

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΜΠΡΟΣΤΑ ΣΤΑ ΑΙΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΠΟΧΗΣ ΜΑΣ¹

Marian Heitger

Όποιος καταγίνεται με προβλήματα της παιδαγωγικής στοχεύοντας στις θεμελιώδεις αρχές τους βλέπει τον εαυτό του τοποθετημένο μπροστά σε δύσκολο εγχείρημα. Αν παίρνει στα σοβαρά την απαίτηση της παιδαγωγικής, δε μπορεί να μένει ικανοποιημένος με την περιγραφή εκείνου που είναι. Βλέπει ταυτόχρονα τον εαυτό του εξαναγκασμένο σε κριτική τοποθέτηση, στην προσπάθεια ν' αποφανθεί για κείνο, που *πρέπει να είναι*. Αυτή η προσπάθεια προσκρούει πολλαπλά στην κριτική· είναι, καθώς φαίνεται, αντεπιστημονική και τελικά επίσης εγωιστική. Ποιός λοιπόν θα μπορούσε πια να ξέρει και μάλιστα να τολμάει να δίνει υποδείξεις σε άλλους;

Πρόκειται για την προσπάθεια ν' αναπτυχθούν αρχές και κατευθυντήριες γραμμές ανταποκρινόμενες στο επιστημονικό περιεχόμενο του όρου της παιδαγωγικής και τη σύνδεσή του με το έργο της μόρφωσης. Ακόμη για τη συνειδητοποίηση εκείνων των θεμελιωδών αρχών, με βάση τις οποίες δίνονται απαντήσεις και γίνονται αποδεκτά τα αιτήματα της εποχής μας. Αν λοιπόν κάποιος ρωτήσει: ποια μπορεί τέλος πάντων να είναι τα σημαντικότερα αιτήματα σήμερα; Βλέπει τον εαυτό του τοποθετημένο απέναντι σ' ένα σχεδόν αδιάρθρωτο πλήθος. Μπορεί να σκεφτεί την πλημύρα των πληροφοριών, τη διείσδυση των μέσων μαζικής ενημέρωσης με τα μηνύματά τους στον οικουμενικό χώρο και τη σφαίρα της προσωπικής ζωής, την επιστημονική και τεχνική πρόοδο με τις όλο και περισσότερο αυξανόμενες δυνατότητες κυριαρχίας πάνω στη φύση, στο χώρο της πολιτικής, το κράτος και τη δημοκρατία. Μέσα στο νόημα της δημοκρατικής πολιτείας περιέχεται η ανάγκη της συμμετοχής των πολιτών. Ο πολίτης πρέπει να συναποφασίζει. Ας σκεφτεί κανείς τα ολοένα διευρυνόμενα περιθώρια γι' άσκηση ελέγχου και καθοδήγησης εκ μέρους της εξουσίας. Ας αναλογιστεί τη δύναμη της λεγόμενης «κοινής γνώμης» πάνω στα άτομα, ιδιαίτερα στα παιδιά και τους

1. Το κείμενο που ακολουθεί, αποτελεί μετάφραση της σχετικής διάλεξης που έδωσε ο καθηγητής μου της Θεωρητικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου της Βιέννης Dr. Marian HEITGER στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης, στις 20.4.1983, ως προσκεκλημένος της Β' έδρας της Παιδαγωγικής.

νέους· την πελώρια βιομηχανία της διαφήμισης, που επιδιώκει να μας κινεί προς την επιθυμητή κατανάλωση. Ας σκεφτεί κανείς την κυκλοφοριακή μας κατάσταση, τον κόσμο του επαγγέλματος, τη φροντίδα για την εξασφάλιση θέσεων εργασίας και την καταπολέμηση της ανεργίας. Το καθένα απ' αυτά τα φαινόμενα περιέχει κάποιο αίτημα προς την παιδαγωγική: ας φέρουμε στο νου μας τις καταστρεπτικές εκδηλώσεις του αλκοολισμού και της τοξικομανίας, της επιθετικότητας και της τρομοκρατίας, της έλλειψης πολιτικού ενδιαφέροντος και του γενικού αποπροσανατολισμού, την ασυνεννοησία και την έλλειψη εμπιστοσύνης. Ας αναλογιστούμε την κριτική για το σχολείο και τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες· όλα τούτα συνιστούν επιτακτικά αιτήματα για την παιδαγωγική· και οι επιχειρούμενες για την ικανοποίησή τους απαιτήσεις αυτής της επιστήμης αποτελούν προβλήματα πρόσφορα στην κριτική ανάλυση.

Δε θα είχε πολύ νόημα να συνεχίσουμε την απαρίθμηση των φαινομένων αυτών. Μπορεί εύκολα ν' αποδειχτεί ότι η παιδαγωγική, το σχολείο ειδικότερα, και άλλα παρόμοια ιδρύματα αγωγής, προσπαθούν πέρα για πέρα, ν' ανταποκρίνονται σ' αυτά τα αιτήματα· έτσι υπάρχει δημόσια εκπαίδευση (κρατική παιδεία), αγωγή του πολίτη, κοινωνική μάθηση. Πλάι στα μαζικά μέσα ενημέρωσης υπάρχει η αγωγή γι' αυτά², απέναντι στην τεχνική και το επάγγελμα η πολυτεχνική μόρφωση· κι ακόμη η αγωγή που σχετίζεται με την κατανάλωση και την ειρήνη, η κυκλοφοριακή και η σεξουαλική αγωγή. Για κάθε τομέα έχουμε ανακαλύψει ένα ειδικό κλάδο της παιδαγωγικής, τον ειδήμονα και τον ειδικό σύμβουλο.

Τέλος ανακαλύψαμε το Curriculum και μ' αυτό εκείνη, όπως λέγεται, τη στρατηγική, με την οποία η παιδαγωγική αντιδρά γρήγορα και με ασφάλεια, οικονομικά και εύκαμπτα, σ' όλες τις κοινωνικές απαιτήσεις³. Κάθε φορά που προβάλλει κάποια κοινωνική ανάγκη, προσφέρεται η παιδαγωγική με τα μέσα της ορθολογιστικής επιστήμης, για ν' αναπτύξει εκείνα τα σημεία του Curriculum, που μ' αυτά μπορεί ν' ασκηθεί επίδραση, για να έχουμε τις επιθυμητές ικανότητες του ενός ή του άλλου μαθητή.

Κατακολουθία τα σχολεία και τα ιδρύματα αγωγής καλύπτονται με δίκτυο στόχων μάθησης, διδαχτικών προγραμμάτων και στοιχείων από το Curriculum. Νέες μορφές οργάνωσης αναπτύσσονται, ασκείται η συμπεριφορά των δασκάλων — στην πράξη φαίνεται πως μπαίνει σε λειτουργία μια

2. *Πρβλ.* HEITGER M. «Die Bedeutung der technischen Medien, besonders des Hörfunks und Fernsehens, für die Erwachsenenbildung in der gegenwärtigen Gesellschaft» στο: «Erwachsenenbildung in Oesterreich», 25. Jg/5, 1974, σελ. 222-233.

3. *Του ίδιου:* «Kritische Anmerkungen zur Weiterentwicklung der Paedagogik des Curriculums» στο Aspekte und Probleme einer paedagogischen Handlungswissenschaft-Festschrift für J. Derbolav (Hrsg.), D. Benner, V. A. Henn, Kastellaun, 1977.

ισχυρή μηχανή, για να ικανοποιήσει ανάλογα τις κοινωνικές απαιτήσεις από την πλευρά της παιδαγωγικής.

Ωστόσο δεν υπάρχει εκείνο, που θα μπορούσαμε με ακρίβεια να ονομάσουμε ικανοποίηση. Για σχολικό άγχος και σχολική κόπωση γίνεται λόγος, για κείνους που εγκαταλείπουν το όχημα και αστοχούν, για υπερφόρτωση με ύλη και στόχους μάθησης, γι' αυξανόμενη ψυχρότητα κι απόσταση ανάμεσα σε γονείς και σε σχολείο στα μεγάλα, ασύνοπτα, ανώνυμα και άψυχα ιδρύματά της αγωγής⁴.

Το σχολείο πρέπει να υπόκειται σε προγραμματισμό και καθοδήγηση. Οι μαθητές διοικούνται· εκφυλίζονται σε νούμερα και στις στατιστικές με κόπο αποκτούν κάποια λειτουργική υπόσταση για χάρη του σχολικού πειράματος, ώστε να προσφέρουν την προβληματική απόδειξη γι' αυτόν ή εκείνο τον τύπο οργάνωσης. Η προσωπικά παγιωμένη σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή εκφυλίζεται και καταντάει οργάνωση. Στη θέση του παιδαγωγικού ήθους έρχεται η διαταγή και ο κανονισμός και όσο περισσότεροι κανονισμοί επιβάλλονται, τόσο περισσότερο στενεύουν τα όρια της ελευθερίας, μέσα στην οποία μπορεί ν' αναπτυχθεί το παιδαγωγικό ήθος.

Όλα τούτα μπαίνουν σε λειτουργία, για να συναντήσουν τα αιτήματα της εποχής μας. Προβάλλει ωστόσο η κρίσιμη ερώτηση: αν η οργάνωση του σχολείου και της διδασκαλίας με το Curriculum, αν η βραχύχρονη σχεδίαση κι ο προγραμματισμός, το πλήθος των προς πραγμάτωση στόχων μάθησης δεν εμποδίζουν ακριβώς εκείνο, που θα όφειλε να κατακτηθεί σαν ανταπόκριση στα αιτήματα του καιρού μας: *Μόρφωση, που καθιστά δυνατή στον άνθρωπο την ικανότητα γι' αυτόνομη κρίση και αυθυπόστατη υπευθυνότητα*⁵.

Μ' αυτό εννοείται εκείνη η παιδαγωγική πρόθεση, που στοχεύει στην προσωπικότητα και το χαρακτήρα, στην πίστη προς ορισμένα βασικά αξιώματα και την αυτεξουσιότητα. Εννοείται εκείνη η μόρφωση, που πραγματικά και όχι μόνο με τα λόγια, θέλει να βοηθήσει το άτομο να

4. Πρβλ. HEITGER M. «Kann die gegenwärtige Schule überhaupt einer Erziehungsauftrag wahrnehmen?» στο E.v.d. Lieth (εκδ.): «Wissensvermittlung ohne Erziehung?» Düsseldorf, 1978. Επίσης:

FISCHER, W.: «Schule als pädagogische Organisation», Kastellaun, 1978.

PETZELT, A. «Grundzüge systematischer Pädagogik», Lambertus, Freiburg i.Br., 1964³, σελ. 357 κ.ε.

5. Οι υπογραμμισίες (όπως και η προηγούμενη) ανήκουν στο μεταφραστή. Πρβλ. HEITGER M.: «Kritische Anmerkungen zur Weiterentwicklung des Curriculums», στο: *Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft—Festschrift für J. Derbolav* (εκδ.) D. Benner Verlag A. Henn, Kastellaun, 1977. Του ίδιου: (εκδ.) «Erziehung oder Manipulation?», München, 1968.

κερδίζει ωριμότητα, που κατά τον KANT προβάλλει σαν εναντίωση στη δειλία και την άνεση της αυτοένοχης ανωριμότητας, η οποία θέλει τον κριτικά σκεπτόμενο άνθρωπο, την κριτική όμως δεν την τοποθετεί μονόπλευρα, αλλ' ακόμη και απέναντι στους ιδεολόγους της κριτικής, όπως επίσης απέναντι στον εαυτό της, στις δικές της προκαταλήψεις, στους δικούς της περιορισμούς και εγωισμούς. Πρόκειται για 'κείνη τη μόρφωση, που ο άνθρωπος κερδίζει κάποια δική του θέση, την ικανότητα για κρίση και λήψη αποφάσεων, ανεξάρτητα από τα μοντέρνα ρεύματα της εποχής, από πολιτικές ροπές (έστω και της πλειοψηφίας), τους υποκειμενισμούς και τις μεταβαλλόμενες ανάγκες και διαθέσεις της στιγμής.

Τώρα λοιπόν δεν επιτρέπεται ν' αποσιωπηθεί, ότι αυτή η άποψη για σύγχρονη με την εποχή μας μόρφωση και παιδαγωγική δίνει συχνά λαβή στη μομφή ότι είναι ίσως συντηρητική, αν όχι αντιδραστική· δεν είναι ικανή για μια εποχή της εξειδίκευσης, της επιστημοσύνης, της δημοκρατικής ισότητας: εκείνη η μόρφωση είναι, λένε, από τη μια πλευρά εκλεκτική και ατομικιστική, από την άλλη πλευρά ιδεαλιστική, γιατί υποστηρίζουν, δεν αναγνωρίζει την πραγματικότητα. Θεωρώ τούτη την κριτική εσφαλμένη και αδικαιολόγητη· κι' αυτό θ' αποδειχτεί.

Αν π.χ. η πολιτική αγωγή εκφυλιστεί σε απλή ικανότητα παροχής και λήψης πληροφοριών με τα σημερινά τεχνικά μέσα των επικοινωνιών⁶ και δε συλλάβει το πρόβλημα της αυτόνομης κρίσης, της πιστής σε βασικές αρχές—αξιώματα στάσης, τότε η δημοκρατία χάνει το ηθικό της δυναμικό, αν ο άνθρωπος στην πολιτική αγωγή δε μαθαίνει να διαμορφώνει για τον εαυτό του μια δική του κρίση, να κερδίζει τις προσωπικές του πεποιθήσεις—ανεξάρτητα από τις πλειοψηφίες, ανεξάρτητα από τον οππορτουνισμό απέναντι στα προνόμια των ισχυρών, τότε η έννοια της δημοκρατίας πάει χαμένη⁷. Αυτή θα υποχρεωνόταν να εγκαταλείψει το σκοπό της, να βρίσκει κάθε φορά την άριστη λύση για τα κοινά ζητήματα με ελεύθερη διαλογική αντιπαράθεση⁸. Αυτό μπορεί να πετύχει, αν οι συμμετέχοντες αισθάνονται υποχρεωμένοι μόνο απέναντι στην ισχύ των επιχειρημάτων τους· όταν στη διαλογική συζήτηση εμμένουν στην αλήθεια, όταν απελευθερώνονται ο ένας από τον άλλο και από τους προσωπικούς τους υποκειμενισμούς και εγωισμούς· αυτό προϋποθέτει ότι ο ένας παίρνει τον άλλο στα σοβαρά, ότι είναι έτοιμος να εξετάσει τα επιχειρήματα του άλλου, όπως κι εγώ περιμένω ότι ο άλλος παίρνει στα σοβαρά τα δικά μου, και ότι στην προσπάθεια γι'

6. Πρβλ. υποσημείωση 2.

7. Πρβλ. HEITGER M. «Paedagogik ohne Bildung—Jugend ohne Perspektive? Bildungswerk der Nordrhein-Westfälischen Wirtschaft e.V., Düsseldorf, 1979, σελ. 28 κ.ε.

8. PETZELT A. «Grundzüge systematischer Paedagogik, Freiburg, 3, 1964.

απαλλαγή από προκαταλήψεις ερευνάει την εγκυρότητά τους.

Μόνο μ' αυτή την προοπτική η έννοια της δημοκρατίας αναπτύσσει και την παιδαγωγική της διάσταση, που συνίσταται στο γεγονός ότι κατά τις διαλογικές μας αντιπαραθέσεις ο ένας δίνει αφορμή στον άλλο να υπερβαίνει τις προσωπικές του προκαταλήψεις, να διευρύνει δυναμικά τα στενά όρια της συνείδησής του και να πραγματοποιεί την έξοδο από την κρύπτη του αυτοπεριορισμού του.

Αυτός ο στόχος μπορεί να κρατηθεί σταθερός, όταν η πολιτική αγωγή δεν πέφτει στην παγίδα της κομματικής ή κοινωνικοπολιτικής δογματικής διδασκαλίας (Indoktrination)· όταν και στην πολιτική αγωγή γίνεται λόγος για ηθική πρόθεση και αρετή, στάση και πίστη στη συνείδηση· όταν βρίσκει κανείς τελικά το θάρρος ν' αντιπαρατάσσεται σε ψευδοπαιδαγωγικούς στόχους, όπως τους συναντάμε πολλαπλά σήμερα σε σύγχρονα προγράμματα, αν, για παράδειγμα, προβάλλεται στο νέο η αξίωση να μαθαίνει πώς να διαρθρώνει ιεραρχικά τις ανάγκες του και να κυριαρχεί σ' αυτές με πνεύμα αλληλεγγύης. Τότε δε μιλάμε πια για σεβασμό στην αυτοκριτική· τότε η πολιτική αγωγή γίνεται τεχνική για την εκμάθηση στρατηγικής και οι πολιτικοί μας φαίνονται να μεταχειρίζονται τα πάντα, για να υποστηρίξουν αυτή τη θέση. Όποιος κατέχει την τεχνική επηρεασμού των μαζών λογίζεται ως ικανός· για πολιτικό ήθος ως παράδειγμα ή ως πρότυπο πολιτικής αγωγής ελάχιστα γίνεται λόγος.

Αυτό το είδος της πολιτικής αγωγής ελάχιστα είναι σε θέση να ικανοποιήσει το δημοκρατικό αίτημα για έλεγχο των ηγετών εκ μέρους των ώριμων πολιτών που εκπληρώνεται, αν ο πολίτης κρίνει αυτόνομα, και αξιολογεί κινημένος όχι από οππορτουνιστικές (ωφελμιστικές) εκτιμήσεις, αλλά δεσμευμένος από την αλήθεια και την ηθική, δηλαδή αν ο ίδιος ως προσωπικότητα κερδίζει εκείνη τη μόρφωση, που τον βοηθεί ν' αποφασίζει ελεύθερα και υπεύθυνα μπροστά στη δική του συνείδηση. Όπου απουσιάζει ο λογικά τεκμηριωμένος έλεγχος της δύναμης και της κυριαρχίας, εκεί ενεδρεύει ο κίνδυνος της υπερτροφίας, της παγκοσμιότητας (ουνιβερσαλισμού) και τελικά δικτατορικών χαρακτηριστικών, που διαστρέφουν την πολιτική αγωγή και την οδηγούν στο αντίθετό της· μερικές φορές μπορεί κανείς να έχει στην πράξη την εντύπωση ότι οι κυβερνώντες μάλλον ελέγχουν τους πολίτες αντί να ελέγχονται απ' αυτούς.

Το αίτημα του παρόντος σε σχέση με τη δημοκρατία και τον εξανθρωπισμό της πολιτικής κοινότητας ικανοποιείται, όταν η αγωγή δεν περιορίζεται στη μάθηση δημοκρατικών μοντέλλων, στο παιχνίδι της δημοκρατίας, στην άσκηση αδέσμευτης συμμετοχής στις εξουσίες, δηλ. στο γενικό, αλλά τυπικό εκδημοκρατισμό, αλλά βλέπει τον άνθρωπο ως υποκείμενο θεμελιωδών αρχών και τον βοηθεί να διαμορφώσει εμπιστοσύνη στη συνείδηση

και την κριτική του ικανότητά⁹.

Εκείνο, που ισχύει στο χώρο της πολιτικής, αφήνεται να φανερωθεί και απέναντι σε άλλα αιτήματα: το αίτημα, που προβάλλει μεσ' από την τεχνική, δε μπορούμε να το ικανοποιήσουμε μόνο προσφέροντας όλο και περισσότερο εξειδικευμένη γνώση, παρά μόνο εφόσον μπροστά στη συνεχώς διευρυνόμενη γνώση προάγουμε τη συνείδησή μας, δηλ. μαθαίνουμε να χειριζόμαστε υπεύθυνα τα πράγματα αυτού του κόσμου, να εφαρμόζουμε τις πελώριες δυνάμεις μας, όχι για ν' αφανίσουμε το φυσικό περίγυρο του ανθρώπου, αλλά για περισσότερη ελευθερία, περισσότερη δικαιοσύνη και περισσότερη ανθρωπιά. Και εδώ λοιπόν απαιτείται μόρφωση με την έννοια της γνώσης και της ηθικής στάσης των ικανοτήτων και της υπευθυνότητας, του χαρακτήρα και της πίστης στις θεμελιώδεις αρχές¹⁰.

Το ίδιο ισχύει σχετικά με την κατανάλωση, τον ελεύθερο χρόνο και τη σεξουαλική αγωγή. Φυσικά έχει νόημα να ενημερώνουμε πάνω στο τελευταίο τους νέους χωρίς τον κίνδυνο του εκφυλισμού σε πληροφορίες περί φυσιολογικών λειτουργιών και σε τεχνικές χειρισμών με σκοπό το κέρδος της μέγιστης κάθε φορά ηδονής που οδηγεί τελικά στην κυριαρχία πάνω στον άλλο και την υποβάθμισή του σε μέσο προσωπικής ικανοποίησης.

Όμοια συμβαίνει και στον τομέα της μαζικής πληροφόρησης και του κοινού στο οποίο απευθύνονται τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Η αγωγή μ' αυτά δεν εννοείται μόνο ως τεχνική πληροφοριών, ως διάκριση από κάποια προσωπική κρίση, αλλά ως διαφοροποίηση και απόφαση¹¹ για κριτικό έλεγχο και στάθμιση, που δεν υπακούει στους παραπλανητικούς μηχανισμούς της λεγόμενης κοινής γνώμης ως οδηγός για εκείνο το θάρρος της προσωπικής γνώμης, που δεν αποβάλλει από την ίδια την επίπονη προσπάθεια της λογικής θεμελίωσης και αντιστρατεύεται την άνετη προσαρμογή στη μόδα της εποχής¹². Φανερώνεται έτσι σ' εκείνη τη

9. Οι υπογραμμίσεις και πάλι του μεταφραστή. Για την πολιτική αγωγή πρβλ. επίσης μεταξύ των άλλων: MERELMAN M. Richard «Soziale Schichtung und politische Sozialisation in hochentwickelten Industriegesellschaften». Επίσης PREWITT Kenneth, «Kritische Bemerkungen zur politischen Sozialisationsforschung» κ.ά. ενδιαφέροντες συνεργασίες στο «Zeitschrift für Paedagogik» (Jg. 23), Heft 1, 1977. Στο ίδιο τεύχος πρβλ.: NEVER—MANN Knut: Die Schule in Rechtsstaat.

10. Πρβλ. PETZELT A., ο.π. σ. 261 κ.ε. Επίσης HEITGER M. «Erziehen, Lehren und Lernen», ο.π.π. ειδικότερα το κεφ. 32 «Wissen und Haltung».

11. Στο πρωτότυπο κείμενο της διάλεξης ο ομιλητής παίζει με τις λέξεις: «Unterscheiden» και «Entscheiden».

12. Πρβλ. HEITGER M. (Εκδ.) «Medien und Paedagogik» στη σειρά: «Grundfragen der Paedagogik der Gegenwart», Herder, Wien 1981 με άρθρα του ίδιου του εκδότη («Bildung und Massenmedien in der modernen Gesellschaft», σελ. 90 και εξής), και πολλά άλλα.

μόρφωση της προσωπικότητας, στην ωριμότητα και την πίστη στις θεμελιώδεις αρχές η μοναδική δυνατή απάντηση στα αιτήματα του καιρού μας. Μ' αυτό δεν εννοείται κάποιο παραδοσιακό μορφωτικό ιδεώδες, που δένει όλα αυτά με ορισμένα περιεχόμενα, π.χ. τις αρχαίες γλώσσες ή με τα λεγόμενα «Humaniora» (ανθρωπιστικά μαθήματα). Δεν εννοείται μ' αυτό η πολυγνωσία ή παντογνωσία και μάλιστα καθόλου η υπαγωγή σ' ένα ορισμένο επάγγελμα, ορισμένο κοινωνικό στρώμα, μια τάξη, κόμμα ή φυλή. Μ' αυτό γίνεται νοητή περισσότερο η αξίωση που αφορά σήμερα κάθε άνθρωπο στη δημοκρατία, στα αιτήματα μεσ' απ' την τεχνική και την επιστήμη, τον κόσμο της εργασίας και του επαγγέλματος: για κάθε άνθρωπο ισχύει το αίτημα να κρίνει και ν' αποφασίζει ώριμα, δηλ. να έχει γνώση της δικής του αγνωσίας και ν' ασκεί κριτική και αυτοκριτική. Πώς μπορεί να συγκεκριμενοποιηθεί αυτό; Όταν αρχικά ρίξουμε μια ματιά στη διδασκαλία, αυτό τουλάχιστο θα έπρεπε να γίνει φανερό, πως οφείλει ν' αποβλέπει στην αυτόνομη σκέψη και τη γνώση του αληθινού. Μάθηση θα πει πάλι για την πραγματική γνώση. Στη διδασκαλία δεν προσφέρονται η γνώση και τα «δεδομένα»· αντίθετα δίνεται βοήθεια για την προσωπική θεώρηση και την κατανόηση των πραγμάτων κάθε φορά, ώστε ν' αποκτούμε εμπιστοσύνη στον εαυτό μας, αυτοπεποίθηση. Το σχολείο, δηλ. οι δάσκαλοι, δεν επιτρέπεται να λησμονεί ότι κατά τη μετάδοση των γνώσεων έχει να κάνει με τη μετάδοση έγκυρων γνωστικών περιεχομένων, δηλ. με τη γνώση του αληθινού, έστω και τόσο περιορισμένου, ακόμη και με το ενδεχόμενο να ξεπεραστεί. Ο δάσκαλος βρίσκεται απέναντι σ' αυτό το καθήκον. Σε κάθε μετάδοση γνώσης υπηρετεί το αίτημα του αληθινού, καθώς κατονομάζει τις αιτίες των πραγμάτων. Ο μαθητής, από την άλλη πλευρά, μαθαίνει να υπηρετεί την αλήθεια, καθώς διδάσκεται πώς να επιχειρηματολογεί, καθώς πληροφορείται τη δική του άγνοια, καθώς, τέλος, μαθαίνει πώς να μαθαίνει¹³. Μπορεί να πει κανείς μ' αυτή την έννοια ότι όλη η μάθηση αποβαίνει στην υπηρεσία της αλήθειας και δε μπορεί (με την έννοια του δεν επιτρέπεται) να γίνει αντικείμενο εκμετάλλευσης, δηλ. να εννοηθεί ως ικανότητα για την πραγμάτωση κοινωνικών έστω στόχων, για το επάγγελμα και την πολιτική. Ο ΣΩΚΡΑΤΗΣ απέκρουε γενικά την έννοια της μάθησης. Στο διάλογό του «Μένων» μιλάει για την «ανάμνηση», για τη θύμηση εκείνου, που κατοικεί μέσα στην ψυχή από καταβολής της¹⁴. Ο ιερός ΑΥΓΟΥΣΤΙΝΟΣ ρωτάει: ποιος θα

13. Οι υπογραμμίσεις και πάλι του μεταφραστή.

14. Πρβλ. ΛΕΩΝΙΔΑ Κ. Σταύρου: «Η Σωκρατική θέση για τη σχέση δασκάλου—μαθητή». Περ. «ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ» τ. 14/1978, σελ. 365—380. Επίσης: ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ «Εισαγωγή στον Πλάτωνα», Αθήνα, 1958¹, σελ. 40 κ.π. Ακόμη: DERBOLAV Joseph «Erkenntnis und Entscheidung. Philosophie der geistigen Anregungen in ihrem Uesprung bei Platon. Wien—Stuttgart 1954 κ.ά.

μπορούσε να είναι τόσο κουτός, ώστε να στέλνει το παιδί του στο σχολείο μόνο για να μαθαίνει εκεί να επαναλαμβάνει τα λόγια του δασκάλου του; Πολύ περισσότερο χρειάζεται ωστόσο με το άκουσμα των λόγων του δασκάλου να καταυγάζεται ο εσωτερικός κόσμος του μαθητή με το φως της αλήθειας¹⁵.

Όποιος δεν αντιλαμβάνεται τη διδασκαλική του ιδιότητα ως *Magisterium* (ταπεινή αποστολή), αυτός υποτάσσεται εύκολα στην «ύβρη» και πιστεύει ότι μπορεί να παράγει γνώση στον άλλο ή ότι έχει το δικαίωμα να κατευθύνει (και να ελέγχει) τη γνωστική συνείδηση των μαθητών με τα κατάλληλα στρατηγικά τεχνάσματα. Αυτό δεν είναι μόνο μια, ίσως μάλιστα συγχωρούμενη, παραγνώριση της ουσίας ή της δομής της παιδαγωγικής καθοδήγησης και των κανόνων της, αλλ' αποτελεί αδιάντροπη και παράνομη έπαρση. Προδίνει την αποστολή της μόρφωσης, την επίπονη προσπάθεια για την αυτονομία του ώριμου ανθρώπου. Μπορεί να φέρει κανείς αντίσταση σ' αυτόν τον πειρασμό μόνο, όταν ο δάσκαλος εννοεί τη διδασκαλία του ταγμένη στην υπηρεσία του λόγου, όταν ξέρει να δένεται με τους μαθητές του και με το λόγο, ώστε κι εκείνος (ο μαθητής) να μαθαίνει να δένει τον εαυτό του με το λόγο και να κερδίζει μ' αυτό τον τρόπο τη μόρφωσή του¹⁶.

Για την παιδαγωγική καθοδήγηση που κατευθύνεται προς την αγωγή, ισχύει η ίδια αρχή. Και αυτή δεν επιτρέπεται να μην υπολογίζει τον υποκειμενικό χαρακτήρα των νέων παιδαγωγουμένων, που της εμπιστεύονται. Μπροστά στα αιτήματα του παρόντος αυτό γίνεται με ιδιαίτερο τρόπο έκδηλο. Θα συνιστούσε παραγνώριση του παιδαγωγικού χρέους της αγωγής το να θέλει να προσαρμόσει τους νέους ανθρώπους σ' ένα προκαταβολικά δοσμένο σύστημα αξιών¹⁷. Ακόμη πιο μοιραίο θα ήταν ωστόσο να έβγαζε κανείς απ' αυτό το συμπέρασμα ότι θα μπορούσαμε να παραιτηθούμε από την αγωγή ή ότι οφείλουμε να προχωρήσουμε σε κάτι τέτοιο· το αντίθετο συμβαίνει: Δημοκρατία, πλουραλιστική κοινωνία, τεχνική πρόοδος, όλα

15. Πρβλ. AUGUSTINUS «Confessiones XI». Του ίδιου «De magistro». Τα σπουδαιότερα έργα του ΑΥΓΟΥΣΤΙΝΟΥ έχουν εκδοθεί στο «Corpus Scriptorum Christianorum Ecclesiasticorum Latinorum», Wien 1866. Επίσης στο: «Corpus Christianorum», Series Latine, Turnholt, 1953 κ.ε. Δες επίσης: ANDRESEN C. «Bibliographia Augustiniana», Darmstadt, 1962.

16. Πρβλ. HEITGER M. «Erziehen, Lehren und Lernen», ORF Lehrgang, Calt Überreuter Verlag, Wien-Heidelberg 1971, Begleitbrief 8 («Die dialogische Grundstruktur pädagogischer Führung»).

17. Αυτό το θέμα πραγματεύθηκε ο καθηγητής HEITGER στη διάλεξη, που έδωσε στο Ινστιτούτο Γκαίτε της Θεσσαλονίκης, στις 21—4—1983 με τον τίτλο: «Die Frage der Werterziehung in einer Wertfreien, Pluralistischen Gesellschaft». (Οι αξίες σαν σκοπός αγωγής σε μια πλουραλιστική κοινωνία).

τούτα τα αιτήματα προσδιορίζουν την αναγκαιότητα για τη διαμόρφωση του αυτόνομου ανθρώπου, του ανεξάρτητου κυρίαρχου υποκειμένου, το οποίο κερδίζει και διασφαλίζει την ελευθερία του μεσ' απ' την εμπιστοσύνη του σε βασικές αρχές. Δεν πρόκειται εδώ για την παραλαβή αξιών, αλλά για τη μάθηση αξιών.

Η ερώτηση ωστόσο είναι: πώς αυτό το αίτημα μπορεί να ικανοποιηθεί. Για κάθε περίπτωση πρέπει να παρατηρηθεί: διόλου με την καταπίεση και το δογματισμό, ώστε μ' αυτό τον τρόπο να πλάσουμε συνείδηση στο μαθητή, για να υψώσουμε τους εαυτούς μας πάνω απ' τη συνείδησή του, αλλά μόνο με τον άλλο τρόπο, ώστε να τον βοηθήσουμε ν' ακούει τη φωνή της συνείδησής του, ν' αποδέχεται την απόλυτη δέσμευσή της και να την ακολουθεί. Δεν ορίζουμε το μαθητή, αλλά στεκόμαστε μαζί μ' αυτόν κάτω από την απόλυτη επιταγή του Καλού (του «Αγαθού») σε διαλογική σχέση¹⁸. Οφείλουμε το δίχως άλλο να του θυμίζουμε αυτή την επιταγή· να τον βοηθούμε να σπάζει τους φραγμούς, που τον εμποδίζουν ν' ακολουθεί αυτή την επιταγή. Έχουμε υποχρέωση να τον ενθαρρύνουμε σ' αυτή την πάλη του για ηθική αυτοδέσμευση, να μην αποκάμουμε, να μην υποχωρούμε, να μην παραδινόμαστε στους κηδεμόνες, που μας παραπλανούν, που με σχεδόν διαβολικό τρόπο υπόσχονται σ' αυτόν την ευτυχία μετά την απαλλαγή του απ' όλες τις επιταγές της συνείδησης και τον οδηγούν έτσι απευθείας στη δυστυχία.

Η αρχή του διαλόγου σε κάθε αγωγή προϋποθέτει το θάρρος γι' αποφασιστική λήψη θέσης, για έπαινο στις επιτυχημένες προσπάθειες, αλλά και αξιολογική τοποθέτηση στις χονδροειδείς παραβάσεις. Αυτό δεν εννοείται ως εφαρμογή μη ηγεβιοριστικών τεχνικών στην προσπάθεια καθοδήγησης της συμπεριφοράς του άλλου με «ενίσχυση». Εδώ η τοποθέτηση είναι έκφραση της προσωπικής αναφοράς κι όχι απλά κάποιο χρήσιμο μέσο. Η διαλογική αγωγή δε γνωρίζει τεχνικά μέσα, γνωρίζει μόνο την υπόδειξη της υπευθυνότητας απέναντι στο ίδιο το πρόσωπο. Γι' αυτό το λόγο κάθε είδους αγωγή υπακούει στην απαίτηση της προβολής προτύπων. Σ' αυτή φανερώνεται η προσωπική πάλη για την εκπλήρωση της επιταγής της ιδέας του Αγαθού: στην επιτυχία και το ναυάγιο και στις προσπάθειες, που αναλαμβάνονται κάθε φορά. Αυτή η προβολή προτύπων (η «υποδειγματικότητα»)¹⁹ δεν είναι παιδαγωγικά παράνομη αξίωση. Δεν επιδιώκει να αυτοεπικυρώνεται με φαρισαϊκό τρόπο, αλλ' αποτελεί έκφραση της ηθικής δέσμευσης, που ισχύει για όλους τους ανθρώπους, δηλ. να κάνουν το καλό.

18. Πρβλ. PETZELT A. ο.π.π. σ. 53 κ.π.

19. Πρβλ. FLITNER WILHELM «Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung», Bad Godesberg, 1949. Επίσης: LITT Theodor «Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt». Kannes pädagogische Taschenbücher, Nr. 3, Bochum o.J. κ.ά.π.

Κανένας άνθρωπος δεν απαλλάσσεται απ' αυτό· οι γονείς κι οι δάσκαλοι τόσο λίγο όσο και οι πολιτικοί φίλοι κι εχθροί. Ο δάσκαλος τοποθετείται ωστόσο με ξεχωριστό τρόπο κάτω απ' αυτό το αίτημα. *Η υποδειγματικότητα του είναι για το μαθητή ορατή. Εκδηλώνεται σε κάθε του δραστηριότητα: στον τρόπο που προετοιμάζει τη διδασκαλία του, που έρχεται σ' επαφή με τα μορφωτικά αγαθά, που διδάσκει, που συμπεριφέρεται στους μαθητές του· στο πώς προσπαθεί ν' ασκεί δικαιοσύνη, να καταστέλλει τις αντιπάθειές του, ν' αντιμετωπίζει τις ψυχικές του διαθέσεις· στο πώς αγωνίζεται να βοηθεί τους αδύνατους, ν' απευθύνει στους πάσχοντες κάποιο παρήγορο λόγο, να δείχνει τα όρια στον καυχησιάρη φλύαρο²⁰. Σήμερα κυριαρχεί η αβεβαιότητα σε δασκάλους, παιδαγωγούς και γονείς. Δεν αρκεί η προσαρμογή ούτε ο προοδευτισμός. Απόδειξη ικανότητας σημαίνει τον υπεύθυνο άνθρωπο, που, ανταποκρινόμενος στα αιτήματα της εποχής μας, στοχάζεται, ενεργεί και αξιολογεί αυτόνομα.*

Όταν κανείς εκμεταλλεύεται αυτή την πρόθεση, σε κάθε διδασκαλία και κάθε αγωγή δε θα πρέπει να παραβλέπεται η ανθρωπολογική προϋπόθεση. Εννοείται ο δεσμός με το υπερβατό, με το ΛΟΓΟ, όπως λέει ο ΠΛΑΤΩΝ²¹. Στη χριστιανική παράδοση και τη δεμένη σ' αυτή φιλοσοφία γίνεται λόγος για τη συνείδηση ως τη φωνή του Θεού, «vox dei», στον άνθρωπο. Αυτή η παράδοση μένει ζωντανή ως τις μέρες μας. Ο KANT στ' «αποσπάσματά» του²² μιλάει για καλοσύνη («Bonität») της καρδιάς ως υποχρεωτικού όρου κάθε αγωγής, ενώ ο ROUSSEAU αναφέρεται στην «τρισάγια συνείδηση».

Τούτη η ανθρωπολογική προϋπόθεση αποτελεί κάθε άλλο παρά γιορταστική διακόσμηση. Χωρίς αυτή τη σύνδεση με το ΛΟΓΟ η μάθηση υποβαθμίζεται σ' εναποθήκευση δοσμένων πληροφοριών. Η χειραφέτηση χωρίς αυτή τη σύνδεση εκβάλλει στο χάος και την αυθαιρεσία με την επιβολή του δικαίου του ισχυροτέρου.

Η ανταπόκριση της παιδαγωγικής απέναντι στην επιταγή μιας μόρφωσης επίκαιρης, δηλ. προσαρμοσμένης στα αιτήματα της εποχής μας, εξαρτάται από το δάσκαλο ως παιδαγωγό. Απαραίτητο γι' αυτό το σκοπό είναι να διαθέτει κάθε δάσκαλος «παιδαγωγικό ήθος», μ' άλλα λόγια να συνειδητοποιεί το χρέος του απέναντι στη μόρφωση των παιδιών του και όχι απέναντι στις κοινωνικές δυνάμεις, στην ιδεολογική ή την πολιτική κυριαρχία. Απ' αυτή την εντολή αναπτύσσεται μέσα του θάρρος, αυτοδέσμευση ηθική, υπομονή κι ελπίδα, η ετοιμότητα διεύδυσης στις ανάγκες, τα προβλήματα και τις ικανότητες του παιδιού· και δεν παραιτείται από το

20. Οι υπογραμμίσεις και πάλι ανήκουν στο μεταφραστή.

21. Πρβλ. ΠΛΑΤΩΝ «Θεαίτητος».

22. Πρβλ. KANT I. Fragmente VIII.

επιταχτικό αίτημα για παροχή μόρφωσης ούτε διαψεύδει την απαίτηση για την επιδίωξη του αγαθού και του αληθινού.

Εφόσον γενικά το πρόσωπο του δασκάλου και παιδαγωγού βρίσκεται στο κέντρο όλων των παιδαγωγικών στοχασμών, όλες οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, όλα τα μέτρα για πολιτική αγωγή, εσωτερική και εξωτερική σχολική μεταρρύθμιση, βρίσκουν τη δικαίωσή τους στο μέτρο που προάγουν ή παρεμποδίζουν τους παιδαγωγικούς χειρισμούς, που ανταποκρίνονται στις ηθικές επιταγές.

Αν τελικά θέλει κάποιος να συγκεφαλαιώσει τα προαναφερόμενα με τη μορφή θέσεων, αυτό προσφέρει ταυτόχρονα τη δυνατότητα διεύρυνσης των σκέψεών του στον τομέα των ενδεχομένων μεταρρυθμίσεων, όπως ακολουθούν:

1. Αρχικά θα έπρεπε να μιλάει κανείς για την ίδια την παιδαγωγική και τη μόρφωση των δασκάλων, που σχετίζεται μ' αυτή. Επιστήμη της αγωγής, που, παραλείποντας την ερώτηση περί νοήματος, αξίας και υπερβατού, περιορίζεται στη μετάδοση στρατηγικών εντολών διδασκαλίας και αγωγής, δεν είναι ικανή να προάγει το παιδαγωγικό ήθος. «Επιστημονικοποίηση» σε συσχετισμό με την άγνοια πραγματικών γεγονότων δεν προσφέρει τίποτε στη μόρφωση των δασκάλων. Αντίθετα δημιουργεί τη σφαλερή συνείδηση ότι μπορεί να οδηγήσει στην παιδαγωγική επιτυχία. Δησιμονούν πολλοί ότι κατά τον PESTALOZZI η προσωπικότητα αποτελεί έργο του ίδιου του εαυτού μας.

2. Το σχολείο δεν αποβλέπει ν' αποκαταστήσει κοινωνική ισότητα· δεν είναι όργανο επιβολής κοινωνικοπολιτικών ιδεολογιών. Έχει ως κύριο σκοπό του να καταστήσει δυνατή τη μόρφωση· νέοι άνθρωποι έχουν χρέος, με τις ανάλογες παρακινήσεις, ν' αποτολμούν προσωπικές τους σκέψεις, προβληματισμούς, έρευνα, για να κρίνουν, ν' αξιολογούν και να ενεργούν αδέσμευτα. Γι' αυτό χρειάζεται κάποια άνεση χρόνου. Όταν κατά τη διδασκαλία με τη σπουδή της ολοκλήρωσης της «διδασκαλίας ύλης» δεν απομένει καθόλου χρόνος, για να τοποθετείται το πρόβλημα της εγκυρότητας, ν' ακολουθούνται οι αρχές της συνάρτησης των μερών και της συναγωγής συμπερασμάτων, τότε προδίνεται το παιδαγωγικό χρέος και καταργείται το αίτημα για ωριμότητα. Αν στο σχολείο δεν απομένει χρόνος, για να προβάλλεται η ερώτηση περί αξίας και κανόνα, για δέσμευση και στάση ζωής, τότε πέφτει στο κενό η επίπονη προσπάθεια γι' αυτεξουσιότητα, ελευθερία και υπευθυνότητα σε απλή επίφαση.

3. Το σχολείο ως όργανο της πολιτείας και της κοινωνίας αναλαμβάνει πλήθος προδιαγραφών και κανονισμών, για να ελέγχονται έτσι οι παιδαγωγικοί χειρισμοί και να παράγονται οι επιθυμητοί τρόποι συμπεριφοράς, ικανότητες και γνώσεις. Μ' αυτό τον τρόπο η σχολική αγωγή εκφυλίζεται σε γραφειοκρατικούς νόμους και διατάγματα· η χειραγώγηση και ο

προγραμματισμός καταπνίγουν την πρόθεση για μόρφωση του καθενός ξεχωριστά· οι μαθητές καθοδηγούνται ομοιόμορφα και ισοπεδώνονται· το άτομο καταντάει αριθμός, η μοναδικότητα της προσωπικότητάς του εξαφανίζεται. Κάθε αξιολόγηση παιδαγωγική μεταρρύθμιση έχει αμεταχώρητο χρέος της ν' απαιτεί όχι μόνο την παραίτηση από ξεπερασμένες προσδοκίες, αλλά και την ανάσχεση της πλημμύρας των διαταγμάτων και των προδιαγραφών.

4. Εφόσον η παιδαγωγική πράξη οφείλει να είναι διαλογική, αν μ' άλλα λόγια ο δάσκαλος υποχρεώνεται να σέβεται την προσωπικότητα και την ατομική θέση του κάθε μαθητή ξεχωριστά στις διαπροσωπικές του σχέσεις, τότε τα παιδαγωγικά ιδρύματα (δηλ. τα σχολεία) πρέπει να δημιουργούνται σύμφωνα με το μέτρο του ανθρώπου και όχι σύμφωνα με τις ανάγκες της διοίκησης. Το ευσύνοπτο μέγεθος ευνοεί την προσωπική συνάντηση ανθρώπου με άνθρωπο στις ατομικές τους διαστάσεις, βάζει φραγμό στην ψυχρή ανωνυμία και διευκολύνει την προσέγγιση δασκάλου—μαθητή, τις επαφές ανάμεσα στους δασκάλους και ανάμεσα στους μαθητές μεταξύ τους, τέλος τις σχέσεις οικογένειας—σχολείου.

5. Όλες οι μορφωτικοπολιτικές, οργανωτικές κι επιστημονικές βοήθειες αναφέρονται μόνιμα στο δάσκαλο: στην αγάπη του για το παιδί, στη φροντίδα για τη μόρφωσή του. Οφείλει, για να το πούμε μαζί με το ΣΩΚΡΑΤΗ, να πολλαπλασιάζει μέσα στον εαυτό του τη δύναμη του Λόγου. Αυτή την παιδαγωγική υπευθυνότητα ο ΠΛΑΤΩΝ την έκαμε έκφραση κλασσικής υποδειγματικότητας στη μορφή του ΣΩΚΡΑΤΗ, όταν στην «Απολογία» βάζει στο στόμα του τα εξής λόγια (μετά την καταδίκη του δασκάλου του) : «.. ὦ ἄριστε ἀνδρῶν, Ἀθηναῖος ὢν, πόλεως τῆς μεγίστης καὶ εὐδοκιμωτάτης εἰς σοφίαν καὶ ἰσχύν, χρημάτων μὲν οὐκ αἰσχύνει ἐπιμελούμενος, ὅπως σοι ἔσται ὡς πλείστα καὶ δόξης καὶ τιμῆς, φρονήσεως δέ καὶ ἀληθείας καὶ τῆς ψυχῆς, ὅπως ὡς βελτίστη ἔσται, οὐκ ἐπιμελεῖ, οὐδέ φροντίζεις;...»²³. Και στο δικαστή του λέει: δεν θα παύσω να μιλώ έτσι με τον οποιονδήποτε Αθηναίο, «ἀλλ' ἐρήσομαι αὐτόν καὶ ἐξετάσω καὶ ἐλέγξω καί, ἐάν μοι μὴ δοκῇ κεκτῆσθαι ἀρετήν... ὄνειδιῶ, ὅτι τὰ πλείστου ἄξια περὶ ἐλαχίστου ποιεῖται, τὰ δέ φαυλότερα περὶ πλείονος... ταῦτα γὰρ κελεύει ὁ Θεός...»²⁴.

Και η κοινωνία μας χρειάζεται αγωγή νοητή ως φροντίδα για την ψυχή, ώστε

23. Πρβλ. ΠΛΑΤΩΝ «Απολογία Σωκράτους». Σε σύντομη ελεύθερη μετάφραση: Ἀριστε ἀνθρώπε, ἔρχεσαι ἀπὸ τὴν Αθήνα, μιὰ πόλη γνωστὴ γιὰ τὴ σοφία καὶ τὸν πλοῦτο της. Απασχολεῖσαι με πολλὰ ἀλλότρια πράγματα, ὅχι ὅμως με τὴν ψυχὴ σου.

24. Ο.π.π. 30 Ε: Σ' ελεύθερη μετάφραση: Ἐτσι θὰ μιῶ σ' αὐτόν καὶ θὰ τὸν ἐξετάζω καὶ θὰ τὸν ἐλέγχω· καὶ ἀν νομίζω ὅτι δὲν κατέχει τὴν ἀρετὴ, θὰ τὸν κατακρίνω, γιὰτὶ ἐλάχιστη προσοχὴ δίνει στ' ἄξια πράγματα, ἐνῶ προκρίνει τὰ πιο εὐτελέ... Γιὰτὶ αὐτὴ εἶναι ἡ ἐντολὴ τοῦ Θεοῦ.

ο άνθρωπος να μην προσαρμόζεται απλά και μόνο στις απαιτήσεις της κοινωνίας και να εκφυλίζεται έτσι σε τυφλό υπηρέτη του πνεύματος μιας εποχής, αλλά, αντίθετα, ν' αντιλαμβάνεται όλα τα αιτήματα κάθε εποχής ως αφορμή για την πραγματοποίηση όλο και περισσότερου ανθρωπισμού²⁵.

Σημείωση: Όλες οι βιβλιογραφικές παραπομπές προέρχονται από την προσωπική πρωτοβουλία του μεταφραστή.

25. Η υπογράμμιση του μεταφραστή.