

Α. Κ. ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ

(ΑΠΟ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ)

ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ



ΜΕ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ
ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΔΟΚΙΜΑΣΤΙΚΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΖΗΤΗ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Κάθε γνήσιο αντίτυπο φέρει την υπογραφή του συγγραφέα

Με το συγγραφέα επικοινωνείτε:
Τηλ. (031) 205-787

ISBN 960-431-674-5

© Copyright, 2001, Εκδόσεις ΖΗΤΗ, Α. Κ. Καραδημητρίου

*Απαγορεύεται η με κάθε τρόπο αντιγραφή ή αναπαραγωγή μέρους
ή όλου του βιβλίου χωρίς την έγγραφη άδεια του συγγραφέα και του εκδότη.*



**Φωτοστοιχειοθεσία
Εκτύπωση**

Βιβλιοπωλείο

www.ziti.gr

Π. ΖΗΤΗ & Σια ΟΕ

18ο χλμ Θεσ/νίκης-Περαίας
Τ.Θ. 171 • Νέοι Επιβάτες Θεσσαλονίκης • Τ.Κ. 570 19
Τηλ.: 0392-72.222 (3 γραμ.) - Fax: 0392-72.229
e-mail: info@ziti.gr

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΖΗΤΗ

Αρμενοπούλου 27 • 546 35 Θεσσαλονίκη
Τηλ. (031) 203.720, Fax 211.305
e-mail: sales@ziti.gr

«Ας είναι βλοσυρή η άσκηση
κι όσα εστερήθης κερδίζοντας
την κυρίαρχη τέχνη να σε υπακούει
ένα καράβι» – το καράβι της
μαθητικής σου τάξης



Αντί προλόγου

Οὐ πάνυ γε ῥάδιόν ἐστιν εὖρεῖν ἔργον ἐφ' ᾧ οὐκ ἂν τις αἰτίαν ἔχοι. χαλεπὸν γάρ οὕτω τι ποιῆσαι ὥστε μηδέν ἁμαρτεῖν, χαλεπὸν δέ καί ἁμαρτήτως τι ποιήσαντα μὴ ἀγνώμονι κριτῇ περιτυχεῖν.

(Ξενοφ., Απομν. 2, 8, 5)



Ὅστις δέ θαυμάσεται, ἀνθ' ὅτου ἐπὶ τοσοῖσδε ξυγγραφεῦσι καὶ ἐμοί ἐπὶ νοῦν ἦλθεν ἥδε ἡ ξυγγραφή, τά τε ἐκείνων πάντα τις ἀναλεξάμενος καὶ τοῖσδε τοῖς ἡμετέροις ἐντυχών, οὕτω θαυμαζέτω.

(Αρριαν., Αλεξ. Ανάβ., βιβλ. 1, προοίμιον)



Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ	9
ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΡΩΤΗ	
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ	17
<i>Αρχές και προϋποθέσεις για τη διδασκαλία</i>	19
<i>Ο επικρατέστερος τύπος διδασκαλίας</i>	25
<i>Μετωπική διδασκαλία ή σχολική εργασία με ομάδες;</i>	27
<i>Προγραμματισμός της διδακτέας ύλης</i>	29
<i>Η σύνταξη σχεδίων μαθήματος</i>	32
<i>Η τεκμηρίωση της διδασκαλίας</i>	34
<i>Περί μεθόδων των φιλολογικών μαθημάτων</i>	36
<i>Περί διδακτικών στόχων σε μια διδασκαλία</i>	40
<i>Τι παρατηρούμε σε μια διδασκαλία</i>	43
<i>Η αξιολόγηση των μαθητών</i>	45
<i>Συμπληρωματικά</i>	49
ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗ	
Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ	53
<i>Τα Αρχαία Ελληνικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</i>	55
ΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ	56
<i>Η επεξεργασία των κειμένων</i>	57
<i>Η μετάφραση</i>	60
<i>Η διδασκαλία γραμματικής και συντακτικού</i>	63
<i>Η διδασκαλία του λεξιλογίου</i>	67
ΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ	72
<i>Βασικές γνώσεις υποδομής για τη διδασκαλία του Ομήρου</i>	74

<i>Πλαίσιο προσανατολισμού - Ευρύτεροι παιδευτικοί στόχοι</i>	82
<i>Πορεία διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση</i>	85

ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΡΙΤΗ

ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ	89
-----------------------------------	----

Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο	91
-----------------------------------------------	----

ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ, ΕΛΛΗΝΙΚΑ 2, 2, 3	91
------------------------------------	----

ΘΟΥΚΥΔΙΔΟΥ, ΙΣΤΟΡΙΑ 1, 70	96
---------------------------------	----

ΣΟΦΟΚΛΕΟΥΣ, ΟΙΔΙΠΟΥΣ ΤΥΡΑΝΝΟΣ 707-725	102
---------------------------------------------	-----

ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ, ΑΠΟΜΝΗΜΟΝΕΥΜΑΤΑ 1,6,2	108
-----------------------------------------	-----

ΠΛΟΥΤΑΡΧΟΥ, ΣΟΛΩΝ κεφ. 26	112
---------------------------------	-----

Γραμματική και συντακτικό	115
----------------------------------------	-----

<i>Διδασκαλία γραμματικής</i>	115
-------------------------------------	-----

<i>Διδασκαλία συντακτικού</i>	118
-------------------------------------	-----

Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση	123
--------------------------------------------	-----

ΟΜΗΡΟΥ, ΙΛΙΑΔΑ. Π 1-100	123
-------------------------------	-----

ΠΛΟΥΤΑΡΧΟΥ, ΠΕΡΙΚΛΗΣ κεφ. 15-16	130
---------------------------------------	-----

ΑΙΣΧΥΛΟΥ, ΑΓΑΜΕΜΝΩΝ 717-749	139
-----------------------------------	-----

ΣΑΠΦΩ, ΟΙ ΜΕΝ ΙΠΠΗΩΝ ΟΙ ΔΕ ΠΕΣΔΩΝ (27 D=16 LP)	146
------------------------------------------------------	-----

ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ, ΕΛΛΗΝΙΚΑ 2, 3, 11-16	152
----------------------------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ο ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΑΣΕΠ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

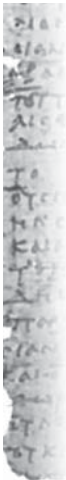
ΚΑΙ Η ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΕΠΙΚΟΥ ΘΡΗΝΟΥ	157
------------------------------------------------	-----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	171
---------------------------	-----



Εισαγωγικά

Στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. για τους εκπαιδευτικούς, τον Ιούνιο του 1998, στο μάθημα «Διδακτική μεθοδολογία των Αρχαίων Ελληνικών» δόθηκε ως θέμα το παρακάτω απόσπασμα από τη Νέκυια της ομηρικής Οδύσσειας και ζητήθηκε από τους υποψηφίους να οργανώσουν ένα σχέδιο διδασκαλίας του απαντώντας σε πέντε υποβοηθητικές ερωτήσεις:



*Έτσι σαν μίλησε η ψυχή τ' αφέντη Τειρεσία,
μπήκε στον Άδη, τα γραφτά της μοίρας μου σαν είπε.
Κι έμεινα ασάλευτος εγώ, ωσότου η μάνα μου ήρθε,
κι αίμα σαν ήπια μελανό, με γνώρισε ποιος είμαι
και μου 'πε δάκρυα χύνοντας με λόγια λυπημένα
«Πώς ήρθες, γιε μου, ζωντανός μές στο θολό σκοτάδι;
Δύσκολο να 'ρθουν ζωντανοί να ιδούν αυτά εδώ κάτω.
Γιατί έχει ρέματα βαθιά και ποταμούς μεγάλους
στη μέση, πρώτα ο Ωκεανός, που δεν μπορεί κανένας
δίχως καράβι γλήγορο πεζός να τον περάσει.
Τώρα απ' την Τροία με πιστούς συντρόφους και καράβι
μην ήρθες παραδέροντας καιρό πολύ; Δεν πήγες
στο Θιάκι ακόμα; Σπίτι σου το ταίρι σου δεν το είδες;»*

*Τότε έτσι της απάντησα κι εγώ με δυο μου λόγια
«Μάνα μου, ανάγκη μ' έφερε να κατεβώ στον Άδη,
χρησμό να πάρω απ' την ψυχή του μάντη Τειρεσία.
Κοντά σε χώμα ελληνικό δεν πήγα ως τώρα ακόμα
μήτε στο Θιάκι πάτησα, μόν' συμφορές με δέρονουν
απ' τον καιρό που ακλούθησα τον αρχηγό Αγαμέμνο
στην Τροία την πλατύδρομη να πολεμήσω Τρώες.
Μόν' έλα πες μου τώρα αυτό και την αλήθεια μίλα.*



Ποια μοίρα σε κατάβαλε τον αξύπνητου θανάτου;
Μην ήρθε αρρώστια αγιάτρευτη; Μην πήρε τη ζωή σου
η σαΐτεύτρα η Άρτεμη με τις πυκνές σαΐτες;
Πες μου για τον πατέρα μου και τον μοναχογιό μου,
εκείνοι ως τώρα αν την κρατούν τη βασιλεία ακόμα
ή να την έχει άλλος κανείς κι εγώ θαρρουν δε θα 'ρθω;
Πες μου και της γυναίκας μου τη γνώμη της καρδιάς της,
αν μένει στο παιδί κοντά και κυβερνά το σπίτι
ή κάποιος απ' τους Αχαιούς πρωτάρχοντας την πήρε».

Είπα, κι ευτύς μ' απάντησε η σεβαστή μου μάνα.
«Ναι, εκείνη με πιστή καρδιά στ' αρχοντικό σου μένει
κι οι νύχτες της περνούν πικρές κι οι μέρες της
θλιμμένες.

Μήτε την όμορφη κανείς τη βασιλεία σου πήρε,
μόν' ήσυχα ο Τηλέμαχος ορίζει τα περβόλια,
και κάθεται στα ισότιμα τραπέζια, σε όσα πρέπει
ο δικαιοκρίτης να βρεθεί, γιατί τον κράζουν όλοι.
Κι ο γέρος ο πατέρας σου στο ξοχικό του μένει,
μήτε έρχεται στη χώρα πια, μήτε έχει ένα κρεβάτι
με στρώμα, με σκεπάσματα, με κεντητά σεντόνια,
μόν' το χειμώνα σπíti τον κοιμάται όπον κι οι δούλοι,
κοντά στο τζάκι, καταγής κι είναι φτωχά ντυμένους.
Κι όταν το καλοκαίρι έρθει κι ο δροσερός ο τρύγος,
στα καρπερά του χτήματα, τ' αμπελοφυτεμένα,
τα φύλλα κάνει κλίνη του που 'ναι στη γη πεσμένα.
Κείτεται εκεί με στεναγμούς κι ο πόνος του πληθαίνει
στον γυρισμού σου τον καημό μεγάλος στην καρδιά του,
γιατί πικρά γεράματα τον πλάκωσαν τον έρμο.
Ο ίδιος μ' έριξε καημός κι εμένα μέσ στον τάφο.
Δεν έτρεξε στο σπíti μου να μ' έβρει η Σαΐτεύτρα,
με τις πυκνές σαΐτες της να σβήσει τη ζωή μου,
μήτε άλλη αρρώστια την καρδιά μου νέκρωσε στα στήθια.
Μόνο ο καημός σου μ' έφαγε, λεβέντη μου Δυσσέα,
η γνώση που σε στόλιζε κι η τρυφερή καρδιά σου».

Έτσι είπε και τα στήθια μου μου τα 'καιγε η λαχτάρα,
πώς ν' αγκαλιάσω την ψυχή της θλιβερούς μου μάνας.
Χύθηκα τότε τρεις φορές να τη σφιχταγκαλιάσω
και τρεις φορές μου πέταξε σαν όνειρο, σαν ίσκιος,



και πιο πικρός ανάβρυξε μες στην καρδιά μου ο πόνος.
 Κι έτσι με λόγια θλιβερά της είπα κρίζοντάς την
 «Μανούλα, πώς δε στέκεσαι να σε σφιχταγκαλιάσω
 κι αγκαλιασμένοι τρυφερά μέσα στον Άδη οι δυο μας
 το θρήνο να χορτάσουμε τον κρνοπαγωμένο;
 Μην είσαι κάποιο φάντασμα πόστειλε η Περσεφόνη,
 για να μου κάμει της καρδιάς τους πόνους πιο μεγάλους;»

Είπα, κι ευτύς μ' απάντησε η σεβαστή μου μάνα
 «Αχ, γιε μου, εσύ πιο δύστυχε απ' όλους μέσ στον κόσμο.
 Η κόρη δε σ' απάτησε τον Δία, η Περσεφόνη.
 Όμως αυτή είναι των θνητών η μοίρα σαν πεθάνουν.
 Δε συγκρατούν τα νεύρα τους κόκαλα πια και σάρκες,
 παρά τα παίρνει η δύναμη της φλόγας και τα λιώνει,
 όταν αφήσει πια η ζωή τα κόκαλά τους τ' άσπρα,
 και σάμπως όνειρο η ψυχή γυρίζει, όταν πετάξει.
 Μόν' ζήτα γλήγορα το φως, κι εδώ όλα αφού τα μάθεις
 κατόπι στη γυναίκα σου να τα 'χεις να δηγάζαι».

(Ομήρου, Οδύσσεια λ στ. 153-227)

Να οργανώσετε ένα σχέδιο διδασκαλίας της ενότητας αναφέροντας ιδιαίτερα:

1. Τους στόχους που θα ορίζατε και τον τρόπο με τον οποίο θα ενεργοποιούσατε το ενδιαφέρον των μαθητών.
2. Τη δομή της ενότητας (θεματικά κέντρα και μεταξύ τους σύνδεση).
3. Τα βασικά νοηματικά και μορφολογικά στοιχεία στα οποία θα επικεντρωνόταν η ερμηνεία.
4. Τις εργασίες «εμπέδωσης» και «προέκτασης» που θα δίδονταν στους μαθητές.
5. Μία σύντομη βιβλιογραφική επιλογή έργων βοηθημάτων για τη διδασκαλία της «Οδύσσειας».



Μια πρόχειρη ματιά στο απόσπασμα πείθει, νομίζω, ότι πρόκειται για ένα καλό κείμενο χωρίς ιδιαίτερα διδακτικά ή προβλήματα κατανόησης. Εξάλλου, η οργάνωση ενός σχεδίου διδασκαλίας είναι το φυσικότερο πράγμα που θα μπορούσε να ζητηθεί από μέλλοντες εκπαιδευτικούς, ενώ τα πέντε σημειωθέντα, στα οποία έπρεπε ν' αναφερθούν, όχι μόνο δε δυσκόλευαν τους

υποψηφίους, αλλ', αντίθετα, βοηθούσαν εξεταστές και εξεταζόμενους, ώστε να μην απεραντολογούν «τυρβάζοντες περί πολλά». Αρκεί, βέβαια, οι τελευταίοι να γνώριζαν στοιχειώδη διδακτική μεθοδολογία και να ήταν σε θέση να χειριστούν ένα κείμενο.

Ωστόσο, τα γραπτά των διαγωνιζομένων και στο μάθημα αυτό ήταν ιδιαίτερα απογοητευτικά, και μια πρόχειρη δειγματοληπτική έρευνα σε μεγάλο αριθμό γραπτών έδειξε ότι υπήρξε σύγχυση ανάμεσα στους όρους «σκοπός διδασκαλίας», «διδακτικός στόχος», «πορεία διδασκαλίας», δυσκολία στην κατασκευή ερωτήσεων εμπέδωσης ή εμβάθυνσης και προ πάντων μεγάλη αδυναμία στην προσέγγιση του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα: Στο πρώτο ερώτημα, που αφορούσε τον ορισμό διδακτικών στόχων της ενότητας, πολλοί διαγωνιζόμενοι, αγνοώντας το κείμενο, περιορίστηκαν να γράψουν από τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (τεύχος Α', Φιλολογικά μαθήματα, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ. 9) όλα όσα αναφέρονται υπό τον τίτλο «ΣΚΟΠΟΙ» της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση: «Ο σκοπός της διδασκαλίας της Αρχ. Ελλην. Γραμματείας από μετάφραση προσδιορίζεται από τη φύση και την ιδιοτυπία του μαθήματος...» κτλ. Άλλοι διαγωνιζόμενοι, λησμονώντας κι αυτοί το κείμενο, παρέθεσαν αποσπάσματα από την «Ταξινομία διδακτικών στόχων» του Bloom (τόμ. Α', μετάφρ. Αλεξ. Λαμπράκη-Παγανού, «Κώδικας», 1986, σ. 260 κ.ε.), ενώ αρκετοί, συγχέοντας προφανώς τους διδακτικούς στόχους με την πορεία διδασκαλίας, δήλωναν ως στόχους, με μικρές παραλλαγές, περίπου τα εξής:

- 1) Θα αναγνώσουμε το κείμενο
- 2) Θα επισημάνουμε τις άγνωστες λέξεις
- 3) Θα χωρίσουμε το κείμενο σε μικρότερες ενότητες κ.τ.ό.

Η έλλειψη τριβής των διαγωνιζομένων με τα κείμενα αποτυπώθηκε με το δεύτερο και το τρίτο ερώτημα, όπου φάνηκε ανάγλυφα η αδυναμία τους να επισημάνουν τα θεματικά κέντρα της ενότητας και να προσδιορίσουν τα ιδεολογικά και μορφολογικά στοιχεία που προσφέρονταν για αξιοποίηση στο πλαίσιο της φιλολογικής ερμηνείας. Αλλά και οι απαντήσεις στο τέταρτο ερώτημα ήταν σε μεγάλο βαθμό απογοητευτικές, αφού ως εργασίες «εμπέδωσης» και «προέκτασης» –σε καθημερινό μάθημα μαθητών της Α' Γυμνασίου!– προτάθηκαν ερωτήσεις όπως:

- 1) Πατί οι αναλυτικοί ερευνητές πιστεύουν ότι η Ιλιάδα και η Οδύσσεια είναι έργα διαφορετικών ποιητών;
- 2) Τι πιστεύουν οι ενωτικοί;

- 3) Πώς κρίνετε τη λογοτεχνική ικανότητα του Ομήρου;
- 4) Οι χρησμοί στην προκλασική κοινωνία
- 5) Σύγκριση έπους και δημοτικών τραγουδιών
- 6) Ο διάλογος ως εκφραστικό μέσο στον Όμηρο κ.τ.ό.

Όπως βλέπουμε, σχεδόν καμιά από τις πιο πάνω προτεινόμενες εργασίες δεν έχει σχέση με τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, για να περιορισθούμε μόνο σ' αυτό. Τέλος, όσο για την επιλογή έγκυρων βοηθημάτων στη διδασκαλία της Οδύσσειας, που απαιτούσε το πέμπτο ερώτημα, οι περισσότερες απαντήσεις ανέφεραν την Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας του Α. Lesky –για τη διδασκαλία της Οδύσσειας!– το βιβλίο κάποιου πανεπιστημιακού καθηγητή, συνήθως άσχετο με τη διδασκαλία της Οδύσσειας, ή το όνομα κάποιου εντύπου, τύπου «λυσσαρίου», απ' αυτά που κυκλοφορούν στο εμπόριο ως βοηθήματα μαθητών και καθηγητών.

Φυσικά, όπως άλλωστε είναι γνωστό, η μεγάλη αποτυχία στο διαγωνισμό –αναγράφηκε ότι τα ποσοστά επιτυχίας για τους αποφοίτους των Φιλοσοφικών Σχολών ήταν μόλις 14,14%– προκάλεσε σοκ στην κοινή γνώμη και απαξιωτικά σχόλια σε βάρος των διαγωνιζομένων αλλά και όλων των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αποσιωπήθηκε ή αγνοήθηκε προκλητικά το κύριο γεγονός, που δημιουργεί το τεράστιο χάσμα ανάμεσα στον απλό απόφοιτο του Πανεπιστημίου και στον επαρκή καθηγητή του Γυμνασίου ή του Λυκείου, και που λειτουργεί σαν βραδυφλεγής βόμβα στα θεμέλια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με απρόβλεπτες συνέπειες, καθώς μάλιστα εκλείπει σιγά-σιγά ο παλαιός τύπος φιλόλογου: Πρόκειται για τη μοιραία απόφαση των Φιλοσοφικών Σχολών των Πανεπιστημίων μας –λίγο πριν από τη δεκαετία του '70– να χωριστούν σε τμήματα (Φιλολογικό, Ιστορικό/Αρχαιολογικό, Φιλοσοφικό, Μεσαιωνικό και Νέο Ελληνικό), γιατί τάχα τα Πανεπιστήμια έπρεπε να βγάξουν επιστήμονες κι όχι δασκάλους για τη Μέση Εκπαίδευση.

Και, βέβαια, αν η κατάτμηση των Φιλοσοφικών Σχολών οδήγησε ή όχι στη δημιουργία επιστημόνων είναι γνωστό, όπως γνωστό είναι και το τεράστιο θέμα της ανεπάρκειας των φιλόλογων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, λόγω της αναντιστοιχίας ανάμεσα σ' εκείνα που διδάσκονται στα Πανεπιστήμια και σ' αυτά που υποχρεώνονται να διδάξουν στα Γυμνάσια και στα Λύκεια της χώρας. Τι απαντά όμως η Πολιτεία στις διαμαρτυρίες των διαγωνιζομένων του Α.Σ.Ε.Π. ότι τους ζητούνται γνώσεις και πρακτικές που δεν έλαβαν από το Πανεπιστήμιο, και πόσο ευθύνονται οι απόφοιτοι π.χ. του Ιστορικού ή του Φιλοσοφικού τμήματος, οι οποίοι αδυνατούν ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας ενός αρχαίου ελληνικού ή ακόμη περισσότερο ενός λατινικού

κειμένου; Νομίζω πως τα σχόλια περιπτεύουν. Ασφαλώς, «κάτι σάπιο υπάρχει στο βασίλειο της Δανιμαρκίας...».



Είναι αλήθεια πως στη χώρα μας, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι η Εκπαίδευση νοσεί· ιδιαίτερα μάλιστα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση –που δίκαια θεωρείται ο κορμός της Εκπαίδευσης– η νόσος έχει καταστεί ενδημική. Και, βέβαια, η νοσηρή αυτή κατάσταση δεν οφείλεται μόνο στις ενιαύσιες πλέον καταλήψεις και καταστροφές των σχολείων, οι οποίες έχουν λάβει πράγματι ενδημικό χαρακτήρα, ούτε απορρέει μόνο από τη μόνιμη αδυναμία του Υπουργείου Παιδείας να εξασφαλίσει έγκαιρα στα σχολεία το απαραίτητο διδακτικό προσωπικό, τα διδακτικά βιβλία και τον άλλο σχολικό εξοπλισμό (αίθουσες, εποπτικά μέσα κτλ.), καθώς και ένα σαφές και ανεκτό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων. Η νόσος οφείλεται κυρίως στην αδυναμία διαμόρφωσης μιας ενιαίας, σταθερής και συντονισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής με συγκεκριμένους στόχους και χρονικό ορίζοντα.

Οι πολιτικοί μας, παρά τις μεγαλόστομες διακηρύξεις τους, ποτέ δεν πίστεψαν ειλικρινά πως η Παιδεία αποτελεί πρώτη εθνική προτεραιότητα, γι' αυτό και στο Υπουργείο Παιδείας σχεδόν ποτέ δε δόθηκε η δέουσα προσοχή. Και οι εκάστοτε Υπουργοί Παιδείας, άσχετοι κατά κανόνα με το χώρο της εκπαίδευσης και βραχύβιας συνήθως θητείας για λόγους εσωτερικής ισορροπίας της κυβέρνησής τους, αναλώθηκαν είτε σε ρόλο «πυροσβέστη», τρέχοντας πίσω από τα προβλήματα, είτε πάλι επιδόθηκαν σε σπασμωδικές προσωπικές πολιτικές χωρίς συνέχεια και συνέπεια –λες και η ιστορία της εκπαίδευσης άρχιζε επί των ημερών τους– γι' αυτό, και παρά τις προθέσεις τους, αποδείχτηκαν «μαθητευόμενοι κουρείς στο κεφάλι του κασίδη λαού», εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων.

Με αυτά τα δεδομένα, δεν είναι δύσκολο να εξηγηθεί γιατί στον τόπο μας επί πολλά χρόνια ασχολούμαστε με τα ίδια σχεδόν εκπαιδευτικά προβλήματα, τα οποία έγιναν χρόνια, μόνιμα και σχεδόν άλυτα. Τέτοια προβλήματα είναι π.χ. το διδακτικό προσωπικό, η σχολική στέγη, τα διδακτικά βιβλία, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων, η θυσία του Λυκείου στον «καιάδα» των πανελλαδικών εξετάσεων για τα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., η αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο μαρασμός του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων, που έχουν καταδικαστεί σε παροπλισμό και αχρηστία, και τόσα άλλα, τα οποία θα επισημανθούν στη συνέχεια.

Και ενώ η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση φαίνεται να «μπάζει από παντού», ο σημερινός εκπαιδευτικός, σχεδόν αβοήθητος στο έργο του και χωρίς την ηθι-

κή και υλική συμπαράσταση της Πολιτείας, καλείται ν' αντιμετωπίσει μια σειρά από επιπλέον δυσκολίες και προκλήσεις της εποχής μας, όπως:

- 1) Η ποσοτική και ποιοτική αλλοίωση του μαθητικού πληθυσμού, η οποία συντελέστηκε είτε από λόγους εσωτερικούς στη χώρα μας (επέκταση υποχρεωτικής εκπαίδευσης, κατάργηση εισαγωγικών εξετάσεων από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και από το Γυμνάσιο στο Λύκειο) είτε λόγω πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών αλλαγών σε παγκόσμιο επίπεδο, με αποτέλεσμα την αύξηση της ποιοτικής ανομοιομορφίας των μαθητικών τάξεων καθώς και του αριθμού των παιδιών με διδακτικά και μαθησιακά προβλήματα.
- 2) Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, το οποίο όχι μόνο έγινε ευρύτερο σε γνώσεις, αλλά πήρε και χαρακτηρισμό πολυπολιτισμικό με ό,τι αυτό συνεπάγεται.
- 3) Οι πηγές της μάθησης έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες πολλές φορές αντιτίθενται στη σκοποθεσία της οργανωμένης εκπαίδευσης, αν δεν την ακυρώνουν.
- 4) Οι νέες διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές, που εισέβαλαν στο χώρο του σχολείου (video, διαφάνειες, CD-ROM, computers κτλ.).
- 5) Οι σχέσεις των καθηγητών με τους μαθητές, τους γονείς και τον κοινωνικό περίγυρο, σχέσεις που, μετά την κατάργηση της «αυθεντίας» της έδρας, έγιναν οπωσδήποτε δυσκολότερες.



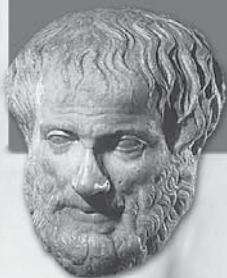
Το βιβλίο αυτό, καρπός αγάπης για την εκπαίδευση αλλά και μακρόχρονης πείρας από διδασκαλίες στις Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και στα Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης, Καβάλας, Αλεξανδρούπολης, καθώς και σε πολλά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σ' όλα τα είδη επιμόρφωσης των φιλόλογων, χωρίζεται σε τρεις ενότητες: Η πρώτη ενότητα περιέχει στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας, που αφορούν το φιλόλογο γενικότερα ως εκπαιδευτικό. Η δεύτερη αναφέρεται ειδικότερα στη διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο και από μετάφραση, ενώ η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει δώδεκα δείγματα δοκιμαστικών διδασκαλιών στα Αρχαία Ελληνικά (από πρωτότυπο και μετάφραση), στη Γραμματική και στο Συντακτικό. Με τον τρόπο αυτόν φιλοδοξώ να βοηθήσω θεωρητικά και πρακτικά το φιλόλογο εκπαιδευτικό στο κύριο έργο του, τη διδασκαλία, ξεπληρώνοντας παράλληλα και ένα χρέος προς τους πολυπληθείς συναδέλφους, που είχαν την καλοσύνη και την υπομονή ν' ακούσουν τις διδασκαλίες μου. Άλλωστε η αγάπη και η επιμονή τους έφερε το βιβλίο αυτό στο φως της δημοσιότητας.





ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΡΩΤΗ

Στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας



Τα ἤθη των νέων

Οἱ μὲν οὖν νέοι τὰ ἥθη
εἰσὶν ἐπιθυμητικοί, καὶ
οἷοι ποιεῖν ἅ ἅν ἐπιθυμή-
σωσι... εὐμετάβολοι δέ καὶ ἀψίκοροι πρὸς
τάς ἐπιθυμίας, καὶ σφόδρα μὲν ἐπιθυμοῦσι
ταχέως δέ παύονται· ὀξεῖαι γάρ αἱ βουλή-
σεις καὶ οὐ μεγάλαι, ὥσπερ αἱ τῶν καμνό-
ντων δίψαι καὶ πεῖναι. Καὶ θυμικοί καὶ
ὀξύθυμοι καὶ οἷοι ἀκολουθεῖν τῇ ὀργῇ.
Καὶ ἥττους εἰσὶ τοῦ θυμοῦ· διὰ γάρ φιλο-
τιμίαν οὐκ ἀνέχονται ὀλιγορροῦμενοι, ἀλλ'
ἀγανακτοῦσιν ἅν οἴωνται ἀδικεῖσθαι. Καὶ
φιλότιμοι μὲν εἰσὶν, μᾶλλον δέ φιλόνικοι·
ὑπεροχῆς γάρ ἐπιθυμεῖ ἡ νεότης, ἡ δέ νίκη
ὑπεροχὴ τις... Καὶ οὐ κακοήθεις ἀλλ' εὐή-
θεις... καὶ εὐέλπιδες· ὥσπερ γάρ οἱ οἶνω-
μένοι οὕτω διάθερμοί εἰσιν οἱ νέοι ὑπὸ τῆς
φύσεως... Καὶ ζῶσι τὰ πλεῖστα ἐλπίδι...
Καὶ ἀνδρειότεροι θυμώδεις γάρ καὶ εὐέλ-
πιδες... καὶ μεγαλόψυχοι... καὶ τό ἀξιοῦν
αὐτόν· μεγάλων μεγαλοψυχία... Καὶ ἅπα-
ντα ἐπὶ τό μᾶλλον καὶ σφοδρότερον ἀμαρ-
τάνουσι παρὰ το Χιλώνειον· πάντα γάρ
ἄγαν πράττονσι· φιλοῦσι γάρ ἄγαν καὶ
μισοῦσιν ἄγαν καὶ τᾶλλα πάντα ὁμοίως.
Καὶ εἰδέναι ἅπαντα οἴονται καὶ δυσχυρί-
ζονται· τοῦτο γάρ αἴτιόν ἐστιν καὶ τοῦ πά-
ντα ἄγαν... Καὶ φιλογέλωτες, διό καὶ
εὐτράπελοι· ἡ γάρ εὐτραπελία πεπαιδευ-
μένη ὕβρις ἐστίν.



Αρχές και προϋποθέσεις για τη διδασκαλία

Μια διδασκαλία είτε διεξάγεται μεμονωμένα και ιδιωτικά είτε συλλογικά και δημόσια, μέσα στο θεσμικό πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος, στηρίζεται απαραίτητα στην ύπαρξη τριών παραγόντων: του δασκάλου, ο οποίος λειτουργεί ως πομπός, του μαθητή, που λειτουργεί ως δέκτης, και του διδακτικού βιβλίου, που αποτελεί το μήνυμα του πομπού προς το δέκτη και περιέχει τη διδακτέα ύλη. Μάλιστα, στο τρίγωνο αυτό της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι απαραίτητη όχι μόνο η ύπαρξη και των τριών παραγόντων, που το αποτελούν, αλλά και η ικανοποιητική λειτουργία τους, γιατί, στην αντίθετη περίπτωση, χωλαίνει η ίδια η διδασκαλία.

Ξεκινώντας από τον πρώτο παράγοντα θα παρατηρήσουμε ότι στις μέρες μας, άσχετα από το αν οι εκπαιδευτικοί ως άτομα πιστεύουν περισσότερο ή λιγότερο ότι ο δάσκαλος «γεννιέται» ή «γίνεται», όλοι τους σχεδόν παραδέχονται πλέον ότι η αληθινή παιδαγωγική πρέπει να περνά μέσα από την επιστήμη και ότι τόσο ο καλός όσο και ο μέτριος δάσκαλος μπορούν να γίνουν καλύτεροι, εάν έχουν ως εφόδια τα πορίσματα των λεγόμενων επιστημών του ανθρώπου, και κυρίως της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της κοινωνιολογίας. Εξάλλου, και η παλιά αντίθεση ανάμεσα στον «επιστημονικό» δάσκαλο που υπερτονίζει την αξία του γνωστικού αντικείμενου αδιαφορώντας για τη διδακτική του, και στον «παιδαγωγικό» δάσκαλο που αναλώνεται σ' έναν άχαρο παιδαγωγισμό ή διδακτικό φορμαλισμό γνωρίζοντας ίσως πώς να διδάξει αλλ' αγνοώντας τι να διδάξει, φαίνεται πως και αυτή έχει αρκετά αμβλυνθεί. Σήμερα δεχόμαστε πως απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε διδασκαλία είναι η κατοχή της διδακτέας ύλης, σε συνδυασμό όμως με την κατοχή κάποιων μεθόδων και τεχνικών, που θα κάνουν πιο αποτελεσματική τη διδακτική πράξη, αλλά και με γνώση του ρόλου, των χαρακτηριστικών και των προβλημάτων του μαθητή. Μ' άλλα λόγια, μια επαρκής διδασκαλία είναι προϊόν συνδυασμού επιστημονικής, διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας. Άλλωστε, με δεδομένο ότι άμεσο αντικείμενο της διδασκαλίας είναι ο μαθητής, ενώ τα μορφωτικά αγαθά που περιέχονται στα διδακτικά βιβλία είναι τα μέσα με τα οποία προσπαθούμε να επιδράσουμε θετικά στο χαρακτήρα και στη συμπεριφορά του, οδηγούμεστε αβίαστα στο συμπέρασμα ότι ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τη διδακτέα ύλη,

το μαθητή και τους προσφορότερους τρόπους διδασκαλίας.

Ας έρθουμε τώρα στα διδακτικά βιβλία, που περιέχουν τη διδακτέα ύλη. Με τον όρο «διδακτικό βιβλίο» εννοούμε κάθε βιβλίο που εκδίδεται για να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία της οργανωμένης εκπαίδευσης, και, από την άποψη αυτή, τα διδακτικά βιβλία έχουν το μεγαλύτερο αναγνωστικό κοινό, αφού χιλιάδες μαθητές, γονείς, δάσκαλοι και καθηγητές συγκαταλέγονται ανάμεσα στους αναγνώστες. Έτσι, άλλωστε, εξηγείται και το εύλογο ενδιαφέρον της κοινής γνώμης για την ποιότητα αλλά και την ποσότητα των διδακτικών βιβλίων. Για να είναι όμως ένα διδακτικό βιβλίο άξιο του ονόματός του, θα πρέπει να είναι γραμμένο σύμφωνα με κάποιες προδιαγραφές. Συγκεκριμένα:

- 1) Να είναι σύμφωνο με τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών.
- 2) Να βρίσκεται μέσα στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος, δηλαδή ο αριθμός των σελίδων του να είναι ανάλογος με το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο.
- 3) Να ανταποκρίνεται, κατά το δυνατόν, στις δυνατότητες αλλά και στα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- 4) Να είναι γραμμένο ευσύνοπτα, με καλαισθησία αλλά και με κάποια διδακτική μεθοδολογία, ώστε να διευκολύνεται η διδασκαλία του και η κατάκτηση του περιεχομένου του από μαθητές και καθηγητές.
- 5) Να παρέχει επαρκή στοιχεία τα οποία να «αίρουν» τη διδακτική ανασφάλεια των καθηγητών, προ πάντων όταν δεν υπάρχει βιβλίο του καθηγητή.

Φυσικά, για να τηρηθούν οι πιο πάνω προδιαγραφές, θα πρέπει τα διδακτικά βιβλία να γράφονται από οργανωμένα και σταθερά επιτελεία επιστημόνων, μεθοδολόγων και παιδαγωγών με συγγραφικές ικανότητες, εμπειρία στη διδακτική πράξη, γνώσεις και γνώση. Πατί, σύμφωνα μ' αυτά που είπαμε, ένα επιστημονικά άρτιο βιβλίο με συγγραφέα καθηγητή Πανεπιστημίου δεν είναι κατ' ανάγκη κατάλληλο διδακτικό βιβλίο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έστω κι αν στο βιβλίο αυτό έγινε κάποιο *lifting*, ούτε βέβαια, πολύ περισσότερο, παρέχουν εχέγγυα σοβαρότητας και επιτυχίας οι διάφορες «συγγραφικές ομάδες» –κατά κανόνα ομάδες «φίλων» και «ημετέρων»– στις οποίες αναθέτει κατά καιρούς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τη συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Μέσα, λοιπόν, σε συνθήκες, όπου επικρατούν η ευνοιοκρατία και οι βεβιασμένες ενέργειες, τα διδακτικά βιβλία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης –εξαιρέσεις υπάρχουν αλλά είναι λίγες– κατά κανόνα δεν είναι σύμμετρα με το ωρολόγιο πρόγραμμα και φοβίζονται με τον όγκο τους μαθητές και καθηγητές, εκπλήσσουν με τα επιστημονικά και εκφραστικά τους λάθη, είναι συχνά δυσνόητα και αντιπαθητικά για τους μαθητές, και η συγγραφή τους θυμίζει συρ-



ραφή και «σπαράγματα» εγκυκλοπαίδειας, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η κατανόηση και η αφομοίωσή τους, γι' αυτό άλλωστε και τα περισσότερα βιβλία είναι βραχύβια. Και, βέβαια, τις συνέπειες αυτής της κατάστασης τις υφίστανται πρώτα οι μαθητές αλλά και οι καθηγητές, οι οποίοι, εκτός από τη συχνή εναλλαγή τέτοιων διδακτικών βιβλίων, έχουν ν' αντιμετωπίσουν και τη μεγάλη ποικιλία των μαθημάτων που πρέπει να διδάξουν, καθώς και τη συχνή εναλλαγή προγραμμάτων ή και τάξεων, ώσπου να σταθεροποιηθεί το πρόγραμμα του σχολείου.

Για τις μεθόδους και τις τεχνικές της διδασκαλίας θα γίνει, βέβαια, λόγος παρακάτω σε ιδιαίτερο κεφάλαιο, ωστόσο δεν είναι άσκοπο να διατυπωθούν και εδώ κάποιες γενικές αρχές με καθολική σχεδόν εφαρμογή. Πρώτα-πρώτα, θα πρέπει να τονισθεί ότι η διδασκαλία είναι μια πνευματική δημιουργία, η οποία εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, και η πορεία προς την πραγματοποίησή της δεν είναι μονόδρομος. Σύμφωνα με τη διαπίστωση αυτή, καμιά μέθοδος και καμιά πορεία διδασκαλίας δεν μπορεί ν' αποτελέσει πανάκεια, γι' αυτό και η μονότονη και ανεξέλεγκτη χρησιμοποίησή της συνιστά μειονέκτημα. Άλλωστε είναι φανερό ότι ο καθηγητής, που χρησιμοποιεί την ίδια μέθοδο και πορεία διδασκαλίας, εκτός από τη μονοτονία των μαθημάτων του διατρέχει και το διπλό κίνδυνο να καλλιεργεί στους μαθητές του ορισμένες μόνο δεξιότητες και ο ίδιος να αξιοποιεί περιορισμένες διδακτικές και παιδαγωγικές ικανότητες.

Και πέρα όμως απ' όσα προαναφέραμε, ο καθηγητής κατά τη διδασκαλία του είναι ανάγκη να σέβεται κατά περίπτωση τις αρχές της συνολικότητας, της βιωματικότητας, της οικονομικότητας, της αυτενέργειας, ενώ παράλληλα θα πρέπει να προσπαθεί, ώστε οι όποιες μέθοδοι και τεχνικές του:

- 1) Να είναι *λειτουργικές*, ν' απορρέουν δηλαδή από τη διδακτέα ενότητα και ν' ανταποκρίνονται στις δυνατότητες της τάξης.
- 2) Να είναι *ενεργητικές*, να δραστηριοποιούν τους μαθητές.
- 3) Να είναι *σαφείς, κατανοητές, συγκεκριμένες και τεκμηριωμένες* στα πράγματα ή στα κείμενα.
- 4) Να είναι *εξατομικευμένες* αλλά και *κοινωνικοποιημένες*, όπου αυτό είναι δυνατό, με ατομικές και ομαδικές εργασίες.
- 5) Να *πλαισιώνονται*, όπου είναι δυνατό αλλά και αναγκαίο, από *οπτικοακουστικά μέσα* (πίνακας, φύλλο εργασίας, προβολέας διαφανειών, CD-ROM, βιντεοταινίες) και
- 6) Να συνοδεύονται από *εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης και προβληματισμό*.

Όπως είναι γνωστό, ο καθηγητής δεν είναι απλώς ο προμηθευτής γνώσεων ή ο προγυμναστής για τις εξετάσεις –πράγμα που συμβαίνει π.χ. με τους φροντιστές– αλλά είτε ως μέλος του συλλόγου των καθηγητών είτε ως δάσκαλος της τάξης του μετέχει στο έργο της αγωγής, που συντελείται στο σχολείο, και βρίσκεται συχνά στην ανάγκη ν' αντιμετωπίζει διδακτικά, μαθησιακά, καθώς και προβλήματα προσαρμογής και συμπεριφοράς των μαθητών του. Και επειδή οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι έφηβοι, πολλά από τα προβλήματά τους έχουν σχέση με τις ιδιομορφίες και τα προβλήματα της εφηβικής ηλικίας, κατά την οποία, καθώς παρατήρησε με μοναδική οξύνοια και διαχρονικό κύρος ο Αριστοτέλης¹, κυριαρχούν οι ευμετάβολες επιθυμίες, φουντώνουν τα συναισθήματα, αφθονούν οι ελπίδες και παίζουν καταλυτικό ρόλο οι υπερβολές.

Πράγματι, τέτοια προβλήματα της εφηβείας, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη αλλά και τη διδασκαλία, μπορούν να προκύψουν:

- 1) *Από τη φυσιολογική μεταβολή* και των δύο φύλων κατά την εφηβεία, όταν λόγω σωματικής αναπηρίας ή μειονεξίας (κοντός, παχύσαρκη, άσχημη) αρνούνται να αποδεχτούν τον εαυτό τους.
- 2) *Από τη συναισθηματική ανάπτυξη* των εφήβων, η οποία και λόγω της αδρεναλίνης τους οδηγεί συχνά σε παράλογες υπερβολές και ακρότητες.
- 3) *Από τη διανοητική ανάπτυξη*, η οποία, ανάμεσα σε έντονες επιθυμίες και συναισθήματα, εκδηλώνεται άλλοτε με απλοϊκά παιδιαρίσματα και άλλοτε με αναλαμπές ευφυΐας, ενώ κάποτε η πνευματική ηλικία δε συμπίπτει με τη χρονολογική.
- 4) *Από την κοινωνικοποίηση* των εφήβων, την αναζήτηση ρόλων στην κοινωνία και τις δυσκολίες προσαρμογής.
- 5) *Από την ηθική ανάπτυξη και τις σχέσεις των δύο φύλων*, σε σχέση και με τις συχνά αντιφατικές αντιλήψεις ανάμεσα στην οικογένεια και στην «περιγρέουσα» ατμόσφαιρα ή τις ομάδες των συνομηλίκων.
- 6) *Από τον επαγγελματικό προσανατολισμό*, σε σχέση και με το τεράστιο πρόβλημα της ανεργίας².

Εξάλλου, δεν πρέπει να αγνοούμε ότι ο έφηβος, προκειμένου να επιτύχει την κοινωνική του ένταξη, αντιμετωπίζει συγκρούσεις και απογοητεύσεις που

1. Ρητορ., βιβλ. 2, κεφ. 12.

2. Για περισσότερα, βλ. Σ. Ι. Τρυφωνόπουλου, *Ψυχολογία του εφήβου*, Αθήνα 1980, σ. 15 κ.ε.

τον αναγκάζουν –στην προσπάθειά του ν’ αμυνθεί– να δείχνει συχνά όχι το πρόσωπό του αλλά το προσωπίό του, μέσα από τους αμυντικούς μηχανισμούς προσαρμογής που αναπτύσσει³. Και καθώς οι νέοι δεν αντιδρούν, προφανώς, όλοι με τον ίδιο τρόπο, άλλοι, για λόγους αυτοάμυνας, αρνούνται την πραγματικότητα, άλλοι τη διαστρέφουν, άλλοι της επιτίθενται και άλλοι καταλήγουν σε συμβιβασμούς. Στον ενημερωμένο καθηγητή επαφίεται όχι μόνο ο επιδέξιος χειρισμός και η θετική αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων αλλά και η αξιοποίηση των χαρακτηριστικών της εφηβικής ηλικίας –ο νεανικός ενθουσιασμός, η ενεργητικότητα, η φιλομάθεια, το φιλότιμο, η διάθεση για διάκριση και υπερωχή κτλ.– ώστε αυτά να μετατραπούν για τους νεαρούς μαθητές σε κίνητρα μάθησης (motivation). Τέτοια κίνητρα μάθησης στο σχολικό χώρο θα μπορούσαν να είναι:

- 1) Η χαρά και η χρησιμότητα της νέας γνώσης.
- 2) Η χαρά της δημιουργίας, το κίνητρο του επιτεύγματος, για τους μαθητές που δημιουργούν κάτι.
- 3) Η προβολή με κοινωνική επιδοκιμασία των μαθητών για τις επιτυχίες τους.
- 4) Η ικανοποίηση για τη συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες που τους αφορούν.
- 5) Το ενδιαφέρον των μαθητών να γνωρίσουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους κτλ.

Κλείνοντας το κεφάλαιο για τις αρχές και προϋποθέσεις, που απαιτούνται για τη διδασκαλία, θα το συμπληρώσουμε παραθέτοντας προς το φιλόλογο εκπαιδευτικό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και κάποιες πρακτικές συμβουλές. Επειδή μια αποδοτική διδασκαλία προϋποθέτει ικανό και ενημερωμένο δάσκαλο, ο οποίος λειτουργεί με αγάπη για τους μαθητές και τη δουλειά του, μέσα σε γόνιμο διδακτικό κλίμα, σε πνεύμα συνεργασίας, σε ζεστή, φιλική ατμόσφαιρα και αμοιβαία εμπιστοσύνη, για να επιτευχθούν όλα αυτά θα πρέπει:

- ♦ Να γνωρίζεις καλά και σε βάθος το αντικείμενο της δουλειάς σου. Η γνώση αυτή θα σου προσφέρει αυτοπεποίθηση, κύρος, σεβασμό, αλλά και άνεση κινήσεων μέσα στην τάξη.
- ♦ Να φροντίζεις όχι μόνο για το τι θα διδάξεις αλλά και για το πώς θα το διδάξεις. Κατέχοντας και τα δύο θα αισθάνεσαι «ο κυρίαρχος του παιχνιδιού».

3. Βλ. και Δ. Ν. Σακκά, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αθήνα 1977, σ. 184 κ.ε.

- ◆ Να είσαι μέσα στην τάξη σου ο οδηγός που προσκαλεί και καθοδηγεί και όχι ο «αφέντης» που προστάζει.
- ◆ Να κερδίζεις τη συνεργασία των μαθητών σου, όχι να την απαιτείς.
- ◆ Να «κεντρίζεις» την τάξη δημιουργώντας κίνητρα και να μην ασκείς (κατα)πίεση.
- ◆ Να συζητάς σε φιλικό τόνο κι όχι να ρητορεύεις με επικριτικό ύφος.
- ◆ Να μη δείχνεις επιθετική συμπεριφορά μέσα στην τάξη και να μην προσβάλλεις ούτε ν' αντιδικείς με τους μαθητές.
- ◆ Να είσαι όσο μπορείς ψύχραιμος και να μην επικρίνεις έντονα κάποιον μαθητή μπροστά σε άλλους.
- ◆ Ο Bertrand Russell είπε πως κάθε άνθρωπος θέλει να αισθανθεί και «ήρωας» και «κοινός» άνθρωπος αλλά και «γρανάζι» της κοινωνικής μηχανής (χρήσιμος). Δώσε την ευκαιρία στους μαθητές σου να αισθανθούν κάτι απ' αυτά ή και όλα αυτά.
- ◆ Να δείχνεις καλοσύνη, κατανόηση, υπομονή και «θετικά» αισθήματα αποδοχής προς όλους τους μαθητές σου.
- ◆ Να είσαι όσο γίνεται αντικειμενικός, δίκαιος, προσιτός, ειλικρινής και ανθρωπίνος.
- ◆ Να μη μεγαλοποιείς τα προβλήματα ούτε να τραγικοποιείς τις καταστάσεις.
- ◆ Απόφευγε τα γρήγορα συμπεράσματα και τους εύκολους χαρακτηρισμούς. Να μιλάς κυρίως για δραστηριότητες και γεγονότα και όχι για πρόσωπα.
- ◆ Η τιμωρία δεν είναι πάντοτε η λύση, γι' αυτό να τη χρησιμοποιείς ως τελευταία σου επιλογή.
- ◆ Αν η κατάσταση της τάξης σου βρεθεί κάποτε «εκτός ελέγχου», κάποιος πρέπει να δείξει πως διαθέτει και ψυχραιμία και μυαλό. Και αυτός είσαι εσύ.
- ◆ Στα δύσκολα προβλήματα της τάξης σου, μην αποφασίζεις μόνος σου. Υπάρχει ο διευθυντής του σχολείου, ο σύλλογος των καθηγητών, ο σχολικός σύμβουλος, αλλά και η συνεργασία με τους γονείς.



Ο επικρατέστερος τύπος διδασκαλίας

Κατά το πρόσφατο παρελθόν, στα πλαίσια των σχολών επιμόρφωσης καθηγητών (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Π.Ε.Κ.) και με αφορμή τις θεωρητικές αναζητήσεις διδακτικής, τις πρακτικές ασκήσεις «επί χάρτου» και προ πάντων τις δοκιμαστικές διδασκαλίες, συχνά έχει γίνει λόγος για την αποδοτικότερη και επικρατέστερη μορφή διδασκαλίας. Οι διάφορες συζητήσεις, που γίνονται σ' αυτές τις περιπτώσεις, έχουν να κάνουν συνήθως με το ρόλο του καθηγητή και του μαθητή μέσα στην τάξη, και περιστρέφονται γύρω από τους τρεις παρακάτω τύπους διδασκαλίας⁴:

- 1.** *Ο παραδοσιακός τύπος διδασκαλίας*, ο οποίος θεωρείται και χαρακτηρίζεται και ως *δασκαλοκεντρικός*. Ο τύπος αυτός της διδασκαλίας στηρίζεται στις γνώσεις και στην «αυθεντία» του καθηγητή, εκφράζεται κυρίως από το μονόλογό του σε μορφή αφήγησης ή και διάλεξης, και, μολονότι μπορεί να παρουσιάζει μικροπαραλλαγές από άτομο σε άτομο και από τάξη σε τάξη, συνήθως μετατρέπει τη διδασκαλία σε *one man show*. Οι μαθητές παρακολουθούν το μάθημα παθητικά, αποφεύγοντας να διακόψουν τον καθηγητή τους, και μόνο στο τέλος –και όχι πάντα– διατυπώνουν και αυτοί κάποια ερώτηση.
- 2.** *Ο διαλογικός τύπος διδασκαλίας*, ο οποίος χαρακτηρίζεται και ως *παιδοκεντρικός*, βρίσκεται στον αντίποδα του παραδοσιακού τύπου και προήλθε από αντίδραση προς αυτόν. Εδώ, τώρα, το βάρος της διδασκαλίας μετατίθεται από τον καθηγητή στις πλάτες των μαθητών, οι οποίοι διατυπώνουν αυθόρμητα και ελεύθερα τις ερωτήσεις τους και συζητούν μεταξύ τους συμφωνώντας ή διαφωνώντας, στην προσπάθεια να εκθέσουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους. Ο καθηγητής αποτραβηγμένος παρακολουθεί διακριτικά, αποφεύγοντας να διακόψει τις συζητήσεις των μαθητών του.
- 3.** *Ο συμμετοχικός ερευνητικός τύπος διδασκαλίας*, ο οποίος ονομάζεται και *διαλεκτικός*. Καθώς φαίνεται και από το όνομά του, ο τύπος αυτός της διδασκαλίας προϋποθέτει τη συμμετοχή τόσο του καθηγητή όσο και του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, γι' αυτό και δε ρίχνει το βάρος αποκλειστικά στη μια ή στην άλλη πλευρά. Με τον τρόπο αυτόν, αποφεύγοντας να κάνει διάκριση ανάμεσα σε πρωταγωνιστές και κομπάρσους, προσπαθεί ν' αποκαταστήσει την ισορροπία μέσα στην τάξη.

4. Βλ. και Χρ. Π. Φράγκου, *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα 1977, σ. 417 κ.ε.

Ξαναρίχνοντας μια προσεκτική ματιά στους τρεις τύπους διδασκαλίας, που προαναφέραμε, εύκολα, νομίζω, διαπιστώνουμε πως και στους τρεις υπάρχουν κάποια πλεονεκτήματα. Ο παραδοσιακός τύπος π.χ., καθώς στηρίζεται στο δάσκαλο και εξαρτάται ουσιαστικά μόνο απ' αυτόν, δεν είναι χρονοβόρος, επιτρέπει την απρόσκοπτη και γρήγορη «παράδοση» του μαθήματος και είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί ως η καλύτερη επιλογή στις περιπτώσεις όπου ο χρόνος που διαθέτουμε είναι ελάχιστος ή και όταν η διδακτική ενότητα είναι ιδιαίτερα δύσκολη ή και αδιάφορη για τους μαθητές. Αλλά και ο διαλογικός τύπος μπορεί να επιλεγεί, ιδιαίτερα όταν ο δάσκαλος έχει άνεση χρόνου και μια διδακτική ενότητα που ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι οποίοι δραστηριοποιούνται εθελοντικά και με ευχαρίστηση. Μάλιστα, αν ερωτηθεί ένας εκπαιδευτικός με κάποια χρόνια υπηρεσίας, πιθανότατα θα μας βεβαιώσει ότι στη διάρκεια της υπηρεσίας του χρησιμοποίησε κατά καιρούς και τους τρεις τρόπους διδασκαλίας, και έπραξε ορθά. Ωστόσο, θα παρατηρήσουμε, το ζητούμενο στην περίπτωση μας δεν είναι τι θ' αναγκαστούμε να εφαρμόσουμε σε κάποιες έκτακτες περιστάσεις για ν' αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα ή να δώσουμε μια διαφορετική νότα στη διδασκαλία μας, αλλά ποιος είναι ο επικρατέστερος και ορθότερος τύπος διδασκαλίας κάτω από ομαλές συνθήκες. Σε μια τέτοια προοπτική, η επιλογή των φιλόλογων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τους τρεις τύπους διδασκαλίας, θεωρητικά τουλάχιστον, είναι ξεκάθαρη. Συγκεκριμένα: Επειδή στον παραδοσιακό τύπο διδασκαλίας επικρατεί η κυριαρχία και η «τυραννία» του δασκάλου στους μαθητές, ενώ στο διαλογικό τύπο συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο, αρνούνται, λένε, «να κάνουν επιλογή τυράννων» κάτω από ομαλές συνθήκες διδασκαλίας. Άλλωστε, είναι γνωστό ότι ο μονόλογος του δασκαλοκεντρικού τύπου, που χαρακτηρίζει συνήθως τη διδασκαλία στα Πανεπιστήμια, κουράζει εύκολα τους μαθητές και τους κάνει να βαριούνται. Από την άλλη μεριά, και ο διαλογικός τύπος, με τις ατελεστεύτητες συζητήσεις, τις αντιδικίες και τις κάποτε ανούσιες φλυαρίες των μαθητών, οι οποίες πρέπει να γίνουν ανεκτές «για να παίρνουν θάρρος τα παιδιά και να χαίρονται επειδή μίλησαν», κινδυνεύει να οδηγήσει τη διδασκαλία σε «μοίρασμα άγνοιας» και να μεταβάλει την τάξη σε «παιδική χαρά», πράγμα που μπορεί στο Νηπιαγωγείο ή στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού να έχει τη σκοπιμότητά του, όχι όμως και στη Μέση Εκπαίδευση, όπου εκείνο που μετρά τελικά είναι όχι αν μίλησαν όλοι ή οι μισοί μαθητές της τάξης, αλλά τι λέχθηκε στην ώρα της διδασκαλίας και τι αποκόμισαν οι μαθητές απ' αυτήν.

Σύμφωνα, λοιπόν, και με όσα προαναφέραμε, ο τρίτος τύπος διδασκαλίας, ο διαλεκτικός, γνωστός συνήθως με τη μορφή «δάσκαλος που ρωτά - μαθητής που απαντά - δάσκαλος που σχολιάζει την απάντηση», γίνεται ανεπιφύλακτα

δεκτός από τη συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων. Ο τύπος αυτός ενεργοποιεί και αξιοποιεί και τους δύο βασικούς παράγοντες της διδασκαλίας –καθηγητή, μαθητές– αρνούμενος τη «δεσποτεία» του ενός επάνω στον άλλον, εξασφαλίζει την πορεία ενός γόνιμου διαλόγου με ευθύνη του καθηγητή και μοιράζει με περισσότερη δικαιοσύνη το χρόνο και τους ρόλους ανάμεσα στον καθηγητή και τους μαθητές του (εκείνος πρωταγωνιστής στις ερωτήσεις και στα σχόλια, αυτοί στις απαντήσεις). Έτσι, διατηρείται μια πιο φυσική και ουσιαστική ισορροπία μέσα στην τάξη.



Μετωπική διδασκαλία ή σχολική εργασία με ομάδες;

Τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας κάποιοι παιδαγωγοί έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη λεγόμενη «κοινωνική λειτουργία» της διδασκαλίας. Οι παιδαγωγοί αυτοί προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν τους μαθητές τους –εκτός από τη γνωστή σε όλους μετωπική μορφή διδασκαλίας, κατά την οποία ο δάσκαλος έχει όλους τους μαθητές του απέναντι, μετωπικά– και σε ομάδες σχολικής εργασίας, μέσα στην τάξη. Η νέα οργάνωση που προτείνεται, μπορεί να έχει, με μικροπαραλλαγές, περίπου τα εξής χαρακτηριστικά: Οι μαθητές της τάξης χωρίζονται σε 4-5 ομάδες των 4-6 ατόμων και κάθονται γύρω από τραπέζια (ή και θρανία κατάλληλα τοποθετημένα) τόσα, όσες είναι και οι ομάδες. Τα τραπέζια απέχουν μεταξύ τους, για να μην ενοχλεί η μια ομάδα την άλλη, μπορούν όμως να ενωθούν σε σχήμα Π, κάθε φορά που θα κριθεί αναγκαίο. Όταν, λοιπόν, διευθετηθεί η αίθουσα κατάλληλα και οι μαθητές καταλάβουν τις θέσεις τους, ο καθηγητής, ύστερ' από σύντομη ενημερωτική εισαγωγή, δίνει σε κάθε ομάδα το υλικό που έχει ετοιμάσει γι' αυτήν και ορίζει το διαθέσιμο χρόνο –κοινό σε όλες τις ομάδες– για την επεξεργασία του υλικού. Το υλικό αυτό μπορεί ν' αποτελείται από ένα-δύο γραπτά ερωτήματα –διαφορετικά σε κάθε ομάδα– στα οποία θα πρέπει να δοθεί απάντηση, μεσ' από μικρά ισάριθμα κείμενα για τα οποία ζητείται συγκεκριμένη επεξεργασία ή και από το ίδιο το μάθημα της ημέρας, όποιο κι αν είναι αυτό, χωρισμένο, βέβαια, σε ισάριθμα με τις ομάδες μέρη. Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας, ο καθηγητής μπορεί κατά διαστήματα να περιέρχεται τις ομάδες για τυχόν επεξηγήσεις, συμπληρωματική πληροφόρηση κτλ. Στο τέλος, κάθε ομάδα ανακοινώνει με έναν εκπρόσωπό της το αποτέλεσμα της δουλειάς της και μπορεί να επακολουθήσει συζήτηση κατά ομάδα ή γενική.

Περιγράψαμε με συντομία τη μορφή διδασκαλίας με ομάδες, και γιατί δεν είναι ευρύτερα γνωστή στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου επικρατεί σχεδόν καθολικά η παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία, αλλά και γιατί οι θιασώτες της διατείνονται πως αυτή έχει μόνο πλεονεκτήματα έναντι της μετωπικής, στην οποία καταλογίζουν σοβαρά μειονεκτήματα⁵. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν μεταξύ άλλων πως οι μαθητές «γίνονται σιγά-σιγά μικροί ερευνητές και αναπτύσσουν την κριτική και τη δημιουργική τους σκέψη», πως οι μαθητές αισθάνονται «ξεχωριστές προσωπικότητες που συμβάλλουν στην εξέλιξη της διδασκαλίας» κτλ., και όλα αυτά μέσα σε συνθήκες όπου «ευνοούνται και επικρατούν περισσότερο οι συνεργατικές αξίες από τις ανταγωνιστικές».

Πράγματι, από την περιγραφή που κάναμε πιο πάνω γίνεται, νομίζω, φανερό ότι στην ομαδική μορφή διδασκαλίας αλλάζουν η στάση και ο ρόλος του καθηγητή και των μαθητών, οι οποίοι εθίζονται σε συνεργασία πολύ περισσότερο τώρα απ' ό,τι κατά τη μετωπική διδασκαλία. Ωστόσο, οι τρεις-τέσσερις δοκιμαστικές διδασκαλίες σε ομάδες, που πραγματοποιήσαμε στα πλαίσια της Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και του 1^{ου} Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης, έδειξαν πως και αυτή η μορφή διδασκαλίας έχει τα μειονεκτήματά της, όπως άλλωστε είναι φυσικό. Και, βέβαια, με τη λέξη «μειονεκτήματα» δεν εννοούμε την όποια αναταραχή, η οποία προκαλείται κατά τη διευθέτηση του χώρου διδασκαλίας, ούτε μόνο την κάπως θορυβώδη διαδικασία μέσα στην τάξη –«βαβούρα» την ονόμασαν οι συνάδελφοι– η οποία κάποτε ενοχλεί και τους ίδιους τους μαθητές αλλά και τους καθηγητές που διδάσκουν στις διπλανές αίθουσες. Ως μειονεκτήματα θεωρούμε:

- 1) Τη μονομερή και ελλιπή ενημέρωση των μαθητών, αφού οι τελευταίοι ενδιαφέρονται κυρίως για την εργασία της ομάδας τους και σχεδόν αδιαφορούν για τις εργασίες των άλλων ομάδων.
- 2) Το πολύ πιθανό ενδεχόμενο να εργάζονται ένας ή δύο σε κάθε ομάδα –οι ικανότεροι ή οι επιμελέστεροι– ενώ οι άλλοι να παρακολουθούν παθητικά και παρασιτικά και
- 3) Τη δαπάνη σε χρόνο, η οποία είναι σαφώς μεγαλύτερη από εκείνη που θα απαιτούσε η μετωπική διδασκαλία.

Εξάλλου, δεν είναι και τόσο βέβαιο ότι στη νέα μορφή διδασκαλίας «ευνοούνται και επικρατούν περισσότερο οι συνεργατικές αξίες από τις ανταγωνιστικές» μεταξύ των ομάδων και των μελών τους. Το βέβαιο είναι ότι οι μαθητές

5. Βλ. και Στ. Δερβίση, *Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην παραδοσιακή-μετωπική και την ομαδική μορφή διδασκαλίας*, «Νέα Παιδεία», τ. 79, Αθήνα 1996, σ. 40 κ.ε.

εθίζονται περισσότερο σε συνεργασία και αυτό είναι σημαντικό, μόνο που για να υπάρξει συνεργασία, πρέπει πρώτα να υπάρξει ατομική εργασία, γι' αυτό και οι μαθητές, πριν μάθουν να συνεργάζονται, πρέπει πρώτα να μάθουν να εργάζονται.

Το συμπέρασμα, που προκύπτει απ' όλα αυτά, νομίζω πως είναι αυτονόητο: Κάθε μορφή διδασκαλίας έχει κάποια πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Και ο εκπαιδευτικός, που θέλει πραγματικά να βελτιώσει τη διδασκαλία του και όχι απλώς να φαίνεται μοντέρνος και *in –ta in* και *out* είναι όροι της μόδας και πιστεύω πως δεν έχουν θέση στο χώρο της παιδείας, όπου πρέπει να επικρατεί η σοβαρότητα– επιβάλλεται ν' αναζητεί το καινούριο και να το δοκιμάζει, πάντα όμως χωρίς ξιπασιά αλλά με σεβασμό στην παράδοση και στο μέσα από αιώνες παραδεκτό και καταξιωμένο. Έτσι, θα έχει ως κύρια μορφή διδασκαλίας τη μετωπική, παράλληλα όμως θα βρίσκει ευκαιρίες στη διάρκεια των μαθημάτων του (π.χ. σε ομαδικές εργασίες στην Οδύσσεια και στην Ιλιάδα, σε εργασίες επανάληψης μερών της τραγωδίας και άλλων μαθημάτων, στις συνθετικές εργασίες του Λυκείου κτλ.) για σχολική εργασία και με ομάδες.



Προγραμματισμός της διδακτέας ύλης

Όπως είναι γνωστό, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα αλλά και την ποσότητα της διδασκαλίας μας. Τέτοιοι παράγοντες είναι η ποιότητα της διδακτέας ύλης, το πνευματικό επίπεδο των μαθητών και το ποσοστό της πνευματικής τους ομοιομορφίας ή ανομοιομορφίας ή, ακόμη, οι συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, στο οποίο διεξάγεται η διδασκαλία. Οι παράγοντες όμως αυτοί υπάρχουν έξω από τον καθηγητή και λειτουργούν ανεξάρτητα απ' αυτόν, γι' αυτό και δεν είναι σε θέση να τους μεταβάλει. Ωστόσο, υπάρχουν και παράγοντες, όπως είναι οι γνώσεις και οι διδακτικές και παιδαγωγικές ικανότητες του καθηγητή, αλλά και ενέργειες όπως η σύνταξη σχεδίου μαθήματος, η τεκμηρίωση της διδασκαλίας, ο προγραμματισμός της διδακτέας ύλης, που εξαρτώνται και διαμορφώνονται από τον ίδιο τον καθηγητή και ορίζουν και προσδιορίζουν ως ένα βαθμό την ποιότητα και την ποσότητα της διδασκαλίας του.

Ο προγραμματισμός της διδακτέας ύλης είναι μια αυτονόητη πράξη και υποχρέωση όλων των διδασκόντων κάθε χρόνο, για όλα τα μαθήματα που διδάσκουν, και στο θέμα αυτό δεν υπάρχει καμιά αντίρρηση, θεωρητικά τουλάχιστον.

χιστον. Στην πράξη όμως, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, ο κάθε προγραμματισμός ακυρώνεται και οι καθηγητές επιδίδονται σ' ένα αγώνα δρόμου για την κάλυψη της διδακτέας ύλης και στο κυνηγητό της ποσότητας σε βάρος, προφανώς, της ποιότητας. Τι φταίει για την κατάσταση αυτή;

Η μέχρι τώρα πολύχρονη προσωπική εμπειρία μας αλλά και οι απόψεις πολλών καθηγητών γύρω από το θέμα αυτό οδηγούν στη διαπίστωση πως δύο κυρίως είναι οι λόγοι που σχεδόν ακυρώνουν κάθε προσπάθεια για τον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης. Ο ένας είναι η γνωστή πια ελληνική σχολική πραγματικότητα: Δεν υπάρχει σχολική χρονιά, που να μην έχει τραυματισθεί σοβαρά από καταλήψεις, απεργίες, θεομηνίες, ελλείψεις ή καθυστερήσεις στο διδακτικό προσωπικό και στα διδακτικά βιβλία, καθώς και συχνές-πυκνές εναλλαγές προγραμμάτων και καθηγητών από τάξη σε τάξη. Κάτω από τέτοιες συνθήκες με ποια διάθεση και με ποια προοπτική θα κοπιάσει ο καθηγητής, για να προγραμματίσει τη διδασκαλία του, και ποιο χρονικό ορίζοντα θα έχει ο προγραμματισμός του;

Ο δεύτερος λόγος είναι το μεγάλο χάσμα ανάμεσα στο πρόγραμμα σπουδών και στο πραγματικό (και όχι εικονικό) ωρολόγιο πρόγραμμα, ανάμεσα στα ογκώδη διδακτικά βιβλία, που πρέπει να διδαχθούν, και στον πραγματικό χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία τους. Και μιλάμε για «πραγματικό» διδακτικό χρόνο, γιατί είναι γνωστό πως το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σ' όλους τους προγραμματισμούς τους ανεβάζουν το χρόνο αυτό σε 28 εβδομάδες, για όλο το διδακτικό έτος, ενώ ο καθηγητής της Unesco L. Vandavelde, σε υποκεφάλαιο με τίτλο *Time-table versus «useful» teaching time*⁶, τον καθαρό ετήσιο διδακτικό χρόνο για διδασκαλία νέας ύλης δεν τον ανεβάζει πάνω από 22 εβδομάδες. Ποιος έχει δίκιο φαίνεται ιδιαίτερα στις Γενικές εξετάσεις του Λυκείου, όπου και παλαιότερα αλλά και ιδιαίτερα μετά την τελευταία μεταρρύθμιση έχουμε απανωτές «εκπτώσεις» της εξεταστέας ύλης, γιατί απλούστατα δεν είναι δυνατό να διδαχθεί και να αφομοιωθεί η ύλη που αρχικά καθορίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας, υποτίθεται με τη δέουσα προσοχή.

Ύστερ' από τις θλιβερές διαπιστώσεις που κάναμε, καθήκον όλων είναι να προσπαθήσουμε, ώστε να απαλλαγεί η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση απ' αυτή τη δυσάρεστη εικόνα που έχει. Και οι μεν καθηγητές στο θέμα αυτό δεν μπορούν να κάνουν τίποτε περισσότερο από το να προγραμματίζουν με προσοχή και περίσκεψη τη διδασκαλία τους, έστω με προοπτική ενός ή δύο μηνών και

6. Βλ. L. Vandavelde, *Seminar for Educational Advisors*, κεφ. VII, *Organizing the Use of Time*, Thessaloniki 1984, σ. 2.

με τη δυνατότητα επιλογών και αναπροσαρμογής, έχοντας τη βεβαιότητα ότι με την ενέργειά τους αυτή συμβάλλουν σημαντικά στην ποιότητα αλλά και στην ποσότητα της διδασκαλίας τους. Το Υπουργείο Παιδείας, όμως, και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μπορούν να κάνουν πολύ περισσότερα:

- 1) Να φροντίσουν ώστε να βελτιωθεί η εικόνα της «ελληνικής σχολικής πραγματικότητας» (ελλείψεις ή καθυστερήσεις σε βιβλία, διδακτικό προσωπικό κ.τ.ό.).
- 2) Να γραφούν βιβλία, που να είναι σύμμετρα με τον πραγματικό διδακτικό χρόνο και να διδάσκονται με φυσιολογικούς ρυθμούς διδασκαλίας, βιβλία στα οποία έχουν γίνει από τους ίδιους τους συγγραφείς ή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο⁷ οι αναγκαίες επιλογές, περιλήψεις κλπ. Οι καθηγητές κατ' αρχήν θεωρούν –και δίκαια– όλα τα κεφάλαια ενός βιβλίου διδακτέα και διδασκτά. Από το Υπουργείο Παιδείας εξαρτάται εάν θα είναι το βιβλίο αυτό και αξιόπιστο ως διδακτικό, οπότε θα έχει αξιοπιστία και ο προγραμματισμός της διδασκαλίας του.
- 3) Το Υπουργείο Παιδείας είναι απόλυτη ανάγκη να δει τους καθηγητές ως εκπαιδευτικούς με άποψη για τον τρόπο της διδασκαλίας τους και όχι ως απλούς διεκπεραιωτές της διδασκτέας ύλης και ως βαρυφορτωμένα υποζύγια της Εκπαίδευσης.

Γιατί σ' αυτή την τελευταία περίπτωση, η αντίδραση ενός τέτοιου κουρασμένου και άβουλου υποζυγίου είναι να προσπαθήσει ν' απαλλαγεί από το φορτίο του μ' οποιοδήποτε τρόπο, αδιαφορώντας για τ' αποτελέσματα. Και κάτι τέτοιο θα ήταν πραγματικά τραγικό για την παιδεία του τόπου μας.

7. Για το θέμα της αναντιστοιχίας μεταξύ διδασκτέας ύλης και διαθέσιμου χρόνου διδασκαλίας, καθώς και για τους απαράδεκτους ρυθμούς διδασκαλίας, που συχνά επιβάλλει το Υπουργείο Παιδείας στους καθηγητές, έχουμε ξαναγράψει, δυστυχώς χωρίς αποτέλεσμα. Βλ. Α. Κ. Καραδημητρίου, *Τα αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο στην Α' τάξη Λυκείου*, «Φιλολόγος», τ. 87, Θεσσαλονίκη 1997, σ. 61 κ.ε.