεγάλες διαστάσεις γιατὶ καλλιεργοῦνται ύπερβολικὰ οἱ γενικότητες, οἱ γενικεύσεις καὶ πολλὲς φορές οἱ ἀριστίες.

Σχετικὴ μὲ τὴν ἀρχὴ τῆς συγκεκριμένοποίησης εἶναι καὶ ἡ ἀρχὴ τῆς ἐπαγωγικότητας. ‘Η διερεύνηση ἐνὸς θέματος ἀπὸ τὸ συγκεκριμένο πρὸς τὸ γενικὸ καὶ ἀφηρημένο ἀπότελει μιὰ διαδικασία ποὺ ἐφαρμόζεται σ’ ὅλες σχεδὸν τίς ἐπιστῆμες. ‘Η ἐφαρμογὴ ὅμως αὐτῆς τῆς διαδικασίας στὰ παιδιὰ δὲ συνιστᾶται γιὰ λόγους μώησης τῶν μαθητῶν στὸ ἐπιστημονικὸ πνεῦμα τῆς ἐποχῆς μας, ὥπως συνήθως πιστεύεται, ἀλλὰ γιὰ λόγους ποὺ ἀνάγονται στὴν φυχοσύνθεση τῶν παιδιῶν τὰ ὅποια συλλαμβάνονται εὐκολότερα καὶ μὲ ἀσφαλέστερο τρόπο θέματα ποὺ τοὺς προσφέρονται μὲ τὴν ἐπαγωγικὴν μέθοδο. Γνωρίζουμε σήμερα καλὰ ὅτι στὰ παιδιὰ ἡ εὐθύγραμμη συλλογιστικὴ κίνηση ἀπὸ τὸ συγκεκριμένο πρὸς τὸ γενικὸ καὶ ἀφηρημένο ἔχει ἐρχαθίδρυθε ἀπὸ τὸ 5ο ἢ 6ο ἔτος τῆς ἡλικίας τους καὶ ὅτι αὐτὴ τῇ συλλογιστικῇ λειτουργίᾳ μποροῦν νὰ τὴν ἐφαρμόσουν μὲ ποικιλούς τρόπους. Οἱ δάσκαλοι λοιπὸν ἔχμεταλλευόμενοι κατάλληλα αὐτὴ τὴν λειτουργία μποροῦν νὰ διαμορφώσουν καὶ νὰ διευρύνουν τὸν φυχισμὸ τῶν παιδιῶν πολὺ καλύτερα παρὰ ἄν την χρησιμοποιοῦσαν τὴν ἀντίθετη μέθοδο, τὴν συλλογιστικὴν κίνησην ἀπὸ τὸ ἀφηρημένο πρὸς τὸ συγκεκριμένο.

Σ’ αὐτὸν τὸ σημεῖο ὅμως πρέπει νὰ κάνουμε τὴν διευκρίνιση ὅτι συγκεκριμένο γιὰ τὸ παιδί δὲ σημαίνει μόνο καὶ πάντοτε ὅ,τι πιάνει χῶρο· συγκεκριμένο δηλαδὴ γιὰ τὸ παιδί δὲν εἶναι μόνο τὸ πράγμα ἢ τὸ πρόσωπο ἀλλὰ καὶ μιὰ ἴδιότητα ἢ ἔνα χαρακτηριστικὸ ἢ μιὰ ἴδεα ποὺ ἔχει συνάφεια μὲ τὰ πράγματα ἢ μὲ τὰ πρόσωπα. ‘Ο ἀνθρώπινος φυχικὸς κόσμος ποὺ λειτουργεῖ κατὰ διαφορετικὸ τρόπο ἀπὸ τὸν φυχισμὸ τῶν ζώων εἶναι δυνατὸ ἀπὸ πολὺ νωρίς, μὲ τὴν λειτουργία τῶν συναρτήσεων, νὰ βλέπει ὡς συγκεκριμένο ὅχι μόνο τὸ πράγμα ἢ τὸ πρόσωπο ἀλλὰ καὶ καταστάσεις ποὺ ἀνήκουν σὲ πρόσωπα ἢ πράγματα. ‘Η κίνηση π.χ. τῆς μητέρας πρὸς τὸ νήπιο τὸ ὅποιο κλαίει ἢ μιὰ ἐφέσυχαστικὴ ὅμιλία ποὺ δίνεται ἀπὸ μακριὰ πρὸς αὐτό, ἐπενεργοῦν μὲ ὅμοιο τρόπο ὅπως καὶ ἡ ἴδια ἢ παρουσία τῆς μητέρας. Οἱ ἔννοιες ἐπίσης τοῦ σχήματος, τῆς μορφῆς καὶ διάφορες ἄλλες συσχετίσεις τῶν πραγμάτων, μολονότι δὲν εἶναι στὴν ούσία συγκεκριμένα πράγματα, ἐπειδὴ συνδέονται ἄμεσα μ’ αὐτά, ἐπενεργοῦν στὰ παιδιὰ ὡς συγκεκριμένα πράγματα.

‘Οταν λοιπὸν λέμε στὴν παιδαγωγικὴν ὅτι πρέπει νὰ ἔχεινοῦμε ἀπὸ τὸ συγκεκριμένο πρὸς τὸ γενικὸ καὶ ἀφηρημένο δὲν ἔννοοῦμε μόνο ὅτι πρέπει νὰ βλέπουμε, νὰ ἀκοῦμε ἢ νὰ ἀγγίζουμε ἔνα πράγμα, ἀλλὰ ὅτι πρέπει νὰ ἔχεινοῦμε ἀπὸ βιωματικὲς καταστάσεις ποὺ ὑπάρχουν στὸ παιδί ἀπὸ συλλογιστικούς μηχανισμούς ποὺ χρησιμοποιοῦνται ἡδη ἀπὸ τὸ παιδί. ‘Η ἔννοια π.χ. τοῦ πολλαπλοῦ γιὰ ἔνα παιδί 5-6 ἔτῶν ἢ ἡ ἀντιστροφὴ τῆς πρόσθεσης ($5+3=8$, ἐπομένως $8-3=5$) εἶναι κάτι τὸ ὅποιο ἀνάγεται στὸ ἀφηρημένο, ἐνῶ οἱ διαδικασίες αὐτὲς γιὰ ἔνα παιδί 9-10 ἔτῶν εἶναι ἔννοιες συγκεκριμένες. ‘Η ἐφαρμογὴ λοιπὸν τῆς ἀρχῆς τῆς ἐπαγωγικότητας στὴν παιδαγωγικὴν δὲ σημαίνει ὅπως ἀφελῶς ἀπὸ πολλούς πιστεύεται

ὅτι πρέπει νὰ ξεχινοῦμε πάντοτε ἀπὸ συγχεκριμένα πράγματα, ἀλλὰ ὅτι πρέπει νὰ ξεχινοῦμε ἀπὸ καταστάσεις, οἱ ὅποιες ἔχουν συγχεκριμενοποιηθεῖ, ἔχουν πλήρως δηλαδὴ ἐγκαθιδρυθεῖ στὸν φυχικὸ κόσμο τοῦ παιδιοῦ.

Ἐπαγγωγὴν ἐπίσης διαδικασία γιὰ τὰ παιδιὰ σημαίνει ὅτι δὲ μποροῦμε, ξεχινώντας ἀπὸ τὸ συγχεκριμένο, νὰ φτάσουμε σὲ ἀπόλυτη γενίκευση ἥ ἀφαίρεση ἥ σὲ ἀπόλυτη τυπικὴ λογικὴ ἔκφραση, ὅπως συμβαίνει στὶς ἐπιστῆμες, ἀλλὰ σὲ μιὰ γενίκευση ποὺ δὲν ἀπέχει πολὺ ἀπὸ τὸ συγχεκριμένο ἥ ποὺ συνδέεται ἀμεσα μὲ τὸ συγχεκριμένο. Ἡ ἀρχὴ δηλαδὴ τῆς ἐπαγγωγικότητας ἔχει γιὰ τοὺς μαθητὲς τοῦ δημοτικοῦ σχολείου ὄρισμένους περιορισμοὺς ὡς πρὸς τὸ τέρμα της. Δὲ μποροῦμε ἐφαρμόζοντας αὐτὴ τὴν ἀρχὴν νὰ διδάξουμε στὰ παιδιὰ ἀπόλυτες ἀφαιρετικὲς δομές, μποροῦμε ὅμως νὰ διδάξουμε τὸ συγχεκριμένο περιεχόμενο τῶν ἀφαιρετικῶν δομῶν. Τὸ Πυθαγόρειο π.χ. θεωρῆμα ἀποτελεῖ γιὰ τὰ παιδιὰ ἀφαιρετικὴ δομή, ἀλλὰ οἱ συγχεκριμένες ἐφαρμογὲς αὐτοῦ τοῦ θεωρήματος εἰναι μηχανισμοὶ ποὺ συνδέονται ἀμεσα μὲ τὴν αἰσθηση τῆς πραγματικότητας ποὺ ὑπάρχει στὰ παιδιὰ καὶ γι’ αὐτὸν εἰναι δύνατὸν νὰ διδαχθοῦν καὶ σὲ παιδιὰ 4ης καὶ 5ης δημοτικοῦ. Ἡ ἔννοια ἐπίσης τῆς ἐντιμότητας καὶ οἱ θεωρήσεις γ’ αὐτὴν ἀποτελοῦν ἀφαιρετικὲς δομές ὀλλὰ ἐντούτοις μποροῦμε ξεχινώντας ἀπὸ συγχεκριμένα παραδείγματα νὰ διδάξουμε στὰ παιδιὰ τὴ συνάφεια ὀνάμεσα στὰ παραδείγματα καὶ στὴν ἀφαιρετικὴ ἔννοια.

ζ) *Η ἀρχὴ τῆς συνολικότητας:* Ἡ ἀρχὴ τῆς συνολικῆς ἀντιληφῆς τῶν πραγμάτων καὶ ιδίως τῶν μορφῶν ἔχει τὶς ρίζες τῆς στὶς ἀπόφεις γιὰ τὶς ὀλόττητες (Gestalt) ποὺ ἔχουν ἔκτεθεῖ ἀπὸ τοὺς εἰσηγητὲς τῆς μορφολογικῆς φυχολογίας. Γιὰ τὴ συνολικὴ ἐπίσης ἀντιληφῆ τῶν παιδιῶν μᾶλιστα τὸν ὄρο συγχρητισμὸς (σὺν+Κρήτη=συγχρητισμός, τὸ πνεῦμα τῆς συνένωσης τῶν Κρητῶν, τὸ ὅποιο παρατηροῦνταν κατὰ τοὺς ἀρχαίους χρόνους), μὲ τὸν ὅποιο ἐννοοῦσε ὅτι τὸ παιδί ἀντιλαμβάνεται τὰ πράγματα μὲ συνενωτικὴ καὶ ὅχι μὲ ἀναλυτικὴ μορφή. Γιὰ τὴ συνολικότητα μᾶλιστε ἐπίσης διεξοδικὰ ὁ Decroly. Γνωστὴ ἔξαλλου εἰναι ἡ μεθοδολογικὴ ἀποφή του γιὰ τὴν ἔννοια διδασκαλία καὶ γιὰ τὴν δλικὴ μέθοδο ὀνάγνωσης. Κατὰ τὴ διάρκεια ἐπίσης τοῦ μεσοπολέμου ἔγιναν πολλοὶ πείραματισμοὶ καὶ διατυπώθηκαν πολλὲς ἀπόφεις γιὰ τὴ συνολικὴ μάθηση σὲ συσχέτιση μὲ τὴν τμηματικὴ μάθηση, γιὰ τὸ πρόβλημα δηλαδὴ ὃν οἱ μαθητὲς μαθαίνουν καλύτερα ἔνα δλόχληρο σύνολο ἥ ὃν μαθαίνουν καλύτερα χωρίζοντάς το σὲ ἐπιμέρους τμήματα. Στὸ θέμα αὐτὸν δὲ διαπιστώθηκε συμφωνία καὶ ἡ ἀποφη ποὺ ἐπιχρεωτεῖ σήμερα εἰναι ὅτι ἡ μεικτὴ μέθοδος —συνολικὴ καὶ τμηματικὴ— ἐπιφέρει καλύτερα ἀποτελέσματα.

Τὸ θέμα ποὺ ἀντιμετωπίζει ἡ φυχοπαιδαγωγικὴ ἀπὸ τὶς ἀπόφεις ποὺ ἔχουν ἔκτεθεῖ γιὰ τὴ συνολικότητα δὲν τίθεται στὴν ἀναγνώριση τῆς συνολικότητας ὡς ἀποτελεσματικῆς ἥ μή, ἀλλὰ στὸ τί εἰναι δλικὸ καὶ συνολικὸ ἥ καλύτερα τέ ἔννοεῖται ἀπὸ τὸ παιδὲ ὡς δλικὸ καὶ συνολικό. Στὴ ἐκμάθηση π.χ. ἐνὸς κεφαλαίου τῆς ιστορίας ἐφαρμογὴ τῆς συνολικότητας ἐννοοῦμε τὸ νὰ μάθει ὁ μαθητὴς μὲ πολλαπλές συνολικὲς ἀναγνώσεις τὸ κεφάλαιο. Τὸ περιεχόμενο ὅμως τοῦ κεφαλαίου

αὐτοῦ ποὺ θεωρεῖται ως ἐνιαῖο ὅλο κανεὶς δὲ μᾶς ἔγγυαται ὅτι ἀποτελεῖ καὶ γιὰ τὸ παιδὶ μιὰ ἐνότητα, γιατὶ οἱ πληροφορίες ποὺ ὑπάρχουν στὸ κεφάλαιο παρουσιάζονται ως μιὰ λογικὴ ἐνότητα (ή μάχη τοῦ Μαραθώνα, ή πολιορκία τῆς Τρίπολης κτλ.) σύμφωνα μὲ τὴν κρίση τῶν ὥριμων ἀνθρώπων η συμβατικά, ἐνῶ γιὰ τὸ παιδὶ στὴ λογικὴ αὐτὴ ἐνότητα ἐνυπάρχουν πολλὲς ἐνότητες ποὺ ἀντιδιαστέλλονται· ή μιὰ μὲ τὴν ἄλλη σαφῶς.

“Οταν λοιπὸν λέμε ὅτι στὴ σχολικὴ μάθηση πρέπει νὰ ἐφαρμόζουμε τὴν ἀρχὴ τῆς συνολικότητας δὲν πρέπει νὰ ἐννοοῦμε τὴ συνολικότητα μὲ τὴν ὁποία «συνείρονται» διάφορα γεγονότα, πληροφορίες καὶ ἔννοιες κατὰ τὴν ἀντιληφθῆ καὶ τὴν κρίση τῶν ὥριμων ἀνθρώπων, ἀλλὰ κατὰ τὸ ἐνδιαφέρον, τὴν ἀντιληφθῆ καὶ τὴν κρίση τῶν μαθητῶν. Ἐφαρμογὴ λοιπὸν τῆς ἀρχῆς τῆς συνολικότητας στὸ σχολεῖο σημαίνει διερεύνηση σὲ κάθε περίπτωση, κατὰ προσέγγιση τουλάχιστον, τῆς ἔννοιας τοῦ συνολικοῦ στὰ παιδιὰ καὶ ἔκμετάλλευση αὐτῶν τῶν μορφῶν συνολικότητας στὴ διδασκαλία. Πρέπει ἐπίστις νὰ ἔχουμε ὑπόφη μας ὅτι η κεντρικὴ ἰδέα, η κεντρικὴ ἀρχὴ ἐνὸς συνόλου, η «συνείρουσα» ὅλα τὰ ἐπιμέρους γεγονότα, τὶς ἔννοιες η τὶς πληροφορίες καὶ η ὁποία δημιουργεῖ τὸν πυρήνα τοῦ συστήματος τῆς ὀλότητας, πολλὲς φορὲς γιὰ τὰ παιδιὰ εἶναι ἐντελῶς διαφορετικὴ ἀπὸ αὐτὴ ποὺ ἀντιλαμβάνονται συνήθως οἱ μεγάλοι.

“Οταν λοιπὸν θέλουμε νὰ «συνάξουμε» μέσα στὴν τάξη, γύρω ἀπὸ μιὰ κεντρικὴ ἀρχὴ ἔνα σύστημα γνώσεων η ἐννοιῶν πρέπει νὰ ἀφήνουμε τὰ παιδιὰ νὰ ἐκφράζονται ἐλεύθερα γιὰ τὸ κεντρικὸ νόημα, ώστε νὰ συναρτηθοῦν γύρω ἀπὸ αὐτό, σὰν σὲ πυρήνα, οἱ ἀπαραίτητες γνώσεις - δορυφόροι, γιατὶ ὀλλιῶς θὰ τὰ ἀναγκάσουμε νὰ «ἀντιγράψουν» καὶ ὅχι νὰ μάθουν τὸ σύστημα γνώσεων η ἐννοιῶν. Πρέπει δηλαδὴ νὰ ἔχουμε ὑπόφη μας ὅτι πολλὲς φορὲς «τὸ κέντρο βάρους» γιὰ τὰ παιδιὰ βρίσκεται σὲ διαφορετικὸ σημεῖο ἀπὸ τὸ σημεῖο τὸ ὅποιο ἀναγνωρίζουν οἱ ὥριμοι ἀνθρωποι.

Σὲ μιὰ ἀφήγηση π.χ. τοῦ ἀναγνωστικοῦ η λεγόμενη κεντρικὴ ἰδέα βρίσκεται σὲ περιοχὴ ποὺ ἔχει σχέση μὲ τὸν ἴδιαζοντα φυχισμὸ τῶν παιδιῶν καὶ σπάνια ταυτίζεται μὲ τὴ «λογικῶς» κεντρικὴ ἰδέα τῶν ὥριμων. Κατὰ τὴ διδασκαλία λοιπὸν αὐτῆς ἀφήγησης θὰ ξεκινήσουμε ἀπὸ τὴν «κεντρικὴ ἰδέα» ποὺ παρουσιάζεται ἀπὸ τὰ παιδιὰ γιὰ νὰ προσεγγίσουμε στὴ λογικὰ ἀποδεκτὴ κεντρικὴ ἰδέα. Τὸ κέντρο βάρους ἐπίστις ἐνὸς γραμματικοῦ κανόνα μὲ ἔξαιρέσεις βρίσκεται πολλὲς φορὲς γιὰ τὰ παιδιὰ στὶς ἔξαιρέσεις κι ὅχι στὸν κανόνα. Γιὰ νὰ διδάξουμε λοιπὸν κανόνα καὶ ἔξαιρέσεις θὰ ἀναγκαστοῦμε πολλὲς φορὲς νὰ ξεκινήσουμε ἀπὸ τὶς ἔξαιρέσεις γιὰ νὰ φτάσουμε στὸν κανόνα.

‘Απὸ ὅλα αὐτὰ συνεπάγεται ὅτι γιὰ νὰ ἐφαρμοστεῖ η ἀρχὴ τῆς συνολικότητας στὸ σχολεῖο πρέπει νὰ προσδιορίσουμε πρῶτα σαφῶς τί ἐννοεῖται κατὰ περίπτωση γιὰ τὸ παιδὶ συνολικότητα καὶ ἀπὸ ποιὰ κεντρικὴ ἀρχὴ ἔξαρτάται τὸ συνολικό, τὸ σύστημα δηλαδὴ τῶν ἐννοιῶν, πληροφοριῶν καὶ συλλογισμῶν ποὺ πρόκειται νὰ διδάξουμε.

4η Κατηγορία: Άναπτυξη συνθετικών ίκανοτήτων

α) Η άρχη της έκμετάλλευσης του λάθους: Στή σωκρατική διδασκαλία ή έκμετάλλευση του λάθους άποτελούσε ούσιαστικό στοιχείο για τη διαδικασία της μάθησης. Τὸ λάθος ἔδινε ἀφορμή γιὰ νὰ ἐπακολουθήσει μιὰ συστηματικὴ λειτουργία ἐπαναδιόρθωσης καὶ συγχρόνως προσέγγισης πρὸς τὴ λύση. Κατὰ τοὺς νεώτερους χρόνους ὁ J. Piaget μιλῆσε διεξοδικὰ γιὰ τὴ σημασία του λάθους καὶ γιὰ τὴν ἀνίχνευση τῆς συλλογιστικῆς δομῆς τοῦ παιδιοῦ. Κατὰ τὸν Piaget τὸ λάθος τοῦ παιδιοῦ δὲν εἶναι τυχαῖο ἀλλὰ ὄφειλεται στὸ διαφορετικὸ τρόπο λογισμοῦ τοῦ παιδιοῦ. Τὸ λάθος λοιπὸ δὲν εἶναι «λάθος», ἀλλὰ ἐπισήμανση τοῦ διαφορετικοῦ τρόπου σκέψης. Γι' αὐτὸ ὁ Piaget ἀντιτέθηκε μὲ σφοδρότητα στὰ τέστ ποὺ ἀνιχνεύουν μόνο τὸ ὄρθο καὶ δὲ χρησιμοποιοῦν καθόλου τὸ λάθος.

Στὰ σημερινὰ σχολεῖα εἶναι ἀλήθεια ὅτι δὲ δίνεται τόσο μεγάλη σημασία στὸ λάθος ἀλλὰ στὸ ὄρθο. Κι ὅταν δίνεται κάποια σημασία στὸ λάθος, ἀκολουθεῖται συνήθως ἡ διαδικασία τῆς ἐπιτίμησης, ἡ προσφορὰ τοῦ ὄρθου ἢ ἡ πραγματιστικὴ καὶ λογικὴ αἰτιολογία του λάθους. «Οταν π.χ. κάνει ὁ μαθητὴς ἔνα ὄρθογραφικὸ λάθος, ὁ δάσκαλος τὸν ἐπιτίμα τιστὶ δὲ γνωρίζει τὸ σχετικὸ κανόνα ἢ τοῦ λέει τὸ ὄρθο ἢ ἔξηγει μὲ βάση τὰ ἐτυμολογικὰ καὶ γραμματικὰ δεδομένα τὴν ὄρθη γραφῆ. Δὲν ἐπιχειρεῖται δηλαδὴ καμιὰ ἀνίχνευση τῆς φυχικῆς ἢ λειτουργικῆς αἰτιολογίας ἢ ὅποια προκάλεσε τὸ λάθος καὶ ἔτσι τὸ λάθος ἐπαναλαμβάνεται μέχρις ὅτου ὁ μαθητὴς αὐτοδιορθωθεῖ μὲ τὴν αὔξηση τῆς ἥλικίας καὶ τὴν ἀνάπτυξη νέων τρόπων ἀντιμετώπισης τῆς ὄρθογραφίας.

Γιὰ τὴν φυχοπαιδαγωγικὴ τὸ λάθος τοῦ μαθητῆ σὲ ὅποιοδήποτε τομέα εἴτε γνωστικό, εἴτε συλλογιστικό, ἀπότελει σπουδαία εύκαιρία γιὰ τὴν ἀνίχνευση τῶν τρόπων σκέψης τοῦ παιδιοῦ καὶ συγχρόνως γιὰ τὴν ἀνεύρεση τρόπων μὲ τοὺς ὅποιους εἶναι δυνατὸ νὰ ἐπέλθει διόρθωση. Ο δάσκαλος, μποροῦμε νὰ πούμε μὲ κάποια ὑπερβολὴ «χαίρεται» ὅταν οἱ μαθητὲς κάνουν λάθη γιατὶ ἔτσι τοῦ δίνουν ἀφορμὴ νὰ ἀνακαλύψει τοὺς τρόπους συλλογισμοῦ καὶ τὶς ἐλλείφεις τῶν μαθητῶν.

β) Η άρχη τῆς ἀνακάλυψης: Γιὰ τὴν ἀναγκαιότητα τῆς ἀνακάλυψης ὡς λειτουργικοῦ στοιχείου στὴ μάθηση εἶχε μιλῆσει διεξοδικὰ ὁ Θωμᾶς Ἀκινάτης. Μὲ τὴν ἀξία τῆς αὐτοσανακάλυψης εἶχε ἀσχοληθεῖ ἐπίσης ὁ Σωκράτης. Κατὰ τοὺς νεώτερους χρόνους μεγάλη σημασία δόθηκε στὴν ἀξία τῆς ἀνακάλυψης ἀπὸ τὸν J. Piaget καὶ ἴδιως ἀπὸ τὸν J. Bruner. Ο Bruner σὲ ἄρθρο του ποὺ δημοσιεύτηκε κατὰ τὸ 1961 μὲ τὸν τίτλο «Η πράξη τῆς ἀνακάλυψης» ὑποστήριξε ὅτι ἡ ἀνακάλυψη εἶναι βασικὴ προϋπόθεση τῆς μάθησης. Κατὰ τὸν Bruner μὲ τὴ χρησιμοποίηση τῆς ἀνακάλυψης κατὰ τὴ διδασκαλία ὁ μαθητὴς ἐπιτυγχάνει τὰ ἔξτις: α) Αὔξανει τὶς νοητικὲς ίκανότητές του, β) αὔξανει τὰ ἐσωτερικὰ κίνητρα γιὰ μάθηση, γ) μαθαίνει τὶς τεχνικὲς τῆς ἀνακάλυψης καὶ δ) διατηρεῖ γιὰ μεγαλύτερο χρονικὸ διάστημα ὅσα ὁ ἴδιος ἀνακάλυψε. «Ἄλλοι ἐρευνητές ἐντούτοις ἀμφισβήτησαν τὴν τόσο μεγάλη ἐπίδραση τῆς ἀνακάλυψης, κανένας δὲν ἀρνήθηκε τὴν ἀξία τῆς γιὰ τὴ μάθηση.

‘Η ἀρχὴ τῆς ἀνακάλυψης στὴ διδασκαλίᾳ ἐφαρμόζεται ὅταν ὁ μαθητὴς μὲ δικά του μέσα προσπαθεῖ νὰ προσεγγίσει διδακτικὸ ἀντικειμενικὸ σκοπὸ ποὺ ἔχει τεθεὶ ἡ νὰ βρεῖ λύση σὲ πρόβλημα ποὺ τίθεται. ‘Οταν λέμε ὅμως ὅτι ὁ μαθητὴς μὲ τὰ δικά του μέσα προχωρεῖ στὴ μάθηση, μποροῦμε νὰ ἐνοήσουμε δυὸ διαφορετικὲς καταστάσεις. Κατὰ τὴν πρώτη χωρὶς καμιὰ ἀπολύτως μεθοδολογικὴ ἡ γνωστικὴ βοήθεια ὁ μαθητὴς τελείως ἀκαθοδήγητος προσπαθεῖ νὰ προσεγγίσει τὸ ἐπιδιωκόμενο ἀποτέλεσμα. Κατὰ τὴν δεύτερη περίπτωση, δίνουμε στὸ μαθητὴ ὄρισμένες πληροφορίες καὶ νύξεις μεθοδολογιῶν, ὥστε νὰ ἐπεκτείνει ἀκόμη περισσότερο τὴ μεθοδολογία καὶ νὰ χρησιμοποιήσει κατάλληλα τὶς πληροφορίες. Τέλος πρέπει νὰ ἀναφέρουμε μιὰ παλιὰ ἀπόφη πάνω στὸ θέμα αὐτὸ ποὺ χρησιμοποιήθηκε ἀπὸ τὸ Σωκράτη, κατὰ τὴν ὥσποια οἱ γνωστικὲς καὶ μεθοδικὲς πληροφορίες πρέπει νὰ δίνονται στὸ μαθητὴ στὴν κατάλληλη σιγμή, ὅταν διαβλέπουμε ὅτι τοῦ εἶναι ἀναγκαῖες καὶ ὅχι ἀπὸ προηγουμένων.

‘Η ἀρχὴ τῆς ἀνακάλυψης συνδέεται κάπως καὶ μὲ ἀπόφεις ποὺ ἔχουν ἐκφραστεῖ γιὰ τὴν αὐτομόρφωση τοῦ παιδιοῦ καὶ ποὺ διατυπώθηκαν ἀπὸ ὄπαδους τῆς νέας παιδαργαγικῆς. Σύμφωνα μ’ αὐτοὺς τὸ παιδὶ ἔχει δλεῖς τὶς δυνάμεις γιὰ νὰ αὐτοδιαμορφωθεῖ καὶ δὲν ἔχει ἀνάγκη ἀπὸ κανέναν. Οἱ ἀπόφεις αὐτές κρινονται τουλάχιστον ὑπερβολικές, γιατὶ κάθε ἀνθρωπὸς καὶ ἴδιαίτερα τὸ παιδὶ ἔχει ἀνάγκη ἀπὸ τὴ βοήθεια τῶν ἄλλων γιὰ νὰ ἀναπτυχθεῖ ταχύτερα καὶ κατὰ τὸν πιὸ μεθοδικὸ τρόπο. Στὴν φυχοπαιδαργαγικὴ ὅμως ὅταν λέμε ἀνακάλυψη, δὲν ἐννοοῦμε ὅτι ὁ μαθητὴς βρίσκει κάτι τελείως νέο, ἀλλὰ ὅτι μὲ βάση τὰ ἐρεθίσματα μάθησης, ποὺ τοῦ δίνονται ἀπὸ τὸ δάσκαλο καὶ τὸ περιβάλλον προχωρεῖ στὴν εὔρεση ἀπαντήσεων καὶ λύσεων, ἀνακαλύπτει δηλαδὴ ἔννοιες, συνδυασμοὺς ἔννοιῶν, συλλογισμούς, κανόνες, νόμους κτλ., τοὺς ὅποιους ὡς ἔκείνη τὴ σιγμὴ δὲ γνώρισε ἡ δὲν εἶχε καλὰ συνειδητοποιήσει. ‘Η ἀνακάλυψη ἔξαλλου ἀπὸ τὸ μαθητὴ πραγματοποιεῖται μὲ βάση τοὺς συλλογιστικοὺς μηχανισμούς, τοὺς ὅποιους διαθέτει κατὰ τὸ στάδιο τῆς ἐξέλιξης του. Μὲ τὴν ἔννοια αὐτὴ τὸ παιδὶ σὲ ἐπόμενα στάδια θὰ ἀνακαλύψει ἐκ νέου μὲ νέα μορφὴ ὅτι ἀνακάλυψε σὲ παλιότερο στάδιο καὶ θὰ ἐπεκτείνει ἔτσι τὶς «ἀνακαλύψεις» του σὲ νέες περιοχές.

γ) *Η ἀρχὴ τῆς ἀντιμετώπισης καὶ ἐπίλυσης προβλημάτων:* Εἶναι γνωστὸ σὲ δλούς πόσο, μέρα μὲ τὴ μέρα, ὁ κόσμος στὸν ὅποιο ζοῦμε γίνεται δυσκολότερος καὶ πόσο αὖξανουν οἱ γνώσεις στὶς ἐπιστήμες. ‘Η διαρκὴς αὐτὴ ἀλλαγὴ ἔχει δημιουργῆσει τὴν πεποίθηση ὅτι ὁ ἀνθρωπὸς πρέπει νὰ εἶναι ἵκανὸς νὰ ἀντιμετωπίζει νέα προβλήματα καὶ νὰ δίνει γρήγορα λύσεις. ‘Η πεποίθηση αὐτὴ ὅπως ἡταν φυσικὸ ἔχει μεταφερθεῖ καὶ στὰ σχολεῖα, ὅπου πιστεύεται ὅτι ὁ δάσκαλος δὲν πρέπει νὰ καταστῆσει τὸ μαθητὴ ἵκανὸ νὰ γνωρίζει τὰ πάντα, ἀλλὰ νὰ εἶναι σὲ θέση νὰ βρίσκει κάθε φορὰ τὸν κατάλληλο τρόπο ἐπίλυσης μιᾶς δυσκολίας ἢ ἐνὸς προβλήματος.

Μάθηση μὲ βάση τὴν ἀρχὴ τῆς ἐπίλυσης προβλήματος ἔχουμε ὅταν ὁ μαθητὴς εἶναι σὲ θέση νὰ συνδυάσει δυὸ ἢ περιπλέκετες ἔννοιες σὲ μιὰ νέα ὑφηλοτέρου ἐπι-

πέδου ἀρχή, ή ὅποια νὰ είναι ὥσπερ νὰ ἐπλύνει ἔνα συγχεκριμένο πρόβλημα καὶ συγχρόνως νὰ είναι ἀποδεκτή γιὰ μιὰ σειρά παρόμοιων προβλημάτων. Κατὰ τὴν ἀντιμετώπιση καὶ ἐπίλυση προβλημάτος δὲν ἔχουμε ἀπλὰ ἀναπαραγωγὴ σκέψη, μιὰ δὲν δηλαδὴ ἀναπαραγωγὴ προηγουμένων γνώσεων, ἀλλὰ συνδυαστικὴ καὶ πρωτότυπα παραγωγὴ σκέψη, η ὅποια είναι δυνατὸν νὰ μεταβιβαστεῖ, νὰ ἐπιφέρει δηλαδὴ τὸ φαινόμενο τῆς μεταβιβαστῆς (*transfer*) καὶ σὲ ἄλλες περιοχές. Τὸ κέρδος ποὺ ἐπέρχεται ἀπὸ τὴν ἀντιμετώπιση προβλημάτων δὲν προέρχεται μόνο ἀπὸ τὴν πορεία πρὸς τὴ λύση, ἀλλὰ καὶ ἀπὸ τὶς πορείες ποὺ ἀκολουθήθηκαν καὶ δὲν ἐπέτυχαν. Έται ὁ μαθητὴς ἐπιλύοντας ἔνα πρόβλημα ἀποκτάει θετικὴ μεταβιβαση γιὰ τοὺς μηχανισμούς, οἱ ὅποιοι τὸν ὀδηγοῦν σὲ θετικὸ ἀποτέλεσμα καὶ ἀρνητικὴ μεταβιβαση γιὰ τοὺς μηχανισμούς οἱ ὅποιοι τὸν ὀδηγοῦν σὲ ἀρνητικὸ ἀποτέλεσμα. Ο μαθητὴς δηλαδὴ μαθαίνει ποιοὺς μηχανισμούς πρέπει νὰ χρησιμοποιεῖ καὶ ποιοὺς ὄχι.

Κατὰ τὴ διδασκαλία ἐπίλυσης τῶν προβλημάτων ἀκολουθοῦνται συνήθως τὰ ἔξι στάδια: 1. 'Ακριβὴς περιγραφὴ τῆς ἐπιδιωκόμενης τελικῆς φάσης τῆς λύσης, ἀκριβῆς δηλαδὴ περιγραφὴ τοῦ ζητούμενου. 2. 'Αξιολόγηση τῶν δυνατοτήτων τοῦ μαθητῆς γιὰ νὰ μποροῦμε νὰ γνωρίζουμε ἂν ὁ μαθητὴς κατέχει τὶς δυὸς ἡ περισσότερες ἔννοιες ποὺ ἀπαιτοῦνται γιὰ νὰ προχωρήσει στὸ συνδυασμὸ αὐτῶν τῶν ἔννοιῶν. 3. 'Εκλογὴ τῶν κατάλληλων ἔννοιῶν καὶ ἔξεύρεση τῆς κατάλληλης γιὰ τὸ πρόβλημα συσχέτισης. 4. Παροχὴ κατάλληλων ὀδηγιῶν κατὰ τὴν κρίσιμη στιγμὴ τῆς συσχέτισης τῶν ἔννοιῶν. 5. 'Έξεύρεση παρόμοιων προβλημάτων γιὰ ἐπίλυση. 6. Κατανόηση τῶν ἐπιμέρους διαφοροποιήσεων μεταξὺ προβλημάτων καὶ λύσεων.

δ) Ἡ ἀρχὴ τῆς δημιουργικότητας: 'Η ἀρχὴ τῆς δημιουργικότητας είναι ἐνμέρει συναφής μὲ τὴν ἀρχὴ τῆς ἐπίλυσης καὶ ἀντιμετώπισης προβλημάτων καὶ μὲ τὴν ἀρχὴ τῆς ἀνακάλυψης, γιατὶ οἱ διαδικασίες κατὰ τὴν ἐφαρμογὴ αὐτῶν τῶν ἀρχῶν ἐπιβάλλουν ἔνα εἰδὸς δημιουργικότητας, μιᾶς «πρωτότυπης» δηλαδὴ συλλογιστικῆς σύνθεσης τοῦ παιδιοῦ. 'Η ἔννοια ἐπίσης τῆς δημιουργικότητας είναι συναφής μὲ τὴν ἔννοια τῆς καλλιέργειας τῆς κριτικῆς σκέψης, γιὰ τὴν ὅποια πρῶτος μὲ ἔμφαση κατὰ τοὺς νεώτερους χρόνους μίλησε ὁ *Montaigne*. Παρόλη ὅμως τὴ συνάφεια τῆς δημιουργικότητας μὲ τὶς ἔννοιες καὶ τὶς ἀρχὲς τὶς ὅποιες ἀναφέραμε, η ἀρχὴ τῆς δημιουργικότητας είναι κάτι περισσότερο ἀπὸ αὐτὲς γιατὶ τὰ στοιχεῖα τῆς πρωτότυπας καὶ ἐπέκτασης είναι περισσότερο ἀναπτυγμένα. Κατὰ τὴν ἐφαρμογὴ τῆς ἀρχῆς τῆς δημιουργικότητας δὲν ἀπαιτεῖται ἀπλὰ η ἔξεύρεση η ὁ συνδυασμὸς η ἡ κρίση, ἀλλὰ καὶ η πρωτότυπη δημιουργία, η παρουσίαση δηλαδὴ μιᾶς δημιουργικῆς, αὐθύπαρκτης κατὰ κάποιο τρόπο σύνθεσης, η ὅποια νὰ βρίσκεται σὲ περιοχές πέρα ἀπὸ τὰ συνήθη ὅρια κατασκευῆς, σκέψης καὶ συλλογισμοῦ καὶ η ὅποια νὰ ἐπεκτείνει συγχρόνως τὸν προβληματισμὸ σὲ πινγές συλλογισμοῦ ποὺ δὲν είναι εὔχολα προσιτές.

Όταν π.χ. ζητήσουμε ἀπὸ ἔνα παιδί νὰ τιτλοφορήσει μιὰ διήγηση καὶ μᾶς δώσει ἔνα τίτλο πρωτότυπο ποὺ ἔχει φέρει κατὰ τρόπο καίριο τὸ περιεχόμενο καὶ

μιὰ βαθύτερη ούσιαστική καὶ ὅχι εὔκολα ὄφατὴ ἔννοια τῆς διήγησης, τότε λέμε ὅτι ὁ μαθητής ἐργάστηκε δημιουργικὰ καὶ ὅχι συνδυαστικὰ καὶ κατὰ τὸν καθιερωμένο τρόπο. "Οταν ἐπίσης ἔνας μαθητής κατὰ τὴν λύση ἐνὸς προβλήματος ἀριθμητικῆς ἢ γεωμετρίας βρεῖ ἔνα τρόπο ἐπιλυσης τοῦ προβλήματος πέρα ἀπὸ τοὺς συνηθισμένους τρόπους, τότε λέμε ὅτι ὁ μαθητής αὐτὸς διαβέτει δημιουργικὴ σκέψη, γιατὶ ὁ νοῦς του ἐργάζεται κατὰ τρόπο ἀποτελεσματικὰ πρωτότυπο.

Ο δάσκαλος γιὰ νὰ ἐφαρμόσει τὴν ἀρχὴ τῆς δημιουργικότητας πρέπει νὰ βοηθήσει τοὺς μαθητές του μὲ τοὺς παρακάτω τρόπους: α) Νὰ δίνει πρωτότυπες καὶ δημιουργικὲς ἀπαντήσεις, β) νὰ σέβεται τὶς ἀσυνήθεις καὶ πρωτότυπες ιδέες καὶ ἀπαντήσεις, γ) νὰ δίνει εύκαιριες καὶ χρόνο γιὰ ἔφερση αὐθόρμητων ιδεῶν καὶ ἀπαντήσεων, δ) νὰ ἀφήνει τοὺς μαθητές νὰ ἐκφράζονται κάθε στιγμὴ ἐλεύθερα ἔστω κι ἂν κάποτε λένε, κατὰ τὴν γνώμη του παράλογα πράγματα καὶ ε) νὰ ἐνισχύει πρωτόβουλίες γιὰ παρουσίαση νέων πραγμάτων ἡ ὄμαδικῶν δραστηριοτήτων.

Πρέπει ὅμως νὰ ποῦμε ὅτι ἡ ἀνάπτυξη τοῦ πνεύματος δημιουργικότητας δὲν καλύπτει, ὅπως συμβαίνει βέβαια καὶ μὲ τὶς ἄλλες ἀρχές, ὅλο τὸ φάσμα τῶν διδακτικῶν διαδικασῶν καὶ ὅτι ἡ μονομερής ἐφαρμογὴ τῆς εἰναι δυνατὸ νὰ ὀδηγήσει σὲ νόθευση τοῦ σχολικοῦ κλίματος μὲ ἑξεγήημένες πρωτοτυπίες. Εξάλλου ἡ ἀναζήτηση πρωτοτυπίας παντοῦ καὶ πάντα δὲν εἰναι ἐφικτὴ ἡ ὀδηγεῖ στὸν χορεσμό.



'Απ' ὅσα ἔκθέσαμε γιὰ τὶς διδακτικὲς ἀρχὲς ποὺ μποροῦν νὰ ἐφαρμοστοῦν στὰ σχολεῖα ἔγινε φανερὸ ὅτι μὲ βάση τὴν φυχοποιητικῶν, ἡ ὅποια ἐπιδιώκει τὴ διερεύνηση τῆς φύσης τοῦ παιδιοῦ καὶ τῆς σχολικῆς μάθησης, μποροῦμε νὰ δημιουργήσουμε ἔνα γενικότερο σύστημα διδακτικῶν ἀρχῶν. Τὸ σύστημα αὐτὸ δὲν ἐφαρμόζεται ὀμοιότροπα καὶ «μὲ ἵσες δόσεις» σὲ ὅλα τὰ μαθήματα, ἀλλὰ ἐπιτρέπει τὴν προσαρμογὴ στὶς δημιουργούμενες μέσα στὴν τάξη ἀνάγκες. Κάθε ἀρχὴ ὑπεισέρχεται στὸ διδακτικὸ πεδίο ὅχι κατέχοντας τὰ σκῆπτρα τῆς παντοδυναμίας ἀλλὰ ρυθμίζοντας μαζὶ μὲ τὶς ἄλλες ἀρχὲς τὸ ὅλο ἔργο τῆς μάθησης. Κριτήριο γιὰ τὴν ποσολογία μὲ τὴν ὅποια εἰσέρχεται κάθε ἀρχὴ στὸ διδακτικὸ ἔργο ἀποτελεῖ ἡ ἀποτελεσματικότητά της στὴν ἀπόδοση τῶν μαθητῶν στὸ συγκεκριμένο ἔργο ποὺ ἐπιτελεῖται μέσα στὴν τάξη.

Ἐντούτοις πρέπει νὰ διευχρινιστεῖ ὅτι ὅλες οἱ διδακτικὲς ἀρχὲς ποὺ ἀναφέρθηκαν πρέπει νὰ συνυπάρχουν καὶ νὰ πραγματοποιοῦνται συνθετικά. Δὲν μποροῦμε δηλαδὴ νὰ ποῦμε ὅτι ἄλλοτε θὰ ἐφαρμόζουμε μιὰ ἀρχὴ καὶ θὰ παραγνωρίζουμε ὅλες τὶς ἄλλες καὶ ἄλλοτε θὰ ἐφαρμόζουμε μόνο μιὰ ἄλλη. "Οπως ἀναφέραμε στὴν ἀρχὴ οἱ διδακτικὲς ἀρχὲς ἀποτελοῦν ἔνα ἐνιαίο διδακτικὸ σύστημα μέσα στὸ ὅποιο κινεῖται τὸ ἔργο τῆς μάθησης. Μὲ τὸ διδακτικὸ κλίμα, τὶς γενικὲς ἡ εἰδικὲς γνωστικὲς ἀρχὲς καὶ μὲ τὴν ἀνάπτυξη συνθετικῶν ἴκανοτήτων δημιουργοῦμε μιὰ ἀτιμόσφαιρα μέσα στὴν ὅποια θὰ ἀναπτυχθεῖ ὄμαλὰ ὁ μαθητής γιὰ νὰ ὑπηρετήσει τὸν ἑαυτό του καὶ τὴν κοινωνία.