

ΛΕΩΝΙΔΑ ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ
Βοηθοῦ τῆς ἑδρας τῆς Παιδαγωγικῆς

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ
ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΧΟΛΕΣ
(Προβλήματα - Μέθοδος Διδασκαλίας)

Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Το σχολικό έτος 1970-71 δίδαξα, ως ἐπὶ συμβάσει καθηγητής, τὸ μάθημα τῶν νέων ἐλληνικῶν στὸ πρῶτο ετος τῆς Μέσης Δημοσίας Τεχνικῆς Σχολῆς Ἐργοδηγῶν Ἰωαννίνων στὸ τμήμα τῶν δομικῶν ἐργῶν.

Ἡ διδασκαλία τῶν νέων ἐλληνικῶν στις Τεχνικὲς Σχολές δημιουργεῖ σήμερα στὸν διδάσκοντα πολλὰ διοικητικὰ καὶ διδακτικὰ προβλήματα. Τὰ προβλήματα αὐτὰ οφείλονται στὶς εἰδικὲς συνθήκες ποὺ ἐπικρατοῦν στὶς Τεχνικὲς Σχολές, ὅπως ἡ δευτερεύουσα θέση τοῦ μαθήματος, ἡ ἀνομοιογένεια τῶν μαθητῶν στὶς γνώσεις καὶ στὴν ἡλικία, ἡ ἔλλειψη ἐγχειριδίων καὶ βοηθημάτων γιὰ τὴ διδασκαλία, τὰ μεγάλα τμήματα τῶν μαθητῶν κ.τ.λ.

Στὴ μελέτη αὐτὴ ἀναφέρονται: τὰ προβλήματα ποὺ ἀντιμετώπισα, κατὰ τὴ διάρκεια τῶν μαθημάτων μου στὴ Μέση Δημοσίᾳ Τεχνικὴ Σχολὴ Ἐργοδηγῶν Ἰωαννίνων, οἱ λύσεις ποὺ ἔδωσα καὶ ἡ μέθοδος τῆς διδασκαλίας τῶν νέων ἐλληνικῶν¹.

Τὸ μάθημα τῶν νέων ἐλληνικῶν εἶναι, κατὰ γενικὴν ὁμολογίαν, ἓνα ἀπὸ τὰ βασικότερα μαθήματα, τὰ ὁποῖα διδάσκονται σήμερα στὴ Δημοτικὴ καὶ Μέση Ἐκπαίδευση. Ἡ ἀξία του οφείλεται στοὺς ποικίλους καὶ πολυμερεῖς σκοποὺς τοὺς ὁποίους προσπαθεῖ νὰ ἐπιτύχῃ. Μὲ τὴ διδασκαλία τοῦ μαθήματος αὐτοῦ ἐπιδιώκεται ἡ γλωσσικὴ κατάρτιση τῶν μαθητῶν καὶ ἡ πνευματικὴ ἐξύψωσή τους. Γνωρίζουν οἱ μαθητὲς τὸ νεοελληνικὸ πνεῦμα καὶ τίς ἀρετὲς τοῦ Ἑλληνικοῦ λαοῦ. Καλλιεργεῖται ἡ καλαισθητικὴ ἀντίληψή τους. Εὐρύνονται οἱ γνώσεις τους καὶ ἀναπτύσσονται ἀξιόλογες ψυχικὲς λειτουργίες, ὅπως ἡ κρίση, ἡ μνήμη, ἡ νόηση, ἡ φαντασία, ἡ παρατηρητικότητά. Συνηθίζουν οἱ μαθητὲς στὴν ἐξωτερικέυση σκέψεων, κρίσεων καὶ ἰδεῶν μὲ σαφήνεια, πληρότητα καὶ ὑπευθυνότητα. Καλλιεργεῖται καὶ ἀναπτύσσεται ἡ προσωπικότητά-

1. Εὐχαριστῶ θερμὰ τοὺς συναδέλφους Γ. Μαυρογιώργο, Μ. Τζουριάδου καὶ Φ. Γεωργιάδου γιὰ τὴ βοήθεια τους στὴ μελέτη μου αὐτή. Εὐχαριστῶ ἐπίσης τὸ Διευθυντὴ τῆς Σχολῆς Ἐργοδηγῶν κ. Γ. Καπόγλου γιὰ τὴ συμπαράστασή του καὶ τὴ διευκόλυνση στὴ συλλογὴ διαφόρων στοιχείων. Θερμότατα εὐχαριστῶ τὸν καθηγητὴ τῆς ἔδρας τῶν Παιδαγωγικῶν κ. Χρ. Φράγκο γιὰ τὴ συμπαράστασή του καὶ τίς πολύτιμες ὑποδείξεις του. Θερμότατα ἐπίσης εὐχαριστῶ τὴ γυναίκα μου, ἡ ὁποία μοῦ συμπαράσταθηκε κατὰ τὴ διάρκεια ὅλης τῆς ἐργασίας.

τα τῶν μαθητῶν καὶ διευκολύνεται ἡ ὁμαλὴ προσαρμογὴ τους στὴ ζωὴ καὶ ἡ ἁρμονικὴ συμβίωση μὲ τοὺς ἄλλους συνανθρώπους τους.

Γιὰ νὰ ἐπιτευχθοῦν ὅμως οἱ ἀνωτέρω σκοποί, πρέπει νὰ ὑπάρχουν βασι-
κὲς προϋποθέσεις γιὰ τοὺς διδάσκοντες καὶ τοὺς διδασκομένους. Τὸ μάθημα
τῶν νέων ἐλληνικῶν πρέπει ἀπαραίτητα νὰ εἶναι πρωτεῦον, ὥστε νὰ παρακο-
λουθοῦν μὲ ἐνδιαφέρον ὅλοι οἱ μαθητὲς καὶ νὰ συμμετέχουν ἐνεργητικὰ στὴ δι-
δασκαλία· νὰ ὑπάρχουν ἐγχειρίδια καὶ βοηθήματα μὲ ὕλη προσαρμοσμένη στὸ
πνευματικὸ ἐπίπεδο τῶν μαθητῶν, στοὺς ὁποίους ἀπευθύνονται· νὰ ὑπάρχουν
κατάλληλες συνθῆκες διδασκαλίας, ὅπως μεγάλες αἰθουσες, μικρὸς ἀριθμὸς
τμημάτων, ὁμοιογένεια τῶν μαθητῶν κ.τ.λ. καὶ οἱ διδάσκοντες νὰ εἶναι πολὺ
καλὰ συγκροτημένοι· νὰ ἔχουν δηλαδὴ ἐκτὸς ἀπὸ τὶς εἰδικὲς γνώσεις, ποὺ ἀπαι-
τεῖ τὸ μάθημα, καὶ εὐρεία ἐγκυκλοπαιδικὴ μόρφωση, γιὰ νὰμποροῦν νὰ ἀντα-
ποκριθοῦν μὲ ἀνέση στὶς ἀπαιτήσεις τοῦ μαθήματος.

Στὴ Δημοτικὴ καὶ Μέση Ἑκπαίδευση τὰ προβλήματα τῆς διδασκαλίας
τῶν νέων ἐλληνικῶν περιορίζονται περισσότερο στὸν τομέα τῶν ἐγχειριδίων
καὶ τῶν βοηθημάτων. Στὶς Τεχνικὲς Σχολὲς ὅμως ὅλες σχεδὸν οἱ προϋποθέ-
σεις ποὺ ἀναφέραμε δὲν ὑπάρχουν. Ἡ ἔλλειψη αὐτὴ δημιουργεῖ πολλὰ προβλή-
ματα στὸν διδάσκοντα καὶ στοὺς διδασκομένους.

Ἡ ἰδιορρυθμία ποὺ παρουσιάζει τὸ μάθημα τῶν νέων ἐλληνικῶν στὶς
Τεχνικὲς Σχολὲς εἶναι ἓνα θέμα τὸ ὁποῖο πρέπει νὰ μελετηθῇ συστηματικὰ, σή-
μερα μάλιστα ποὺ στὴ χώρα μας καταβάλλεται ἰδιαίτερη προσπάθεια νὰ προω-
θηθῇ ἡ τεχνικὴ παιδεία. Γιὰ τὸ λόγο αὐτὸ μελέτησα μὲ προσοχὴ τὰ προβλή-
ματα τῶν νέων ἐλληνικῶν στὶς Τεχνικὲς Σχολὲς μὲ τὴν προσδοκία ὅτι θὰ συμ-
βάλω, κατὰ τὸ δυνατόν, στὴ δημιουργία προϋποθέσεων γιὰ τὴν ἐπίλυσή τους.

Οἱ εἰδικότεροι σκοποὶ τῆς μελέτης αὐτῆς εἶναι: α) νὰ ἀναφέρῃ τὰ προ-
βλήματα, τὰ ὁποῖα διαπίστωσα κατὰ τὴ διάρκεια τῶν μαθημάτων μου στὴ
Μέση Δημοσίᾳ Τεχνικὴ Σχολὴ Ἑργοδηγῶν Ἰωαννίνων, γιὰ νὰ γίνῃ σύγκρι-
ση μὲ τυχόν διαπιστωθέντα προβλήματα καὶ ἀπὸ ἄλλους συναδέλφους ἀντιστοι-
χῶν Τεχνικῶν Σχολῶν· β) νὰ ἐκθέσῃ τὸν τρόπο μὲ τὸν ὁποῖον ἀντιμετώπισα
τὰ προβλήματα αὐτά, γιὰ νὰ ἀνταλλαγοῦν ἀπόψεις καὶ νὰ βρεθοῦν καλότεροι
τρόποι ἀντιμετωπίσεως· γ) νὰ ἀναπτύξῃ τὴ μέθοδο ποὺ ἀκολούθησα στὴ δι-
δασκαλίᾳ τοῦ μαθήματος, μὲ τὴν προσδοκία ὅτι θὰ δοθοῦν ἀφορμὲς γιὰ συζή-
τηση καὶ εὑρεση καλυτέρων τρόπων διδασκαλίας· δ) νὰ γίνῃ ἀφορμὴ γιὰ συ-
χνότερη ἐκθεση ἀπόψεων καὶ ἰδεῶν γύρω ἀπὸ τὰ διδασκτικὰ θέματα, ὥστε νὰ
προκύψουν πολλὰ καὶ γόνιμα στοιχεῖα γιὰ τὸ διδασκτικὸ ἔργο.

Γνωρίζω βέβαια ὅτι μὲ τὴ μελέτη αὐτὴ δὲν ἐπιδύονται ὅλα τὰ προβλήμα-
τα ποὺ ὑπάρχουν στὸν τομέα αὐτό, οὔτε καὶ ἐπεδίωξα κάτι παρόμοιο. Φιλο-
δοξία μου εἶναι νὰ προβληματίσω τοὺς ἐκπαιδευτικούς καὶ ἀπὸ τὸν προβλημα-
τισμὸ αὐτὸ νὰ προκύψουν ὠφέλιμα συμπεράσματα.

II. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΟΙ ΟΠΟΙΟΙ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΔΥΣΜΕΝΩΣ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΧΟΛΕΣ

1. Η ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΥΣΑ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Ένα από τὰ βασικά προβλήματα, πού δυσκολεύουν τὴ διδασκαλία τοῦ μαθήματος τῶν νέων ἐλληνικῶν στίς Τεχνικὲς Σχολές, εἶναι ἡ δευτερεύουσα θέση τοῦ στοῦ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα. Ἐνῶ σὲ ὅλα τὰ δημόσια σχολεῖα τῆς χώρας μας τὰ νέα ἐλληνικά θεωροῦνται πρωτεῦον καὶ βασικὸ μάθημα, στίς Τεχνικὲς Σχολές τὸ μάθημα αὐτὸ ὄχι μόνον δὲν θεωρεῖται πρωτεῦον ἀλλὰ καὶ ὡς δευτερεῦον ἔχει πολὺ μικρὴ ἀξία. Ὁ βαθμὸς τοῦ π.χ. δὲν ἐπηρεάζει καθόλου τὴν πρόοδο τῶν μαθητῶν. Εἶναι δυνατόν ἓνας μαθητὴς νὰ προαχθῇ μὲ μονάδα στὰ νέα ἐλληνικά, ἀρκεῖ νὰ ἔχη δέκα ἐννέα (19) σὲ κάποιον ἄλλο μάθημα, π.χ. στὴ γυμναστική, στὴν ἱστορία, στὰ θρησκευτικὰ καὶ νὰ συγκεντρῶν γινικὸ βαθμὸ δέκα (10) σὲ ὅλα τὰ μαθήματα. Ἀποτέλεσμα τῆς θέσης αὐτῆς τοῦ μαθήματος εἶναι νὰ μὴν ἐνδιαφέρονται οἱ μαθητὲς γι' αὐτὸ καὶ νὰ μὴν προσέχουν στὴ διδασκαλία, ὅσο καλὴ διάθεση κι ἂν ἔχη ὁ διδάσκων.

Γιὰ νὰ μπορέσῃ ἓνας ἐκπαιδευτικὸς, μὲ τίς συνθῆκες αὐτές, νὰ ἀνταποκριθῇ στὴν ἀποστολὴ τοῦ καὶ νὰ ἀντιμετωπίσῃ τὰ προβλήματα, πού θὰ προκύψουν, πρέπει νὰ εἶναι πολὺ καλὰ συγκροτημένος ἀπὸ πλευρὰς γνώσεων, νὰ πηγαίνει πάντα προετοιμασμένος στὴ διδασκαλία, ὥστε νὰ προσελκύῃ τὸ ἐνδιαφέρον τῶν μαθητῶν, νὰ ἔχη ἱκανότητα ἐπιβολῆς μὲ σωστὸ παιδαγωγικὸ τρόπο, γιὰ νὰ μὴν ἐπιδεινῶνῃ περισσότερο τὴν κατάστασιν, κυρίως ὅμως νὰ ἔχη κερδίζει τὴν ἐμπιστοσύνη τῶν μαθητῶν καὶ ὡς ἄτομο καὶ ὡς διδάσκαλος. Ἐὰν κάποιος δὲν ἔχη τὰ ἐφόδια αὐτά, γιὰ νὰ σταθῇ μέσα στὴν τάξιν, ἢ πρέπει νὰ προσποιῆται ὅτι διδάσκει, ἐνῶ στὴν πραγματικότητα θὰ εἶναι ἔρμαιο στίς διαθέσεις τῶν μαθητῶν ἢ πρέπει νὰ ἀπειλῇ καὶ νὰ τιμωρῇ συνεχῶς τοὺς μαθητές¹. Καὶ οἱ δύο ὅμως αὐτές λύσεις εἶναι ἀπαράδεκτες γιὰ τὴν Παιδαγωγική, γιατί μάθημα τὸ ὁποῖο γίνεται χωρὶς παλμὸ καὶ ἐνδιαφέρον ἢ μάθημα τὸ ὁποῖο στηρίζεται στὴ βία καὶ στὴν ἀπειλῇ, δὲ μπορεῖ νὰ ἀποδώσῃ τὰ ἀναμενόμενα ἀποτελέσματα.

2. Η ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ὁ δεῦτερος παράγων, ὁ ὁποῖος ἐπηρεάζει δυσμενῶς τὴ διδασκαλία τοῦ μαθήματος τῶν νέων ἐλληνικῶν στίς Τεχνικὲς Σχολές, εἶναι ἡ ἀνομοιογένεια πού παρατηρεῖται μεταξὺ τῶν μαθητῶν τῶν Σχολῶν αὐτῶν ὡς πρὸς τίς γνώσεις καὶ τὴν ἡλικία.

1. Στίς Τεχνικὲς Σχολές ἐφαρμόζονται δυστυχῶς καὶ οἱ δύο τρόποι ἀντιμετώπισεως τοῦ προβλήματος. Οἱ περισσότεροι καθηγητές, καὶ κυρίως οἱ νέοι, ἢ ἀφήνουν τοὺς μαθητὲς νὰ ρυθμίζουν τὴ διδασκαλία σύμφωνα μὲ τίς διαθέσεις τους, γιὰ νὰ μὴ τοὺς δημιουργοῦν φασαρία, ἢ τοὺς ἀπειλοῦν καὶ τοὺς τιμωροῦν μὲ τὴν παραμικρὴ αἰτία.

Ἡ ἀνομοιογένεια αὐτὴ ὀφείλεται στὸ δικαίωμα ποὺ ἔχουν γιὰ ἐγγραφή στὶς Τεχνικὲς Σχολὲς μαθητὲς μὲ ποικιλία γραμματικῶν γνώσεων (ἀπόφοιτοι κατωτέρων Τεχνικῶν Σχολῶν, κάτοχοι ἐνδεικτικοῦ τρίτης γυμνασίου καὶ ἄνω, ἀπόφοιτοι γυμνασίου) χωρὶς μάλιστα περιορισμὸ στὴν ἡλικία. Ὁ πίνακας 1 μᾶς δίνει μιὰ εἰκόνα τῆς ἀνομοιογενείας τῶν μαθητῶν ὡς πρὸς τὶς γραμματικὰς τοὺς γνώσεις. Ἀπὸ τοὺς 157 μαθητὲς, οἱ ὁποῖοι παρακολοῦθησαν τελικὰ τὸ τμῆμα τῶν οἰκοδόμων τοῦ πρώτου ἔτους κατὰ τὸ σχολικὸ ἔτος 1970-71, οἱ 88 μαθητὲς, δηλαδὴ ποσοστὸ 56%, ἦταν ἀπόφοιτοι Γυμνασίου, ἐνῶ οἱ ὑπόλοιποι 69, δηλαδὴ ποσοστὸ 44%, ἦταν κάτοχοι ἐνδεικτικοῦ διαφόρων γυμνασιακῶν τάξεων ἢ ἀπόφοιτοι κατωτέρων Τεχνικῶν Σχολῶν.

Πίνακας 1

Γραμματικὲς γνώσεις, κατὰ φύλον, τῶν 157 μαθητῶν τοῦ τμήματος τῶν οἰκοδόμων, οἱ ὁποῖοι παρακολοῦθησαν τὸ μάθημα τῶν νέων ἐλληνικῶν κατὰ τὸ σχολικὸ ἔτος 1970-71

Γραμματικὲς γνώσεις	Φ ὄ λ ο ν				Σύνολον	
	Ἄρρενες		Θῆλεις			
	Ἀριθμὸς	Ποσοστὸν	Ἀριθμὸς	Ποσοστὸν	Ἀριθμὸς	Ποσοστὸν
Ἀπόφοιτοι Γυμνασίου	74	53,62	14	73,68	88	56,05
Τελειόφοιτοι Γυμνασίου	6	4,35	-	-	6	3,82
Πέμπτης Γυμνασίου	8	5,80	-	-	8	5,10
Τετάρτης Γυμνασίου	17	12,32	3	15,79	20	12,74
Τρίτης Γυμνασίου	27	19,56	2	10,53	29	18,47
Ἀπόφ. Κατ. Τεχν. Σχολ.	6	4,35	-	-	6	3,82
Σ ὄ ν ο λ ο ν	138	100,00	19	100,00	157	100,00

Ὁ πίνακας 2 μᾶς δίνει μιὰ εἰκόνα τῆς ἀνομοιογενείας τῶν μαθητῶν ὡς πρὸς τὴν ἡλικία. Βλέπομε δηλαδὴ στὸν πίνακα αὐτὸν ὅτι τὸ 63% τῶν μαθητῶν κυμαίνεται στὴν ἡλικία τῶν 18-20 ἐτῶν, τὸ 19% στὴν ἡλικία τῶν 21-26 ἐτῶν καὶ τὸ 18% στὴν ἡλικία τῶν 15-17 ἐτῶν.

Ἡ ἀνομοιογένεια αὐτὴ τῶν μαθητῶν, ὅπως εἶναι ἐπόμενο, δημιουργεῖ στὸν διδάσκοντα πολλὰ προβλήματα διοικητικὰ καὶ διδακτικὰ.

Διοικητικὰ προβλήματα δημιουργεῖ, γιὰτὶ οἱ μεγαλύτεροι στὴν ἡλικία μαθητὲς, καὶ κυρίως οἱ ἀπόφοιτοι γυμνασίου, ἀξιῶνουν ἀπὸ τοὺς διδάσκοντες διαφορετικὴ μεταχείριση σὲ σύγκριση μὲ τοὺς μικρότερους συμμαθητὲς τοὺς.

Πίνακας 2

Ἔτος γεννήσεως, κατὰ φύλον, τῶν 157 πρωτοετῶν μαθητῶν τοῦ τμήματος τῶν οἰκοδόμων, οἱ ὅποιοι παρακολούθησαν τὸ μάθημα τῶν νέων ἐλληνικῶν κατὰ τὸ σχολικὸ ἔτος 1970-71

Ἔτος γεννήσεως	Φύλον				Σύνολον	
	Ἄρρενες		Θήλειες			
	Ἀριθμὸς	Ποσοστὸν	Ἀριθμὸς	Ποσοστὸν	Ἀριθμὸς	Ποσοστὸν
1936	1	0,74	-	-	1	0,64
1944	1	0,74	-	-	1	0,64
1946	6	4,44	-	-	6	3,82
1947	9	6,67	-	-	9	5,73
1948	4	2,96	2	9,09	6	3,82
1949	4	2,96	3	13,64	7	4,46
1950	16	11,86	4	18,18	20	12,74
1951	38	28,15	6	27,27	44	28,03
1952	32	23,70	3	13,64	35	22,29
1953	16	11,86	2	9,09	18	11,46
1954	5	3,70	2	9,09	7	4,46
1955	3	2,22	-	-	3	1,91
Σύνολον	135	100,00	22	100,00	157	100,00

διεκδικοῦν δηλαδὴ ἀκαδημαϊκὲς ἐλευθερίες καὶ προνόμια παρόμοια μὲ τὰ προνόμια τῶν φοιτητῶν τῶν Ἀνωτάτων Σχολῶν (ἐλευθερία στὸ ντύσιμο, στὴν εμφάνιση, στὴν παρακολούθηση τῶν μαθημάτων, στὸ κάπνισμα κ.λ.). Γιὰ ὅλα αὐτὰ επικαλοῦνται κυρίως τὴν ἡλικία τους καὶ ἀδιαφοροῦν γιὰ τὸ ὅτι ἡ Σχολὴ τους εἶναι Μέσης καὶ ὄχι Ἀνωτάτης Παιδείας. Ἐπειδὴ ὅμως ἡ Σχολὴ ἀρνεῖται αὐτὲς τὶς παραχωρήσεις, πολὺ σωστὰ βέβαια, δημιουργοῦνται προστριβὲς καὶ ἐπεισόδια μεταξὺ τῶν μαθητῶν αὐτῶν καὶ τῶν καθηγητῶν, ἐπιβάλλονται αὐστηρὲς ποινὲς καὶ διαταράσσονται οἱ σχέσεις διδασκόντων καὶ διδασκομένων.

Διδακτικά προβλήματα δημιουργεί, γιατί ο διδάσκων βρίσκεται σε δίλημμα πρώτον ως προς την έκλογή της ύλης και δεύτερον ως προς τη μεθοδολογία, την οποία πρέπει να ακολουθήσει, για να ικανοποιήσει το άνομοιογενές σύνολο των μαθητών. "Αν π.χ. ο διδάσκων προγραμματίσει ύλη που να ανταποκρίνεται στο πνευματικό επίπεδο των αποφοίτων του γυμνασίου ή αν ακολουθήσει μία μεθοδολογία που να ενδείκνυται μόνο γι' αυτούς, πώς θα συνεργασθῇ με τους άλλους; "Αν πάλι ακολουθήσει την αντίθετη τακτική, πώς θα ικανοποιήσει τους αποφοίτους; Τα προβλήματα αυτά γίνονται περισσότερο πολύπλοκα και από την άνομοιογένεια των μαθητών στην ηλικία. "Αν οί μαθητές ήταν της αὐτῆς ηλικίας (16-19 ἐτῶν), ἀκόμη και ἂν υπῆρχε ἀνομοιογένεια στίς γνώσεις θά μπορούσε ὁ διδάσκων τὸ μάθημα τῶν ἐλληνικῶν νά βρῇ θέματα κοινου ἐνδιαφέροντος και νά ρυθμίση εὐκολώτερα τὴ διδακτικὴ μεθοδολογία του, ὁπότε οἱ διαφορὲς θά ἦταν λιγότερες και οἱ ἀντιδράσεις θά ἐλαττώνονταν.

3. Ο ΜΕΓΑΛΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ

Με τὸ δικαίωμα τῆς ἐλεύθερης ἐγγραφῆς στίς Τεχνικὲς Σχολὲς δημιουργοῦνται πληθωρικὰ τμήματα μαθητῶν, με ἀποτέλεσμα νά μὴ μπορῇ νά γίνη σωστὴ και ἀποδοτικὴ ἐργασία. Κυρίως γιὰ τὸ τμήμα τῶν οἰκοδόμων τοῦ πρώτου ἔτους τὸ πρόβλημα εἶναι πολὺ ὀξύ. Στὸ τμήμα αὐτὸ γράφτηκαν, κατὰ τὸ σχολικὸ ἔτος 1970-71, 236 μαθητές. Ἀπὸ αὐτοὺς ὅμως διέκοψαν ἤδη ἀπὸ τὸ πρῶτο δίμηνο οἱ περισσότεροι και κατὰ τὴ διάρκεια τοῦ ἔτους παρακολουθοῦσαν μαθήματα 157 μαθητές. Οἱ μαθητές αὐτοὶ ἦταν χωρισμένοι σὲ δύο τμήματα, με 80 περίπου μαθητές τὸ καθένα, λόγω τῆς ἀνεπαρκείας τῶν κτηριακῶν ἐγκαταστάσεων¹. Ὁ ἀριθμὸς ὅμως τῶν 80 μαθητῶν εἶναι ὑπερβολικὸς γιὰ σωστὴ και ἀποδοτικὴ διδασκαλία και μάλιστα σὲ μαθητές Τεχνικῶν Σχολῶν. Ὁ πίνακας 3 μᾶς δίνει μιὰ γενικὴ εἰκόνα τῶν πρωτοετῶν μαθητῶν, καθὼς και τῶν μαθητῶν τοῦ δευτέρου και τρίτου ἔτους, σχετικὰ με τὸν ἀριθμὸ και τὴν πρόδόν τους. Ἀπὸ τοὺς 788 μαθητές ὅλης τῆς Σχολῆς, κατὰ τὸ ἔτος 1970-71, οἱ 477, δηλαδὴ ποσοστὸ 61% ἦταν πρωτοετεῖς. Ἀπὸ τὸν ἴδιο πίνακα παίρνομε μιὰ γενικὴ εἰκόνα και γιὰ τὸν ἀριθμὸ τῶν πρωτοετῶν μαθητῶν κατὰ τμήματα. Ὡς σημειωθῇ ὅτι κανένα ἔτος δὲ λειτούργησε με περισσότερα ἀπὸ δύο τμήματα. Ὁ πίνακας 3 ἐπίσης μᾶς δίνει μιὰ σαφῆ εἰκόνα γιὰ τὴν ἐλλιπῆ παρακολούθηση και τὴν χαμηλὴ πρόδον τῶν πρωτοετῶν μαθητῶν σὲ σύγκριση με τοὺς μαθητές τῶν δύο ἄλλων ἐτῶν.

1. Κατὰ τὸ σχολικὸ ἔτος 1970-71 ἡ Τεχνικὴ Σχολὴ Ἐργοδηγῶν στεγαζόταν στὸ κτήριο τοῦ Γυμνασίου Ἀρρένων Ἰωαννίνων και λειτούργουσε μόνο τὸ ἀπόγευμα με ὅλα τὰ τμήματά της. Ἐπόμενον ἦταν λοιπὸν νά ἀντιμετωπίζη προβλήματα χώρου. Ἦδη ὅμως ἀπέκτισε δικό της οἶκημα και ἐλπίζω ὅτι τὸ πρόβλημα αὐτὸ θά ἔχῃ ξεπερασθῇ.

Πίνακας 3

Κατηγορίες προόδου	Α ο ν έ τ ο ς										Γεν. Σύνολον Δευτέρου και Τρίτου έτους	
	Οικοδόμοι		Σχεδιασται		Ήλεκ/γοι		Μηχ/γοι		Σύνολον			
	Αριθ.	%	Αριθ.	%	Αριθ.	%	Αριθ.	%	Αριθ.	%	Αριθ.	%
Έγγραφέντες	236	-	115	-	70	-	56	-	477	-	311	-
Απορριφθέντες λόγω έλλιπουs φοιτήσεωs	94	40	46	40	22	31	14	25	176	37	35	11,25
Παραπεμφθέντες εις ολικήν εξέτασιν τόν Σεπτέμβριον	14	6	8	7	1	1	4	7	27	5	24	7,75
Προσελθόντες εις έξετάσεις Ίουνίου	128	54	61	53	47	68	38	68	274	58	252	81
Προαχθέντες	38	30	29	48	13	27	17	44	97	35	135	54
Ανεξεταστέοι	76	59	26	42	33	71	19	51	154	57	106	41,60
Απορριφθέντες	14	11	6	10	1	2	2	5	23	8	11	4,40

4. Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΜΑΤΩΝ

Για τή διδασκαλία τών νέων έλληνικών στις Τεχνικές Σχολές, ώς σήμερα τουλάχιστον, δέν υπάρχουν έγχειρίδια τά όποια νά ανταποκρίνωνται στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Η διδασκαλία γίνεται από τά έγχειρίδια τών διαφόρων γυμνασιακών τάξεων. Συγκεκριμένα οί πρωτοετείς μαθητές τών Τεχνικών Σχολών χρησιμοποιούν τά έγχειρίδια τών μαθητών τής τρίτης γυμνασίου, οί δευτεροετείς μαθητές χρησιμοποιούν τά έγχειρίδια τής τετάρτης γυμνασίου και οί τριτοετείς μαθητές τά έγχειρίδια τής πέμπτης ή έκτης γυμνασίου¹.

Η χρήση τών γυμνασιακών αυτών έγχειριδίων, για τή διδασκαλία τών νέων έλληνικών στις Τεχνικές Σχολές Μέσης Παιδείας είναι λύση ανάγκης και νομίζω ότι δέ διευκολύνει τήν επίτευξη τών σκοπών του μαθήματος. Οί λόγοι που με οδηγούν στο συμπέρασμα αυτό είναι οί ακόλουθοι: α) Η ύλη που περιέχουν τά βιβλία αυτά προορίζεται για μαθητές με όμοιογένεια στις γνώσεις

1. Το αναλυτικό πρόγραμμα τών Τεχνικών Σχολών δέ μνημονεύει καθόλου τί είδους έγχειρίδια πρέπει νά χρησιμοποιουν οί μαθητές. Από το Έπουργείο όμως αποστέλλονται για χρήση γυμνασιακά έγχειρίδια και, έπειδή δέν υπάρχουν άλλα, αυτό θεωρείται ως έμμεση έντολη για τή χρησιμοποίησή τους.

και στην ηλικία. Στις Τεχνικές Σχολές όμως δεν ισχύει καμία από τις προηγούμενες προϋποθέσεις· β) το αναλυτικό πρόγραμμα των Τεχνικών Σχολών προβλέπει να διδάσκονται οι μαθητές και κείμενα τεχνικού περιεχομένου, όπως περιγραφές έργων τέχνης, τοπίων, τεχνικών έργων κ.τ.λ. Τα έγχειρίδια του γυμνασίου ελάχιστα ανταποκρίνονται στον τομέα αυτό. Ένδεικτικά αναφέρω ότι το έγχειρίδιο της τρίτης γυμνασίου, το οποίο χρησιμοποιούν οι πρωτοετείς μαθητές των Τεχνικών Σχολών, έχει μόνο δύο κείμενα τεχνικού περιεχομένου και αυτά όχι από τα αντιπροσωπευτικότερα του είδους· γ) οι μαθητές του γυμνασίου διδάσκονται για πρώτη φορά τα κείμενα των νεοελληνικών αναγνωσμάτων και επόμενο είναι να προσελκύουν το ενδιαφέρον τους· οι μαθητές όμως των Τεχνικών Σχολών είναι πιθανόν, οι περισσότεροι τουλάχιστον, να έχουν ξαναδιδασχτεί τα ίδια κείμενα στις διάφορες γυμνασιακές τάξεις, οπότε η προσδοκία του αγνώστου χάνεται και γι' αυτό δεν συμμετέχουν στο μάθημα.

Ο διδάσκων λοιπόν το μάθημα των νέων ελληνικών στις Τεχνικές Σχολές πρέπει να βρῇ από τα γυμνασιακά έγχειρίδια ὕλη κατάλληλη για όλες τις ηλικίες των μαθητών του τμήματός του και για όλα τα πνευματικά επίπεδα. Επίσης πρέπει να προγραμματίσει κείμενα που να εξυπηρετούν, κατά το δυνατόν, την επιτυχία των σκοπών του αναλυτικού προγράμματος. Πώς όμως θα το κατορθώσει αυτό, αφού τα γυμνασιακά έγχειρίδια δεν τον βοηθούν; "Όλα αυτά τα προβλήματα, σε συνδυασμό μάλιστα και με τα γενικότερα που αναφέραμε (δευτερεύουσα θέση του μαθήματος, μεγάλα τμήματα μαθητών, ανομοιογένεια κ.τ.λ.), ενεργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες στη διδασκαλία του μαθήματος. Αν δεν αντιμετωπιστούν με σωστό τρόπο και σύντομα, είναι αδύνατον το μάθημα των νέων ελληνικών να αποδώσει οφέλη στις Τεχνικές Σχολές.

5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Για να αντιμετωπιστούν με επιτυχία οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν δυσμενώς τη διδασκαλία των νέων ελληνικών στις Τεχνικές Σχολές, είναι ανάγκη να ληφθούν ὑπ' ὄψιν τα ακόλουθα:

1. Το μάθημα των νέων ελληνικών πρέπει να γίνῃ πρωτεύον. Μόνο τότε οι μαθητές θα προσέχουν σ' αυτό με ενδιαφέρον, θα παρακολουθούν ανελλιπώς τη διδασκαλία, θα αφομοιώνουν δημιουργικά την ὕλη και θα ἐκτελοῦν τις ἐντολές του διδάσκοντος για εργασία ἢ μελέτη και ἄλλων βοηθημάτων, ὥστε να προκύψῃ οὐσιαστικὴ βελτίωσή τους. "Όσο το μάθημα παραμένει στη σημερινή δευτερεύουσα θέση, καμία φιλότιμη προσπάθεια του διδάσκοντος δὲ θὰ βρίσκῃ ἀνταπόκριση, οὔτε καὶ θὰ ἐπιτυγχάνεται τὸ ἐπιδιωκόμενο ἀποτέλεσμα. Τὰ νέα ἐλληνικά δὲν εἶναι ἀπλῶς ἓνα φιλολογικὸ μάθημα, ἀλλὰ ἓνα μάθημα πού προσφέρει τὸ ἀπαραίτητο γλωσσικὸ καὶ ἐκφραστικὸ ὕλικὸ γιὰ ὅλα τὰ ἐπαγ-

γέλυμα. 'Επομένως ή γραπτή και προφορική έκφραση πρέπει να κατακτηθῇ από όλους ανεξαιρέτως τούς εκπαιδευομένους "Ελληνες.

2. Πρέπει να ληφθοῦν μέτρα, ὥστε να ἐκλειψῇ ἡ ἀνομοιογένεια, πού παρατηρεῖται σήμερα μεταξύ τῶν μαθητῶν τῶν Τεχνικῶν Σχολῶν, ἡ να περιορισθῇ ὅσο τὸ δυνατόν περισσότερο. 'Η ἐγγραφή τῶν ἀποφοίτων τοῦ γυμνασίου στὸ δεύτερο ἔτος¹ θὰ βοηθήσῃ ἀναμφισβήτητα τὴ λύση τοῦ προβλήματος αὐτοῦ. Στὸ πρῶτο ἔτος ὅμως καὶ κυρίως στὰ πολυμελῆ τμήματα, ὅπως τῶν οἰκοδόμων, πρέπει να δημιουργηθοῦν ὁμοιογενῆ τμήματα σὲ γνώσεις ἢ ἡλικία, γιὰ να γίνῃ σωστά ἡ διδακτικὴ ἐργασία.

3. Τὰ τμήματα τῶν μαθητῶν τῶν Τεχνικῶν Σχολῶν ἐκτός ἀπὸ ὁμοιογενῆ πρέπει να εἶναι καὶ ὀλιγομελῆ, μὲ ἀνώτερο ἀριθμὸ 30-40 μαθητές, γιὰ να εἶναι ἀποδοτικὴ ἡ διδασκαλία. 'Η προϋπόθεση αὕτη βέβαια εἶναι βασικὴ γιὰ ὅλα τὰ σχολεῖα. Γιὰ τὶς Τεχνικὲς Σχολές ὅμως εἶναι πιὸ ἐπείγουσα καὶ πρέπει ἄμεσα να ἀντιμετωπισθῇ, λόγῳ τῶν δυσμενῶν παραγόντων πού ἀναφέραμε.

4. Πρέπει να γραφοῦν εἰδικὰ ἐγχειρίδια γιὰ τούς μαθητές τῶν Τεχνικῶν Σχολῶν. Τὸ περιεχόμενο τῶν ἐγχειριδίων αὐτῶν εἶναι ἀνάγκη να ἐπιλεγῇ προσεκτικὰ, ὥστε να εἶναι προσαρμοσμένο στὶς ἀπαιτήσεις τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος τῶν Τεχνικῶν Σχολῶν καὶ να ἀνταποκρίνεται, κατὰ τὸ δυνατόν, στὸ πνευματικὸ ἐπίπεδο ὅλων τῶν μαθητῶν. 'Επὶ πλέον τὰ βιβλία τῶν νέων ἐλληνικῶν, πού θὰ γραφοῦν γιὰ τούς μαθητές τῶν Μέσων Τεχνικῶν Σχολῶν, πρέπει να περιέχουν καὶ ἄλλα στοιχεῖα ὅπως, πλούσιο λεξιλόγιο, σχόλια γραμματολογικά, περιλήψεις, ἐρωτήσεις γιὰ τὴν ἐμπέδωση τοῦ μαθήματος, προβλήματα πού προκύπτουν ἀπὸ τὸ καίμενο, γλωσσικὲς ἀσκήσεις καὶ πλούσια βιογραφικὰ στοιχεῖα γιὰ τὸν συγγραφέα. Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ θὰ κεντρίζουν τὸ ἐνδιαφέρον τῶν μαθητῶν γιὰ μελέτη, θὰ τούς βοηθοῦν στὴν κατανόηση τῆς διδασκαλίας καὶ θὰ τούς προσφέρουν θετικὴ βοήθεια στὴν ἀπόκτηση ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων.

5. Γιὰ τὴν καλύτερη ἐπιτυχία τῶν σκοπῶν τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος καὶ τὴν ἐγκυκλοπαιδικὴ μόρφωση τῶν μαθητῶν τὰ νεοελληνικά ἐγχειρίδια, πού θὰ προορίζωνται γιὰ τούς μαθητές τῶν Τεχνικῶν Σχολῶν, δὲν πρέπει να περιλαμβάνουν ανεξέλεγκτα "μικροὺς" καὶ "μεγάλους" λογοτέχνες, ἀλλὰ να γίνῃ μία ἐπιλογή δοκίμων λογοτεχνῶν. Στὸ πρῶτο ἔτος π.χ. να διδάσκονται οἱ μαθητές (10) δέκα κλασσικοὺς λογοτέχνες, ποιητές καὶ πεζογράφους, σὲ ἱκανοποιητικὸ βαθμὸ ὅμως, ὥστε να γνωρίσουν πράγματι τὸ ἔργο τους. Στὸ δεύτερο καὶ τρίτο ἔτος ἐπίσης να διδάσκονται ἀπὸ ἄλλους δέκα, ὁπότε,

1. 'Απὸ τὸ νέο σχολικὸ ἔτος 1972-73, δυνάμει τῆς ὑπ' ἀριθ. 124126 /Α 231 /27-9-72 'Υπουργικῆς 'Αποφάσεως, οἱ ἀπόφοιτοι Γυμνασίου ἐγγράφονται ἀπ' εὐθείας στὸ δεύτερο ἔτος τῶν Μέσων Τεχνικῶν Σχολῶν. 'Η ἀπόφαση αὕτη ἀναμφισβήτητα προσφέρει ἡθικὴ ἱκανοποίηση στοὺς ἀποφοίτους, γιατί θὰ τελειώνουν ἓνα χρόνο γρηγορώτερα ἀπὸ τούς μὴ ἀποφοίτους, ἀλλὰ καὶ ἐπιλύει πολλὰ διδακτικὰ καὶ διοικητικὰ προβλήματα.

τελειώνοντας τη Σχολή, να έχουν μελετήσει τριάντα (30) βασικούς εκπροσώπους της νεοελληνικής λογοτεχνίας, να έχουν διαβάσει έργα τους, να έχουν μυηθῇ στο πνεῦμα τους, να έχουν γνωρίσει τις ιδέες και τις τάσεις που εκπροσωπούν, και να έχουν αποκτήσει πράγματι ουσιώδεις ἐγκυκλοπαιδικές γνώσεις για τὴ νεοελληνική λογοτεχνία.

Ἐκτος ἀπὸ τοὺς μαθητὲς σημαντικὰ θὰ ὠφεληθοῦν ἀπὸ τὰ ἐγχειρίδια αὐτὰ καὶ οἱ διδάσκοντες, γιατί καὶ αὐτοὶ δὲ θὰ χάνουν πλέον πολύτιμο χρόνο νὰ ψάχνουν γιὰ κείμενα κατάλληλα γιὰ τοὺς μαθητὲς τους, ἀλλὰ θὰ ἔχουν τὴν ἄνεση νὰ ἐπεξεργαστοῦν τὰ λίγα ἀλλὰ ἐκλεκτὰ ἔργα τῶν νέων ἐγχειριδίων σὲ βάθος καὶ πλάτος, ὁπότε ἡ συμβολή τους θὰ εἶναι οὐσιαστική.

6. Γιὰ τὴν ἐπιτυχία τοῦ ἀνωτέρω σκοποῦ πρέπει νὰ συγκροτηθῇ εἰδικὴ ἐπιτροπὴ ἀπετελουμένη ἀπὸ εἰδικούς ἐπιστήμονες (παιδαγωγό, ψυχολόγο, φιλόλογο καὶ τεχνικό), ὥστε νὰ ἐξασφαλιστοῦν ὅλες οἱ προϋποθέσεις γιὰ σωστὴ ἐπιστημονικὴ ἐπιλογή καὶ παρουσίαση τῶν κειμένων.

7. Γιὰ τὴ θετικότερη συμβολὴ τοῦ μαθήματος τῶν νέων ἑλληνικῶν στις Τεχνικὲς Σχολὲς πρέπει οἱ βιβλιοθῆκες τους νὰ πλουτιστοῦν καὶ μὲ ποικίλα λογοτεχνικά βοηθήματα, γιὰ νὰ μποροῦν καὶ οἱ μαθητὲς νὰ τὰ συμβουλευόμεναι, ὅταν τὰ χρειαστοῦν, καὶ οἱ καθηγητὲς νὰ παραπέμπουν σ' αὐτὰ γιὰ διάφορες ἐργασίες.

Ἐὰν ληφθοῦν τὰ ἀνωτέρω μέτρα, πιστεύω ὅτι τὰ προβλήματα, ποὺ ἐπηρεάζουν σήμερα δυσμενῶς τὴ διδασκαλία τοῦ μαθήματος τῶν νέων ἑλληνικῶν στις Τεχνικὲς Σχολές, θὰ ἐκλείψουν ἢ θὰ περιοριστοῦν στὸ ἐλάχιστο καὶ ἡ συμβολὴ τοῦ μαθήματος στὴν πνευματικὴ καὶ ἡθικὴ κατάρτιση τῶν μαθητῶν θὰ εἶναι ἀναμφισβήτητα μεγάλη καὶ σημαντικὴ.

III. ΒΑΣΙΚΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΧΟΛΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥΣ

Ἐκτος ἀπὸ τὰ γενικὰ προβλήματα, τὰ ὅποια ἀνέφερα, ὁ διδάσκων τὰ νέα ἑλληνικά στις Τεχνικὲς Σχολές ἔχει νὰ ἀντιμετωπίσῃ καὶ εἰδικότερα προβλήματα, τὰ ὁποῖα ἐπηρεάζουν ἄμεσα τὴν ὁμαλὴ διεξαγωγὴ τοῦ μαθήματος, ὅπως τὰ ἀκόλουθα:

1. ΕΚΛΟΓΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΕΑΣ ΓΛΗΣ

Γιὰ νὰ ἐκλέξω καὶ νὰ οργανώσω σωστὰ τὴν ὕλη, τὴν ὁποία ἔπρεπε νὰ διδάξω στὸ πρῶτο ἔτος, συμβουλευτήκα πρῶτα τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα τῆς Σχολῆς. Σύμφωνα μὲ αὐτὸ¹ ἔπρεπε νὰ διδάξω: α) νεοελληνικά κείμενα, πεζὰ

1. Βλ. ὑπ' ἀριθ. 137584/10-10-69 Ἐγκύκλιο Ὑπουργείου Ἐθνικῆς Παιδείας, Γε-

καὶ ποιητικά, μία (1) ὥρα τὴν ἐβδομάδα· β) γραμματικὴ καὶ συντακτικὸ μία (1) ὥρα· γ) ἔκθεσις ἰδεῶν, γραφὴ καὶ διόρθωσις, δύο (2) ὥρες· συνολικὰ δηλαδὴ ἔπρεπε νὰ διδάξω τὰ νέα ἑλληνικὰ τέσσερεις (4) ὥρες τὴν ἐβδομάδα. Στίς ὥρες ὅμως ποὺ προορίζονταν γιὰ τὴν ἔκθεσις τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα ὄριζε ἐπὶ πλέον, ὅτι οἱ μαθητὲς ἔπρεπε “νὰ ἀσκοῦνται εἰς τὴν σύνταξιν ἐπιστολῶν, κατὰ προτίμησιν ἐπαγγελματικοῦ περιεχομένου, ὡς καὶ εἰς τὴν σύνταξιν ἀναφορῶν καὶ αἰτήσεων πρὸς διαφόρους ἀρχάς”¹. Ἐπίσης στὴν ὥρα τῆς διδασκαλίας τῆς γραμματικῆς καὶ τοῦ συντακτικοῦ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα ὄριζε νὰ διδάσκωνται καὶ “ἀντιγραφὴ, εἰς τὸ τετράδιον, ἐκ τῶν ἀναγνωσμάτων μικροῦ ἀποσπάσματος κειμένου καὶ ἐκμάθησις τῆς ὀρθογραφίας αὐτοῦ, γραφὴ καθ’ ὑπαγόρευσιν 4-5 στίχων ἀγνώστου κειμένου καὶ διόρθωσις τῶν παρατηρηθέντων σφαλμάτων, προφορικὴ ἀνάλυσις ὀρθογραφίας τῶν δυσκολωτέρων λέξεων τοῦ ἐκάστοτε διδασκομένου ἀναγνώσματος, ἐθισμὸς τῶν μαθητῶν εἰς τὴν χρῆσιν ὀρθογραφικοῦ λεξικοῦ πρὸς εὕρεσιν τῶν νέων λέξεων”².

Ὡς πρὸς τὸ σκοπὸ τῆς διδασκαλίας τοῦ μαθήματος τῶν νέων ἑλληνικῶν τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα ὄριζε τὰ ἀκόλουθα: “Σκοπὸς τῶν Ἑλληνικῶν, ἐν τῷ μέτρῳ πάντοτε τῆς πνευματικῆς στάθμης τῶν μαθητῶν ἐκάστης τάξεως, εἶναι νὰ καταστήσῃ τοὺς μαθητὰς ἱκανοὺς ν’ ἀντιλαμβάνωνται ὁρθῶς τὸν προφορικὸν λόγον καὶ τὰ γραπτὰ κείμενα, νὰ ἐκφράζωσι προφορικῶς καὶ διατυπῶσι γραπτῶς τὰ διανοήματά των κατὰ τρόπον ὁρθόν, σαφῆ, ἀκριβῆ καὶ πλήρη, ἄνευ περιττολογιῶν καὶ ἀναλόγως πρὸς τὰς πνευματικὰς αὐτῶν ἱκανότητας· ν’ ἀναπτύξωσι καὶ διαμορφώσωσι τὴν προσωπικότητά των, νὰ παρασκευασθῶσι δὲ διὰ τὸν βίον, ἰδίᾳ τὸν ἐπαγγελματικόν, δεδομένου ὅτι ἡ γλῶσσα εἶναι τὸ κύριον μέσον ἐπικοινωνίας ἐν τε τῷ κοινωνικῷ καὶ τῷ ἐπαγγελματικῷ βίῳ· νὰ κατευθύνῃ τὸν μαθητὴν πρὸς ἱκανοποίησιν τῆς πρὸς ἀνάγνωσιν ἐφέσεως μὲ τὰ εὐγενέστερα δημιουργήματα τῆς Ἑλληνικῆς λογοτεχνίας καὶ καταστήσῃ τοῦτον ἱκανὸν νὰ διακρίνῃ καὶ ἐκτιμᾷ τὸ ἄριστον καὶ πρὸς αὐτὸ πάντοτε νὰ κατατείνει, νὰ καλλιεργήσῃ τὴν ἀγάπην πρὸς τὴν πατρίδα καὶ τὸν ἑλληνοχριστιανικὸν πολιτισμὸν διὰ τῆς ἀναγνώσεως τῶν ἀρίστων δημιουργημάτων τῆς ἑλληνικῆς λογοτεχνίας”³.

Ἀπὸ τίς πληροφορίες αὐτὲς τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος διαπίστῳσα μιὰ δυσαναλογία στίς ὥρες διδασκαλίας, κυρίως στὴν κατανομή τους, καὶ στοὺς σκοποὺς ποὺ ἔπρεπε νὰ πετύχω μὲ τὴ διδασκαλίᾳ τοῦ μαθήματος. Τὸ νὰ κατορθώσω δηλαδὴ μὲ μία ὥρα διδασκαλίας κειμένων τὴν ἐβδομάδα, δύο

νικὴ Διεύθυνσις Τεχνικῶν Ὑπηρεσιῶν, ἡ ὁποία ἐπέχει θέση ἀναλυτικοῦ προγράμματος γιὰ τίς Τεχνικὲς Σχολές.

1. Ἐνθ’ ἄν. σ. 8.

2. Ἐνθ’ ἄν. σ. 7.

3. Ἐνθ’ ἄν. σ. 6.

ώρες έκθεση (γραφή, διόρθωση, άσκήσεις για σύνταξη έγγραφων) και μία ώρα γραμματική, συντακτικό, ορθογραφία κ.τ.λ., να καταστήσω τους μαθητές ικανούς να αντιλαμβάνονται σωστά τὸ γραπτό και προφορικό λόγο, να τους καταστήσω ικανούς να διατυπώνουν γραπτὰ και προφορικά τὰ διανοήματά τους με σαφήνεια, ακρίβεια, πληρότητα κ.τ.λ., να αναπτύξω και να διαμορφώσω τὴν προσωπικότητά τους, να τους ἐμφυσήσω τὴν ἔφεση για μάθηση, να τους κάνω να ἀγαποῦν τὸ ὥραίο και σ' αὐτὸ να κατατείνουν, να τους καλλιεργήσω τὴν ἀγάπη πρὸς τὴν πατρίδα και τὸν ἑλληνοχριστιανικό πολιτισμό κ.τ.λ., ἦταν, ἂν ὄχι ἐντελῶς ἀδύνατο, τουλάχιστον πολὺ δύσκολο. "Ὅσο καλὴ θέληση κι ἂν ἔχῃ ὁ διδάσκων και ὅσο συγκροτημένος κι ἂν εἶναι, ἂν τὰ χρονικά πλαίσια μιας διδασκαλίας εἶναι περιορισμένα και ἂν οἱ συνθῆκες, με τίς ὁποῖες ἐργάζεται, εἶναι δύσκολες, δὲν μπορεῖ να ἀποδώσῃ αὐτὰ ποὺ θέλει ἢ ποὺ πρέπει να ἀποδώσῃ.

Γιὰ να ἀνταποκριθῶ τελικά στις ἀπαιτήσεις του ἀναλυτικοῦ προγράμματος οργάνωσα ὡς ἑξῆς τὴ διδακτέα ὕλη: Για τὴ διδασκαλία τῶν νεοελληνικῶν κειμένων εἶχα στὴ διάθεσή μου μία (1) ὥρα τὴν ἐβδομάδα ἢ τέσσερις ὥρες (4) τὸ μήνα ἢ εἴκοσι τέσσερις ὥρες ὅλο τὸ χρόνο¹. Ἀπὸ τίς ὥρες αὐτὲς ἔπρεπε να ἀφαιρέσω ὀχτώ-δέκα ὥρες (8-10), οἱ ὁποῖες πιθανὸν να χάνονταν ἀπὸ διάφορες αἰτίες (εκδρομές, συνεδριάσεις για ἔκτακτα θέματα, διάφορες ἐκδηλώσεις κ.τ.λ.), ὅποτε ἔμεναν στὴ διάθεσή μου κανονικά δέκα τέσσερις ὥρες. Ὁ χρόνος ὅμως αὐτὸς για να διδάξω, ἔστω και στοιχειωδῶς, αὐτὰ ποὺ ἤθελα, ἦταν πολὺ μικρός. Γιὰ να καλύψω τὸ κενὸ αὐτὸ ὑποχρεώθηκα να "παρασπονδήσω". Πῆρα δηλαδή τίς μισὲς ὥρες ἀπὸ αὐτὲς ποὺ ὄριζε τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα για τὴ διδασκαλία τῆς γραμματικῆς και τοῦ συντακτικοῦ και τίς πρόσθεσα στὴ διδασκαλία τῶν κειμένων. Ἔτσι εἶχα τώρα στὴ διάθεσή μου εἴκοσι ἑξὶ ὥρες για τὰ νεοελληνικά κείμενα.

Ἀναγκάστηκα να κάνω αὐτὴ τὴν "παρατυπία", πρῶτον γιατί ἔπρεπε ὁπωσδήποτε να αὐξήσω τίς ὥρες διδασκαλίας τῶν νεοελληνικῶν κειμένων και δεύτερον γιατί εἶχα ὑπ' ὄψῃ μου μιὰ βασικὴ παιδαγωγικὴ ἀρχὴ ἢ ὁποῖα λέει ὅτι, για να θεωρηθῇ ἐπιτυχὴς μιὰ διδασκαλία, πρέπει οχι μόνον ὁ διδάσκων να εἶναι πολὺ καλὸς καταρτισμένος, ἀλλὰ και τὸ ἴδιο τὸ ἀντικείμενο να παρουσιάζῃ ἐνδιαφέρον και να ἐλκύῃ τους μαθητές. Τὸ μάθημα ὅμως τῆς γραμματικῆς και τοῦ συντακτικοῦ, ἐὰν τὸ διδάξῃ κανεὶς ἀνεξάρτητο ἀπὸ τὰ κείμενα, οχι μόνον στους μαθητὲς τῶν Τεχνικῶν Σχολῶν προκαλεῖ ἀνία και ἀδιαφορία, ἀλλὰ και στους μαθητὲς τῆς Μέσης Παιδείας ἔχει τὸ ἴδιο ἀποτέλεσμα, μολονότι οἱ συνθῆκες εἶναι πολὺ διαφορετικές. Ἐξ ἄλλου τίς ὥρες αὐτὲς, ποὺ πῆρα ἀπὸ τὴ γραμματικὴ και τὸ συντακτικὸ, δὲ θὰ τίς ἀφιέρωνα ὅλες ἀποκλειστι-

1. Μαθήματα στὴ Σχολὴ Ἑργοδηγῶν Ἰωαννίνων ἄρχισα τὸ Δεκέμβριο τοῦ 1970. Ἐπομένως εἶχα στὴ διάθεσή μου ἑξ (6) ολόκληρους μῆνες για διδασκαλία.

κά για τὰ κείμενα ἀλλὰ θὰ ἔκανα ἐνδιάμεσα ἀναφορές καὶ στὰ ἀντικείμενα αὐτά. Ὑστερα ἀπὸ τοὺς ὑπολογισμοὺς αὐτοὺς ἔπρεπε νὰ προγραμματίσω ὕλη γιὰ χρονικὴ διάρκεια εἴκοσι ἕξι ωρῶν.

Σύμφωνα πάντα μὲ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα στὸ πρῶτο ἔτος ἔπρεπε νὰ διδάσκωνται «κείμενα δημοτικῆς καὶ καθαρευούσης... τεχνικοῦ περιεχομένου, περιγραφαὶ ἔργων τέχνης, βιογραφίαι ἀνδρῶν ἢ γυναικῶν συμβαλόντων εἰς τὴν πρόδοον τῆς τεχνικῆς καὶ γενικώτερον τοῦ πολιτισμοῦ»¹. Τὰ νεοελληνικὰ ἀναγνώσματα ὁμῶς τῆς τρίτης γυμνασίου, τὰ ὅποια ἔπρεπε νὰ χρησιμοποιοῦν οἱ πρωτοετεῖς τῶν Τεχνικῶν Σχολῶν, δυστυχῶς ἐλάχιστα ἀνταποκρίνονταν στὶς ἀπαιτήσεις αὐτὲς τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος. Ὡστόσο ἤμουν υποχρεωμένος νὰ κάνω ἀπὸ αὐτὰ τὴν ἐκλογή καὶ νὰ διαλέξω τὰ ἀντιπροσωπευτικότερα, γιὰ τὴν περίπτωσή μας, ἔργα. Τὰ κείμενα τελικὰ ποὺ διάλεξα, φρόντισα νὰ εἶναι προσιτὰ στὸ πνευματικὸ ἐπίπεδο τῶν μαθητῶν, νὰ κεντρίζουν γενικότερα ἐνδιαφέροντα καὶ νὰ συνταιριάζουν τὶς ἐγκυκλοπαιδικὲς γνώσεις μὲ τὶς πρακτικὲς κατευθύνσεις². Τὰ κείμενα αὐτὰ ἦταν τὰ ἀκόλουθα:

Α' Π ε ζ ᾱ κ ε ἰ μ ε ν α

1. Τὰ καθήκοντα τοῦ Ἑλλήνος πολίτου, τοῦ Ἑμμ. Λυκουδῆ.

Τὸ ἔργο αὐτὸ τὸ προτίμησα, γιατί τὸ περιεχόμενό του θὰ μᾶς ἔδινε τὴν εὐκαιρίαν νὰ σχολιάσουμε τὰ καθήκοντα τοῦ Ἑλλήνος πολίτου, ὅπως τὰ βλέπει ὁ συγγραφέας, καὶ νὰ καθορίσουμε ἐπὶ πλέον καθήκοντα, σύμφωνα μὲ τὶς ἀπαιτήσεις τοῦ καιροῦ μας.

2. Ἡ θυσία, τοῦ Α. Καρκαβίτσα.

Τὸ διήγημα αὐτὸ τὸ διάλεξα, γιατί θὰ μᾶς ἔδινε τὴν εὐκαιρίαν, παίρνοντας ἀφορμὴ ἀπὸ τὴ στάση, τὸ δίλημμα καὶ τὶς συγκρούσεις τῶν καθηκόντων τοῦ πρωταγωνιστοῦ του, νὰ κάνουμε γόνιμες συζητήσεις γύρω ἀπὸ τὰ ἀντικείμενα αὐτά. Θὰ συζητούσαμε ἐπίσης, γενικότερα, τὴν στάση ποὺ πρέπει νὰ κρατήσῃ ὁ ἄνθρωπος ἀπέναντι στὰ ἰδανικά, ὅπως τὸ ἰδανικὸ τῆς οἰκογενείας, τῆς πατρίδος κ.τ.λ. καὶ θὰ κάναμε μιὰ ἐξάρχισή τους. Ἐπὶ πλέον τὸ κείμενο αὐτὸ θὰ τὸ δίδασκα εὐκαιρικὰ κοντὰ στὸν ἑορτασμὸ τῆς 25ης Μαρτίου, ποὺ συνεπίπτε μάλιστα τὸ ἔτος αὐτὸ μὲ τὸν ἑορτασμὸ τῶν 150 χρόνων τῆς Ἑθνικῆς μας Παλιγγενεσίας.

3. Ἑρμηνεία Παροιμιῶν, τοῦ Ν. Πολίτου.

Μὲ τὸ μάθημα αὐτὸ ἤθελα νὰ συνηθίσω τοὺς μαθητὲς στὸ σωστὸ τρόπο τῆς ἐρμηνείας τῶν παροιμιῶν ἤθελα ἐπίσης νὰ συνηθίσουν ὥστε νὰ βρίσκουν

1. Βλ. ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, σ. 7.

2. Ν. Ἑ ξ α ρ χ ο π ο ὕ λ ο υ, Εἰδικὴ Διδακτικὴ, Ἀθῆναι 1961, τ. Α', σ. 167, καὶ

τις συμβολικὲς τοὺς ἔννοιες καὶ νὰ πάρουν ἔτσι μιὰ γεύση ἀπὸ τὸν λαϊκὸ μας θησαυρό. Θὰ ἔπαιρνα ἐπίσης ἀφορμὴ ἀπὸ τὸ μάθημα αὐτὸ νὰ τοὺς μιλήσω γιὰ τὴν ἀξία τῆς παραδόσεως καὶ γιὰ τὶς υποχρεώσεις τῶν ἀνθρώπων, ἰδιαίτερα τῶν νέων, γιὰ τὴ διατήρηση καὶ τὴ διάσωση τοῦ λαϊκοῦ πολιτισμοῦ καὶ τῆς ἐθνικῆς μας κληρονομίας.

4. Ὁ Ἀλέξανδρος καὶ ὁ Ἡρακλῆς τοῦ Λυσίππου, τοῦ Χρ. Τσουντα.

5. Ἡ ἀναμαρμάρωσις, τοῦ Γρ. Ξενοπούλου.

Τὰ κείμενα αὐτὰ τὰ προτίμησα, ἦταν ἄλλωστε καὶ τὰ μοναδικά, ἐπειδὴ ἀναφέρονται σὲ περιγραφεῖς ἔργων τέχνης.

6. Γεώργιος Σταύρου, τοῦ Ἀν. Γούδα.

7. Ἡ καταπληκτικὴ δραστηριότης τοῦ Βαρβάκη, τοῦ Α. Κουρτίδη.

Διάλεξα τὰ κείμενα αὐτά, ἐπειδὴ μᾶς ἔδιναν βιογραφικὲς περιγραφές, σύμφωνα μὲ τὶς ἀπαιτήσεις τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος.

Γιὰ νὰ πάρουν τελικὰ οἱ μαθητὲς μιὰ εἰκόνα καὶ ἀπὸ ἄλλα εἶδη τοῦ γραπτοῦ λόγου, διάλεξα καὶ τὰ ἀκόλουθα δύο περιγραφικὰ κείμενα τοπίων:

8. Τὰ Τέμπη, τοῦ Κ. Ουράνη.

9. Κέρκυρα, τοῦ Ν. Πετιμεζᾶ-Λαύρα.

Γιὰ τὴ διδασκαλίαν ὅλων αὐτῶν τῶν κειμένων θὰ χρειάζομασταν, τὸ λιγότερο, (9×2) δέκα ὁχτῶ ὥρες.

Β' Ποιητικὰ κείμενα

1. Ὕμνος εἰς τὴν Ἑλευθερίαν, τοῦ Δ. Σολωμοῦ.

Τὸ ποίημα αὐτὸ τὸ διάλεξα, γιὰ νὰ πάρουν οἱ μαθητὲς μιὰ γενικὴ ἰδέα ἀπὸ τὸ περιεχόμενό του, νὰ γνωρίσουν τὸ δημιουργό του (ζωή, ἔργο) καὶ νὰ ἔχουν ὑπ' ὄψιν τοὺς μερικὲς βασικὲς πληροφορίες, ὅπως π.χ. γιατί ὁ Σολωμὸς λέγεται Ἑθνικὸς ποιητής, ἀπὸ πότε οἱ δύο πρῶτες στροφές τοῦ ποιήματος καθιερώθηκαν ὡς Ἑθνικὸς μας ὕμνος κ.λ. Τὸ διάλεξα ἐπίσης, γιατί, ἔστω καὶ μὲ τὶς δέκα τρεῖς στροφές ποὺ ἔχει τὸ ἐγχειρίδιο, θὰ εἶχαμε τὴν εὐκαιρίαν νὰ συζητήσουμε μερικὰ γενικότερου ἐνδιαφέροντος προβλήματα καὶ θέματα, ὅπως π.χ. γιατί ὁ ἄνθρωπος πρέπει βασικὰ νὰ στηρίζεται στὶς δυνάμεις τοῦ προκειμένου νὰ ἐπιτελέσῃ κάποιο ἔργο, γιατί λέει ὁ ποιητής ὅτι «δὲν εἶν' εὐ-

κολες οἱ θύρες, ἐὰν ἡ χρεία τὲς κουρταλῇ», ποιες κατηγορίες ἀνθρώπων συναντᾷ ὁ ἄνθρωπος, ὅταν εἶναι ευτυχημένος καὶ ποιὲς ὅταν δυστυχῇ κ.λ.

2. Οἱ χωριανοί, τοῦ Γ. Ἀθάνα.

Τὸ ποίημα αὐτὸ τὸ διάλεξα, γιατί, παρμένο ἀπὸ τὸν κοινωνικὸ βίον, θὰ ἀνταποκρινόταν στὰ διαφέροντα ὅλων τῶν μαθητῶν. Τὸ προτίμησα ἐπίσης, γιατί θὰ μας ἔδινε ἀφορμὴ νὰ κάνουμε γενικοτέρου ἐνδιαφέροντος συζητήσεις καὶ νὰ ἀνταλλάξουμε ἀπόψεις ἐπὶ ἐνδιαφερόντων κοινωνικῶν θεμάτων, ὅπως αὐτὰ π.χ. ποὺ θὰ πηγάζαν ἀπὸ τὸ σχολιασμὸ τῶν στίχων:

- α) «Στὰ μυστικά μας δὲν μπορεῖ νὰ βάλουμε κλειδιά
Ξέρει καθένας τ' ἄλλουνοῦ τὰ μάτια νὰ διαβάζῃ»
- β) «Ἔτσι τὶς μοιραζόμαστε καὶ θλίψι καὶ χαρά,
γιὰ βρέχει σ' ὅλο τὸ χωριὸ γιὰ σ' ὅλο εἶναι λιανὰδα»
- γ) «Κι' ὅσες τσουκνίδες βγαίνουνε μονάχες στοὺς ἀγρούς
ἐκεῖ ξεμοναχιάζονται πνιχτὲς στὸ χαμομήλι».

3. Ὁ Ἀποχωρισμός, τοῦ Γ. Βιζυηνοῦ.

Τὸ ποίημα αὐτό, παρμένο ἀπὸ τὸν οἰκογενειακὸ κύκλο, τὸ προτίμησα, ἐπειδὴ τὸ περιεχόμενό του ἦταν πολὺ ἐνδιαφέρον γιὰ τὴν τάξη. Ὅλοι σχεδὸν οἱ μαθητὲς εἶχαν δικούς τους στὴν ξενιτειὰ καὶ ζοῦσαν ἔντονα τὶς καλὲς καὶ κακὲς ἐπιδράσεις της. Μὲ ἀφορμὴ ἐπίσης τὸ ποίημα αὐτὸ θὰ συζητούσαμε γενικὰ τὸ θέμα τῆς μεταναστεύσεως καὶ τῆς ἀστυφιλίας, θὰ βρῖσκαμε τὰ αἷτια καὶ τὰ ἀποτελέσματά της, θὰ κάναμε ἀναφορὲς στὶς διαφορὲς ἐποχὲς καὶ θὰ βγάζαμε χρήσιμα συμπεράσματα.

4. Ἡ πιὸ μεγάλη δόξα, τοῦ Α. Μαβίλη.

5. Ἡ 25ῃ Μαρτίου, τοῦ Γ. Μαρτινέλλη.

Τὰ δύο τελευταῖα ποιήματα, καθαρὰ ἐθνικοῦ περιεχομένου, τὰ προγραμμάτισα γιὰ νὰ τὰ διδάξω κοντὰ στὴν ἐπέτειο τῆς 25ῃς Μαρτίου, ὅποτε καὶ ἐπικαιρὰ θὰ ἦταν καὶ θὰ συμμετείχαμε στὸν ἐορτασμὸ τῶν 150 χρόνων τῆς ἐλληνικῆς ἐπαναστάσεως, ποὺ συνέπιπτε τὸ χρόνον αὐτό.

Γιὰ τὴν διδασκαλίαν ὅλων αὐτῶν τῶν ποιημάτων θὰ χρειαζόμουν (5×2) δέκα ὥρες. Ἦ ὅλη ἐπομένως ποὺ προγραμμάτισα γιὰ τὰ πεζὰ καὶ ποιητικὰ κείμενα χρειαζόταν (18+10) εἴκοσι ὀχτῶ ὥρες, ἐνῶ στὴ διάθεσή μου εἶχα μόνον εἴκοσι ἔξι. Σκόπιμα ὅμως προγραμμάτισα καὶ μερικὰ κείμενα ἐπὶ πλέον γιὰ νὰ ἔχω μιὰ μικρὴ «ἐφεδρεία», σὲ περίπτωσιν ποὺ θὰ τὴ χρειαζόμουν καὶ νὰ μὴ ψάχνω πρόχειρα καὶ βιαστικὰ τὴν τελευταία στιγμὴ.

Γιὰ τὴ διδασκαλία τῶν ἐκθέσεων εἶχα στὴ διάθεσή μου δύο ὥρες τὴν ἐβδομάδα ἢ σαράντα ὀχτῶ ὥρες ὅλο τὸ χρόνο. Ἀπὸ τίς ὥρες αὐτὲς ἔπρεπε νὰ ἀφαιρέσω τίς ὀχτῶ τουλάχιστον, οἱ ὁποῖες θὰ χάνονταν ἀπὸ διάφορες αἰτίες, ὁπότε ἔμεναν σαράντα ὥρες γιὰ διδασκαλία. Γιὰ τὸ χρόνο αὐτὸ ἔπρεπε νὰ προγραμματίσω θέματα γιὰ γραπτὲς καὶ προφορικὲς ἐκθέσεις καὶ ἀσκήσεις γιὰ σύνταξη ἐγγράφων.

Ἐάν ἤθελα καὶ στὸ ἀντικείμενο αὐτὸ νὰ ἀκολουθήσω πιστὰ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, δὲ θὰ ἀνταποκρινόμουν στις ἀπαιτήσεις του, γιατί σύμφωνα μὲ αὐτὸ οἱ μαθητὲς ἔπρεπε νὰ γράφουν ἐκθέσεις «ἰς τοῦλάχιστον κατὰ μῆνα ἐν τῇ τάξει, μὴ ἀποκλειομένης τῆς ἐπὶ πλέον γραφῆς ἐκθέσεως κατ' οἶκον»¹. Ἐπρεπε δηλαδὴ οἱ μαθητὲς νὰ γράψουν μαζί μου (2×6) δώδεκα ἐκθέσεις ὅλο τὸ χρόνο. Γιὰ νὰ γραφοῦν ἔμως οἱ ἐκθέσεις αὐτὲς χρειαζόμασταν (12×2) εἴκοσι τέσσερις ὥρες, σὺν εἴκοσι τέσσερις ὥρες γιὰ τὴ διόρθωση, σύνολο σαράντα ὀχτῶ ὥρες, ὅσες δηλαδὴ ὑπῆρχαν, χωρὶς νὰ ὑπολογίσουμε τὰ ἀπρόοπτα.

Ἄν ἀκολουθοῦσα λοιπὸν τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, ἔπρεπε νὰ διδάξω μόνον ἓνα ἀπὸ τὰ ἀντικείμενά του, τὴ γραπτὴ ἐκθεση. Μιά τέτοια ἐνέργεια ὁμῶς θὰ ἦταν τελείως ἀνεδαφικὴ καὶ θὰ εἶχε δυσμενεῖς ἐπιπτώσεις στὴν πρόοδο τῶν μαθητῶν. Οἱ μαθητὲς μου, ὅπως ἀπὸ τὰ πρῶτα κιόλας μαθήματα διαπίστωσα, δὲν εἶχαν μόνον ἐλλείψεις στὴ γραφὴ τῶν ἐκθέσεων (σύνταξη, ὀρθογραφία, διατύπωση), ἀλλὰ εἶχαν κενὰ καὶ στὴ σύλληψη ἰδεῶν, στὴν κατανόησή τους καὶ στὴν ἐμβάθυνση τῶν νοημάτων. Γιὰ τοὺς λόγους αὐτοὺς θεώρησα ἀπαραίτητη καὶ τὴ διδασκαλία τῶν προφορικῶν ἐκθέσεων, ὥστε νὰ μπορέσουν οἱ μαθητὲς νὰ πλουτίσουν περισσότερο τίς γνώσεις τους, νὰ συνηθίσουν στὸ σωστὸ τρόπο τοῦ «σκέπτεσθαι», νὰ μάθουν νὰ ἐξετάζουν τίς ιδέες καὶ τὰ νοήματα σὲ βάθος καὶ μετὰ νὰ κάνουν ἐφαρμογές. Θεώρησα ἀκόμα σκόπιμο νὰ μὴ παραλείψω καὶ τὴ διδασκαλία γιὰ τὴ σύνταξη τῶν ἐγγράφων ἢ τὴ συμπλήρωση τῶν ἐντύπων, γιατί μιὰ τέτοια ἐμπειρία θὰ τοὺς ἦταν πολυτιμὴ στὴ μετέπειτα σταδιοδρομία τους.

Γιὰ νὰ ἀνταποκριθῶ σὲ ὅλες αὐτὲς τίς ἀπαιτήσεις, ἔκανα τὸν ἀκόλουθο προγραμματισμό: Διάλεξα μερικοὺς βασικοὺς κύκλους θεμάτων, τοὺς ὁποῖους θὰ συζητούσαμε μέσα στὴν τάξη ὡς προφορικὲς ἐκθέσεις. Τὰ θέματα αὐτὰ ἦταν: ΕΡΓΑΣΙΑ, ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ, ΠΑΙΔΕΙΑ, ΝΟΜΟΙ, ΧΡΗΜΑ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ. Γιὰ τὴν ἀνάπτυξή τους χρειαζόμουν (6×2) δώδεκα ὥρες.

Τὰ θέματα τῶν γραπτῶν ἐκθέσεων, σύμφωνα μὲ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, ἔπρεπε νὰ εἶναι παρμένα ἀὐ τοῦ οἰκογενειακοῦ, σχολικοῦ καὶ ἰδία τοῦ ἐπαγγελματικοῦ βίου»². Γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτὸ προγραμμάτισα τὰ ἀκόλουθα θέματα:

1. Βλ. ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, σ. 8.

2. Ἐνθ' ἂν. σ. 8.

α) Τί προσφέρει ὁ τεχνικός πολιτισμός σήμερα εἰς τὸν ἄνθρωπον καὶ ποῦ-
αι εἶναι αἱ υποχρεώσεις σας, ὡς εἰδικῶν τεχνικῶν, ἀπέναντι αὐτοῦ τοῦ πολιτι-
σμοῦ.

β) Τί ἀναμένει ἡ κοινωνία ἀπὸ τὸ ἐπάγγελμα σας καὶ τί ἐσεῖς προσδοκα-
τε ἀπὸ αὐτό. Δικαιολογήσατε τὰς ἀπόψεις σας.

γ) «Γνῶθι σαυτόν». Ποία εἶναι κατὰ τὴν γνώμην σας ἡ ἀξία τοῦ γνωμι-
μικοῦ αὐτοῦ διὰ τὴν σύγχρονον ἐποχὴν καὶ διατί;

δ) «Δὲν εἶν' εὐκολές οἱ θύρες, ἐὰν ἡ χρεία τὲς κουρταλῆς». Διατυπώσα-
τε τὰς σκέψεις καὶ τὰ συναισθήματα ποὺ σὰς δημιουργοῦν οἱ ἀνωτέρω στίχοι.

ε) «Χώρα ἀπ' τις ἔγνοιες τῆς ζωῆς, τοὺς Χάρους τοὺς πικροὺς,
μέσ' τις καρδιές μας ἔχουμε παντοτεινὸν Ἀπρίλην
καὶ ὅσες τσουκνίδες βγαίνουνε μονάχες στοὺς ἀγρούς
ἐκεῖ ξεμοναχιάζονται πνιχτὲς στὸ χαμομήλι».

Πῶς ἀντιλαμβάνεσθε τὸ νόημα τῶν ἀνωτέρω στίχων; Δικαιολογήσατε
τὰς ἀπόψεις σας.

Τὰ περισσότερα ἀπὸ τὰ θέματα αὐτά, ὅπως εὐκολα μπορεῖ κανεὶς νὰ δια-
πιστώσῃ, εἶναι παρμένα ἀπὸ τὰ γενικότερα θέματα τῶν προφορικῶν ἐκθέσε-
ων ἢ ἀπὸ τὰ νεοελληνικὰ κείμενα, ποὺ εἶχα προγραμματίσει. Αὐτὸ ἔγινε σκό-
πιμα, ὥστε νὰ ἔχουν οἱ μαθητὲς ἓνα ὑπόστρωμα γνώσεων, ὅταν θὰ διαπρα-
γματεύονταν τὸ θέμα, καὶ νὰ μπορέσουν ὅλοι νὰ ἀνταποκριθοῦν.

Ἐκτὸς ἀπὸ τὰ πέντε αὐτὰ βασικὰ θέματα εἶχα προγραμματίσει καὶ τὰ
ἀκόλουθα, ὡς ἐφεδρικά, σὲ περίπτωσιν ποὺ θὰ τὰ χρειαζόμουν:

α) Ὑποστηρίζεται ὅτι ἂν δὲν ὑπῆρχαν νόμοι, ἡ ζωὴ τῶν ἀνθρώπων δὲν
θὰ διέφερεν ἀπὸ τὴν ζωὴν τῶν ἀγρίων ζώων. Συμφωνεῖτε μὲ αὐτὴν τὴν ἄπο-
ψιν καὶ διατί;

β) «Ἐχεις γρόσια ἔχεις γλώσσα», λέγει μία λαϊκὴ παροιμία. Συμφωνεῖτε
μὲ αὐτὴν καὶ διατί;

γ) Πῶς ἀντιλαμβάνεσθε τὰς ὑποχρεώσεις σας ἔναντι τῶν γονέων σας.
Δικαιολογήσατε τὰς ἀπόψεις σας.

Γιὰ τὴ διαπραγμάτευση τῶν πέντε βασικῶν θεμάτων, ποὺ θὰ διαπραγμα-
τεύονταν οἱ μαθητὲς στὴν τάξιν, χρειάζονταν (5×2) δέκα ὥρες γιὰ τὴ γραφὴ
καὶ δέκα γιὰ τὴ διόρθωσιν, σύνολον εἴκοσι ὥρες. Ἐπομένως γιὰ τὴ διδασκαλίαν
τῶν προφορικῶν ἐκθέσεων, γιὰ τὴ γραφὴ καὶ γιὰ τὴ διόρθωσιν τῶν γραπτῶν
θὰ χρειαζόμεσταν συνολικὰ (12+20) τριάντα δύο ὥρες. Μᾶς ἔμεναν ἀκόμα ο-
χτὼ ὥρες γιὰ τὴ διδασκαλίαν ἀσκήσεων, γιὰ τὴ σύνταξιν ἐγγράφων καὶ τὴ συμ-
πλήρωσιν ἐντύπων.

Γιὰ τὴ διδασκαλίαν τοῦ ἀντικειμένου αὐτοῦ συνάντησα ἀπὸ τὴν ἀρχὴν μία
σημαντικὴ δυσκολία. Δὲν ὑπῆρχαν βοηθήματα, τὰ ὁποῖα θὰ μὲ βοηθοῦσαν στὴν
ἐκλογὴ τῆς διδασκτέας ὕλης. Τὰ λίγα βοηθήματα ἀλληλογραφίας ποὺ κυκλοφο-

ροῦν, ἡ αὐτὰ ποῦ ἐγὼ εἶχα ὑπ' ὄψη μου, ελάχιστα μὲ ἐξυπηρετοῦσαν στὴν ἀντιμετώπιση τοῦ προβλήματος. Ἔτσι βρέθηκα στὴν ἀνάγκη νὰ δημιουργήσω μόνος μου θέματα, τὰ ὅποια θὰ ἔδιναν ὡς ἀσκήσεις στοὺς μαθητές, μετὰ τὴ θεωρητικὴ διαπραγμάτευση τῶν διαφόρων ἀντικειμένων.

2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΦΙΛΙΚΗΣ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΣΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Γιὰ τὴν ἐπιτυχῆ ἀντιμετώπιση τοῦ δευτέρου προβλήματος, ἐφάρμοσα τὴν ἀκόλουθη τακτικὴ: Ἀφιέρωσα δύο-τρία εἰσαγωγικὰ μαθήματα γιὰ τὴ γνωριμία μου μὲ τὴν τάξη, μὲ ἀπώτερο σκοπὸ τὴ συναισθηματικὴ προσέγγισή μου μὲ τοὺς μαθητές. Στὰ εἰσαγωγικὰ αὐτὰ μαθήματα, ἐπειδὴ εἶχα νὰ κάνω μὲ μεγάλα παιδιὰ, τοὺς ἔδωσα γενικὲς πληροφορίες γιὰ τὸ ἄτομό μου, ὥστε νὰ ξέρουν μὲ ποιὸν θὰ συνεργασθοῦν καὶ γιὰ νὰ ἱκανοποιήσω μιὰ εὐλογη περιέργειά τους. Τοὺς ἐξήγησα τὸν τρόπο μὲ τὸν ὁποῖο θὰ συνεργαζόμασταν, τίς ἀπαιτήσεις ποὺ θὰ εἶχα ἀπ' αὐτοὺς, τὰ δικαιώματα ποὺ οἱ μαθητὲς θὰ εἶχαν στὸ μάθημα (ὑποβολὴ ἐρωτήσεων, ἀποριῶν, προτάσεων γιὰ τὴν καλύτερη διεξαγωγὴ καὶ βελτίωση τοῦ μαθήματος κ.τ.λ.), μιλήσαμε γιὰ τὸ ρόλο ποὺ θὰ κληθοῦν νὰ παίξουν στὴ ζωὴ, φεύγοντας ἀπ' τὴ Σχολή, καὶ γιὰ τὴ συμβολὴ τοῦ μαθήματος τῶν νέων ἐλληνικῶν στὴν ἐπιτυχία τοῦ ρόλου αὐτοῦ. Συζητήσαμε ἐπίσης γιὰ τὰ καθήκοντα, τίς ὑποχρεώσεις καὶ τὰ δικαιώματα τὰ ὅποια εἶχαν ὡς μαθητὲς τῆς Σχολῆς.

Ἀπὸ τὰ εἰσαγωγικὰ αὐτὰ μαθήματα διαπίστωσα ὅτι οἱ μαθητὲς ἔδειχναν ἐνδιαφέρον γιὰ τὰ θέματα αὐτά, ὑπέβαλαν ἀπορίες καὶ διατύπωναν ἐλεύθερα τὴ γνώμη τους γιὰ διάφορα προβλήματα. Μερικοὶ μάλιστα ἄρχισαν νὰ ἐκθέτουν καὶ παράπονα γιὰ μερικοὺς «αὐστηροὺς» καθηγητές, οἱ ὅποιοι μὲ τὸ παραμικρὸ τοὺς ἐβγαζαν ἀπὸ τὴν τάξη, τοὺς ἀνέφεραν στὴ Διεύθυνση τῆς Σχολῆς, δὲν τοὺς ἔδιναν τὸ δικαίωμα νὰ ὑποβάλλουν ἐρωτήσεις, τοὺς εἰρωνεύονταν κ.τ.λ., ἡ ἀνέφεραν γενικότερα παράπονα γιὰ τοὺς αὐστηροὺς κανονισμοὺς τῆς Σχολῆς.

Στὰ προβλήματα αὐτὰ φροντίζαμε, ἀπὸ κοινοῦ, μὲ ἀντικειμενικὰ κριτήρια νὰ βροῦμε λύσεις καὶ νὰ καταλήξουμε σὲ χρήσιμα συμπεράσματα. Ἔτσι π.χ. διαπιστώσαμε πὼς ἂν μερικοὶ καθηγητὲς ἦταν «αὐστηροὶ» δὲν τὸ ἔκαναν γιὰτὶ ἤθελαν νὰ τοὺς «ἐκδικηθοῦν», ἀλλὰ γιὰτὶ ἦταν ὑποχρεωμένοι νὰ ἐφαρμόσουν ἓνα πρόγραμμα, τὸ ὁποῖο οἱ ἴδιοι οἱ μαθητὲς προσπαθοῦσαν νὰ τὸ παραβιάσουν. Διαπιστώσαμε ἐπίσης ὅτι ἂν ἡ Σχολὴ ἔθετε μερικοὺς αὐστηροὺς κανονισμοὺς, αὐτὸ τὸ ἔκανε γιὰτὶ ἦταν κι αὕτὴ φορέας ἑνὸς γενικοτέρου προγράμματος τῆς πολιτείας, τὸ ὁποῖο δὲν εἶχε δικαίωμα νὰ παραβιάσῃ.

Ἡ τακτικὴ αὕτὴ καρποφόρησε γρήγορα, γιὰτὶ, μετὰ ἀπὸ τὰ δύο-τρία αὐτὰ εἰσαγωγικὰ μαθήματα, οἱ μαθητὲς ἄρχισαν νὰ παρακολουθοῦν μὲ μεγαλύτερο ἐνδιαφέρον τὸ μάθημα καί, τὸ σπουδαιότερο, φρόντιζαν οἱ ἴδιοι πλέον

για την επικράτηση της ήσυχίας κατά την ώρα του μαθήματος, με αποτέλεσμα να μη βρεθώ σε δύσκολη θέση να τιμωρήσω μαθητή. «Έσπασε» δηλαδή η ψυχρότητα που φοβόμουν ότι θα υπάρχει κι η διδασκαλία μπήκε στον κανονικό της ρυθμό.

Για να μπορέσω να γνωρίσω καλύτερα τους μαθητές μου και να έχω περισσότερες πληροφορίες γι' αυτούς, τους έδωσα, μετά το πρώτο ή δεύτερο εισαγωγικό μάθημα, να συμπληρώσουν ένα έντυπο δελτίο ατομικών στοιχείων¹. Οι πληροφορίες που πήρα από τα δελτία αυτά αποδείχτηκαν χρήσιμες στις μετέπειτα σχέσεις μας και στην οργάνωση της διδασκαλίας, γιατί από τα δελτία αυτά πληροφορήθηκα:

α) Τον τόπο καταγωγής των μαθητών. Αυτό με βοήθησε σημαντικά στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδασκτέας ύλης. Φρόντισα δηλαδή να βρω κείμενα, το περιεχόμενο των όποιων να ανταποκρίνεται, όσο το δυνατόν περισσότερο, στις υπάρχουσες παραστάσεις των μαθητών. Έπίσης η πληροφορία αυτή με βοήθησε στην έκλογή των παραδειγμάτων μου· όσες φορές ήθελα να αναφέρω παραδείγματα ή να κάνω συγκρίσεις, αναφορές και παραλληλισμούς, ήξερα βασικά σε ποιους τομείς έπρεπε να κινηθώ, για να γίνω αντιληπτός από το σύνολο των μαθητών· β) τη χρονολογική τους ηλικία. Η πληροφορία αυτή με βοήθησε στη ρύθμιση της συμπεριφοράς μου προς τους μαθητές και στην επιλογή των θεμάτων και ερεθισμάτων, που έδινα στην τάξη, ώστε να κεντρίζεται το ενδιαφέρον όλων των μαθητών· γ) τις γραμματικές τους γνώσεις. Η ενημέρωσή μου επί των γραμματικών γνώσεων των μαθητών είχε ως αποτέλεσμα το σωστό προγραμματισμό της διδασκτέας ύλης και τη χρήση της ένδεδειγμένης πορείας διδασκαλίας· δ) τις πηγές από τις οποίες συντηρούνταν και γενικότερα τις συνθήκες διαβίωσής τους. Οι πληροφορίες αυτές, σε συνδυασμό με τις προηγούμενες, με βοήθησαν στη ρύθμιση της συμπεριφοράς μου προς τους μαθητές, κυρίως τους εργαζομένους, και στην καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων τους.

Από την έμπειρία μου αυτή θα ήθελα να διατυπώσω τις ακόλουθες προτάσεις:

α) Στην αρχή κάθε σχολικού έτους ο διδάσκων πρέπει να αφιερώνει δύο-τρία εισαγωγικά μαθήματα, για να γνωριστή με την τάξη του, εάν διδάσκει για πρώτη φορά, ή να ανανεώσει τη γνωριμία του και να επιτύχει ψυχικό σύνδεσμο με τους μαθητές, αν εχει ξαναδιδάξει, προϋπόθεση βασική για την αρμονική συνεργασία τους. Είναι αντιπαιδαγωγικό, νομίζω, να μπαίνει ο διδάσκων για

1. Στο δελτίο αυτό, που ήταν άλλωστε αὐτοσχέδιο, ζητούσα τὰ ακόλουθα πληροφοριακά στοιχεία: Ἐπώνυμο, ὄνομα, ὄνομα πατρός, ἐπάγγελμα πατρός, ἔτος γεννήσεως, τόπο γεννήσεως, διεύθυνση μονίμου κατοικίας, γραμματικές γνώσεις, βαθμὸ ἀπολυτηρίου ἢ ἐνδεικτικοῦ γυμνασίου, γυμνάσιο στὸ ὁποῖο ἐφοίτησε, ποὺς ἐνισχύει οἰκονομικά.

πρώτη φορά σὲ ἓνα τμήμα καὶ νὰ ἀρχίξῃ ἀμέσως τὴ διδασκαλία, μὲ τὶς δυσκολώτερες, πολλὰς φορές, ἐνότητες, γιὰ νὰ τὸν βοηθηθοῦν οἱ μαθητὲς καὶ νὰ μὴ τοῦ πάρουν «τὸν ἀέρα». Ὁ μαθητὴς δὲν πρέπει νὰ παρακολουθῇ ποτὲ ἀπὸ φόβο τὴ διδασκαλία ἀλλὰ ἀπὸ ἀγάπῃ καὶ ἐνδιαφέρον.

β) Ὁ διδάσκων δὲν πρέπει νὰ εἶναι ποτὲ ὁ «κέρβερος» καθηγητῆς, ὁ παντογνώστης, ὁ ἄνθρωπος ποὺ δὲν ἐπιδέχεται καμιά ἀντίρρηση καὶ στὸν ὅποιον οφείλουν ὅλοι «τυφλῇ» ὑπακοή. Γιὰ τὴν παιδαγωγικὴ τέτοια θέση εἶναι ἀπαράδεκτη. Ὁ διδάσκων εἶναι καὶ αὐτὸς ἄνθρωπος μὲ ἐλλείψεις, ἔχει ἀνάγκη ἀπὸ τὴν ἐπικοινωνία μὲ τοὺς μαθητὲς του, πρέπει νὰ σέβεται τὶς ἀπόψεις του, γιατί, ἔστω καὶ ἂν εἶναι ἐσφαλμένες, μποροῦν νὰ ὠφελήσουν μὲ τὸν προβληματισμό τους. Ἡ ἔρευνα ἐξ ἄλλου τῶν R. White - R. Lippit¹ μᾶς ἔδειξε ὅτι «τὰ σχολεῖα στὰ ὁποῖα ἐφαρμόζεται ἡ δεσποτικὴ συμπεριφορὰ τοῦ δασκάλου ἢ τοῦ καθηγητῆ ἢ ἡ ἀπροσανατόλιστῃ συμπεριφορὰ τοῦ δασκάλου ἢ καθηγητῆ ἀναπτύσσουν τὴν ἐπιθετικότητα στοὺς μαθητὲς, ἐνῶ στὰ σχολεῖα στὰ ὁποῖα ἐφαρμόζεται ἡ ρυθμιστικὴ ἐπέμβαση τοῦ δασκάλου, ἡ ἐπιθετικότητα βρίσκεται σὲ ὀμαλὰ επίπεδα». Ἐξ ἄλλου ας μὴ νομιστῇ ὅτι τὰ εἰσαγωγικὰ αὐτὰ μαθήματα εἶναι τόσο εὐκόλα. Ὁφείλω νὰ ομολογήσω ὅτι, γιὰ νὰ ἀνταποκριθῶ στὶς ἀπαιτήσεις τους, χρειάστηκα ἀρκετὴ κατ' οἶκον προετοιμασία. Ἐκ τῶν προτέρων δηλαδὴ εἶχα προγραμματίσει ποιά θέματα θὰ συζητοῦσα, εἶχα βρῇ τὶς λύσεις καὶ προσπάθησα νὰ μαντέψω τὶς πιθανὲς ἀντιδράσεις ἢ ἀπορίες τῶν μαθητῶν, ὥστε νὰ μὴ βρεθῶ προ ἀπροόπτων μέσα στὴν τάξη. Γιὰ νὰ ἀντιμετωπίσω ἐπίσης μὲ σωστὸ παιδαγωγικὸ τρόπο τὰ διάφορα προβλήματα, ποὺ προφανῶς θὰ παρουσιάζονταν, υποχρεώθηκα νὰ μελετήσω βοηθήματα σχετικὰ μὲ τὰ διαφέροντα τῶν ἐφήβων καὶ τὰ προβλήματα τῆς ἡλικίας τους. Μιὰ τέτοια ὅμως προετοιμασία νομίζω πὼς δὲν εἶναι καθόλου εὐκολώτερη ἀπὸ τὴν προετοιμασία μιᾶς διδακτικῆς ἐνότητας.

γ) Ὁ διδάσκων θὰ βοηθηθῇ πάρα πολὺ στὸ ἔργο του, ὅταν γνωρίζῃ τὰ ἀκόλουθα στοιχεῖα γιὰ τοὺς μαθητὲς του: τόπο καταγωγῆς, ἡλικία, γραμματικὲς γνώσεις (ὅταν διδάσκῃ σὲ τμήματα μὲ ἀνομοιογένεια στὴν ἡλικία) καὶ συνθῆκες διαβίωσης τῶν μαθητῶν. Τὰ στοιχεῖα αὐτὰ θὰ τὸν βοηθήσουν στὸ σωστὸ προγραμματισμὸ τῆς διδακτέας ὕλης, στὴν κατανόηση τῶν προβλημάτων τῶν μαθητῶν καὶ στὴν ὀρθὴ ἐρμηνεία τῆς συμπεριφορᾶς τους. Τὰ στοιχεῖα αὐτὰ εἶναι εὐκόλα νὰ συλλεγουν μὲ τὴ χρῆση ἑνὸς ἀπλοῦ αὐτοσχεδίου ἐρωτηματολογίου.

3. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

Στὴν ἐπιτυχεῖ ἀντιμετώπιση τοῦ τρίτου προβλήματος σημαντικὰ μὲ βοηθήσαν οἱ λύσεις τῶν δύο προηγουμένων προβλημάτων. Ὁ προγραμματισμὸς

1. X. Φράγκου, Εἰσαγωγή στὴ Γενικὴ Μεθοδολογία τῆς Ψυχοπαιδαγωγικῆς, Θεσσαλονίκη 1968, σ. 23.

δηλαδή και ἡ ἐκλογή τῆς διδασκτέας ὕλης, τὰ κατάλληλα ἐρεθίσματα ποὺ ἔδι-
να στοὺς μαθητὲς καὶ ἡ ψυχικὴ ἐπαφή, ποὺ ἐπεδίωξα μὲ τὰ πρῶτα εἰσαγωγικὰ
μαθήματα, εἶχαν προκαλέσει σὲ ἱκανοποιητικὸ βαθμὸ τὸ ἐνδιαφέρον τῶν μαθη-
τῶν γιὰ τὸ μάθημα.

Γιὰ νὰ ἀναπτύξω ὅμως ἀκόμη περισσότερο τὸ ἐνδιαφέρον τοὺς καὶ νὰ
τοὺς κάνω νὰ ἀγαπήσουν πραγματικὰ τὸ μάθημα, τοὺς τόνισα τὰ ἀκόλουθα:

Πρῶτα τοὺς ἀνέπτυξα τὰ οφέλη ποὺ προσφέρει ἡ λογοτεχνία στὸν ἄν-
θρωπο (γλωσσικὴ καλλιέργεια, διεύρυνση γνώσεων, ἀνάπτυξη βασικῶν ψυ-
χικῶν λειτουργιῶν, ὡς ἡ μνήμη, ἡ κρίση, ἡ νόηση κ.τ.λ., δυνατότητα ἐπικοινων-
ίας μὲ συνανθρώπους του, καλαισθητικὴ ἀγωγή, διάπλαση χαρακτῆρος, δια-
μόρφωση καὶ ολοκλήρωση προσωπικότητος). Ἀκολούθως τοὺς μίλησα γιὰ
τὴ συμβολὴ τῆς λογοτεχνίας στὴ σύνδεσή μας μὲ τὸ παρελθόν, γιὰ τὴν ἀξία
τῆς μελέτης τοῦ παρελθόντος γιὰ τὸ παρὸν καὶ τὸ μέλλον, γιὰ τίς γνώσεις ποὺ
μᾶς παρέχει ἡ λογοτεχνία ὡς πρὸς τὴν πολιτιστικὴ ἐξέλιξή μας ὡς Ἕθνος
κ.τ.λ. Τίς ἀπόψεις μου αὐτὲς φρόντιζα νὰ τίς τεκμηριώσω μὲ ἀποσπάσματα
ἀπὸ λογοτεχνικὰ ἔργα διαφόρων ἐποχῶν, ὥστε νὰ φανῇ καθαρά ἡ συμβολὴ
τῆς λογοτεχνίας στοὺς τομεῖς αὐτοὺς.

Ἐκτὸς ἀπὸ τίς προηγούμενες ἐνέργειες σημαντικὰ βοήθησε τὴ διέγερση τοῦ
ἐνδιαφέροντος τῶν μαθητῶν γιὰ τὸ μάθημα καὶ ἡ καθημερινή μου προετοιμα-
σία καὶ οργάνωση τῆς διδασκτέας ὕλης. Τὸ γεγονὸς αὐτὸ τὸ πρόσεχαν οἱ μαθη-
τὲς καὶ τὸ ἐκτιμοῦσαν, γιατί δὲν πῆγαινε χαμένος ὁ χρόνος τοὺς μὲ τὸ νὰ ἀκοῦν
προχειρολογίες ἢ ἄσχετα μὲ τὸ μάθημα θέματα· ἔτσι φρόντιζαν νὰ φανοῦν καὶ
αὐτοὶ συνεπεῖς στὶς ὑποχρεώσεις τοὺς ἀπέναντι στὸν καθηγητὴ καὶ τὸ μάθημα.

Οἱ ἐμπειρίες αὐτὲς μοῦ δίνουν τὸ δικαίωμα νὰ καταλήξω στὴν ἀκόλουθη
διαπίστωση: "Ὅταν ὁ διδάσκων ἔχῃ προγραμματισμένη τὴ διδασκαλία του καὶ
δὲν αὐτοσχεδιάζῃ μέσα στὴν τάξη, ὅσο ἀδιάφορο ἢ ἄτακτο κι ἂν θεωρῆται ἔ-
να τμῆμα, θὰ προσέξῃ στὴ διδασκαλία του ἢ τουλάχιστον δὲ θὰ τοῦ δημιουρ-
γῇ προβλήματα. Ἀντίθετα, ὅταν ὁ διδάσκων πηγαίνει ἀπροετοίμαστος μέσα
στὴν τάξη, προχειρολογῇ καὶ προσπαθῇ νὰ καλύψῃ τὰ κενὰ του μὲ σχήματα
βερμπαλιστικά, μὲ φωνές καὶ μὲ ἀπειλές, τότε καὶ τὸ πιὸ ἥσυχο τμῆμα θὰ
ἀρχίσῃ νὰ ἀτακτῇ, νὰ μὴν τὸν προσέχῃ, νὰ ἀδιαφορῇ γιὰ τὸ μάθημα, καὶ νὰ
δημιουργῇ προβλήματα.

Τὴν κλασσικὴ διαπίστωση ὅτι ἡ τάξη εἶναι ὁ καλύτερος ἐπιθεωρητὴς καὶ
κριτὴς γιὰ τὸν διδάσκοντα, δὲν πρέπει ποτὲ νὰ τὴν ξεχνᾶμε οἱ ἐκπαιδευτικοί.

IV. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Στὴ διδακτικὴ μεθοδολογία τῶν νέων ἑλληνικῶν δὲν ἀκολούθησα μιὰ
ομοιόμορφη τακτικὴ. Τὴ μέθοδο τῆς διδασκαλίας τὴ ρύθμιζε συνήθως τὸ εἶ-
δος τοῦ κειμένου ποὺ ἐπεξεργαζόμασταν, ἡ ἔκτασή του, ἡ λογοτεχνικὴ του ἀ-

ξία καὶ τὰ ἐνδιαφέροντα τῶν μαθητῶν. Εἶχα βέβαια πάντα ἔτοιμο τὸ βασικὸ πλάνο τῆς διδασκαλίας, αὐτὸ ὅμως δὲν ἀποτελοῦσε «τροχοπέδη», γιατί εἶχε τὴν ἐλαστικότητα γιὰ «ἄπλωμα» ἢ γιὰ «στένεμα» ἀνάλογα μὲ τὴν περίπτωσιν.

Ἐκεῖνο ποὺ πρόσεχα στὴ διδασκαλία, ἦταν ἡ ἀποφυγὴ τῆς κατὰ ομοίομορφο τρόπο εφαρμογῆς μιᾶς μεθόδου, γιατί στὴ διδακτικῇ, ὅπως πολὺ σωστά παρατήρησε ὁ Highet¹, δὲν ὑπάρχει μεγαλύτερος ἐχθρὸς ἀπὸ τὴ μονοτονία· κατὰ τὸν Debesse μάλιστα «ἡ τυφλὴ ἐμπιστοσύνη εἰς τὴν ἀξίαν τῆς μεθόδου ἄγει εἰς τὴν σχολαστικότητα καὶ τὸν δογματισμόν. Ἡ παιδαγωγικὴ περιοριζομένη εἰς ξηροὺς τύπους καὶ μεθοδικὰς συνταγὰς καταντᾷ ρουτίαν»². Ἡ πορεία ἐπομένως ποὺ ἀκολούθησα στὴ διδασκαλία μου ἦταν πάντα προγραμματισμένη, ἀλλὰ ποτὲ δὲν ἦταν τυποποιημένη³. Μόνο σὲ μερικοὺς τομεῖς, ποὺ τὰ ἴδια τὰ πράγματα δὲ μου ἐπέτρεπαν ποικιλία, ἤμουν ὑποχρεωμένοι νὰ ἐνεργῶ μὲ κάπως ομοιόμορφο τρόπο. Ἔτσι π.χ. δὲ δίδαξα ποτὲ κείμενα, πεζὰ ἢ ποιητικά, μὲ κατ' οἶκον προετοιμασία, γιατί οἱ μαθητές, λόγω τῶν συνθηκῶν ποὺ μνημονεύσαμε, δὲν ἦταν διατεθειμένοι γιὰ τέτοιες προσπάθειες. Ὅσο κι ἂν ἐπέμενα στὸ θέμα αὐτὸ θὰ εἶχα ἀρνητικὰ ἀποτελέσματα. Γενικὰ ὁ τρόπος μὲ τὸν ὅποιο δίδαξα τὰ νεοελληνικὰ κείμενα ἦταν ὁ ἀκόλουθος:

1. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΕΖΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Τὰ πεζὰ κείμενα, τὰ ὅποια ἔπρεπε νὰ διαπραγματευθοῦμε στὴν τάξη, τὰ εἶχα ἐκ τῶν προτέρων προγραμματίσει. Τὴν ἐνότητα, ποὺ θὰ δίδασκα, τὴν γνωστοποιούσα στοὺς μαθητὲς μέσα στὴν τάξη.

Ἡ πρώτη ἀνάγνωση τοῦ κειμένου γινόταν συνήθως ἀπὸ τὸν διδάσκοντα. Ἡ ἐνέργεια αὐτὴ ἀποσκοποῦσε στὴν ἐξοικείωση τῶν μαθητῶν μὲ τὸ σωστὸ τρόπο τῆς ἀναγνώσεως, ἐπειδὴ στὸν τομέα αὐτὸ εἶχαν πολλὰ κενά. Τὴν τακτικὴ αὐτὴ τὴν ἀκολούθησα ὅλο τὸ πρῶτο δίμηνο. Μετὰ ἄφηνα καὶ τοὺς μαθητὲς νὰ διαβάζουν πρῶτοι, ἀρχικὰ σὲ εὐκόλα κείμενα καὶ μετὰ σὲ δυσκολώτερα. Κατὰ τὴ διάρκεια τῶν ὑποδειγματικῶν ἀναγνώσεών μου φρόντιζα νὰ διαβάζω ὅσο πιὸ σωστὰ καὶ παραστατικὰ μπορούσα, γιὰ νὰ δείξω στοὺς μαθητὲς, πῶς πρέπει καὶ αὐτοὶ νὰ διαβάζουν. Διάβαζα ἀργὰ καὶ καθαρά, τηροῦσα τὴ στίξιν τοῦ κειμένου, φρόντιζα γιὰ καλὴ ἄρθρωση, ρύθμιζα τὶς διακυμάνσεις τῆς φωνῆς ἀνάλογα μὲ τὴν περίπτωσιν, χωρὶς ὅμως αὐτὸ νὰ καταντᾷ θεατρικὸς, καὶ γενικὰ ἀπέφευγα τὶς ἀκρότητες καὶ τὶς ὑπερβολές. Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ ἤθελα νὰ συνηθίσουν νὰ διαβάζουν καὶ οἱ μαθητές⁴.

1. G. Highet, Ἡ τέχνη νὰ διδάσκη, μετάφραση Εὐαγγ. Πανέτσου, ἐκδόσεις «Ἰκαρος», Ἀθῆναι 1954, σ. 80.

2. Α. Ἰσηγόνη, Γενικὴ Διδακτικὴ, Ἀθῆναι 1962, σ. 55.

3. Ν. Πετρούλακη, Γενικὴ Διδακτικὴ, Ἀθῆναι 1963, σ. 139.

4. Τὸ θέμα τῆς σωστῆς ἀναγνώσεως εἶναι πολὺ βασικὸ ἀλλὰ δυστυχῶς δὲν τὸ προσέ-

Τὸ πρόβλημα τῆς σωστῆς ἀναγνώσεως τῶν μαθητῶν μὲ ἀπασχόλησε σοβαρὰ καθ' ὅλη τὴ διάρκεια τοῦ ἔτους, γιατί οἱ ἀδυναμίες τους ἦταν πολλές καὶ δὲν περιορίζονταν μόνο στοὺς ἀποφοίτους τῶν κατωτέρων Τεχνικῶν Σχολῶν ἢ, τουλάχιστον, στοὺς μαθητὲς τῆς τρίτης γυμνασίου, ἀλλὰ ἀφοροῦσαν ὅλους τοὺς μαθητὲς. Τὸ γεγονός ἐξ ἄλλου ὅτι οἱ ἴδιοι ἀδιαφοροῦσαν γιὰ τὶς ἐλλείψεις ποὺ εἶχαν στὴν ἀνάγνωση καὶ τὸ ὅτι δὲν εἶχαν συνειδητοποιήσει τὴν ἀξία της, μοῦ ἐπέβαλε νὰ ἀσχοληθῶ ἰδιαίτερα μὲ τὸ πρόβλημα αὐτό.

Μετὰ τὴ δική μου ἀνάγνωση, ζητοῦσα νὰ ἀναγνώσουν τὸ κείμενο καὶ ἑνας ἢ δύο ἀκόμη μαθητὲς, ὅταν βέβαια αὐτὸ ἦταν μικρὸ, γιὰ νὰ γίνῃ περισσότερο κατανοητὸ τὸ περιεχόμενό του καὶ παράλληλα γιὰ ἀναγνωστικὴ ἀσκηση. Ἐὰν κατὰ τὴν ἀπόδοση παρατηρούσαμε σφάλματα, αὐτὰ τὰ διορθώναμε ἀμέσως, ἂν ἦταν πολλά, ἢ στὸ τέλος, ἂν ἦταν ἐλάχιστα καὶ ἀσήμαντα, γιὰ νὰ μὴ διαταραχθῇ ἡ τάξη καὶ χάσῃ ὁ μαθητὴς τὸν εἰσμό του. Ὅταν βέβαια τὰ σφάλματα ἦταν σοβαρά, ὅπως π.χ. παραποίηση λέξεων, ἐσφαλμένη ἀπόδοση τύπων κ.τ.λ., ἐκτὸς ἀπὸ τὴ διόρθωση ζητοῦσα ἀπὸ τοὺς μαθητὲς καὶ ἐπανάληψή τῶν τύπων ἢ τῶν φράσεων, γιὰ νὰ συνηθίσουν στὴ σωστὴ ἀπόδοση. Μὲ τὴν τακτικὴ αὐτὴ ἄρχισε ἀπὸ τὸ πρῶτο κιόλας δίμηνο, νὰ παρουσιάζεται μιὰ βελτίωση τῶν μαθητῶν στὴν ἀνάγνωση καὶ ἐκδηλώθηκε ἔμπρακτα τὸ ἐνδιαφέρον τους γι' αὐτήν.

Μετὰ τὴν ἀνάγνωση τοῦ κειμένου ζητοῦσα ἀπὸ τὴν τάξη τὴν ἀπόδοση τοῦ νοήματος, σὲ γενικὲς γραμμὲς βέβαια, γιὰ νὰ διαπιστώσω ἂν κατάλαβαν τὸ κείμενο καὶ τί περίπου κατάλαβαν ἀπ' αὐτό. Ὅταν οἱ μαθητὲς δυσκολεύονταν νὰ τὸ ἀποδώσουν δὲν ἐπέμενα ἀλλὰ συνεχίζαμε τὴν ἐπεξεργασία καὶ ζητοῦσα τὴν πλήρη ἀπόδοσή του μετὰ ἀπὸ αὐτήν.

Τὴν ἀπόδοση τοῦ νοήματος ἀκολουθοῦσε ἡ λεξιλογικὴ, γραμματικὴ καὶ συντακτικὴ ἐξομάλυνση ολοκλήρου τοῦ κειμένου, ἂν αὐτὸ ἦταν μικρὸ σὲ ἔκταση καὶ κατὰ ἐνότητες ἢ κατὰ τμήματα ἂν ἦταν ἐκτεταμένο.

Οἱ ἄγνωστες λέξεις υποδεικνύονταν πρῶτα ἀπὸ τὴν τάξη. Τὴν ἐρμηνεία

χομε ὅσο πρέπει οἱ διδάσκοντες. Στὰ σχολεῖα ἰδίως τῆς Μέσης Ἑκπαιδεύσεως θεωρεῖται κάπως «υποτιμητικὸ» νὰ διδάσκειται συστηματικὰ ἡ ἀνάγνωση μετὰ τὴν πρώτη ἢ δευτέρα γυμνασίου, γιατί πιστεύεται ὅτι ἀπὸ ἐκεῖ καὶ πέρα ὁ μαθητὴς πρέπει νὰ ξέρῃ νὰ διαβάξῃ μὲ ὅλους τοὺς κανόνες. Προσωπικὰ πιστεύω ὅτι ἡ διδασκαλία τῆς σωστῆς ἀποδόσεως ἐνὸς κειμένου πρέπει νὰ γίνεταί συστηματικὰ σὲ ὅλες τὶς γυμνασιακὰς τάξεις. Μόνον ἔτσι θὰ γίνουν ἱκανοὶ οἱ μαθητὲς μας νὰ διαβάξουν σωστὰ καὶ ἀποδοτικὰ καὶ κυρίως νὰ ἀντιλαμβάνονται αὐτὰ ποὺ διαβάξουν. Ὁ Θ. Γέροϋ, Εἰδικὴ Διδακτικὴ, τ. Α', σ. 110, πολὺ ὀρθῶς ὑποστηρίζει, ὅτι «δὲν εἶναι ἀρκετὸ νὰ ξέρεις νὰ διαβάξεις. Πρέπει νὰ μάθεις καὶ νὰ ἐρμηνεύεις. Τὰ παιδιὰ μας καὶ ἂν ἀκόμα γνωρίζουν ἀνάγνωση δὲ μποροῦν νὰ ἐρμηνεύσουν αὐτὰ ποὺ διαβάξουν. . . Ἡ ἀπόκτηση αὐτῆς τῆς ἱκανότητος εἶναι ζωτικὴ ἀπαίτηση τῆς παιδείας μας». Ἐξ ἄλλου ἡ ἐξοικείωση τῶν μαθητῶν μὲ τὴ σωστὴ ἀνάγνωση καὶ τὴν ὀρθὴ κατανόηση θὰ τοὺς βοηθήσῃ καὶ στὴν εὐκολώτερη ἐκμάθηση καὶ κατανόηση καὶ ἄλλων μαθημάτων, ἰδιαίτερα τῶν θεωρητικῶν, ὅποτε ἡ ὠφέλεια θὰ εἶναι σημαντικὴ.

τους τῇ ζητοῦσα ἀρχικά ἀπὸ τοὺς μαθητές. Μὲ τὴν ἐνέργεια αὐτὴ ἤθελα νὰ διαπιστώσω τίς δυνατότητές τους, ἀλλὰ καὶ νὰ ἱκανοποιήσω μερικούς, οἱ ὅποιοι τὴν γνώριζαν, μὲ τὴν προσδοκία ὅτι ἐτσι θὰ ἀναπτύξω καὶ τὴν εὐγενῆ ἀμίλλα τῶν μαθητῶν. Ὅταν ἡ τάξη ἀδυνατοῦσε νὰ δώσῃ ἀπάντηση ἢ ὅταν ἔδινε λανθασμένες ἀπαντήσεις, ἐπενέβαινα καὶ ἔδινα τὴ σωστὴ λύση. Τίς ἄγνωστες λέξεις τίς γράφαμε συνήθως στὸν πίνακα. Αὐτὸ γινόταν γιὰ δύο λόγους. Πρῶτον γιὰ νὰ ἔχουν οἱ μαθητές μιὰ οπτικὴ εἰκόνα τῶν λέξεων ποὺ ἐρμηνεύαμε, καὶ δεύτερον γιὰτὶ μὲ τίς λέξεις τοῦ πίνακα κάναμε εὐκαιριακὰ ἀσκήσεις γραμματικές, συντακτικὲς καί, σπανιότερα, ἐτυμολογικές. Ζητοῦσα δηλαδὴ ἀπὸ τοὺς μαθητὲς νὰ ἀναγνωρίσουν γραμματικὰ μερικοὺς δύσκολους τύπους καὶ παίρνοντας ἀφορμὴ ἀπὸ αὐτοὺς κάναμε παράλληλα καὶ διδασκαλίᾳ γραμματικῆς, σύμφωνα μὲ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα. Ἄλλοτε πάλι τοὺς ζητοῦσα μὲ μερικὲς λέξεις ἀπὸ τὸν πίνακα νὰ σχηματίσουν προτάσεις ἢ καὶ περιόδους, στίς ὁποῖες νὰ ὑπάρχουν οἱ λέξεις αὐτές. Γιὰ νὰ κεντρίσω περισσότερο τὸ ἐνδιαφέρον τῶν μαθητῶν ἐτυμολογοῦσα κάποτε μερικὲς λέξεις τοῦ κειμένου καὶ ἡ ἐνέργεια αὐτὴ ἰδιαίτερα τοὺς ἱκανοποιοῦσε.

Ἡ λεξιλογικὴ, γραμματικὴ καὶ συντακτικὴ ἐξομάλυνση τοῦ κειμένου πιστεύω ὅτι εἶναι ἀπαραίτητη καὶ πρέπει νὰ γίνεται σὲ κάθε μάθημα. Ὅσο εὐκολο κι ἂν μᾶς φαίνεται ἓνα κείμενο, πάντα θὰ ἔχῃ λεξιλογικὲς δυσκολίες γιὰ τοὺς μαθητές, καὶ κυρίως γιὰ μαθητὲς Τεχνικῶν Σχολῶν. Ἐξ ἄλλου κατὰ τὸν Ι. Συκουτρῇ «ἡ γλωσσικὴ ἐρμηνεία κι ὅταν ἀκόμα πρόκειται περὶ ἔργων γραμμένων εἰς τὴν δημοτικὴν (ἢ μᾶλλον τότε κυρίως) χρειάζεται πολὺ εἰς ἓν κοινὸν ποὺ ἀνετράφη καὶ ζῇ εἰς περιβάλλον ποτισμένον ἀπὸ τὴν καθαρεύουσαν, πολὺ περισσότερον παρ' ὅ,τι κανεῖς φαντάζεται»¹.

Μετὰ τὴ γλωσσικὴ ἐξομάλυνση ζητοῦσα τὸ χωρισμὸ τοῦ κειμένου σὲ ἐνότητες, ἐὰν βέβαια τὸ κείμενο ἦταν μεγάλο καὶ εἶχε πλοκὴ ποὺ ἐπέτρεπε τὸν χωρισμὸ αὐτό. Σκοπὸς τοῦ χωρισμοῦ τοῦ κειμένου σὲ ἐνότητες ἦταν νὰ μπορέσουμε νὰ τὸ ἐπεξεργαστοῦμε μὲ μεγαλύτερη ἄνεση. Ἐὰν τὸ κείμενο ἦταν μικρὸ ἢ δὲν ἦταν ἀναγκαῖος ὁ χωρισμὸς του, κάναμε τὴν ἐπεξεργασία του κατὰ μικρὰ τμήματα. Στὴν ἀρχὴ ζητοῦσα νὰ διαβάσῃ ἓνας μαθητὴς τὴν πρώτη ἐνότητα ἢ τὸ πρῶτο τμήμα. Τώρα ἐπιδίωκα καλύτερη ἀνάγνωση, γιὰτὶ ἤδη εἶχαν ἐκλείψει οἱ γλωσσικὲς δυσκολίες. Ζητοῦσα, ἐν συνεχείᾳ, τὴν ἀπόδοση τοῦ νοήματος τοῦ τμήματος ποὺ διάβασε ὁ μαθητὴς, πάλι μὲ περισσότερες ἀπαιτήσεις καὶ ὡς πρὸς τὴν πληρότητα καὶ ὡς πρὸς τὴν διατύπωση, ἐπειδὴ δὲν ὑπῆρχαν πλέον γλωσσικὲς δυσκολίες.

Στὴ νοηματικὴ ἀπόδοση ἔδινα, ἴσως, περισσότερην σημασίᾳ ἀπὸ αὐτὴν ποὺ ἔπρεπε νὰ δώσω καὶ ἤμουν περισσότερο σχολαστικὸς, γιὰτὶ ἤθελα νὰ συνηθίσουν οἱ μαθητές, καὶ κυρίως αὐτοὶ ποὺ εἶχαν γραμματικὲς γνώσεις μικρῶν

1. Ι. Συκουτρῇ, Μελέται καὶ Ἀρθρα, Ἀθήναι 1956, σ. 255.

γυμνασιακῶν τάξεων, νὰ διατυπώνουν σωστὰ τὶς ἰδέες τους μὲ σωστὴ ἄρθρωση, ἀκρίβεια καὶ σαφήνεια.

Ἀφοῦ βεβαιωνόμουν, υστερα ἀπὸ τὴ διαδικασία αὐτή, ὅτι οἱ μαθητὲς κατὰλαβαν τὸ νόημα τοῦ τμήματος ποὺ μελετοῦσαμε, προχωροῦσαμε στὴν πραγματολογικὴ ἐπεξεργασία τοῦ κειμένου. Κατ' αὐτὴν φροντίζαμε νὰ ἐπισημάνουμε καὶ νὰ ἐρμηνεύσουμε τὰ πραγματολογικὰ στοιχεῖα, ὅπως π.χ. πληροφορίες γιὰ πρόσωπα, γιὰ πράγματα, γιὰ τοποθεσίες κ.τ.λ. Ἀναζητοῦσαμε ἐπίσης τὰ πολιτιστικὰ στοιχεῖα, τὰ ὅποια ὑπῆρχαν στὸ κείμενο καὶ μὲ ἀφορμὴ τὰ στοιχεῖα αὐτὰ κάναμε συγκρίσεις, παραλληλισμούς καὶ ἀναφορὲς στὰ ἀντίστοιχα σημερινὰ ἢ σὲ παρόμοια στοιχεῖα παλαιότερων ἐποχῶν καὶ παρακολουθοῦσαμε τὴν ἱστορικὴ ἐξέλιξή τους. Τὶς ἀπαντήσεις τῶν θεμάτων αὐτῶν τὶς ζητοῦσα ἀρχικὰ ἀπὸ τὴν τάξη, προσπαθώντας νὰ «ἐκμαιεύσω» κάθε πληροφορία. "Ὅταν διαπίστωνα ἀδυναμίες τότε ἔδινα ὁ ἴδιος τὶς πληροφορίες.

Μετὰ ἀπὸ τὴν πραγματολογικὴ ἀποκατάσταση τοῦ κειμένου προχωροῦσαμε περισσότερο σὲ βάθος τὴν ἀνάλυσή μας καὶ φροντίζαμε νὰ βροῦμε τὰ μηνύματα καὶ τὶς ἰδέες ποὺ ὑπῆρχαν, ἂν βέβαια ὑπῆρχαν, στὸ τμήμα ποὺ ἐπεξεργαζόμασταν. Μὲ τὴ συζήτηση φροντίζαμε νὰ δοῦμε τὴν ἀξία τῶν ἰδεῶν ἢ τῶν μηνυμάτων αὐτῶν γιὰ τὴν ἐποχὴ μας καὶ γιὰ τὶς περασμένες ἐποχές. Μερικὲς φορές, ὅταν οἱ ἰδέες ἢ τὰ μηνύματα αὐτὰ κρύβονταν πίσω ἀπὸ σύμβολα ἢ ἀλληγορικὲς ἐννοιες, φροντίζαμε, μὲ τὴν πρωτοβουλία τῶν μαθητῶν πάντα, νὰ τὶς «ἀποκρυπτογραφήσουμε» καὶ νὰ κάנוμε μετὰ συζήτηση γύρω ἀπὸ αὐτές. Ἐκτὸς ἀπὸ τὶς ἰδέες προσπαθοῦσαμε νὰ ἐπισημάνουμε καὶ τὰ συναισθήματα ποὺ δημιουργοῦνταν ὡς τὸ σημεῖο αὐτό, νὰ τὰ ἀξιολογήσουμε καὶ νὰ δοῦμε τὴν διάρκεια ἢ τὴν ἔντασή τους.

Τὸ ἐπόμενο στάδιο τῆς ἐπεξεργασίας μας ἦταν τὸ αἰσθητικὸ κοίταγμα τῆς ἐνότητας. Φροντίζαμε δηλαδὴ νὰ δοῦμε τὶς λογοτεχνικὲς ἀρετές, ὅπως ἐκφραστικὰ μέσα (μεταφορές, παρομοιώσεις, προσωποποιήσεις, εἰκόνες κ.τ.λ.) τὸ ὕφος, τὴ γλῶσσα, τὴν πλοκὴ κ.ἄ. Στὸ θέμα τῶν ἐκφραστικῶν μέσων κατέβαλα ξεχωριστὴ προσπάθεια, ὥστε οἱ μαθητὲς νὰ ἀποκτήσουν τὴν ικανότητα νὰ ἀναγνωρίζουν οὐχὶ μόνον μιὰ μεταφορὰ ἢ μιὰ προσωποποίηση, ἀλλὰ νὰ γίνουν ικανοὶ νὰ διακρίνουν καὶ τὴ λειτουργικότητα καὶ τὸ ρόλο ποὺ παίζει τὸ ἐκφραστικὸ αὐτὸ μέσο στὴν πρόταση. "Ἔτσι δὲ δεχόμουν π.χ. τὴν ἀπάντηση ἐνὸς μαθητοῦ ὅτι «τὸ κείμενο ἢ ἡ ἐνότητα αὐτὴ μοῦ ἄρεσε, γιατί ἔχει πολλὰς μεταφορές, εἰκόνες κ.τ.λ.», ἀλλὰ ζητοῦσα νὰ μοῦ ἐπισημάνῃ τὰ στοιχεῖα αὐτὰ καὶ νὰ δικαιολογήσῃ τὸ ρόλο τους στὴν πρόταση, ἀναφέροντας καὶ πῶς θὰ ἦταν τὸ κείμενο χωρὶς αὐτά¹. Μὲ τὴν τακτικὴ αὐτὴ ἤθελα νὰ ἀκονίσω τὴν κρί-

1. 'Ο κ. Λ. Πολίτης (βλ. Κ. Λοῦκᾶ, Μεθοδικὴ Διδασκαλία τῶν Νέων Ἑλληνικῶν, τεῦχος Αον, σ. 350-351) στὸ Β' Παιδαγωγικὸ συνέδριο τῆς Θεσσαλονίκης εἶπε μεταξὺ ἄλλων καὶ τὰ ἑξῆς γιὰ τὸ θέμα τῆς ἐρμηνείας ἐνὸς λογοτεχνικοῦ ἔργου: «Φοβοῦμαι πὼς πολ-

ση τῶν μαθητῶν καὶ νὰ ἀναπτύξω τὴ δημιουργικὴ τους σκέψη. Παράλληλα ἤθελα νὰ ἀποκτήσουν ἐμπειρίες καὶ γιὰ τὰ δικά τους γραπτὰ κείμενα.

Ἄν τὸ κείμενο εἶχε γλωσσικούς ἰδιωματισμούς, φροντίζαμε νὰ κάνουμε καὶ γενικὲς γλωσσολογικὲς ἐπεξηγήσεις, ὥστε, ἐγκυκλοπαιδικά, νὰ ἀποκτήσουν οἱ μαθητὲς μιὰ εἰκόνα τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας.

Μὲ τὴν τακτικὴ αὐτὴ φρόντιζα νὰ ολοκληρώσουμε τὴν ἐπεξεργασία μιᾶς ἐνότητας ἢ ἐνὸς τμήματος ἀπὸ κάθε ἀποψη, ὅποτε, ἂν δὲν ὑπῆρχαν ἀπορίες τῶν μαθητῶν, προχωρούσαμε, μὲ τὸν ἴδιο τρόπο, στὴν ἐπεξεργασία καὶ τῶν ἄλλων ἐνοτήτων ἢ τμημάτων, φροντίζοντας ὅμως πάντα νὰ ὑπάρχῃ σύνδεση καὶ συσχέτιση μὲ τὰ προηγούμενα στοιχεῖα ποὺ ἐπισημάναμε.

Μετά τὴν ολοκλήρωση τῆς ἐπεξεργασίας τοῦ κειμένου, στοὺς τομεῖς ποὺ ἀναφέραμε, καὶ ἀφοῦ οἱ μαθητὲς συνειδητοποιοῦσαν καλὰ τὸ περιεχόμενο του, τις ἰδέες του καὶ τις ἄλλες ἀρετές, προβαίναμε στὴν ψυχολογικὴ ἀνάλυση τῶν πρωταγωνιστῶν τοῦ κειμένου καὶ στὸ χαρακτηρισμὸ τους, στηριζόμενοι πάντα στὰ στοιχεῖα καὶ στὶς πληροφορίες τοῦ κειμένου. Ἄν τὸ κείμενο βέβαια ἦταν ἐκτεταμένο, ὁ χαρακτηρισμὸς τῶν προσώπων καὶ ἡ ψυχολογικὴ ἀνάλυση γινόταν κατὰ τὴν ἐπεξεργασία τῶν ἐνοτήτων, γιὰ νὰ ἐπισημανθοῦν ὅλα τὰ χαρακτηριστικά. Μόνο σὲ μικρῆς ἐκτάσεως κείμενα ἀφήναμε τὸ χαρακτηρισμὸ στὸ τέλος.

Στὸ θέμα τοῦ χαρακτηρισμοῦ τῶν προσώπων φρόντιζα νὰ συνηθίσουν οἱ μαθητὲς στὴν κυριολεξία καὶ στὴν ἀκριβολογία. Οἱ χαρακτηρισμοὶ τοὺς ὁποίους ἀπέδιδαν σὲ ἓνα πρόσωπο, ἔπρεπε νὰ εἶναι τεκμηριωμένοι μὲ τὰ στοιχεῖα τοῦ κειμένου καὶ ὄχι βερμπαλιστικοί. "Ὅταν π.χ. οἱ μαθητὲς χαρακτήριζαν ἓνα πρόσωπο καὶ ἔλεγαν «ὁ πρωταγωνιστὴς ἢ ὁ ἥρωας αὐτὸς εἶναι φιλότιμος, εὐγενικός, δραστήριος» ἢ τὰ ἀντίθετά τους, δὲ δεχόμεναι ἔτσι αὐτὸν τὸν χαρακτηρισμὸ ἀλλὰ ζητοῦσα πλήρη δικαιολόγηση τῶν χαρακτηριστικῶν, ποὺ ἀνέφεραν, σύμφωνα μὲ τὰ στοιχεῖα τοῦ κειμένου. Προσπαθοῦσαμε ἐπίσης νὰ δοῦμε πέρα ἀπὸ τὸν χαρακτηρισμὸ ἐνὸς προσώπου καὶ τίς βαθύτερες προεκτάσεις του· ἂν δηλαδὴ τὸ πρόσωπο ποὺ χαρακτηρίζαμε ἀντιπροσώπευε, ἐκτὸς ἀπὸ τὸν ἑαυτὸ του, καὶ ἓνα εὐρύτερο σύνολο ἢ ἂν μιὰ ἐνέργειά του μποροῦσε νὰ ἔχῃ γενικότερες ἐπιπτώσεις. Μὲ τὴν τακτικὴ αὐτὴ ἤθελα νὰ συνηθίσουν οἱ μαθητὲς στὴν ἀκριβολογία, στὴν τεκμηρίωση τῶν σκέψεων μὲ λογικὰ ἐπιχειρήματα, ποὺ τὰ ἴδια τὰ πράγματα μᾶς προσφέρουν, στὴ διείσδυση καὶ ἐρμηνεία τῶν θεμάτων σὲ βάθος καὶ ὄχι σὲ ἐπιφάνεια καὶ στὴν ἀποφυγὴ τοῦ ξηροῦ καὶ ἄγονου βερμπαλισμοῦ. Διδάσκονταν παράλληλα οἱ μαθητὲς ὅτι καὶ στὴ ζωὴ τους δὲν ἔχουν δικαίωμα νὰ κάνουν αὐθαίρετες κρίσεις, νὰ δια-

λὲς φορὲς ἀστοχοῦμε (στὴ διδασκαλία τῶν ἀναλύσεων), ἀντικρίζουμε τὸ κάθε κείμενο μεμονωμένο, καί, μὴ ἔχοντας νὰ ποῦμε τίποτα, καταφεύγουμε στὰ κοσμητικὰ ἐπίθετα, τίς μεταφορὲς καὶ τίς παρομοιώσεις, ποὺ εἶναι τίς περισσότερες φορὲς προϊόντα ἀμνηχανίας».

τυπώνουν ἀστήρικτες γνώμες καὶ νὰ ἐξετάζουν ἢ νὰ κρίνουν ἐπιφανειακὰ ἓνα θέμα. Ἐπρεπε, προτοῦ πάρουν ὁποιαδήποτε ἀπόφαση, νὰ τὴ μελετήσουν καλὰ, νὰ κρίνουν καὶ νὰ σταθμίσουν προσεκτικὰ τὰ στοιχεῖα, ποὺ εἶχαν στὴ διάθεσή τους, καὶ κατόπιν νὰ αποφασίσουν, ὥστε νὰ μὴν ἀποτύχουν. Τὰ ἐφόδια αὐτὰ πίστευα ὅτι θὰ τοὺς ἦταν πολὺ χρήσιμα, γιατί, ὅταν θὰ τελείωναν τὴ Σχολὴ καὶ θὰ ἀντιμετώπιζαν τὴ ζωὴ ὡς υπεύθυνοι πολῖτες, θὰ εἶχαν ἀνεπτυγμένη τὴν κριτικὴ τους σκέψη καὶ εἶτε ὡς προϊστάμενοι εἶτε ὡς υφιστάμενοι θὰ μπορούσαν νὰ ἀντιμετωπίζουν τὰ πράγματα μὲ προσοχή, σύνεση καὶ περίσκεψη, κοιτάζοντας τὴν οὐσία περισσότερο καὶ ὄχι τὴν ἐπιφάνεια.

Τὸ θέμα γενικὰ τοῦ χαρακτηρισμοῦ τῶν προσώπων καὶ τὶς ψυχολογικῆς ἀναλύσεώς τους πρέπει ἰδιαίτερα νὰ προσεχθῇ στὴ διδασκαλία, γιατί πάρα πολλὰ προσφέρει στοὺς μαθητές. Προσωπικὰ πιστεύω ὅτι δὲν πρέπει νὰ μένουμε σὲ ἓναν ἐπιφανειακὸ χαρακτηρισμό, ἀλλὰ ἡ ἐρμηνεία μας, ὅπως ὑποστηρίζει καὶ ὁ Γ. Θέμελης¹ «οφείλει νὰ διεισδύσῃ στὴν οὐσία τοῦ ἔργου, διὰ μέσου αὐτῶν τῶν προσώπων, ὡπως ἐκδηλώνονται».

Μετὰ τὴν ἐξέταση τοῦ κειμένου καὶ ἀπὸ πλευρᾶς χαρακτηρισμοῦ τῶν προσώπων, κάναμε τὴ γραμματολογικὴ τοποθέτησή του. Οἱ μαθητὲς σύμφωνα μὲ τὰ στοιχεῖα ποὺ εἶχαν στὴ διάθεσή τους (εἶδος τοῦ ἔργου, ἀξία του, συγγραφέας κ.τ.λ.) προσπαθοῦσαν νὰ τὸ ἐντάξουν χρονολογικὰ καὶ γραμματολογικὰ.

Τὰ βιογραφικὰ στοιχεῖα τοῦ συγγραφέα τὰ λέγαμε εἶτε στὴν ἀρχὴ εἶτε στὸ τέλος, ἀνάλογα μὲ τὶς ἀπαιτήσεις τοῦ κειμένου, χωρὶς νὰ ἐπηρεαζώμαστε ἀπὸ τὶς ἀντίθετες ἀπόψεις ποὺ ἔχουν διατυπωθῇ κατὰ καιροὺς στὸ θέμα αὐτό². Ἄν πιστεύαμε ὅτι ἡ γνώση τῶν βιογραφικῶν στοιχείων τοῦ συγγραφέα θὰ βοηθοῦσε στὴν καλύτερη κατανόηση τοῦ κειμένου, λέγαμε τὰ βιογραφικὰ στοιχεῖα στὴν ἀρχή. Ἄν δὲν ἐξυπηρετοῦσαν καμιά σκοπιμότητα, τὰ λέγαμε στὸ τέλος. Μερικὲς φορὲς πάλι χρειαζόταν νὰ δώσουμε βιογραφικὲς πληροφορίες κατὰ τὴ διάρκεια τῆς ἐπεξεργασίας, πρᾶγμα τὸ ὁποῖο καὶ κάναμε.

Στὸ θέμα τῶν βιογραφικῶν στοιχείων δυστυχῶς δὲν αὐτενεργοῦσε ἡ τάξη ὅσο στὰ προηγούμενα ἀντικείμενα, γιατί τὰ στοιχεῖα αὐτὰ χρειάζονταν μελέτη κατ' οἶκον ἀπὸ γενικότερα βοηθήματα, ἐφ' ὅσον οἱ πληροφορίες τοῦ ἐγχειριδίου δὲν προσέφεραν καμιά βοήθεια. Τέτοια διάθεση δὲν εἶχαν οὔτε καὶ πρόκειται νὰ ἔχουν οἱ μαθητὲς τῶν Τεχνικῶν Σχολῶν, ἀφοῦ ὁ βαθμὸς τοῦ μαθήματος δὲν ἐπηρεάζει τὴν προαγωγή τους· γι' αὐτὸ ἡμῶν υποχρεωμένος νὰ προσφέρω ὁ ἴδιος, στὸ μεγαλύτερο ποσοστό, αὐτὲς τὶς πληροφορίες.

1. Γ. Θέμελης, Ἡ διδασκαλία τῶν νέων ἐλληνικῶν, Θεσσαλονίκη 1949, τεῦχος Α', ἔκδοση δευτέρα, σ. 167.

2. H. Gaudig, Ἡ σύγχρονος διδακτικὴ ἐν θεωρίᾳ καὶ πράξει, μετάφραση Σπ. Καλλιόφα, Ἀθήναι 1933, σ. 366.

2. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΟΙΗΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Στὴ διδακτικὴ μεθοδολογία τῶν ποιημάτων ἀκολούθησα, ὡς ἓνα σημεῖο, τῇ μεθοδολογίᾳ τῶν πεζῶν κειμένων. Ἐπειδὴ ὅμως μεταξύ ποιήματος καὶ πεζοῦ ὑπάρχουν διαφορές¹, ἐπόμενο ἦταν νὰ ὑπῆρχαν διαφορὲς καὶ στὴν ἐπεξεργασία τους.

Ἡ διδασκαλία τῶν ποιημάτων γινόταν καὶ αὐτὴ χωρὶς καμία κατ' οὐκὸν προετοιμασία, γιὰ τὸ λόγο πού δὲν γινόταν προετοιμασία καὶ στὰ πεζὰ κείμενα².

Συναισθηματικὴ προπαρασκευὴ πρὶν ἀπὸ τὴν ἐπεξεργασία ἐνὸς ποιητικοῦ κειμένου ἢ ἀκόμη καὶ πεζοῦ ἔκανα εὐκαιριακὰ, ὅταν τὴ θεωροῦσα σκόπιμη ἦ ὅταν πρόσφατα γεγονότα μοῦ ἔδιναν λαβὴ γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτό. Ἡ συναισθηματικὴ προπαρασκευὴ δὲ διαρκοῦσε ποτὲ περισσότερο ἀπὸ 3-5 λεπτά. Προκειμένου π.χ. νὰ διδάξω τὸν Ὑμνο στὴν Ἐλευθερίαν, ὡς συναισθηματικὴ προπαρασκευὴ μπορεῖ νὰ θεωρηθῇ μιὰ μικρὴ συζήτηση πρὶν ἀπὸ τὸ μάθημα μὲ ἀφορμὴ τὴν καθημερινὴ ἐπαρση τῆς σημαίας καὶ τὴν ἀπαγγελίαν τοῦ Ἐθνικοῦ Ὑμνου. Ἀφορμὴ ἐπίσης μπορεῖ νὰ πάρη κανεὶς ἀπὸ τὴν ἐπίδειξη μιᾶς σχετικῆς εἰκόνας, πού ὑπάρχει στὴν αἴθουσα, ἢ ἀπὸ ἓνα σχετικὸ γνωμικόν, πού εἶναι γραμμένο στὴν τάξη, ἢ ἀπὸ ἓνα ἄλλο ὁποιοδήποτε ἐπίκαιρο ἱστορικὸ γεγονὸς κ.τ.λ.³ Βέβαια στὸ θέμα αὐτὸ οἱ ἀπόψεις τῶν ἐκπαιδευτικῶν συγκρούονται⁴, γιὰτὶ ἐξετάζουν συνήθως μονόπλευρα τὸ θέμα καὶ δὲ δέχονται συμβιβασμούς.

Ἡ ἐπεξεργασία τοῦ ποιήματος ἄρχιζε μὲ τὴν προσφορὰ του στὴν τάξη μὲ μια σωστὴ καὶ καλὴ ἀνάγνωση ἢ ἀπαγγελία⁵ ἀπὸ τὸν διδάσκοντα. Μὲ τὴν

1. Ὁ πεζὸς λόγος διαφέρει ἀπὸ τὸν ποιητικόν, γιὰτὶ ὁ πρῶτος εἶναι περισσότερο ἀποτελεσματικὸς τῆς διανόησης, ἐνῶ ἡ ποίηση τῆς δημιουργικῆς φαντασίας. Ὁ πεζὸς λόγος μιλάει κυρίως γιὰ πράγματα πού ἔγιναν, ἢ ποίηση μιλάει καὶ γιὰ πράγματα πού θὰ ἤθελε κάποιος νὰ γίνουν. Παραστατικότερα ὅμως νομίζω ὅτι δίνει τὴ διαφορὰ ὁ Ἀριστοτέλης (βλ. Ποιητικὴ 1451b), ὁ ὁποῖος γράφει: «ὁ ἱστορικὸς καὶ ὁ ποιητὴς οὐ τῷ ἢ ἔμμετρα λέγειν ἢ ἄμμετρα διαφέρουσιν (εἴη γὰρ ἂν τὰ Ἡροδότου εἰς μέτρα τεθῆναι καὶ οὐδὲν ἦτον ἂν εἴη ἱστορία τις μετὰ μέτρου ἢ ἄνευ μέτρων) ἀλλὰ τούτω διαφέρει, τῷ τὸν μὲν τὰ γενόμενα λέγειν, τὸν δὲ οἷα ἂν γένοιτο. Διὸ καὶ φιλοσοφώτερον καὶ σπουδαιότερον ποίησις ἱστορίας ἐστίν· ἡ μὲν γὰρ ποίησις μᾶλλον τὰ καθόλου, ἢ δ' ἱστορία τὰ καθ' ἑκάστον λέγει. Ἔστιν δὲ καθόλου μὲν, τῷ ποιεῖν τὰ ποῖα ἅττα συμβαίνει λέγειν ἢ πράττειν κατὰ τὸ εἶδος ἢ τὸ ἀναγκαῖον, οὗ στοχάζεται ἡ ποίησις ονόματα ἐπιτιθεμένη. τὸ δὲ καθ' ἑκάστον, τί Ἀλκιβιάδης ἔπραξεν ἢ τί ἔπαθεν».

2. Βλ. στὴ σ. 161 τῆς μελέτης αὐτῆς.

3. Κ. Λοῦκα, Μεθοδικὴ διδασκαλία τῶν Νέων Ἑλληνικῶν, σ. 416-417.

4. Κ. Γεωργίου λη, Εἰδικὴ Διδακτικὴ, σ. 130-131, Β. Τσίριμπα, Εἰδικὴ Διδακτικὴ, Ἀθήναι 1940, σ. 111, Ε. Ζαμπετᾶκη, Εἰδικὴ Διδακτικὴ, Ἡράκλειον 1970, σ. 106, Κ. Λοῦκα, ἐνθ' ἂν. σ. 416.

5. Ἡ διδακτικὴ πράξη μοῦ ἔδειξε ὅτι μὲ τὴν ἀπαγγελίαν κερδίζεις πολὺ περισσότερο τὸ μαθητὴ παρὰ μὲ τὴν ἀνάγνωση, γι' αὐτὸ πιστεύω ὅτι πρέπει νὰ ἐπιδιώκεται περισσότερο.

ἐνέργεια αὐτὴ ἤθελα νὰ δείξω στοὺς μαθητὲς τὸ σωστὸ τρόπο ἀποδόσεως ἐνὸς ποιητικοῦ ἔργου καὶ νὰ τοὺς βοηθήσω στὴ νοηματικὴ κατανόηση καὶ τὴν αἰσθητικὴ ἀπόλαυσή του.

Στὸ παιδαγωγικὸ πρόβλημα, ποὺ απασχολεῖ σήμερα τοὺς ἐκπαιδευτικούς, ἀν δηλαδὴ πρέπει νὰ ἔχουν οἱ μαθητὲς ἀνοιχτὰ ἢ κλειστὰ τὰ βιβλία τους¹ κατὰ τὴν ὥρα ποὺ διαβάζουμε ἢ ἀπαγγέλλουμε τὸ ποίημα, κράτησα οὐδέτερη στάση. Ἀκολούθησα τὴν τακτικὴ αὐτὴ ἐπειδὴ πιστεύω ὅτι ἡ παροδοχὴ μιᾶς μόνον θεωρίας (ἀνοιχτὰ ἢ κλειστὰ τὰ βιβλία) εἶναι ἀκρότητα καὶ ὥς τέτοια πρέπει νὰ ἀποφεύγεται. Ἀφοῦ στὴν τάξή μου εἶχα μαθητὲς οἱ ὅποιοι ἀπολάμβαναν τὸ ποίημα καὶ τὸ ἀντιλαμβάνονταν καλύτερα μὲ ἀνοιχτὰ τὰ βιβλία καὶ ἄλλους οἱ ὅποιοι τὸ ἀπολάμβαναν καλύτερα ὥς ακρόαμα, δὲν εἶχα τὸ δικαίωμα νὰ τοὺς ἐμποδίσω στὸ σημεῖο αὐτὸ καὶ νὰ τοὺς ἐπιβάλω ἐγὼ τὸν τρόπο τῆς ἀπολαύσεως καὶ κατανόησεως. Ἐπιμονὴ σὲ μιὰ ἀπὸ τὶς δύο αὐτὲς θέσεις εἶναι οὐτοπία καὶ ἀποβαίνει περισσότερο σὲ βλάβη παρὰ σὲ ὄφελος τοῦ μαθήματος.

Ἐὰν τὸ ποίημα ποὺ μελετούσαμε ἦταν δύσκολο ἢ εἶχε ἔννοιες καὶ μὴνύματα ποὺ δύσκολα φαίνονταν μὲ τὴν πρώτη ἐπαφή, ζητοῦσα τότε τὴν ἀνάγνωσή του καὶ ἀπὸ ἓνα ἢ δύο μαθητὲς, γιὰ νὰ γίνῃ πιὸ κατανοητὸ ἀπὸ τὴν τάξη. Ἐὰν ἦταν εὐκολο, μετὰ τὴ δική μου ἀνάγνωση, ζητοῦσα, τελείως προαιρετικά, νὰ γίνῃ ἀπὸ κάποιον μαθητὴ ἡ ἀπόδοση τοῦ νοήματος σὲ γενικὲς γραμμές. Ἄν ἡ τάξὴ δυσκολευόταν νὰ ἀποδώσῃ τὸ νόημα, δὲν ἐπέμενα· προχωροῦσα στὴν ἐπεξεργασία καὶ ἐπανερχόμασταν στὸ νόημα μετὰ ἀπὸ αὐτὴν².

Κατὰ τὴν ἐπεξεργασία τοῦ ποιήματος δὲν ἀκολουθοῦσα ποτὲ τὴν ἴδια μεθοδολογία. Ἡ μέθοδος ἐξαρτόταν οὐσιαστικὰ ἀπὸ τὶς οργανικὲς δυσκολίες ποὺ εἶχε. Ἄν π.χ. ἓνα ποίημα ἦταν πολὺ ἀπλὸ καὶ κατανοητό, ἡ ἐπεξεργασία γινόταν κατὰ στροφὲς ἢ ζεύγη στροφῶν ἢ καὶ ολόκληρο τὸ ποίημα ὥς μία ἐνότητα. Ἄν ἦταν δυσκολώτερο, κάναμε τὴν ἐπεξεργασία κατὰ στίχο ἢ κατὰ ζεύγη στίχων. Ἄν ἦταν πολὺ δύσκολο τὸ ἐπεξεργαζόμεσταν ἐρμηνεύοντας κάθε λέξη χωριστά. Τὶς περισσότερες φορὲς κάναμε συνδυασμὸ δύο ἢ περισσοτέρων μεθόδων γιὰ καλύτερη ἀνάλυση.

Τὴν ἀπόδοση τοῦ νοήματος ἀκολουθοῦσε ἡ λεξιλογικὴ, γραμματικὴ καὶ συντακτικὴ ἀποκατάσταση τοῦ κειμένου. Ἐπέμενα καὶ στὴν ἀνάλυση τοῦ ποιήματος στὴν πλήρη γλωσσικὴ ἐξομάλυνση τοῦ κειμένου, γιὰτὶ πίστευα ὅτι ἡ

1. Ὁ Κ. Γεωργούλης, Μεγάλῃ Παιδαγωγικῇ Ἐγκυκλοπαίδειᾳ, τόμος Δ', σ. 70 γράφει: «Οἱ μαθηταὶ ἀκροῶνται μὲ κλειστὰ τὰ βιβλία διὰ νὰ ἐπιδράσουν ἐπ' αὐτῶν τὰ μελωδικὰ στοιχεῖα τοῦ ἀναγνώσματος καὶ ἡ μετ' ἥθους ἀπαγγελία».

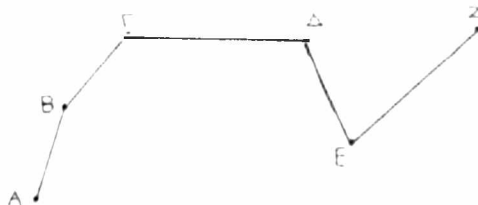
2. Δὲν ἐπέμενα στὴν ἀπόδοση τοῦ νοήματος ἐνὸς ποιήματος ἀμέσως μετὰ ἀπὸ μιὰ ἢ δύο ἀναγνώσεις, ὅταν μάλιστα τὸ ποίημα ἦταν καὶ δύσκολο, γιὰτὶ δὲν τὸ θεωροῦσα σωστό. Ἐνδέχεται ὁ μαθητὴς νὰ μὴν τὸ κατὰλαβε. Τὸ σωστότερο, κατὰ τὴ γνώμη μου, στὴν περίπτωση αὐτὴ εἶναι νὰ προχωρήσῃ ὁ διδάσκων στὴν ἐπεξεργασία καί, ἀφοῦ ὀλοκληρωθῇ αὐτή, τότε νὰ ζητήσῃ ἀπαιτητικὰ τὴν ἀπόδοση τοῦ νοήματος.

ἄρση τῶν δυσκολιῶν αὐτῶν σημαντικά θὰ βοηθοῦσε στὴν κατανόηση καὶ στὴ λοιπὴ ἐπεξεργασία.

Οἱ ἄγνωστες λέξεις ἢ οἱ διάφορες ἄλλες ἀπορίες ὑποδεικνύονταν πρῶτα ἀπὸ τοὺς μαθητὲς καὶ ἀπὸ αὐτοὺς ζητοῦσα τίς πρῶτες λύσεις· ὅταν αὐτοὶ δυσκολεύονταν ἢ ἀδυνατοῦσαν νὰ ἀπαντήσουν, τότε ἔδινε ὁ ἴδιος τὴ σωστὴ ἀπάντηση. Καὶ στὴν ἀνάλυση τῶν ποιημάτων τίς ἄγνωστες λέξεις τίς γράφαμε, συνήθως, στὸν πίνακα, γιὰ νὰ κάνουμε εὐκαιριακὰ γραμματικές, συντακτικὲς ἢ ἄλλες φραστικὲς ἀσκήσεις.

Χωρισμὸ τοῦ κειμένου σὲ ἐνότητες κάναμε, ἐφ' ὅσον ὑπῆρχαν πράγματι ἐνότητες καὶ ἐξυπηρετοῦσαν μιὰ σκοπιμότητα. Ὁ χωρισμὸς αὐτός, ἀνάλογα μὲ τίς δυσκολίες τοῦ κειμένου,μποροῦσε νὰ γίνῃ εἴτε πρὶν εἴτε μετὰ τὴ γλωσσικὴ ἀποκατάστασή του.

Κατὰ τὴν ἐρμηνεία τοῦ κειμένου, ἀνάλογα μὲ τὴ μέθοδο ποὺ ἀκολουθοῦσαμε (ἐρμηνεία κατὰ στροφές, στίχους, λέξεις, κ.τ.λ.), φροντίζαμε νὰ γίνῃ πρῶτα ἡ κατανόηση τοῦ περιεχομένου τοῦ τμήματος ποὺ μελετοῦσαμε. Φροντίζαμε ἐπίσης νὰ δοῦμε τίς ὑπάρχουσες ἐννοιες ἢ τὰ μηνύματα τοῦ κειμένου τὰ ὁποῖα συζητούσαμε, τοποθετώντας αὐτὰ στὴ σύγχρονη ἐποχὴ ἢ κάνοντας ἀναδρομὴ στὸ παρελθόν, γιὰ νὰ δοῦμε τὴν ἀξία καὶ τὴ θέση τους στὶς διάφορες ἐποχές. Μετὰ προσπαθοῦσαμε νὰ δοῦμε τὰ συναισθήματα ποὺ δημιουργοῦνταν στὸν ἀναγνώστη ἀπὸ τὰ διάφορα στοιχεῖα τοῦ ποιήματος. Ὅταν τὰ συναισθήματα αὐτὰ ἦταν πολλὰ καὶ ἀξιόλογα, τὰ ἀπεικονίζαμε μὲ γραφικὴ παράσταση στὸν πίνακα, γιὰ νὰ ἔχουμε καὶ οπτικὴ εἰκόνα τῆς ἐντάσεως καὶ τῶν διακυμάνσεων τῶν συναισθημάτων αὐτῶν. Ἄν π.χ. στὴν πρώτη στροφή ἢ στὸν πρῶτο στίχο ἢ δίστιχο ἐνὸς ποιήματος εἴχαμε ἓναν Α συναισθηματικὸ ἐρεθισμό, ὁ ἐρεθισμὸς αὐτὸς στὴν ἐπόμενη στροφή, στίχο ἢ δίστιχο,μποροῦσε νὰ φθάσῃ στὴ θέση Β, μετὰ συνέχεια νὰ ἀνεβαίνει στὴ θέση Γ, νὰ διατηρηθῇ πιὸ κάτω στὸ ἴδιο ἐπίπεδο ἕως τὴν θέση Δ, νὰ ἔχουμε μετὰ τὴν πτώση στὴ θέση Ε καὶ τελικὰ ἄνοδο στὴ θέση Ζ. Γραφικὰ αὐτὴ ἡ παράσταση θὰ εἶχε τὴ μορφή:



Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ οἱ μαθητὲς συνειδητοποιοῦσαν τὰ προκαλούμενα συναισθήματα καὶ ἀντιλαμβάνονταν καλύτερα τὰ μηνύματα τοῦ κειμένου.

Μετὰ τὴν ἐπεξεργασία αὐτὴ κάναμε τὸ χαρακτηρισμὸ καὶ τὴν ψυχολογικὴ ἀνάλυση τῶν προσώπων τοῦ κειμένου ἢ κρίναμε διάφορες πράξεις καὶ

ἐνέργειές τους. Στὸ στάδιο αὐτό, ὅπως καὶ στὴν ἀντίστοιχη ἐπεξεργασία τοῦ πεζογραφήματος ἀνέφερα, προσπαθοῦσα νὰ συνηθίσουν οἱ μαθητὲς στὴν ἀκριβολογία, τεκμηρίωση τῶν ἀπόψεων τους καὶ ἐρμηνεῖα τῶν θεμάτων σὲ βάθος καὶ οὐχὶ σὲ ἐπιφάνεια.

Ὅταν στὸ κείμενο ὑπῆρχαν πραγματολογικὰ στοιχεῖα τὰ ἐπισημαίναμε καί, ἂν ἡ γνώση τους ἐπηρέαζε τὴν κατανόηση τοῦ τμήματος ποὺ μελετοῦσαμε, τὰ συζητούσαμε πρὶν ἀπὸ τὴν ἐρμηνεῖα· ἐὰν δὲν ἐπηρέαζαν τὴν κατανόηση τότε τὰ συζητούσαμε μετὰ τὴν ὁλοκλήρωση τῆς ἐπεξεργασίας ποὺ ἀνέφερα. Κατὰ τὴν ἐπεξεργασία τῶν πραγματολογικῶν στοιχείων τοῦ ποιήματος φρόντιζα πρῶτα νὰ «ἐκμαιεύσω» τίς γνώσεις τῶν μαθητῶν καὶ μετὰ συνόψιζα ἢ ἔδινα περισσότερες διευκρινήσεις, ὥστε νὰ ὁλοκληρωθοῦν οἱ πληροφορίες ποὺ ἔπρεπε.

Ἡ ἐπόμενη ἐνέργειά μας ἦταν νὰ κοιτάζουμε τὸ ποίημα ἀπὸ αἰσθητικὴ πλευρὰ καὶ νὰ ἐπισημάνουμε τὰ πλεονεκτήματα καὶ μειονεκτήματά του. Κατὰ τὴν ἐπεξεργασία τῶν ἐκφραστικῶν μέσων ζητοῦσα ἀπὸ τοὺς μαθητὲς νὰ μὴν τὰ ἐπισημαίνουν ἀπλῶς, ἀλλὰ νὰ βλέπουν καὶ τὸ ρόλο τους μέσα στὸ κείμενο καὶ τὴ δύναμη ποὺ ἔδιναν στὴν πρόταση. Στὸ τέλος κάναμε συνολικὴ θεώρηση ὅλων τῶν στοιχείων ποὺ εἴχαμε ἐπισημάνει στὸ ποίημα.

Γιὰ νὰ ἔχουν οἱ μαθητὲς μιὰ γενικὴ ἐγκυκλοπαιδικὴ μόρφωση, κάναμε καὶ μιὰ στοιχειώδη μετρικὴ ἀνάλυση τονίζοντας κυρίως τὸ μέτρο, τὴν ομοιοκαταληξία, τὸ ρυθμὸ κ.λ. Μετὰ ἀπὸ τὸ μέτρο κάναμε γραμματολογικὴ τοποθέτηση τοῦ κειμένου, σύμφωνα μὲ στοιχεῖα ποὺ εἴχαμε στῆ διάθεσή μας.

Τὰ βιογραφικὰ στοιχεῖα τοῦ συγγραφέα τὰ λέγαμε, ἀνάλογα μὲ τὴ σκοπιμότητα ποὺ ἐξυπηρετοῦσαν, εἴτε στὴν ἀρχὴ εἴτε στὸ τέλος· μερικὲς φορὲς πάλι τὰ λέγαμε κατὰ τὴ διάρκεια τῆς ἐπεξεργασίας, ἐφ' ὅσον αὐτὸ διευκόλυνε τὴν κατανόηση.

Προσπάθησα στὶς σελίδες αὐτὲς νὰ ἐκθέσω τὴ μεθοδολογία ποὺ ἀκολούθησα κατὰ τὴν ἐπεξεργασία τῶν νεοελληνικῶν κειμένων, πεζῶν καὶ ποιητικῶν. Οἱ μεθοδολογίες ποὺ ἀνέπτυξα οὔτε οἱ τελειότερες εἶναι οὔτε οἱ μοναδικές. Πολλοὶ τρόποι υπάρχουν γιὰ τὴ διδασκαλία ἐνὸς κειμένου. Ἐκεῖνο ὅμως ποὺ θὰ ἤθελα ἰδιαίτερα νὰ τονίσω εἶναι ὅτι κατὰ τὴν ἀνάλυση τῶν κειμένων δὲν ἀκολουθοῦσα πάντα τὴ σειρὰ τὴν ὁποία ἀνέφερα¹. Δὲν ἔκανα π.χ. σὲ κάθε μάθημα πρῶτα λεξιλογικὴ ἀποκατάσταση τοῦ κειμένου, μετὰ ἐνόητες, ἔννοιες, χαρακτηρισμοὺς κ.τ.λ., ἀλλὰ τὴν πορεία τὴ ρύθμιζαν οἱ ἀνάγκες τοῦ κειμένου. Ἐὰν δηλαδὴ σὲ κάποιο στάδιο προέκυπταν πραγματολογικὲς δυσκολίες, δὲν περιμένα νὰ ἔρθῃ ἡ σειρά τους γιὰ νὰ τις ποῦμε, ἀλλὰ ἔδινα τις διευκρινίσεις ἐκεῖνῃ τῇ στιγμῇ· ἐὰν ἐπίσης κάπου ἔπρεπε νὰ συζητήσουμε ἕνα μῆνυμα ἢ ἕνα νόημα, δὲν περιμένα πότε θὰ ἔρθῃ ἡ σειρά του γιὰ συζήτηση, ἀλ-

1. Ν. Ἐξαρχοπούλου, Εἰδικὴ Διδακτικὴ, τ. Α', σ. 170.

λά τὸ επεξεργαζόμεσταν μὲν τὸ ἐπισημαίναμε. Τὸ σχεδιάγραμμα, ποὺ μνημόνευσα, τὸ ἔγραφα πολλές φορές στὸν πίνακα καὶ σημειώναμε τὰ βασικὰ στοιχεῖα τῆς ἀναλύσεως σ' αὐτόν, γιὰ νὰ ἔχουν οἱ μαθητὲς καὶ οπτική παράσταση τῶν διδασκομένων. Ἄλλοτε γράφαμε μερικὰ μόνο στοιχεῖα στὸν πίνακα, ὅπως λέξεις, μηνύματα, χαρακτηρισμούς καὶ ἄλλοτε υπαγόρευα τὴ γραφὴ στὰ τετράδια. Πολλές φορές θέταμε ἐκ τῶν προτέρων προβλήματα καὶ προσπαθοῦσαμε, προχωρώντας στὴν ἐρμηνεία, νὰ βροῦμε τίς λύσεις τους (μέθοδος τοῦ problem solving), γιὰ νὰ ἀκονιστῇ περισσότερο ἡ κρίση τῶν μαθητῶν. Ἀκολούθησα αὐτὴ τὴν ποικιλία στὶς ἀναλύσεις, γιὰ νὰ ἀποφύγω τὴ μονοτονία στὸ μάθημα καὶ τὴν κούραση τῶν μαθητῶν· περισσότερο ὅμως ἤθελα νὰ συνηθίσω τὴν τάξη σὲ ποικίλους τρόπους σκέψεως καὶ ἐργασίας πάνω σ' ἓνα θέμα. Θὰ ἤθελα ἀκόμα νὰ τονίσω ὅτι τόσο στὴν ἐπεξεργασία τῶν πεζῶν κειμένων, ὅσο καὶ τῶν ποιητικῶν, ὡς οδηγὸ γιὰ κάθε σκέψη, κρίση ἢ συμπέρασμα εἶχαμε πάντα τὸ ἴδιο τὸ κείμενο. Στους μαθητὲς δὲν ἐπέτρεπα ποτὲ νὰ κάνουν κρίσεις ἢ νὰ διατυπώνουν ἀπόψεις, οἱ ὁποῖες δὲν πήγαζαν ἄμεσα ἀπὸ τὸ μάθημα ποὺ ἐπεξεργαζόμεσταν.

Οἱ μεθοδολογίες ποὺ ἀνέφερα εἶναι ἀναμφισβήτητα προσαρμοσμένες σὲ μαθητὲς Τεχνικῶν Σχολῶν, μὲ τίς γνωστὲς ἐλλείψεις. Γι' αὐτὸ δὲν ἔκανα λόγο γιὰ κατ' οἶκον ἐργασίες τῶν μαθητῶν, διδασκαλία μαθήματος μὲ κατ' οἶκον προπαρασκευή, χρῆση πηγῶν καὶ βοηθημάτων σὲ μεγάλη ἔκταση, τετράδια ἀναλύσεων κ.τ.λ. Ἄν δίδασκα μὲ διαφορετικὲς συνθῆκες καὶ σὲ περισσότερο ομοιογενῆ τμήματα, δὲ θὰ παρέλειπα νὰ ἀναφερθῶ καὶ στὰ ἀντικείμενα αὐτά.

V. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΘΕΣΕΩΝ

Τὴ διδασκαλία τῶν ἐκθέσεων τὴν εἶχα χωρίσει σὲ τέσσερα μέρη: α) προφορικὲς ἐκθέσεις, β) γραπτὲς ἐκθέσεις, γ) ἐλεύθερες ἀνακοινώσεις καὶ δ) ἀσκήσεις γιὰ σύνταξη εγγράφων ἢ συμπλήρωση ἐντύπων.

Σκοπὸς τῶν προφορικῶν ἐκθέσεων ἦταν νὰ πλουτίσουν καὶ νὰ διευρύνουν τίς γνώσεις τῶν μαθητῶν, νὰ οξύνουν τὴν κρίση τους, νὰ τοὺς μὴσουν στὸ σωστὸ τρόπο τοῦ «σκέπτεσθαι», νὰ ἀναπτύξουν τὴν αὐτενέργειά τους, νὰ τοὺς συνηθίσουν στὴ σωστὴ ἄρθρωση καὶ νὰ τοὺς καταστήσουν ικανοὺς νὰ ἐκθέτουν καὶ νὰ διατυπώνουν ἐλεύθερα καὶ ἀβίαστα τίς ἀπόψεις τους.

Σκοπὸς τῶν γραπτῶν ἐκθέσεων ἦταν νὰ καταστήσουν τοὺς μαθητὲς ικανοὺς νὰ ἐξωτερικεύουν ἐλεύθερα καὶ ἀβίαστα τὸν ἐσωτερικὸ τους κόσμον, νὰ διατυπώνουν τίς σκέψεις, τίς ιδέες, τὰ συναισθήματά τους, μὲ σαφήνεια, καθαρότητα, κυρίως μὲ υπευθυνότητα, ἐνθυμούμενοι πάντα τὸ λατινικὸ γνωμικὸ «scripta manent» καὶ γενικὰ νὰ συνηθίσουν στὶς ἀρετὲς τοῦ γραπτοῦ λόγου.

Μὲ τίς ἐλεύθερες ἀνακοινώσεις ἤθελα νὰ συνηθίσουν οἱ μαθητὲς νὰ παρατηροῦν διάφορα γεγονότα τῆς καθημερινῆς ζωῆς καὶ νὰ προβληματίζονται πάνω σ'

αὐτὰ· νὰ ἐκθέτουν ἐπίσης καὶ νὰ υποστηρίζουν τίς σκέψεις τους μὲ ἐπιχειρήματα καὶ νὰ συνηθίσουν στοὺς κανονισμοὺς μιᾶς πολιτισμένης συζητήσεως, παίρνοντας ἔτσι χρήσιμα ἐφόδια γιὰ τὴ μετέπειτα σταδιοδρομίαν τους.

Μὲ τίς ἀσκήσεις γιὰ τὴ σύνταξη ἐγγράφων ἢ συμπλήρωση ἐντύπων ἤθελα νὰ ἀποκτήσουν οἱ μαθητὲς πρακτικὰς γνώσεις, ποὺ θὰ τοὺς βοηθοῦσαν ἀργότερα στὸ ἔργο τους. "Ολοὺς τοὺς ἀνωτέρω τομεῖς τοὺς θεώρησα βασικοὺς καὶ φρόντισα γιὰ τὴν πλήρη ἀνάπτυξή τους. Γιὰ κάθε ἓναν ὅμως ἀπὸ αὐτοὺς ἀκολούθησα διαφορετικὴ μεθοδολογία.

Γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τῶν προφορικῶν ἐκθέσεων, ὅπως στὸ πρῶτο μέρος τῆς ἐργασίας ἀνέφερα, εἶχα προγραμματίσει μερικοὺς βασικοὺς κύκλους θεμάτων, τοὺς ὁποίους θὰ συζητούσαμε καὶ θὰ ἀναπτύσσαμε στὴν τάξη. Ἡ μεθοδολογία μὲ τὴν ὁποία διαπραγματευόμασταν τὰ θέματα αὐτὰ ἦταν ἡ ἀκόλουθη: Στὴν ἀρχὴ ἔδινα στὴν τάξη μιὰ σειρὰ ἀπὸ παροιμίαις, γνωμικὰ, ἀποφθεγμάτων, τὰ ὁποῖα εἶχαν ἄμεση σχέση μὲ τὸ θέμα ποὺ μελετούσαμε. Τὰ γνωμικὰ αὐτὰ τὰ γράφαμε στὸν πίνακα ἢ τὰ ὑπαγόρευα καὶ τὰ ἐγραφαν οἱ μαθητὲς στὰ τετράδιά τους.

Σκοπὸς τῶν προκαταρκτικῶν αὐτῶν στοιχείων ἦταν νὰ ἀσκηθοῦν οἱ μαθητὲς στὴν ἐρμηνείαν τους, νὰ συνηθίσουν νὰ βρίσκουν τίς ἀλληγορίας ἢ τὰ βαθύτερα μηνύματα σὲ μιὰ φράση, ἀκόμη καὶ ὅταν αὐτὰ κρύβονται πίσω ἀπὸ σύμβολα, νὰ πλουτίσουν καὶ νὰ διευρύνουν τίς γνώσεις τους καὶ νὰ ἀποκτήσουν ἓνα πρῶτο ὑπόστυγμα γνώσεων σχετικῶν μὲ τὸ θέμα ποὺ θὰ συζητούσαμε. Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ θὰ μπορούσαν εὐκολώτερα νὰ λάβουν μέρος στὴ συζήτηση, ποὺ θὰ ἀκολουθοῦσε.

Γιὰ νὰ γίνω πιὸ σαφὴς ἀναφέρω ὡς παράδειγμα τὴ διαπραγμάτευση τοῦ θέματος «Ἐργασία» ὅπως τὴν κάναμε, περίπου, μέσα στὴν τάξη. Ἡ ἐπεξεργασία τοῦ θέματος ἀρχίζε μὲ τὴ μετάφραση καὶ τὴ συζήτηση τῶν γνωμικῶν, παροιμιῶν καὶ ἀποφθεγμάτων, ποὺ εἶχαμε γράψει στὸν πίνακα¹. Τὴ μετάφραση καὶ τὴν ἐρμη-

1. Τὰ γνωμικὰ καὶ οἱ παροιμίαις ποὺ γράψαμε στὸν πίνακα γιὰ τὴν προκαταρκτικὴ ἐπεξεργασία τοῦ θέματος «Ἐργασία» ἦταν τὰ ἀκόλουθα: Εἴ τις οὐ θέλει ἐργάζεσθαι, μηδὲ ἐσθιέτω — Τῶν ὄντων ἀγαθῶν καὶ καλῶν οὐδὲν ἄνευ πόνου διδῶσιν οἱ θεοὶ τοῖς ἀνθρώποις — Ἀργὸς μὴ ἴσθι, μὴδ' ἂν πλουτῆς — Ἀργία μῆτηρ πάσης κακίας — Μόχθος γὰρ οὐδεὶς τοῖς νέοις σκῆψιν φέρει — Laboramus — Τῶν πόνων πωλοῦσιν ἡμῖν τ' ἀγαθὰ οἱ θεοὶ — Μοχθεῖν ἀνάγκη τοὺς θέλοντας εὐτυχεῖν — Μὲ τὸν ἰδρωτὰ τοῦ προσώπου σου φαγεῖν τὸν ἄρτον σου — Οὐδεὶς ὦν ράθυμος ευκλεῆς ἀνὴρ, ἀλλ' οἱ πόνοι τίκτουσι τὴν εὐδοξίαν — Ἡ δουλειὰ νικαίει τὴ φτώχεια — Ἡ τίμια δουλειὰ ἔχει ὁμορφὸν πρόσωπο — Ἐκάτσε ἡ δουλειὰ στὴν πόρτα καὶ κυνήγησε τὴ φτώχεια — Σύναξε νίος ὅσα μπορεῖς / γέροντας ἀνεση νὰ βρῆς — Στὰ νεῖατά σου ἂν ὀκνεύεις / γέρος κακὰ πορεύεις — Ἡ δουλειὰ δὲν ταπεινώνει τὸν ἀνθρώπο, ὁ ἀνθρώπος δυστυχῶς καμιά φορὰ τὴν ταπεινώνει — Ἡ δουλειὰ μᾶς προστατεύει ἀπὸ τρία πράγματα· τὴν ἀνία, τὴ διαφθορά καὶ τὸν πόθο — Δόξα στὸ πνεῦμα τῆς δουλειᾶς ποὺ σμίγει τίς χῶρες, τίς καρδιὰς καὶ τοὺς ἀνθρώπους — Πέτρα ποὺ κυλάει μούχλα δὲν πιάνει — Γιὰ νὰ φᾶς ἀμύγδαλο πρέπει νὰ τὸ σπάσης — Μὲ μιὰ τοσεκουριά τὸ δένδρον δὲν κόβεται — Ἡ ἐργατικότης τῆς νεότητος εἶναι ἀνάπαυση τῶν γηρατειῶν.

νεία πρώτα τὴ ζήτοῦσα ἀπὸ τὴν τάξη. "Ὅπου οἱ μαθητὲς συναντοῦσαν δυσκολίες, ιδίως γλωσσικές, τοὺς βοηθοῦσα νὰ τις ξεπεράσουν. Μὲ κοινὴ συνεργασία ὕστερα κάναμε συζήτηση πάνω στὸ νόημα ἐνὸς γνωμικοῦ ἢ μιας παροιμίας καὶ προσπαθοῦσαμε νὰ βροῦμε τὸ βαθύτερο νόημά του. Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ ἐρμηνεύαμε ὅλα τὰ στοιχεῖα ποὺ εἶχαμε στὸν πίνακα. Μετὰ ἀπὸ τὴν προεργασία αὕτῃ ἀρχίζαμε τὴ συζήτηση τοῦ θέματος.

Στὴν ἀρχὴ ἄφηνα τὴν τάξη νὰ ἐκφράσῃ ὅποιεσδήποτε ἀπόψεις ἢ σκέψεις ἢ θελε γύρω ἀπὸ τὸ θέμα «Ἐργασία». Ἔτσι ἀβίαστα καὶ ἐλεύθερα οἱ μαθητὲς διατύπωναν γνώμες γιὰ τὴν ἀξία τῆς ἐργασίας, τὰ εἶδη τῆς, τὴ στάση τοῦ ἀνθρώπου ἀπέναντί τῆς σὲ ὅλες τις εποχές, ιδιαίτερα στὴν ἐποχὴ μας, τὴ συμβολὴ τῆς ἐργασίας στὴν ἐξέλιξη τοῦ ἀνθρώπου, ἀνέφεραν διάφορα παραδείγματα, ἔδιναν γενικοὺς ορισμοὺς τοῦ ὅρου κ.λ. Οἱ ἀπόψεις αὐτὲς τῶν μαθητῶν διατυπώνονταν μὲ σειρὰ, ἡ τάξη ἔκανε κριτικὴ καὶ στὸ τέλος, καὶ μὲ τὴ δική μου συμβολή, κάναμε προσθήκες ἢ ἀφαιρέσεις καὶ προσπαθοῦσαμε νὰ τις ολοκληρώσουμε ἀπὸ πλευρᾶς περιεχομένου καὶ ἀπὸ πλευρᾶς διατυπώσεως. Τὸν κεντρικὸ πυρῆνα αὐτῶν τῶν ἀπόψεων τὸν γράφαμε ἀκολούθως στὸν πίνακα.

Μετὰ ἀπὸ τὴν ἐκθεση τῶν ἀπόψεων τῶν μαθητῶν καὶ τὴν κριτικὴ τους, ἀφοῦ ἐξαντλοῦσαμε ὅσο μπορούσαμε πληρέστερα τὸ θέμα, ζητοῦσα ἀπὸ τὴν τάξη νὰ κάνῃ ἱεράρχηση τῶν ἀπόψεων αὐτῶν καὶ νὰ τις τοποθετήσῃ σὲ λογικὴ σειρὰ, ὥστε νὰ ἔχουν εἰρμὸ καὶ ἀλληλουχία. Μὲ τὴν ἐνέργεια αὕτῃ ἤθελα νὰ τοὺς τονίσω ὅτι σὲ μιὰ ἐκθεση ἰδεῶν δὲν ἀρκεῖ νὰ διατυπώνῃ κανεὶς μόνον σκέψεις καὶ κρίσεις. Πρέπει παράλληλα οἱ σκέψεις του αὐτὲς νὰ εἶναι τοποθετημένες μὲ νοηματικὴ σειρὰ, ὥστε νὰ μπορῇ ὁ ἀναγνώστης νὰ τις παρακολουθῇ μὲ ἀνεση καὶ μὲ εὐχαρίστηση.

Ἡ ἀξιολόγηση καὶ ἡ ἱεράρχηση τῶν ἰδεῶν γίνονταν βασικὰ μὲ αὐτενέργεια τῶν μαθητῶν· ὅπου ὅμως συναντοῦσαν δυσκολίες ἢ ὅταν διαφωνοῦσαν ἐπενεβαίνα καὶ ρύθμιζα τις διαφορές. Τὸ τελικὸ πλάνο ποὺ προέκυψε ἀπὸ τὴν τακτοποίηση τῶν ἰδεῶν αὐτῶν ἦταν τὸ ἀκόλουθο:

Ἀποφασίσαμε ἀρχικὰ νὰ γράψουμε ἓνα σύντομο πρόλογο. στὸν ὁποῖο θὰ ἀναφέραμε μερικὲς γενικὲς σκέψεις γιὰ τὸ θέμα μας, παίρνοντας ἀφορμὴ ἀπὸ τὰ διάφορα ἐπιτεύγματα τῆς επιστήμης καὶ θαυμάζοντας τὰ ποικίλα ἔργα τέχνης κ.τ.λ.

Στὸ θέμα τῆς χρησιμοποίησεως προλόγων, ἐπειδὴ οἱ μαθητὲς συναντοῦν συνήθως δυσκολίες καὶ καταφεύγουν σὲ κοινούς καὶ τετριμμένους προλόγους, ἐπέμεινα ιδιαίτερα. Τοὺς τόνισα ἀρχικὰ τὴν ἀξία τὴν ὁποία ἔχει ἓνας καλὸς πρόλογος στὴν ἐκθεση· τοὺς ἔφερα μάλιστα καὶ παραδείγματα ἀπὸ πολλὰ εἶδη τοῦ γραπτοῦ λόγου ("Ὁμηρος, Τραγωδίες, Δημοτικὸ Τραγούδι), γιὰ νὰ δοῦν τὴν ἀξία του στὴν ὅλη δομὴ τοῦ λόγου. Τοὺς εἶπα ὅμως ὅτι δὲν εἶναι πάντα ἀπαραίτητο νὰ ὑπάρχῃ πρόλογος σὲ μιὰ ἐκθεση· προκειμένου μάλιστα νὰ χρησιμοποιήσουμε πρόλογο μὲ γενικὲς καὶ ἀόριστες σκέψεις ἢ μὲ σκέψεις ἄσχετες μὲ τὸ θέμα, εἶναι προτιμότερο νὰ μὴν τὸν γράψουμε.

Μετὰ τὸν πρόλογο θεωρήσαμε σκόπιμο νὰ δώσουμε τὸν ὀρισμὸ τῆς ἐννοίας ποὺ ἀναπτύσσαμε, γιατί ὁ ὀρισμὸς αὐτὸς θὰ ἦταν ἐνδεικτικὸ ὅτι καταλάβαμε τὸ θέμα καὶ ξέραμε μὲ τί θὰ ἀσχοληθοῦμε. Τόνισα ὅμως στοὺς μαθητὲς ὅτι ὅταν δυσκολεύονται νὰ ὀρίσουν μιὰ ἐννοια, εἶναι προτιμότερο νὰ μὴ δίνουν ὀρισμὸ παρὰ νὰ γράφουν ἀσυναρτησίαι ἢ ἄσχετα πράγματα.

Μετὰ ἀπὸ τὴ διατύπωση τοῦ ὀρισμοῦ συμφωνήσαμε νὰ ἀναφέρουμε τὰ στοιχεῖα τὰ ὁποῖα εἶχαν προκύψει ἀπὸ τὴν ἀνάλυση τῆς ἐννοίας «ΕΡΓΑΣΙΑ». Θὰ γράφαμε δηλαδὴ τὰ πορίσματα στὰ ὁποῖα καταλήξαμε σχετικὰ μὲ τὴ συμβολὴ τῆς χειρωνακτικῆς καὶ τῆς πνευματικῆς ἐργασίας στὴ ζωὴ τοῦ ἀνθρώπου. Γιὰ νὰ τεκμηριώσουμε καλύτερα τίς ἀπόψεις μας, θὰ ἀναφέραμε συνέχεια καὶ τὴ στάση τοῦ ἀνθρώπου ὅλων τῶν ἐποχῶν ἀπέναντι στὴν ἐργασία καθὼς καὶ τὴ συμβολὴ τῆς στὴν πολιτιστικὴ ἐξέλιξή του. Στὸ σημεῖο αὐτὸ ἐπίσης ἀποφασίσσαμε νὰ παραθέσουμε καὶ ὅσα παραδείγματα σχετικὰ μὲ τὴν ἐννοια τῆς ἐργασίας εἶχαμε βρῆ, καθὼς καὶ τὸ ἄλλο ἀποδεικτικὸ ὕλικὸ (γινωμικά, παροιμίαι, ρητά) ποὺ εἶχαμε στὴ διάθεσή μας, γιὰ νὰ ἐνισχύσουμε περισσότερο τὰ ἐπιχειρήματά μας.

Τὸ θέμα τῆς χρησιμοποίησεως τῶν παραδειγμάτων τόνισα στοὺς μαθητὲς νὰ τὸ προσέχουν ἰδιαίτερα, γιατί ἀπὸ αὐτὰ μπορεῖ κανεὶς νὰ καταλάβῃ σὲ μεγάλο ποσοστὸ, ἂν εἴμαστε ἢ ὄχι κάτοχοι τοῦ θέματος ποὺ ἀναπτύσσουμε.

Μετὰ τὰ παραδείγματα καὶ τὸ ἄλλο ἐνισχυτικὸ ὕλικὸ μας, θὰ ἀναφέραμε τὰ ἀποτελέσματα τῆς ἐργασίας (προσφορὰ ὕλικῶν, πνευματικῶν καὶ ἠθικῶν ἀγαθῶν), ποὺ εἶχαμε ἐπισημάνει. Ἐπίσης θὰ καθορίζαμε τὴ στάση μας ἀπέναντι στὴν ἐργασία, καθὼς καὶ τὴν προσφορὰ τῆς στὸ παρελθόν, παρὸν καὶ μέλλον. Στὸ τέλος θὰ γράφαμε τὰ συμπεράσματά μας καὶ θὰ κλείναμε τὸ θέμα μὲ ἓνα σύντομο ἐπίλογο, στὸν ὁποῖο θὰ δίναμε τὸ γενικὸ συμπέρασμα τῆς ὅλης ἐπεξεργασίας.

Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ βάλαμε σὲ μιὰ λογικὴ σειρὰ τίς σκέψεις ποὺ οἱ μαθητὲς εἶχαν ἐκθέσει σποραδικὰ καὶ ἀκατάταχτα, ὥστε νὰ ἔχουν ἀλληλουχία καὶ νὰ μπορῇ κανεὶς νὰ τίς παρακολουθῇ μὲ ἄνεση. Παράλληλα ὅμως καὶ χωρὶς σχεδὸν νὰ τὸ καταλάβουμε, εἶχαμε φτιάξει ἓνα σχεδιάγραμμα, τὸ ὁποῖο θὰ μπορούσαμε νὰ τὸ συμβουλευτοῦμε καὶ σὲ ἄλλες ἀνάλογες περιπτώσεις.

Σκοπὸς τοῦ σχεδιαγράμματος αὐτοῦ βέβαια δὲν ἦταν νὰ βάλῃ τίς σκέψεις τῶν μαθητῶν σὲ «καλούπια», γιατί κάτι τέτοιο θὰ ἦταν παραλογισμὸς, ἀλλὰ νὰ τοὺς βοηθήσῃ νὰ ταξινομοῦν τίς σκέψεις τους, ὥστε νὰ ἔχῃ τὸ κείμενό τους εἰρμὸ καὶ ἀλληλουχία. Εἶναι ἄλλωστε γνωστὸ, καὶ ἀναφέρεται σὲ ὅλους τοὺς ὀρισμοὺς ποὺ ἔχουν δοθῇ¹, ὅτι ἡ ἐκθεση δὲν πρέπει ποτὲ νὰ μπῇ σὲ «καλούπι», γιατί ἀντι-

1. Ν. Ἐξαρχοπούλου, Εἰδικὴ Διδακτικὴ, τ. Α', σ. 184, Γ. Καλαματιανοῦ, «Πανδέκτης Σπουδῶν» Ἀθήναι 1969, τ. Α', σ. 166, Β. Καλογερά, Πῶς διδάσκονται οἱ ἐκθέσεις, Θεσσαλονίκη 1961, σ. 5-6, Γ. Δορμπανάκη, Μεγάλῃ Παιδαγωγικῇ Ἐγκυκλοπαίδεια, τ. Β', σ. 340, Ε. Ζαμπετᾶκη, Εἰδικὴ Διδακτικὴ, Ἠράκλειον 1970, σ. 133.

κατοπτρίζει τὸν εσωτερικὸ κόσμον τοῦ ἀνθρώπου, ὁ ὁποῖος ποικίλλει ἀπὸ ἄτομον σὲ ἄτομον. Ὁ ἀντικατοπτρισμὸς αὐτὸς ὅμως πρέπει νὰ εἶναι ἀβίαστος καὶ ἐλεύθερος, χωρὶς ἐξωτερικὲς ἐπεμβάσεις καὶ πειθαναγκασμούς. Τὸ σχεδιάγραμμα ἀπλῶς θὰ τοὺς βοηθοῦσε στὴ διαπραγματεύσει τοῦ θέματος, γιατί δὲν θὰ τοὺς ἀφῆνε νὰ πελαγώσουν μὲ τὰ αἰώνια ἐρωτήματα, ποὺ συνήθως βασανίζουν τοὺς μαθητὲς, «τί νὰ γράψω», «πῶς νὰ ἀρχίσω», «πῶς νὰ τελειώσω» κ.τ.λ. Θὰ τοὺς ἦταν ἀκόμα χρήσιμο, γιατί ἦταν προϊόν δικό τους, εἶχε προκύψει ἀπὸ μιὰ ἀνάγκη τους καὶ ἤξεραν ἐπομένως συνειδητὰ τὴν ἀξία του. Σκόπιμα ἐξ ἄλλου εἶχα ἀφήσει νὰ βγάλουν τὸ σχεδιάγραμμα οἱ μαθητὲς, ἐκτιμώντας ἀντικειμενικὰ κάθε φορὰ τὰ πράγματα, γιατί πιστεύω ὅτι τότε μόνον ὠφελεῖ καὶ συμβάλλει στὴ βελτίωσή τους. Σχεδιαγράμματα τὰ ὅποια δογματικὰ δίνει ὁ διδάσκων στὴν τάξη εἶναι ἐπιβλαβή, γιατί δεσμεύουν τὴ σκέψη τοῦ μαθητοῦ, καὶ πρέπει ἰδιαίτερα νὰ ἀποφεύγονται.

Σχετικὰ μὲ τὴ χρῆση τῶν σχεδιαγραμμάτων τόνισα στοὺς μαθητὲς ὅτι μποροῦν νὰ συμβουλευῶνται ἓνα σχεδιάγραμμα καὶ στὴ διαπραγματεύσει παρεμφερῶν θεμάτων· ποτὲ ὅμως αὐτὸ δὲν πρέπει νὰ ἀποτελῇ «τροχοπέδη» στὴ σκέψή τους καὶ νὰ προσπαθοῦν νὰ ἀνταποκριθοῦν σὲ ὅλα τὰ σημεῖα του. Πρέπει νὰ τὸ χρησιμοποιοῦν μὲ εὐελιξία καὶ νὰ τὸ προσαρμόζουν πάντα στὶς ἀπαιτήσεις τοῦ θέματος ποὺ ἀναπτύσσουν.

Ἐὰν εἶχα τάξη μὲ ομοιογένεια, ἀντὶ νὰ διαπραγματευθοῦμε προφορικὰ ἓνα θέμα, καὶ βάσει αὐτοῦ νὰ καταλήξουμε σὲ ἓνα πλάνο, μπορούσα νὰ τοὺς δώσω νὰ γράψουν τὸ θέμα αὐτὸ χωρὶς καμιά ἐπεξήγησι καὶ μετὰ, στὴ διόρθωσι, μὲ ὁδηγὸ τίς ἐκθέσεις τους, θὰ προβαίναμε στὴν ἴδια ἐργασία.

Τὸ θέμα τῶν σχεδιαγραμμάτων στὶς ἐκθέσεις ἔχει προκαλέσει διαφωνίες μεταξὺ τῶν παιδαγωγῶν καὶ ἐκπαιδευτικῶν καὶ ἔχουν διατυπωθῇ πολλὲς ἀπόψεις¹. Προσωπικὰ πιστεύω ὅτι ὁ διδάσκων οφείλει, στὴν ἀρχὴ κάθε σχολικοῦ ἔτους καὶ κάθε φορὰ ποὺ διδάσκει καινούργια ἐνότητα στὶς ἐκθέσεις, νὰ διαπραγματεύεται καὶ νὰ συζητᾷ μὲ τὴν τάξη ὑποδειγματικὰ δύο ἢ τρία θέματα, γιὰ νὰ δοῦν οἱ μαθητὲς πῶς πρέπει νὰ ἐργάζονται καὶ νὰ σκέφτονται πάνω σ' ἓνα θέμα. Στὸ τέλος, μὲ τὴν πρωτοβουλία τῶν μαθητῶν πάντα, νὰ καταλήγουν σὲ κάποιο γενικὸ σχεδιάγραμμα. Τότε μόνον θὰ βοηθηθοῦν οἱ μαθητὲς στὴ σωστὴ διαπραγματεύσει τῶν ἐκθέσεων.

Τὴν τακτικὴ τῆς διαπραγματεύσεως γενικῶν θεμάτων τὴν ἀκολούθησα ὅλο τὸ χρόνο. Ἀπὸ τὰ γενικὰ αὐτὰ θέματα ἀντλούσαμε πολλὰς φορὲς καὶ θέματα γιὰ τίς γραπτὰς ἐκθέσεις τῶν μαθητῶν.

Τὶς γραπτὰς ἐκθέσεις οἱ μαθητὲς τίς ἔγραφαν στὴν τάξη καὶ στὸν προβλε-

1. Κ. Γεωργούλη, *Εἰδικὴ Διδακτικὴ*, Ἀθῆναι κ.ε. σ. 145, Γ. Κалаματιανοῦ, *ἐνθ' ἀν.* σ. 171, Δ. Ἀναγνωστοποῦλου, «Δελτίον Ἐκπαιδευτικοῦ Ὁμίλου», τ. 11ος, σ. 142.

πόμενο χρόνο τῶν δύο ὥρῶν. Σύμφωνα μὲ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα ἔπρεπε νὰ γράφουν δύο ἐκθέσεις τὸ μῆνα. Αὐτὸ ὅμως δὲν τὸ ἀκολούθησα, γιατί ἐκ τῶν πραγμάτων ἦταν ἀδύνατο¹. Παράλληλα εἶχα νὰ ἀντιμετωπίσω καὶ πολλὰ προβλήματα στὴ διόρθωση τῶν τετραδίων, μὲ ἀποτέλεσμα νὰ χρειάζωμαι πολὺ περισσότερο χρόνο ἀπὸ τὸν προβλεπόμενο. Τὰ προβλήματα αὐτὰ ἦταν τὰ ἀκόλουθα:

1. Διόρθωση πολλῶν καὶ ποικίλων σφαλμάτων: Τὸ θέμα αὐτὸ μὲ προβληματίσει ἀρκετά, γιατί τὰ σφάλματα τῶν μαθητῶν ἦταν τόσα πολλὰ καὶ τέτοιου εἶδους πὺ κάθε καλὴ διάθεση κατέληγε σὲ ἀπογοήτευση². Ὡστόσο ἤμουν ὑπο-

1. Στὰ τμήματά μου εἶχα τελικὰ 157 μαθητές. Ἄν, βάσει τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος, γράφαμε δύο ἐκθέσεις τὸ μῆνα, ἐκτὸς τοῦ ὅτι δὲ θὰ προλαβαίναμε νὰ ἀσχοληθοῦμε μὲ κανένα ἄλλο ἀντικείμενο τῶν νέων ἐλληνικῶν, ἔπρεπε νὰ διορθῶναι τὸ μῆνα $157 \times 2 = 314$ ἐκθέσεις. Ἄν δέ, κατὰ μέσο ὄρο, ὑπολογίσουμε ὅτι διορθῶναι κανεὶς 5-6 ἐκθέσεις τὴν ὥρα, θὰ χρειάζομαι ἐπὶ πλέον 60 ὥρες γιὰ τὴ διόρθωση ἢ δίωρη καθημερινὴ ἐργασία, γιὰ τὴν ὁποία μάλιστα δὲ θὰ ἐπαιρνα καὶ ἀμοιβή. Ὁ χρόνος ὅμως αὐτός, γιὰ τὸν ἐπὶ συμβάσει καθηγητὴ ἰδιαίτερα, εἶναι πολὺτιμος καὶ δὲ διατίθεται. Σημειωτέον ὅτι καὶ ἡ ωριαία ἀποζημίωση στίς Τεχνικὲς Σχολές ἦταν 45-50 δρχ.

2. Παραθέτω ἐνδεικτικὰ μερικὰ ἀπὸ τὰ πιὸ ἀντιπροσωπευτικὰ σφάλματα τῶν μαθητῶν.

— «Ὁ καθηγητὴς εἶναι ὁ μεγάλος συνταίλεστis ὡς πρὸς τὴν σπουδάζουσα νεολέα. Ὁ τρόπος τοῦ καθηγητὴ εἶναι νὰ διδάσκη στοὺς μαθητάς τὸ μάθημα εἰς τὸ ὁποῖον εἶναι ἰδικαιωμένος».

K. Γ. ἀπόφοιτος κατωτέρας τεχν. Σχολῆς

— «Οἱ Ἕλληνες εἶχαν πάντα μέσα τους τὴν εἰρήνη».

M. E. Δης Γυμνασίου

— «Οἱ ἄνθρωποι αὐτοὶ οἱ ὅποιοι ἔδωσαν εἰς τὸν ἑαυτὸν τους τὴν ἰδιότητα τοῦ καθηγητοῦ, πρὸς τοὺς υπολοίπους ἀνθρώπους ονομάστηκαν διδάσκαλοι».

K. Δ. ἀπόφοιτος Γυμνασίου

— «Ἐκεῖνος ὁ ὁποῖος διδάσκει καὶ παιδαγωγὴ νέους καὶ νέες τῆς μέσης καὶ ἀνωτέρας καὶ φέρων πτυχίον λέγεται καθηγητής».

P. K. Γης Γυμνασίου

Γιὰ σύγκριση τῶν σφαλμάτων τῶν πρωτοετῶν μαθητῶν τοῦ τμήματος δομικῶν ἔργων ἀναφέρω καὶ μερικὰ σφάλματα μαθητῶν ἄλλων τμημάτων, τὰ ὁποῖα σταχυολόγησα κατὰ τὴ διόρθωση τῶν γραπτῶν τῶν ἀνεξεταστῶν κατὰ τὸν μῆνα Σεπτέμβριον τοῦ 1971. Ἀπὸ τὰ σφάλματα αὐτὰ φαίνεται, νομίζω, ὅτι οἱ ἀδυναμίες τῶν μαθητῶν στὰ νέα ἐλληνικά εἶναι γενικὲς σὲ ὅλα τὰ τμήματα.

— «Στον κόσμον γενιοῦνται ἑκατοντάδες παιδιά. Τὰ παιδιά μόλις γενιοῦνται ἀπὸ τὴν μητέρα τους ξέρουν νὰ μιλάν, δὲν περπατοῦν καὶ ἐξ ἄλλου γενιοῦνται μὲ τὰ μάτια κλειστά».

Θ. Α. Λον ἐτος Μηχανολόγων, ἀπόφοιτος K.T.Σ.

— «Ἐφ' ὅσος ὁ γονεὺς μᾶς δημιουργήσῃ θὰ ἔχη ὑποχρέωσιν νὰ μᾶς ἀναθρέψῃ καὶ νὰ μᾶς δόσῃ τὰ πρῶτα πράγματα τὰ ὁποῖα χρειαζώμεθα στὴν ἀτμόσφαιρα διὰ τὴν ζωὴν μας».

Σ. X. Α' ἐτος τμήματος Ἡλεκτρολόγων, ἀπόφοιτος K.T.Σ.

— «Τὰ ταξίδια στὸν ἄνθρωπον μὲ τὸν Χριστόφορο Κολόμβο πὺ πρῶτος ἔκανε τὴν ἀπό-

χρεωμένος νὰ τὰ διορθώσω ὅλα. Τὴν ἀποψὴ βέβαια μερικῶν ἐκπαιδευτικῶν ὅτι δὲν πρέπει νὰ διορθώνουμε τὰ σφάλματα τῶν μαθητῶν γιὰ νὰ μὴν τοὺς ἀπογοητεύσουμε μὲ τὴν «καταστροφή» τοῦ ἔργου τους¹, δὲν τὴν ἀποδέχομαι, γιατί νομίζω ὅτι δὲν ἐξυπηρετεῖ τὴ σκοπιμότητα ποὺ τῆς ἀποδίδουν. Προσωπικὰ πιστεύω ὅτι, ὅταν δὲν διορθώνουμε τὰ σφάλματα τῶν μαθητῶν σὲ μιὰ ἔκθεση, μπορεῖ νὰ μὴν τοὺς ἀπογοητεύσουμε μὲ τὸ κοκκινισμένο τετράδιο καὶ τὸ «κατεστραμμένο» ἔργο τους, δὲν τοὺς προσφέρουμε ὅμως καμιὰ ὠφέλεια σὲ γνώσεις. Ἀντίθετα ἡ ἐνέργειά μας αὐτὴ εἶναι πολὺ ἐνδεχόμενο νὰ προδιαθέσῃ δυσμενῶς τοὺς φιλότιμους, κυρίως, μαθητὲς καὶ γιὰ τὸν καθηγητὴ καὶ γιὰ τὸ μάθημα, ἐπειδὴ θὰ πιστεύουν ὅτι αὐτὸς ἀδιαφορεῖ γιὰ τὸν κόπο τους καὶ γενικότερα γιὰ τὴν πρόδότην τους. Ὅταν ὅμως ὁ καθηγητὴς διορθῶνῃ μὲ ἐπιμέλεια καὶ προσοχὴ τὰ σφάλματα, μπορεῖ νὰ «πικραίνει» μερικοὺς, παράλληλα ὅμως τοὺς ἱκανοποιεῖ, γιατί ἡ πράξις του αὐτὴ δείχνει ὅτι ἐνδιαφέρεται καὶ ἐκτιμᾷ πράγματι τὸ μόχθο τῶν μαθητῶν του καὶ φροντίζει γιὰ τὴν πρόοδο καὶ τὴν ἐξέλιξή τους. Μὲ τὴν διόρθωσιν ἐπίσης τῶν σφαλμάτων ὁ καθηγητὴς ἔχει τὴ δυνατότητα νὰ διαγνώσῃ μὲ ἐπιτυχίαν τις δυνατότητες καὶ τις ἀδυναμίας τῶν μαθητῶν του καὶ νὰ ρυθμίσῃ ἀνάλογα τὴν διδασκαλίαν του. Οἱ λόγοι αὗτοι μοῦ ὑπαγόρευαν τὴν διόρθωσιν ὅλων τῶν σφαλμάτων τῶν μαθητῶν, ὅσο κοπιαστικὸ καὶ ἂν ἦταν καὶ ὅσο πολὺτιμο χρόνο καὶ ἂν μοῦ στεροῦσε.

2. *Μέθοδος διορθώσεως τῶν σφαλμάτων*: Τὸ δεῦτερον πρόβλημα ποὺ ἔπρεπε νὰ ἀντιμετωπίσω ἦταν ἡ εὕρεσις τῆς καταλληλοτέρας μεθόδου γιὰ τὴν διόρθωσιν τῶν σφαλμάτων. Ὑπάρχουν βέβαια πολλοὶ τρόποι γιὰ τὴν λύσιν τοῦ προβλήματος αὐτοῦ ὅπως: α) νὰ ὑπογραμμίζονται τὰ σφάλματα καὶ πάνω ἀπὸ κάθε λάθος νὰ ἀναγράφεται ἀπὸ τὸν διδάσκοντα ἡ σωστὴ γραφή, γιὰ νὰ μὴ χρονοτριβοῦν οἱ μαθητὲς καὶ γιὰ νὰ εἴμαστε σίγουροι ὅτι ἡ διόρθωσις θὰ εἶναι σωστὴ· β) νὰ ὑπογραμμίζονται μόνον τὰ σφάλματα στὴν ἔκθεσιν καὶ νὰ προσπαθοῦν μετὰ μόνον τοὺς οἱ μαθητὲς νὰ τὰ διορθώσουν, γιατί ἔτσι αὐτενεργοῦν καλύτερα· γ) νὰ ὑπογραμμίζονται τὰ σφάλματα καὶ στὸ περιθώριον τοῦ τετραδίου νὰ ἀναγράφονται μερικὰ σύμβολα, τὰ ὁποῖα θὰ ἐπεξηγοῦν στοὺς μαθητὲς τὸ εἶδος τοῦ λάθους καὶ θὰ τοὺς προσανατολίζουν στὸ ποῦ θὰ ἀνατρέξουν γιὰ τὴν διόρθωσιν. Μερικὰ σύμβολα ποὺ ὑποδεικνύονται εἶναι τὰ ἀκόλουθα: Ο=ὀρθογραφικόν, Γ=γραμματικόν,

πειρα διὰ ταξίδιον πρὸς ἀναγνώρισιν ἀγνώστων λαῶν».

Ν. Γ. Β' ἔτος οἰκοδόμων, Ἀπόφοιτος Γυμνασίου

—«Τουρισμὸς εἶναι ἡ περίοδος τοῦ χρόνου τὴν ὅποιαν περνᾶμε μεταβαίνοντες ἀπὸ τὴν πατρίδα μας εἰς ἕνα ἄλλο μέρος ἢ κράτος».

Κ. Γ. Γ' ἔτος οἰκοδόμων, ἀπόφοιτος Γυμνασίου

Ἀναφέρω ἐπίσης καὶ μερικὰς μεμονωμένες λέξεις ἀπὸ τὰ γραπτὰ τῶν μαθητῶν: διῶτι (διότι), δαῖν (δέν), ποῦ αὐοῖα (ποῦ ἀφορᾷ, ἰὸς του (υἱὸς του), εὐ φόσουν (ἐφ' ὅσον), ἦτε διὰἦτε διὰ (εἴτε.....εἴτε).

1. Τ. ρ. Παπαθεοδώρου, Εἰδικὴ Διδακτικὴ, ἔκδοσις Β', Θεσσαλονίκη ἄ.ε., σ. 67, Β. Τσίριμπα, Εἰδικὴ Διδακτικὴ, τρίτη ἔκδοσις, Λάρισα 1940, σ. 132.

Δ =διατυπώσεως, Σ =στίξη, Λ =λογικό, K =κυριολεξία, A =ἀσάφεια κ.ο.κ.¹, δ) νὰ υπογραμμίζονται τὰ σφάλματα καὶ σὲ ἄλλα νὰ ἀναγράφονται οἱ σωστοὶ τύποι σὲ ἄλλα ὄχι.

Ἀναμφισβήτητα κάθε μία ἀπὸ τὶς ἀνωτέρω μεθόδους ἔχει πλεονεκτήματα καὶ μειονεκτήματα, μόνη τῆς ὅμως καμιά δὲ λύνει ἀποτελεσματικὰ τὸ πρόβλημα. Γι' αὐτὸ φρόντισα νὰ ἀκολουθήσω μία μέθοδο, ἡ ὁποία νὰ εἶναι κράμα ὄλων τῶν προηγουμένων μεθόδων. Ἔτσι π.χ. ὅταν διόρθωνα ἓνα σφάλμα, ἂν αὐτὸ ἦταν ευκολο καὶ μποροῦσαν νὰ τὸ βρουν οἱ μαθητές, ἀπλῶς τὸ υπογράμμιζα. Αὐτὸ ὅμως δὲν τὸ ἔκανα συχνά, γιατί οἱ μαθητές εἶχαν πολλὰ κενὰ καὶ ἔκαναν πολλὰ ὀρθογραφικὰ σφάλματα. Ἄν τὸ λάθος ἦταν δύσκολο τότε ἔγραφα πάνω ἀπὸ τὸ λαμβασμένο τύπο τὸ σωστό, γιὰ νὰ εἶμαι σίγουρος ὅτι οἱ μαθητές θὰ τὸ μάθουν. Ἄλλα σφάλματα τὰ υπογράμμιζα καὶ μὲ ἓνα σύμβολο τοὺς καθοδηγοῦσα ποῦ θὰ βρουν τὸ σωστὸ τύπο. Αὐτὸ κυρίως τὸ ἐφάρμοζα σὲ γραπτὰ μαθητῶν ἀποφοίτων τοῦ γυμνασίου καὶ σὲ ὅσους πίστευα ὅτι πράγματι θὰ αὐτενεργήσουν γιὰ νὰ βροῦν τὴ λύση. Ἄν τὸ μάθημα τῶν νέων ἐλληνικῶν ἦταν πρωτεύον καὶ ἂν εἶχα περισσότερη ομοιογένεια στὸ τμῆμα μου, θὰ ἐφάρμοζα τὴ μικτὴ μέθοδο σὲ ὅλους τοὺς μαθητές.

Μεγαλύτερα προβλήματα συνάντησα κυρίως στὴ διόρθωση τῶν ἐκφραστικῶν σφαλμάτων τῶν μαθητῶν, γιατί στον τομέα αὐτὸ ὅλοι οἱ μαθητές εἶχαν σοβαρὲς ἐλλείψεις, ἔκτος ἀπὸ ἐλάχιστες ἐξαιρέσεις. Στὶς περιπτώσεις αὐτὲς ἂν τὸ ἐκφραστικὸ λάθος ἦταν ἀπλὸ καὶ ἦταν δυνατόν νὰ διορθωθῇ ἡ φράση στὸ τετράδιο, ἔκανα τὴ διόρθωση στὸ περιθώριο τοῦ τετραδίου. Ἄν ὅμως ἦταν πολὺπλοκο καὶ ἡ διόρθωση ἦταν δύσκολη τότε τὴν υπογράμμιζα ἀπλῶς στὸ τετράδιο τοῦ μαθητοῦ καὶ ἀντέγραφα τὴ λαμβασμένη πρόταση στὸ σημειωματάριό μου, γιὰ νὰ τὴ συζητήσω κατὰ τὴν ἐπιστροφή τῶν τετραδίων μέσα στὴν τάξη.

Σὲ ὅλη τὴ διάρκεια τῆς διορθώσεως τῶν ἐκθέσεων εἶχα δίπλα μου ἓνα σημειωματάριο, στὸ ὁποῖο ἀντέγραφα τὰ βασικὰ σφάλματα τῶν μαθητῶν, γραμματικά, συντακτικά, διατυπώσεως κ.τ.λ. Τὰ σφάλματα αὐτὰ πρῶτον μοῦ ἔδιναν μιὰ γενικὴ εἰκόνα τῶν ἀδυναμιῶν τῆς τάξεως καὶ μὲ βοηθοῦσαν στὴν ἀνάλογη ρύθμιση τῆς διδασκαλίας μου, δεῦτερον μὲ βοηθοῦσαν, κατὰ τὴν ἐπιστροφή τῶν τετραδίων, νὰ κάνω εἰδικὲς καὶ γενικὲς παρατηρήσεις μέσα στὴν τάξη.

3. *Παρατηρήσεις ἐπὶ τῶν ἐκθέσεων*: Στὸ τέλος κάθε διορθωμένης ἐκθέσεως ἔγραφα πάντα παρατηρήσεις ἀπὸ τὴ διόρθωση. Οἱ παρατηρήσεις μου αὐτὲς ἀπέβλεπαν στὸ νὰ ἐπισημάνουν στοὺς μαθητὲς τὶς δυνατότητες ἢ τὶς ἀδυναμίες τοὺς καὶ νὰ τοὺς υποδείξουν λύσεις γιὰ βελτίωση. Ἦταν βέβαια σύντομες, ἀλλὰ ποτὲ δὲν ἦταν λακωνικὲς καὶ μονολεκτικὲς. Ἐκεῖνο ποῦ κυρίως πρόσεχα κατὰ τὴν ἀναγραφή τῶν παρατηρήσεων ἦταν νὰ μὴν εἶναι ἀποκαρδιωτικὲς γιὰ τοὺς

1. Ν. Ἐξαρχοπούλου, *Εἰδικὴ Διδακτικὴ*, τ. Α', σ. 218, Τζάνου, Ι. Τσαγκιᾶ, *Ἡ διδασκαλία τῶν ἐκθέσεων κατὰ τὸ σύστημα τοῦ R. G. Munch*. Ἀθῆναι 1949, σ. 138.

μαθητές, ὅπως π.χ. «πρόσσεχε, γιατί σου κρούω τὸν κώδωνα τοῦ κινδύνου», «πρόσεχε, γιατί εἶσαι πολὺ ἀδύνατος καὶ κινδυνεύεις», «φτωχὴ σέ περιεχόμενο καὶ πλούσια σέ λάθη», «κατ' εὐθεΐαν στὸ δημοτικὸ» κ.ο.κ. Τέτοιες παρατηρήσεις πιστεύω ὅτι ἔχουν ἀναμφισβήτητα δυσμενεῖς ἐπιπτώσεις καὶ ἐπακόλουθα στοὺς μαθητές. "Ὅσα σφάλματα καὶ ἂν ἔχη μία ἐκθεση, πάντα μπορεῖ ὁ διδάσκων νὰ βρῇ καὶ κάτι νὰ ἐπαινέσῃ ἀπὸ αὐτήν, ὥστε νὰ μὴν ἀποθαρρυνθῇ τελείως ὁ μαθητής. "Αν μιὰ ἐκθεση π.χ. εἶχε ἀρκετὰ γραμματικά ἢ ὀρθογραφικά σφάλματα ἀλλὰ εἶχε σωστὲς ιδέες, στὶς παρατηρήσεις μου θὰ ἔγραφα: «Σοὺ διέφυγαν μερικά γραμματικά καὶ ὀρθογραφικά σφάλματα, τὰ ὅποια μὲ λίγη προσοχὴ θὰ μπορούσες νὰ τὰ ἀποφύγῃς. Οἱ ἀπόψεις σου εἶναι σωστὲς καὶ λογικές. Μὲ περισσότερη προσοχὴ θὰ γράφῃς καλύτερα». Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ τόνιζα τὰ σφάλματα τοῦ μαθητοῦ, παράλληλα ὅμως ὁ μαθητής εἶχε καὶ μιὰ ἡθικὴ ἱκανοποίηση ὅτι σέ κάποιον τομέα πέτυχε. Λακωνικὲς ἢ μονολεκτικὲς ἐπίσης παρατηρήσεις ὅπως «Καλή», «Ἀρκετὰ καλή», «Πολὺ καλή» κ.τ.λ. τίς ἀπέφευγα, ὅπως ἀπέφευγα καὶ τίς πολὺ ἐκτεταμένους παρατηρήσεις, γιατί πιστεύω ὅτι καὶ στὶς δύο περιπτώσεις δὲν θὰ προσέφερα θετικὲς ὑπηρεσίες.

4. *Ἐπιστροφή τῶν τετραδίων καὶ ἀνάγνωση ἐκθέσεων μέσα στὴν τάξη*: Ἡ ἐπιστροφή τῶν τετραδίων στὴν τάξη γινόταν ἀμέσως μετὰ τὴ διόρθωση καὶ σὲ τακτὰ χρονικὰ πλαίσια, γιὰ νὰ μὴν «ἐξανεμισθῇ» τελείως τὸ ἐνδιαφέρον τῶν μαθητῶν καὶ κυρίως γιὰ νὰ ἔχουν ἀκόμη νωπὲς τίς ἀπόψεις τους γύρω ἀπὸ τὸ θέμα ποὺ διαπραγματεύτηκαν.

Πρὶν ἀπὸ τὴν ἐπιστροφή τῶν τετραδίων διαβάσαμε στὴν τάξη 4-5 ἐκθέσεις κάθε φορά, ἀνάλογα μὲ τὸ θέμα καὶ τὰ προβλήματά του. Τὶς ἐκθέσεις αὐτὲς τίς εἶχα ἐπισημάνει ἐκ τῶν προτέρων καὶ τίς διάβαζα ὁ ἴδιος, χωρὶς νὰ ἀποκαλύψω τὸ δημιουργό τους.

Στὸ θέμα τῆς ἀναγνώσεως τῶν ἐκθέσεων στὴν τάξη ὑπάρχει διαφωνία μετὰ τῶν παιδαγωγῶν καὶ ἐκπαιδευτικῶν¹. "Ἄλλοι ὑποστηρίζουν ὅτι πρέπει νὰ διαβάζονται μόνον οἱ καλὲς ἐκθέσεις, γιὰ νὰ ἀποτελοῦν πρότυπα πρὸς μίμησην, ἄλλοι οἱ κακὲς, γιὰ νὰ εἶναι παραδείγματα πρὸς ἀποφυγὴν, καὶ ἄλλοι καλὲς, κακὲς καὶ μέτριες, γιὰ νὰ ἔχουν παραστάσεις οἱ μαθητὲς ἀπὸ ὅλες τίς κατηγορίες. Ἀκολούθησα τὴν τρίτη ἀποψη, γιατί πιστεύω ὅτι οἱ δύο πρῶτες, μολονότι ἔχουν πλεονεκτήματα, ἐκπροσωποῦν ἀκραῖες τάσεις. Τὴν ἐκλογὴ τῶν ἐκθέσεων, ποὺ θὰ διάβαζα στὴν τάξη, δὲν τὴν ἔκανα μὲ κριτήριο τὸ γενικὸ χαρακτηρισμὸ τους καλὴ, μέτρια κ.τ.λ., ἀλλὰ μὲ κριτήριο τὴν ἐπὶ μέρους ποικιλία τῶν ἀρετῶν. Φρόντιζα π.χ. νὰ διαβάζω ἐκθέσεις οἱ ὁποῖες νὰ διακρίνονται γιὰ τὸ ρεαλισμὸ τους ἢ γιὰ τὴ δύναμη τῶν ἐπιχειρημάτων τους ἢ γιὰ τίς ιδέες τους ἢ γιὰ τὰ ἀντίθετα, ἀνεξάρτητα ἂν εἶχαν χαρακτηρισμὸ «καλή», «μέτρια», «κακή». Μὲ τὴν τακτικὴ αὐτὴ

1. Ν. Ἐξαρχοπούλου, ἔνθ' ἀν. σ. 216, Τ. Ι. Τσαγκιᾶ, ἔνθ' ἀν. σ. 143, Κ. Γεωργούλη, Εἰδικὴ Διδακτικὴ, σ. 147.

ἤθελα οἱ μαθητὲς νὰ προσέξουν περισσότερο τὰ ἐπὶ μέρους πλεονεκτήματα ἢ μειονεκτήματα σὲ μιὰ ἔκθεση, γιατί ἡ συνολικὴ ἀξιολόγηση ἑνὸς θέματος, ἰδίως ὅταν αὐτὸ εἶναι ἐκτεταμένο, εἶναι δύσκολη γιὰ τοὺς μαθητὲς καὶ μάλιστα μαθητὲς Τεχνικῶν Σχολῶν μὲ τίς γνωστὲς ἐλλείψεις.

Ἡ ἀνάγνωση τῶν ἐκθέσεων, ὅπως προηγουμένως ἀνέφερα, ἦταν ἀπρόσωπη, ὅποιοιδήποτε χαρακτηρισμοὶ καὶ ἂν εἶχε. Τὸ ἔκανα αὐτὸ γιὰ νὰ μὴν ἀπογοητεύσω καὶ καταδικάσω τὸν κακὸ μαθητὴ καὶ νὰ μὴν κάνω ὑπερόπτη τὸν καλὸ. Πρὶν ἀπὸ τὴν ἀνάγνωση τῆς ἐκθέσεως ποτὲ δὲν ἔκανα σχόλια, ὅπως τὰ ἀκόλουθα: «Ἀκοῦστε μιὰ μέτρια, ἢ μιὰ πολὺ καλὴ, ἢ μιὰ κακὴ ἔκθεση». Ἡ ἐνέργεια αὐτὴ ἀντενδείκνυται νομίζω, γιατί ἀναμφισβήτητα προδικάζει τὴν κρίση τῶν μαθητῶν. Τοὺς ἔλεγα ἀπλῶς νὰ προσέξουν τὴν ἔκθεση καὶ νὰ σημειώσουν τὰ πλεονεκτήματα ἢ τὰ μειονεκτήματά της, γιὰ νὰ μποροῦν νὰ κάνουν στὸ τέλος κριτικὴ. Ὁ τρόπος αὐτὸς μὲ βοήθησε πολὺ, γιατί πράγματι οἱ μαθητὲς ἔκριναν, ὅσο ἀντικειμενικὰ μπορούσαν, τὴν ἔκθεση καὶ ἀπὸ τίς κρίσεις τοὺς αὐτὲς ἔκανα κι ἐγὼ πολλὰς φορὲς ἔλεγχο στὴ δική μου ἀξιολόγηση. Τολμῶ μάλιστα νὰ πῶ ὅτι σὲ ἀρκετὲς περιπτώσεις οἱ μαθητὲς πρόσεχαν πράγματι καὶ ἐπισήμαιναν περιπτώσεις, ποὺ ἐγὼ δὲν τίς εἶχα προσέξει.

Μετὰ τὴν ἀνάγνωση καὶ τὴ συζήτηση τῶν ἐκθέσεων στὴν τάξη ἐπέστρεφα τὰ τετράδια στοὺς μαθητὲς καὶ τοὺς ἔδινα ἓνα μικρὸ χρονικὸ περιθώριο (3' -5') νὰ δουν τὰ λάθη τους, νὰ ὑποβάλουν ἀπορίες καὶ νὰ διαβάσουν μετὰ, ὅσοι ἤθελαν, τίς ἐκθέσεις τους. Ἀκολούθησα τὴν τακτικὴ αὐτὴ γιὰ νὰ δώσω διευκρινίσεις στοὺς μαθητὲς, σχετικὰ μὲ τὰ σφάλματά τους, νὰ τοὺς λύσω ἀπορίες, γιὰ νὰ ἀποφύγουμε συγχύσεις καὶ παρανοήσεις, καὶ νὰ τοὺς ἀναπτύξω τὴν πρωτοβουλία καὶ τὸ θάρρος τῆς γνώμης τους μὲ τὴν αὐτόβουλη ἀνάγνωση τῆς ἐκθέσεώς τους.

5. *Βαθμολόγηση τῶν ἐκθέσεων.* Τὸ τελευταῖο πρόβλημα, ποὺ ἔπρεπε νὰ ἀντιμετωπίσω στὸ θέμα τῶν γραπτῶν ἐκθέσεων ἦταν ὁ τρόπος τῆς βαθμολογήσεως τους. Τὸ πρόβλημα αὐτὸ εἶναι σοβαρὸ καὶ ἀπασχολεῖ, νομίζω, σοβαρὰ κάθε ἐκπαιδευτικὸ, γιατί, μέχρι σήμερα τουλάχιστον, δὲν ὑπάρχουν βοηθήματα ἢ μελέτες σχετικὲς μὲ αὐτό. ἐνῶ ἀντίθετα ὑπάρχει μιὰ ποικιλία ἀπόψεων ὡς πρὸς τὸ θέμα τῆς βαθμολογίας. Πολλοὶ ἐκπαιδευτικοὶ π.χ. ἐκτιμοῦν σὲ μιὰ ἔκθεση περισσότερο τίς ἰδέες καὶ τὰ νοήματα, ἄλλοι τὴ γλωσσικὴ πλευρὰ της, ὀρθογραφία, σύνταξη κ.τ.λ., ἄλλοι δίνουν τὴν ἴδια βαρύτητα στὰ ἀντικείμενα αὐτὰ κ.ο.κ. Ἐπίσης ἀπὸ ἐπαφὲς καὶ συζητήσεις μὲ ἐκπαιδευτικοὺς διαπίστωσα ὅτι ἄλλοι βαθμολογοῦν μὲ ἄριστα τὸ 20 καὶ μὲ κατανομὴ 12 μονάδες στὸ περιεχόμενο καὶ 8 μονάδες στὸ γλωσσικὸ, ἄλλοι 10 μονάδες στὸ περιεχόμενο καὶ 10 μονάδες στὸ γλωσσικὸ κ.τ.λ. Ἡ ποικιλία λοιπὸν τῶν ἀπόψεων καὶ ἡ ἑλλειψὴ ἐνιαίας γραμμῆς εὐλογο εἶναι νὰ ἀποσπολῇ τοὺς ἐκπαιδευτικοὺς στὸν τομέα αὐτό.

Γιὰ τὴν ἀντιμετώπιση τοῦ προβλήματος ἐφάρμοσα ἓνα ἐντελὸς προσωπικὸ κριτήριον. Ἐχοντας ὑπ' ὄψην μου μιὰ στατιστικὴ ἀρχὴ ὅτι ὅσο μεγαλύτερος εἶναι ὁ συντελεστὴς βαθμολογίας, τόσο μεγαλύτερα περιθώρια ἀφήνει γιὰ διαφορο-

ποίηση, ἔθεσα ὡς ἄριστα στὴ βαθμολογία 100 μόρια. Ἀπὸ αὐτὰ τὰ 75 μόρια ἔδινα στὴν ἀξιολόγηση τοῦ περιεχομένου (ιδέες, νοήματα, σαφήνεια, ἐπιχειρηματολογία, ρεαλισμὸ κ.τ.λ.) καὶ τὰ ἄλλα 25 γιὰ τὰ υπόλοιπα ἀντικείμενα (ορθογραφία, σύνταξη, ἐμφάνιση γραπτοῦ κ.τ.λ.). Ἔτσι ἂν μίᾳ ἐκθεση ἔπαιρνε 60 μόρια στὸ περιεχόμενο καὶ 10 στὴ γλώσσα, ἐμφάνιση κ.τ.λ., σύνολο 70 μονάδες θὰ τὴ βαθμολογοῦσα μὲ 7, ἂν τὸ ἄριστα ἦταν 10, ἢ μὲ 14 ἂν τὸ ἄριστα ἦταν 20.

Ἀκολούθησα αὐτὴ τὴν τακτικὴ στὴ βαθμολόγηση, γιὰτὶ πιστεύω, καὶ ἡ πράξη μὲ δικαίωσε, ὅτι μὲ 75 μονάδες στὸ περιεχόμενο ἔχεις πολὺ περισσότερες πιθανότητες γιὰ ἀντικειμενικὴ βαθμολογία ἀπὸ ὅ,τι μὲ 10 ἢ μὲ 12 μονάδες. Ἔδωσα ἐπίσης μεγαλύτερη βαρύτητα στὴν ἀξιολόγηση τοῦ περιεχομένου, γιὰτὶ ὅταν λέμε ὅτι βαθμολογοῦμε ἐκθεση ιδεῶν, κατὰ τὴν κρίση μου τουλάχιστον, σημαίνει ὅτι βαθμολογοῦμε ἓνα γραπτὸ στὸ ὅποιο τὴ μεγαλύτερη βαρύτητα πρέπει νὰ ἔχουν οἱ ιδέες καὶ οἱ ἀπόψεις ποὺ διατυπώνονται σ' αὐτό, γύρω ἀπὸ κάποιον θέμα. Δὲν εἶναι σωστὸ νὰ ὑποστηρίζουμε ὅτι διορθώνουμε ἐκθεση ιδεῶν καὶ νὰ ἀξιολογοῦμε μὲ τὴν ἴδια βαρύτητα, ἢ μὲ ἐλαφρῶς μικρότερη, ιδέες καὶ ορθογραφία. Ἡ ορθογραφία, ἡ γραμματικὴ κ.τ.λ. εἶναι ξεχωριστὰ ἀντικείμενα τοῦ μαθήματος τῶν νέων ἐλλήνων, διατίθεται εἰδικὴ ὥρα ἀπὸ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα γιὰ τὴ διδασκαλία τους καὶ ὁ καθηγητὴς ἔχει, ἂν θέλῃ, εὐκαιρίες νὰ ἀξιολογήσῃ τὸ μαθητὴ χωριστὰ στὰ ἀντικείμενα αὐτά. Τὸ νὰ «καταδικάσουμε» κάποιον δυὸ φορές γιὰ τὸ ἴδιο σφάλμα, νομίζω ὅτι δὲν εἶναι σωστὸ. Ἐπειδὴ ὥστόσο εἴμαστε ἐπηρεασμένοι ἀπὸ τὴ γλώσσα καὶ τὰ σφάλματα τὰ γλωσσικὰ καί, ὅσο κι ἂν θέλουμε, δὲν μποροῦμε νὰ τὰ ἀντιπαρέλθουμε ἀβασάνιστα, γι' αὐτὸ ἔδωσα καὶ 25 μόρια στὸν τομέα αὐτό.

Τὸ θέμα τῆς ἀξιολογήσεως τῶν ἐκθέσεων δυστυχῶς ἀκόμη δὲν τὸ ἔχουμε ἀντιμετωπίσει σωστὰ στὰ σχολεῖα τῆς Μέσης Παιδείας. Σήμερα τουλάχιστον ὅταν μιᾶμε γιὰ ἐπίδοση στὰ νέα ἐλληνικά, ἐννοοῦμε βασικὰ τὴν ἐπίδοση τοῦ μαθητοῦ στὴν ἐκθεση ιδεῶν. Ἀπὸ αὐτὴν κρίνονται τὰ πάντα. Τὸ ἂν ἓνας μαθητὴς ἐργάζεται φιλότιμα, ἂν κἀνὴ ὅλες τίς ἀναλύσεις κ.τ.λ. ἐλάχιστα λαμβάνεται ὑπ' ὄψη ἀπὸ τοὺς διδάσκοντες. Ἀπόδειξη ὅτι στὸ τέλος διαγωνίζεται μόνο στὴν ἐκθεση ιδεῶν καὶ ἀπὸ τὸ βαθμὸ ποὺ θὰ πάρῃ σ' αὐτὴν ἐξαρτᾶται καὶ ἡ ἐπιτυχία του. Προσωπικὰ φρόντισα νὰ ἀποφύγῃ αὐτὴ τὴν τακτικὴ. Στὸ σημειωματάριό μου βαθμολογοῦσα τίς ἐπιδόσεις τῶν μαθητῶν σὲ ὅλα τὰ ἀντικείμενα, προφορικὲς ἐκθέσεις, ἐλεύθερες ἀνακρινώσεις, ορθογραφία, γραμματικὴ, συμμετοχὴ σὲ συζητήσεις στὴν τάξη, γραπτὲς ἐκθέσεις κ.τ.λ. καὶ φρόντιζα νὰ ἔχῃ ὅσο τὸ δυνατόν περισσότερες ἀξιολογήσεις, γιὰ νὰ εἶναι πιὸ ἀντικειμενικὴ ἡ βαθμολογία τοῦ μαθητοῦ.

Πολλὲς φορές μάλιστα γιὰ νὰ εἶμαι πιὸ σίγουρος ὅτι βαθμολογῶ ἀντικειμενικά, ζητοῦσα ἀπὸ τοὺς μαθητὲς νὰ ἀξιολογήσουν οἱ ἴδιοι ἐνα γραπτὸ, ἀνωνυμο πάντα, ἢ νὰ βαθμολογήσουν μίᾳ ἐκθεσὴ τους. Οἱ ἀπαντήσεις ποὺ ἔπαιρνα ἔβλεπα ὅτι ἢ συμφωνοῦσαν μὲ τὴ βαθμολογία μου ἢ εἶχαν πολὺ μικρὴ ἀπόκλιση, γεγονὸς

ποὺ σήμαινε ὅτι ὁ τρόπος τῆς βαθμολογίας ἦταν ἀντικειμενικός. "Εἶνα ἄλλο στοιχείο ἐπίσης ποὺ μὲ ἔπειθε γιὰ τὴν ἀξιοπιστία τοῦ συστήματος βαθμολογίας ἦταν τὸ ὅτι οἱ μαθητές, μετὰ ἀπὸ τὴ λήψη τῆς βαθμολογίας σὲ δέμηνα ἢ ἐξάμηνα, δὲν παραπονοῦνταν γι' αὐτήν, ἐνῶ σὲ ἄλλες περιπτώσεις ἡ βαθμολογία προκαλοῦσε θύελλα διαμαρτυριῶν.

Ἀνακεφαλαιώνοντας τις ἀπόψεις μου γιὰ τὸ θέμα τῆς βαθμολογήσεως τῶν ἐκθέσεων καὶ στηριζόμενος στὶς ἐμπειρίες ποὺ ἀπέκτησα, πιστεύω ὅτι βαθμολογοῦμε ἀντικειμενικὰ μιὰ ἐκθεση, ὅταν τὰ $\frac{3}{4}$ τουλάχιστον τοῦ συνόλου τῆς βαθμολογίας τὰ διαθέτουμε γιὰ τὸ περιεχόμενο καὶ τὸ $\frac{1}{4}$ γιὰ τὰ λοιπὰ στοιχεῖα. "Αν μάλιστα λάβουμε ὑπ' ὄψη μας ὅτι ἀκόμα περναμε μιὰ περίοδο γλωσσικῆς ἀκαταστασίας καὶ δὲν ἔχομε διαμορφώσει ἓνα ἐνιαῖο ἐκφραστικὸ ὄργανο ἀλλὰ διδάσκοντες καὶ διδασκόμενοι ταλανιζόμαστε μὲ γλωσσικὰ προβλήματα τῆς Δημοτικῆς καὶ τῆς Καθαρεύουσας, εἶναι ἄδικο νὰ καταδικάζουμε τοὺς μαθητές γιὰ ὀρθογραφικά ἢ γραμματικὰ σφάλματα, στὰ ὁποῖα ἀκόμη δὲν ἔχει δοθῇ μιὰ σταθερὴ καὶ μόνιμη λύση. Πιστεύω ὅτι πρέπει νὰ βαθμολογοῦμε ἀντικειμενικὰ τὴν ἐπίδοση τῶν μαθητῶν σὲ ὅλα τὰ ἀντικείμενα τῶν νέων ἐλληνικῶν, ἀναλύσεις, ὀρθογραφία, συμμετοχὴ στὶς προφορικὲς ἐκθέσεις κ.τ.λ. καὶ μὲ ὅσες μποροῦμε περισσότερες ἀξιολογήσεις, ὥστε ὁ μέσος ὅρος ποὺ θὰ βγῇ νὰ εἶναι ἐνδεικτικὸς τῆς πραγματικῆς ἀξίας τοῦ μαθητοῦ στὸ μάθημα καὶ ὅχι μόνο τῆς ικανότητός του νὰ γράφει ἐκθέσεις.

Γιὰ τὴ διδασκαλίαν τῶν ἐλευθέρων ἀνακοινώσεων δὲν εἶχα ὀρίσει ταχτὰ χρονικὰ διαστήματα. Αὐτὲς γίνονταν εὐκαιριακὰ καὶ ἀναφέρονταν σὲ διάφορα ἐπίκαιρα θέματα τῆς καθημερινῆς ζωῆς ἢ σὲ προβληματισμοὺς τῶν μαθητῶν ὅπως π.χ. «Δικαιώματα καὶ ὑποχρεώσεις τῆς σπουδαζούσης νεολαίας», «Σύγκριση τῶν τεχνικῶν ἐπαγγελμάτων μὲ ἄλλα ἐπαγγέλματα ἴσης ἀφετηρίας», «Καθήκοντα καὶ ὑποχρεώσεις τῶν μορφωμένων ἀνθρώπων ἐναντι τοῦ κοινωνικοῦ συνόλου», «Προβλήματα τῆς συγχρόνου εποχῆς», «Ἐπαγγελματικὸς προσανατολισμὸς» κ.ἄ. Τὰ θέματα αὐτὰ συνήθως τὰ πρότειναν οἱ μαθητές ἢ προέκυπταν ἀπὸ διάφορες συζητήσεις μέσα στὴν τάξη. Τὴν πρωτοβουλία γιὰ τὴν ἀνάπτυξή τους τὴν ἄφηναν στοὺς μαθητές. "Ορίζα μάλιστα πολλὰς φορὲς καὶ ἓναν ὑπεύθυνον νὰ διευθύνῃ τὴ συζήτηση, ὥστε νὰ συνηθίσουν στὴν αὐτοδιοίκηση καὶ στὸν πολιτισμὲνον τρόπο συζητήσεως. Στὶς ἐλεύθερες αὐτὲς ἀνακοινώσεις ἄλλοτε θέταμε πρόβλημα καὶ ζητούσαμε λύσεις ἀπὸ τὴν τάξη καὶ ἄλλοτε ἓνας μαθητὴς ἔκανε μιὰ μικρὴ εἰσήγηση καὶ ἀκολουθοῦσε συζήτηση πάνω σ' αὐτή. Στὶς συζητήσεις φρόντιζα νὰ λαμβάνουν μέρος ὅλοι οἱ μαθητές, νὰ ἐκφράζουν τὴ γνώμη τους, νὰ ἀνταλλάσσουν ἀπόψεις καί, ὅπου χρειαζόταν, ἐπενέβαινα γιὰ διευκρινίσεις ἢ διορθώσεις. Μετὰ ἀπὸ κάθε συζήτηση βγάζαμε τὰ σχετικὰ συμπεράσματα.

Ὁ σκοπὸς αὐτῶν τῶν ἐλευθέρων συζητήσεων ἦταν, ὅπως καὶ στὴν ἀρχὴ ἀνέφερα, νὰ συνηθίσουν οἱ μαθητές στὴν παρατήρηση διαφόρων γεγονότων, νὰ ἀποκτήσουν θάρρος στὴ διατύπωση τῆς γνώμης τους, νὰ συνηθίσουν νὰ ὑποστηρί-

ζουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα και γενικά να εξοικειωθούν με τὸ σωστὸ καὶ πολιτισμένο τρόπο συζητήσεως. Μὲ εὐχαρίστηση διαπίστωσα ὅτι τὰ θέματα αὐτὰ ἐνδιέφεραν τοὺς μαθητὲς καὶ σχεδὸν ὅλοι ἐπαιρναν μέρος στὴ συζήτηση. Αὐτοῦ τοῦ εἶδους τὶς συζητήσεις, ὅταν τὶς χειριστοῦμε μὲ κατάλληλο τρόπο, πιστεύω, ὅτι πολὺ βοηθοῦν τοὺς μαθητὲς στὴν ἐκπλήρωση τῶν ἀνωτέρω σκοπῶν. Θὰ ἦταν μάλιστα εὐχῆς ἔργον τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα νὰ προβλέπη ἐπισήμως αὐτὴ τὴ διδασκαλία καὶ νὰ προτείνῃ ὑποδειγματικὰ θέματα γιὰ συζήτηση.

Τὸ τελευταῖο ἀντικείμενο ποὺ ἔπρεπε νὰ διδάξω, στὰ πλαίσια τοῦ μαθήματος τῶν νέων ἐλληνικῶν καὶ στὰ χρονικὰ πλαίσια τῶν ἐκθέσεων, ἦταν οἱ ἀσκήσεις γιὰ σύνταξη καὶ συμπλήρωση ἐγγράφων, ὅπως αἰτήσεων, ἀναφορῶν, ἐπιστολῶν, κ.τ.λ., ἐπαγγελματικῶ ἰδίως περιεχομένου. Τὸ ἀντικείμενο αὐτὸ παρουσίαζε δυσκολίες, γιατί δὲν ὑπῆρχαν βοηθήματα ποὺ νὰ κατευθύνουν τὸν διδάσκοντα στὴ διδασκαλία. Γι' αὐτὸ φρόντισα ἐκ τῶν «ἐνόντων» νὰ τὸ ἀντιμετωπίσω, ἐπιστρατεύοντας περισσότερο τὴν ἐμπειρία μου καὶ συμβουλευόμενος γενικά μερικοὺς οδηγοὺς ἀλληλογραφίας. Στὴν ἀρχὴ ἀνέφερα στὴν τάξη τὴν ἀξία ποὺ ἔχει ἡ ἀλληλογραφία γιὰ τὴν ἀνάπτυξη καὶ τὴ διατήρηση μιᾶς ἐπιχειρήσεως. Μετὰ γράψαμε στὸν πίνακα παραδείγματα ἀπὸ κάθε εἶδος ἐγγράφου. Τὴν ἀρχικὴ διατύπωση τοῦ περιεχομένου ἐνὸς ἐγγράφου φρόντιζα νὰ τὴν κάνουν οἱ μαθητὲς. Μὲ τὴ βοήθεια τῆς τάξεως κατόπιν κάναμε τὶς ἀπαραίτητες διορθώσεις, στηριζόμενοι καὶ μνημονεύοντες συχνὰ γραμματικούς καὶ συντακτικούς κανόνες καὶ μετὰ καταλήγαμε στὴν τελικὴ μορφή του. Στὸ τέλος ἔδινα στὴν τάξη γιὰ ἄσκηση διάφορα προβλήματα καὶ ζητοῦσα νὰ μοῦ συντάξουν τὰ σχετικὰ ἔγγραφα. Τὰ προβλήματα αὐτὰ ἦταν αὐτοσχέδια καὶ εἶχαν ἄμεση σχέση μὲ τὰ διαφέροντα τῶν μαθητῶν. Ἐνδεικτικὰ ἀναφέρω μερικὰ τέτοια θέματα.

Πρόβλημα 1ον: «Εἰς τὸν ἡμερήσιον τύπον τῆς πόλεώς σας ἐδημοσιεύθη προκήρυξις τῆς Διευθύνσεως Τεχνικῶν Ὑπηρεσιῶν διὰ τὴν ὑποβολὴν αἰτήσεων πρὸς πρόσληψιν ἐργοδηγῶν διὰ δημόσια ἔργα. Εἴσθε πτυχιούχος ἐργοδηγὸς καὶ ἐνδιαφέρεσθε διὰ τὰς ἐν λόγω θέσεις. Ὑποβάλετε σχετικὴν αἴτησιν».

Πρόβλημα 2ον: «Ἀνώνυμος Ἑταιρεία δημοσιεύει προκήρυξιν διὰ τὴν πρόσληψιν ἐνὸς ἐργοδηγοῦ. Αἱ προτάσεις της εἶναι λίαν συμφέρουσαι. Εἴσθε πτυχιούχος ἐργοδηγὸς μὲ πενταετὴ εὐδόκιμον ὑπηρεσίαν καὶ διετὴ μετεκπαίδευσιν εἰς Ἀνωτέραν Σχολήν. Ὡσαύτως γνωρίζετε καλῶς τὴν Ἀγγλικήν. Τὴν Ἀνώνυμον Ἑταιρείαν ἐνδιαφέρουν τὰ ἐπὶ πλέον τοῦ πτυχίου σας ἐνισχυτικὰ στοιχεῖα. Εἰς ποίας ἐνεργείας θὰ προβῆτε; Συντάξατε τὴν αἴτησίν σας».

Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ μᾶς δινόταν ἡ εὐκαιρία καὶ συζητούσαμε θέματα ἀμέσου ὠφελείας στὴν τάξη. Αὐτὸ εἶχε ὡς ἀποτέλεσμα νὰ κεντρίσῃ τὴν προσοχὴ τῶν μαθητῶν καὶ γιὰ τὸ ἀντικείμενο ποὺ διδάσκαμε καὶ γενικότερα γιὰ τὸ μάθημα.

Μερικὲς φορὲς τοὺς ἔδινα πολυπλοκώτερα ἐπεισόδια ὅπως τὰ ἀκόλουθα:

Πρόβλημα 3ον: «Ὑπηρετεῖτε ὡς ἐργοδηγὸς εἰς ἑταιρείαν οδῶν καὶ οδοστρωμάτων. Εἴσθε ὑπεύθυνος εἰς τὸ τμήμα τῶν φουρνέλων. Ἡ περιοχὴ εἰς τὴν

οποῖαν ἐργάζεσθε ἀπέχει 6 ὥρες ἀπὸ τὴν ἔδραν τῆς ἐταιρείας σας ἀλλὰ εἶναι πλησίον πόλεως. Τὴν (τάδε) τοῦ μηνὸς (χρονολογία κατὰ βούλησιν) καὶ ὥραν... (κατὰ βούλησιν) συνέβη ἀτύχημα συνεπεία προώρου ἐκρήξεως φουρνέλου. Κατ' αὐτὸ ἐτραυματίσθησαν σοβαρῶς τρεῖς (3) ἐργάται καὶ ἐλαφρῶς δύο (2). Ὑπεύθυνος ὁ ἐπιστάτης σας, διότι δὲν προέβη εἰς τὸν ἐπιβεβλημένον ἔλεγχον. Πληροφορεῖσθε εὐθὺς τὸ γεγονός, ἔχετε εἰς τὴν διάθεσίν σας οχήματα καὶ προσωπικὸν ὡς καὶ λοιπὰ μέσα. Εἰς ποίας ἐνεργείας θὰ προβῆτε ὡς ὑπεύθυνος ἐργοδηγός; Ποῖα ἔγγραφα θὰ χρειασθῇ νὰ συντάξετε, διὰ νὰ ἐνημερώσετε τοὺς προϊσταμένους σας, καὶ ποῖον τὸ περιεχόμενον των;»

Ἀπὸ τὴ συζήτηση πού κάναμε πάνω στὸ ἐπεισόδιο αὐτὸ οἱ μαθητὲς μὴνταν ταυτόχρονα τὴ σύνταξιν τῶν ἐγγράφων (τηλεγραφήματα πρὸς τὴ Διεύθυνση τῆς Ἑταιρείας καὶ κατόπιν λεπτομερῆ ἀναφορὰ) καὶ τὶς υποχρεώσεις πού εἶχαν ὡς ὑπεύθυνοι ἐργοδηγοὶ γιὰ τὴν προστασία τῶν ἐργατῶν (προσφορὰ πρῶτων βοηθειῶν στοὺς τραυματίες, προώθησίν τους στὸ πλησιέστερο νοσοκομεῖο ἢ κλινικὴ, διενέργεια ἀνακρίσεων γιὰ τὰ αἷτια τοῦ ἀτυχήματος κ.τ.λ.).

Παρόμοια προβλήματα ἔδιναν καὶ γιὰ τὴ σύνταξιν ἀναφορῶν, γιὰ τὴν πρόσληψιν ἐργατῶν, ἐκθέσεων γιὰ τὴ διαπίστωση γενομένων ἐργασιῶν ἢ γιὰ παραλαβὴ ἔργων κ.τ.λ. Ἐπίσης τοὺς ἔδιναν προβλήματα γιὰ τὴ σύνταξιν ἐξουσιοδοτήσεων, τηλεγραφημάτων, ἀποδείξεων, ἐπιστολῶν, κ.ἄ.

Ἐκτὸς ἀπὸ τὰ προβλήματα πού ὁ ἴδιος ἔδιναν στοὺς μαθητὲς, ζητοῦσαν παράλληλα νὰ ἐτοιμάσουν καὶ αὐτοὶ παρόμοια θέματα καὶ νὰ φέρουν γραπτῶς τὰ ἔγγραφα. Τὰ γραπτὰ τους αὐτὰ τὰ συζητούσαμε μέσα στὴν τάξιν, κάναμε ἀπὸ κοινοῦ τὶς διορθώσεις καὶ τὰ ἀντιπροσωπευτικώτερα τὰ υἱοθετούσαμε ὡς ὑποδειγματικά.

Μετὰ ἀπὸ τὴ διδασκαλία γιὰ τὴ σύνταξιν τῶν ἐγγράφων ἔδιναν στοὺς μαθητὲς νὰ συμπληρώσουν καὶ ἔντυπα, ὅπως αἰτήσεις, δελτία ἀτομικῶν στοιχείων, ἀποδείξεις κ.τ.λ. Γιὰ νὰ ἐξοικειώσω μάλιστα περισσότερο τοὺς μαθητὲς μὲ τὰ ἀντικείμενα αὐτὰ καὶ νὰ τοὺς διευκολύνω στὸ μετέπειτα ἔργο τους εἶχα συγκεντρώσει ὅλα σχεδὸν τὰ ἔντυπα τοῦ I.K.A., γιὰ νὰ τὰ συμπληρώσουμε. Ὁ χρόνος ὅμως δὲ μᾶς ἐπέτρεψε νὰ ολοκληρώσουμε τὴν προσπάθειαν αὐτή.

Τὸ ἀντικείμενον τῆς συντάξεως καὶ συμπληρώσεως ἐγγράφων πιστεύω ὅτι πρέπει νὰ διδάσκεται μὲ μεγαλύτερη βαρύτητα στίς Τεχνικὲς Σχολάς. Πρέπει ἐπίσης νὰ διδάσκεται σὲ ὅλα τὰ ἔτη, ὥστε τελειώνοντας οἱ μαθητὲς νὰ ἔχουν ἀποκτήσει μιὰ βασικὴ ἐμπειρίαν γιὰ τὸ ἔργο τους. Γιὰ νὰ ἐπιτύχῃ ὅμως αὕτῃ ἡ προσπάθεια οἱ ἀρμόδιοι πρέπει νὰ μεριμνήσουν γιὰ τὴ σύνταξιν βοηθημάτων ἐιδικῶν γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτό, ὥστε οἱ διδάσκοντες νὰ μποροῦν νὰ ἀνταποκριθοῦν στὴν ἐκπλήρωσιν αὐτοῦ τοῦ σκοποῦ. Ἄν ἀφήσουμε τὸ θέμα ὅπως ἔχει καὶ τοὺς διδάσκοντες νὰ αὐτοσχεδιάζουν καὶ νὰ στηρίζονται στίς ἐμπειρίας τους, δὲν πρέπει νὰ περιμένουμε σημαντικὰ ὀφέλη. Ἡ διδασκαλία ἐξ ἄλλου αὐτοῦ τοῦ ἀντικειμένου δίνει τὴν εὐκαιρίαν στὸν διδάσκοντα νὰ κάνη ἀριστη διδασκαλίαν γραμματικῆς καὶ συν-

τακτικοῦ, ὅχι ὡς ἀνεξάρτητα μαθήματα, ὁπότε δὲ θὰ προσελκύη τὸ ἐνδιαφέρον τῶν μαθητῶν, ἀλλὰ μαζὶ μὲ ἄλλο ἀντικείμενο, ποὺ ἄμεσα τοὺς ἀφορα, ὥστε νὰ βλέπουν παραστατικότερα οἱ μαθητὲς τὴν ἀξία τῶν ἀντικειμένων αὐτῶν καὶ νὰ τὰ προσέχουν καλύτερα. Παρέχει ἐπίσης τὸ ἀντικείμενο αὐτὸ τὴ δυνατότητα γιὰ ἀσκήσεις φραστικές, κυριολεξίας, ἐπιχειρηματολογίας, κ.τ.λ., δίνει ἕναν ἰδιαίτερο τόνο στὸ μάθημα τῶν ἐλληνικῶν καὶ προσεγγίζει περισσότερο τὸν διδάσκοντα καὶ τοὺς μαθητὲς, μὲ ἄμεσο ἀποτέλεσμα τὴν ἀρτιότερη διεξαγωγή τοῦ μαθήματος.

Προσπάθησα καὶ στὶς σελίδες αὐτὲς νὰ ἐκθέσω τὴ μεθοδολογία μὲ τὴν ὁποία δίδαξα τὸ μάθημα τῶν ἐκθέσεων. Ἀπὸ τὴν ἐμπειρία ποὺ ἀπέκτησα, πιστεύω ἀπολυτὰ ὅτι τὸ μάθημα αὐτὸ μπορεῖ νὰ διδαχθῇ μὲ ἐξ ἴσου καλὰ ἀποτελέσματα, ὅπως καὶ τὰ ἄλλα μαθήματα¹.

Γιὰ νὰ ἐπιτύχῃ ὁμοῦς ἡ διδασκαλία του, ὅπως ἀναμφισβήτητα καὶ ἡ διδασκαλία τῶν ἄλλων μαθημάτων, πρέπει ὁ διδάσκων νὰ εἶναι πολὺ καλὰ συγκροτημένος, μελετημένος καὶ κυρίως προετοιμασμένος γιὰ κάθε μάθημα. Πρέπει ἐπίσης νὰ ἐχῇ προγραμματίσει τὴ διδασκαλία του, νὰ γνωρίζῃ τίς μεθόδους διδασκαλίας καὶ νὰ διαλέξῃ ἀπὸ αὐτὲς τὴν προσφορότερη γιὰ τὸ τμῆμα του. Πρέπει ἀκόμη νὰ γνωρίζῃ τὴν ψυχρὸν σύνθεση τῶν μαθητῶν, τὰ διαφέροντά τους καὶ ἀνάλογα νὰ ρυθμίζῃ τὴν πορεία του. Ὁφείλει τέλος νὰ ὑποδεικνύη στοὺς μαθητὲς τὸ σωστὸ τρόπο ἐργασίας καὶ μελέτης πᾶνω στὰ θέματα ποὺ τοὺς διδάσκει. Ἡ ἀποψη ὅτι ἡ ἐκθεση ἰδεῶν δὲ διδάσκεται, γιὰτὶ εἶναι θέμα ταλέντου, νομίζω ὅτι δὲν εὐσταθεῖ. Ἐπιβάλλεται συνεπῶς νὰ καταβληθῇ κάθε φροντίδα ἐκ μέρους τοῦ διδάσκοντος, τοῦ σχολείου καὶ τῆς πολιτείας, ὥστε τὸ μάθημα τῶν νέων ἐλληνικῶν γενικότερα καὶ τῶν ἐκθέσεων εἰδικότερα, νὰ λάβῃ τὴ θέση ποὺ πρέπει στὶς Τεχνικὲς Σχολές. Ἄς μὴν ξεχνοῦμε ὅτι ἡ ἐκθεση βοηθάει σημαντικὰ τοὺς μαθητὲς στὴν ἀπόκτηση πολλῶν δραστηριοτήτων καὶ ἀναπτύσσει πολλὰς λειτουργίες, γιὰτὶ ὅπως πολὺ σωστὰ ὑποστηρίζει ὁ Lange² «ἡ ἐποπτεία προσφέρει τὸ βιωματικὸν περιεχόμενον, ἡ νόησις ἐλέγχει καὶ κατατάσσει, ἡ φαντασία διαμορφώνει αἰσθητικῶς, ἡ γλῶσσα δανεῖζει τὴν ἀρμόζουσαν ἔκφρασιν, τὸ συναίσθημα, τὸ διαφέρον καὶ τὸ ἴδιο τὸ ἐγὼ ποὺ συμμετέχει, δίδουν εἰς ὅλας αὐτάς τὰς πνευματικὰς ἐνεργείας δύναμιν καὶ εἰς τὴν ἐκθεσιν ζῶην καὶ θέρμην». Κατὰ τὸν Bufon³ «τὸ καλῶς γράφειν ἐπιβάλλει τὸ καλῶς ἀντιλαμβάνεσθαι, τὸ καλῶς διανοεῖσθαι, τὸ καλῶς ἐκφράζεσθαι». Ὁ Otto⁴ ἐπίσης ἐτόνισε ὅτι «ἡ μὀρφωσις τοῦ ὕφους καὶ ολόκληρος ἡ γλωσσικὴ μὀρφωσις εἶναι συγχρόνως καὶ μὀρφωσις ὅλου τοῦ ἐσωτερι-

1. Χ ρ. Φ ρ ά γ κ ο υ, Θεματογραφία ἐκθέσεων, Θεσσαλονίκη 1957, σ. 2, καὶ Σ π. Ἐ ρ γ ο λ ά β ο υ, Σημειώσεις εἰς τὴν ἐκθεσιν Ἰδεῶν, Ἰωάννινα 1969, σ. 2.

2. «Πρακτικὰ Παιδαγωγικοῦ Συνεδρίου Ι. Ἐκπαιδευτικῆς Περιφερείας Μέσης Σερρών», Θεσσαλονίκη 1969, σ. 144.

3. Ἐνθ' ἀν. σ. 144.

4. Π. Β α λ ά κ η, Ἡ διδασκαλία τῶν Ἐκθέσεων, Ἐν Ἀθήναις 1935, ἔκδοσις τρίτη, τ. Α', σ. 17

κοῦ κόσμου». Πολλὲς ἄλλες μαρτυρίες¹ θὰ μπορούσαμε ἀκόμα νὰ μνημονεύσουμε σχετικὰ μὲ τὴν ἀξία τοῦ μαθήματος τῶν ἐκθέσεων. Γιὰ ὅλους αὐτοὺς τοὺς λόγους νομίζω ὅτι πρέπει νὰ καταβληθῇ κάθε προσπάθεια ἀπὸ ὅλους τοὺς υπευθύνους, ὥστε τὰ ἀγαθὰ αὐτὰ ἀποτελέσματα τοῦ μαθήματος νὰ γίνουν κτῆμα ὅλων τῶν μαθητῶν.

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Προσπάθησα μὲ τὴ μελέτη αὐτὴ νὰ δώσω μιὰ γενικὴ εἰκόνα τῶν παραγόντων, οἱ ὅποιοι ἐπηρεάζουν δυσμενῶς τὴ διδασκαλία τοῦ μαθήματος τῶν νέων ἑλληνικῶν στὶς Τεχνικὲς Σχολὲς καὶ νὰ ἐκθέσω τὴ μέθοδο μὲ τὴν ὁποία δίδαξα τὸ μάθημα. Φιλοδοξία μου εἶναι, ὅπως καὶ στὴν ἀρχὴ τῆς ἐργασίας ἀνέφερα, νὰ βοηθῆσω μὲ αὐτὴ στὸν προβληματισμό, γιὰ τὴ σωστὴ ἀντιμετώπιση τῶν δυσμενῶν αὐτῶν παραγόντων καὶ στὴν ἀνταλλαγὴ ἀπόψεων γιὰ διδακτικὰ προβλήματα.

Ἀπὸ τὴ διαπραγμάτευση τοῦ θέματος ἀποδείχθηκε, νομίζω, ὅτι τὸ μάθημα τῶν νέων ἑλληνικῶν στὶς Τεχνικὲς Σχολὲς δὲν ἔχει τὴ θέση ποὺ πρέπει καὶ συνεπῶς δὲν προσφέρει θετικὴ βοήθεια στοὺς μαθητές. «Ἄν ὅμως», ὅπως ὀρθὰ παρατηρεῖ καὶ ὁ Ἀλέξης Δημαράς σὲ παρόμοια ἐργασία του, «ἀφήσουμε τὸ μάθημα νὰ πέσει στὴν ἀποτελμάτωση... θὰ χαθῇ γιὰ μᾶς, θὰ χαθῇ γιὰ τὰ παιδιὰ ποὺ ἐρχονται πρὸς ἡμᾶς, μιὰ σημαντικὴ εὐκαιρία νὰ ὁλοκληρωθῇ ἡ ἀγωγή τους»². Πρέπει συνεπῶς νὰ φροντίσουμε, ὅσο τὸ δυνατόν γρηγορώτερα, νὰ γίνουν μεταρρυθμίσεις στὶς Τεχνικὲς Σχολὲς γιὰ τὴ βελτίωση τοῦ μαθήματος τῶν νέων ἑλληνικῶν, ὥστε αὐτὸ νὰ συμβάλλῃ θετικὰ στὴν ἀγωγή καὶ στὴν πνευματικὴ καλλιέργεια τῶν μαθητῶν. Γιὰ τὴν ἐπιτυχία τῶν μεταρρυθμίσεων αὐτῶν θὰ πρότεινα τὰ ἀκόλουθα:

Πρῶτον: Τὸ μάθημα τῶν νέων ἑλληνικῶν νὰ γίνῃ πρωτεύον. Μόνο τότε οἱ μαθητές θὰ δείξουν τὸ ἐπιβαλλόμενο ἐνδιαφέρον γι' αὐτὸ καὶ ὁ διδάσκων θὰ μπορέσῃ νὰ τοὺς βοηθήσῃ οὐσιαστικά. Ὅσο καθυστερεῖ ἡ λύση, θὰ παραμένουν καὶ τὰ προβλήματα μὲ τίς γνωστὲς δυσμενεῖς ἐπιπτώσεις στοὺς διδάσκοντες καὶ τοὺς διδασκόμενους.

Δεύτερον: Ἐπειδὴ στὶς Τεχνικὲς Σχολὲς ἐγγράφονται μαθητές μὲ ποικιλία γραμματικῶν γνώσεων καὶ μὲ διαφορὰ ἡλικίας, πρέπει νὰ ληφθῇ μέριμνα, ὥστε τὰ τμήματα ποὺ δημιουργοῦνται νὰ ἔχουν ὁμοιογένεια στὶς γνώσεις ἢ στὴν ἡλικία. Τὸ μέτρο αὐτὸ θὰ ἀποτρέψῃ πολλὰ διοικητικὰ καὶ διδακτικὰ προβλήματα. Αὐτὸ ἰδιαίτερα ἐπιβάλλεται στὸ πρῶτο ἔτος, ὅπου τὸ πρόβλημα εἶναι ὀξύτερο

1. Π. Β α λ ά κ η, ἐνθ' ἄν., σ. 17 Ἑ μ. Ζ α μ π ε τ ά κ η, Εἰδικὴ Διδακτικὴ, σ. 138-139, Ν. Ἑ ξ α ρ χ ο π ο ὐ λ ο υ, ἐνθ' ἄν., σ. 138, Θ. Σ π α ν ο ὕ - Δ. Γ ι ά κ ο υ, Νέα πρακτικὴ μέθοδος συντάξεως ἐκθέσεων, Ἀθήνα 1969, σ. 8

2. Α. Δ η μ α ρ ά, Προβλήματα τῆς Διδασκαλίας τῶν Ἑλληνικῶν στὰ Μέσα Τεχνικὰ Σχολεῖα, «Παιδεία καὶ Ζωή» 1960, τ. Θ', σ. 202

Νομίζω μάλιστα πώς ἡ λύση τοῦ προβλήματος αὐτοῦ δὲν εἶναι δύσκολη ἂν ἡ κατανομὴ τῶν τμημάτων γίνῃ στὸ ἐξῆς ὄχι μὲ ἀλφαβητικὴ σειρὰ, ἀλλὰ μὲ κριτήριον τὶς γραμματικὲς γνώσεις ἢ τὴν ἡλικία τῶν μαθητῶν. Τὸ ἴδιο πρέπει νὰ γίνῃ καὶ στὸ δεύτερο ἔτος, τουλάχιστον τὰ δύο-τρία πρῶτα χρόνια, μετὰ τὴν ἐφαρμογὴ τοῦ νέου νόμου περὶ ἐγγραφῆς τῶν ἀποφοίτων τοῦ γυμνασίου στὸ δεύτερο ἔτος τῶν Τεχνικῶν Σχολῶν. Μὲ τὸ μέτρο αὐτὸ θὰ ἀποτραποῦν προβλήματα, τὰ ὅποια ἴσως προκύψουν ἀπὸ τὴ συνδιδασκαλία τῶν ἀποφοίτων τοῦ γυμνασίου καὶ τῶν μικρότερων μαθητῶν, ποὺ θὰ συναντήσουν στὶς τάξεις αὐτές.

Τρίτον: Νὰ δημιουργηθοῦν μικρὰ τμήματα, μὲ 30-40 μαθητὲς τὸ ἀνώτερο, ὥστε νὰ γίνῃ ἀποδοτικὴ ἐργασία. Ὁ μικρὸς αὐτὸς ἀριθμὸς ἐπιβάλλεται ἰδιαίτερα στὶς Τεχνικὲς Σχολές, ἐπειδὴ ὑπάρχει μεγάλη ἀνομοιογένεια μεταξὺ τῶν μαθητῶν τους.

Τέταρτον: Νὰ δημιουργηθοῦν οἱ προϋποθέσεις, ὥστε οἱ Τεχνικὲς Σχολές νὰ στεγάζωνται σὲ εὐρύτερα κτηριακὰ συγκροτήματα καὶ νὰ μποροῦν οἱ διδάσκοντες καὶ οἱ διδασκόμενοι νὰ ἐπιδιοθοῦν μὲ ἀνεση στὸ ἔργο τους. Ἐπὶ πλέον νὰ πλουτιστοῦν μὲ ἐργαστήρια, ὄργανα, ἐποπτικὰ μέσα καὶ κάθε εἶδους βοηθήματα, ὥστε ἡ κατάρτιση τῶν μαθητῶν νὰ εἶναι πλήρης.

Πέμπτον: Νὰ γραφοῦν νέα ἐγχειρίδια γιὰ τὸ μάθημα τῶν νέων ἐλληνικῶν στὶς Τεχνικὲς Σχολές. Τὰ ἐγχειρίδια αὐτὰ πρέπει νὰ εἶναι προσαρμοσμένα στὸ πνευματικὸ ἐπίπεδο τῶν μαθητῶν τῶν Τεχνικῶν Σχολῶν, γιατί ὅπως παρατηρεῖ ὁ κ. Χρ. Φράγκος «χωρὶς νὰ καθορίσουμε τί μπορεῖ νὰ δεχθῇ ὁ μαθητὴς σὲ κάθε ἡλικία, χωρὶς νὰ ξέρουμε τὰ ἐνδιαφέροντά του, τὶς ψυχολογικὲς τάσεις του, τὴν ὅλη δομὴ τῆς προσωπικότητάς του, σὲ κάθε ἡλικία... δὲν μπορούμε νὰ καθορίσουμε τὰ κείμενα ποὺ θὰ τοὺς δώσουμε νὰ μελετήσῃ»¹. Νὰ εἶναι ἐπίσης πλούσια σὲ σχόλια (γραμματικά, λεξιλογικά, πραγματολογικά, κ.τ.λ.), νὰ περιέχουν ασκήσεις καὶ ἐρωτήσεις γιὰ τὴν ἐμπέδωση τοῦ κειμένου, νὰ ἀναφέρουν πολλὰ βιογραφικὰ στοιχεῖα γιὰ τὸ συγγραφέα, κυρίως ὅμως νὰ περιέχουν κείμενα τεχνικοῦ περιεχομένου, τὰ ὅποια θὰ ἀναφέρονται περισσότερο στὴ σχέση μεταξὺ ἀνθρώπου-φύσης, ἀνθρώπου-μηχανῆς, ἀνθρώπου-πολιτισμοῦ κ.τ.λ.

Ἡ λύση τοῦ προβλήματος, ὅπως σήμερὰ ἐπιχειρεῖται, μὲ τὰ ἀναγνωστικὰ ἐγχειρίδια τῶν μαθητῶν τοῦ Γυμνασίου, δὲν ἐξυπηρετεῖ τὴν ἐπίτευξη τῶν σκοπῶν τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος, γιατί δὲν εἶναι δυνατόν ἐγχειρίδια τὰ ὅποια ἔχουν γραφῇ γιὰ μαθητὲς! 4-15 ἐτῶν νὰ χρησιμοποιοῦνται ἀπὸ μαθητὲς 19-23 ἐτῶν, κατὰ μέσο ὁρο, ποὺ εἶναι οἱ μαθητὲς τῶν Τεχνικῶν Σχολῶν.

Ἑκτον: Νὰ αὐξηθοῦν οἱ ὥρες διδασκαλίας τοῦ μαθήματος καὶ νὰ ἀλλάξῃ ἡ κατανομὴ τους. Οἱ τέσσερις ὥρες π.χ. ποὺ ορίζει τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα γιὰ τὸ πρῶτο ἔτος καὶ ἡ κατανομὴ τους: μία ὥρα κείμενα, δύο ὥρες ἔκθεση, μὲ πα-

1. Χρ. Φράγκος, Οἱ σκοποὶ τοῦ μαθήματος τῶν νέων ἐλληνικῶν καὶ ἡ θέση των στο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, Θεσσαλονίκη 1962, σ. 10

ράλληλη διδασκαλία ἀσκήσεων γιὰ σύνταξη ἐγγράφων, καὶ μιὰ ὥρα γραμματικὴ καὶ σύνταξη, μὲ ταυτόχρονη διδασκαλία καὶ τῆς ὀρθογραφίας δὲν ἐπαρκοῦν γιὰ νὰ καλύψουν οὔτε στοιχειωδῶς τίς ἀπαιτήσεις τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος. Οἱ ὥρες τῶν νέων ἐλληνικῶν πρέπει κατὰ τὴ γνώμη μου νὰ αὐξηθοῦν τουλάχιστον σὲ ἑξ τὴν ἐβδομάδα καὶ νὰ ἔχουν τὴν ἀκόλουθη κατανομή: τρεῖς ὥρες τὴν ἐβδομάδα κείμενα νεοελληνικά, μὲ παράλληλη διδασκαλία τῆς γραμματικῆς καὶ τοῦ συντακτικοῦ, δύο ὥρες ἔκθεση (γραπτὴ, προφορική, ἐλεύθερες ἀνακοινώσεις, δι-όρθωση) καὶ μία ὥρα ἀσκήσεις γιὰ σύνταξη καὶ συμπλήρωση ἐγγράφων. Μὲ τὴν αὐξηση τῶν ὥρῶν διδασκαλίας θὰ ἔχη τὴ δυνατότητα ὁ διδάσκων νὰ καλύψῃ ἀρκετὰ κενὰ καὶ νὰ ἐπιτύχῃ πολλοὺς ἀπὸ τοὺς στόχους τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος.

Ἑβδομον: Τὸ θέμα τῆς γλωσσικῆς καλλιέργειας τῶν μαθητῶν, τῆς σωστῆς δηλαδὴ διατυπώσεως, τῆς κυριολεξίας, τῆς σωστῆς συντάξεως κ.τ.λ. πρέπει νὰ τὸ φροντίσουν ὅλοι οἱ διδάσκοντες στὶς Τεχνικὲς Σχολὲς καὶ νὰ μὴ θεωρήσουν τὸ ἀντικείμενο αὐτὸ ὡς καθήκον μόνον τῶν φιλολόγων. Στὸν τομέα αὐτὸ νομίζω ὅτι ὅλοι μποροῦν νὰ βοηθήσουν μὲ ἑξ ἴσου καλὰ ἀποτελέσματα. Μάλιστα ὁ Μαθηματικός, ὁ Φυσικός, ὁ Τοπογράφος, ὁ Μηχανικός κ.τ.λ. ἔχουν πολλὲς εὐκαιρίες γι' αὐτὴ τὴ διδασκαλία, ἀφοῦ στὰ μαθήματά τους ἀπαιτεῖται μεγάλη ἀκρίβεια καὶ σαφήνεια στὴν ορολογία.

Ὀγδοον: Γιὰ τὴ σωστή, ἀποδοτικὴ καὶ πλήρη διδασκαλία τοῦ μαθήματος τῶν νέων ἐλληνικῶν πρέπει νὰ διοριστῇ στὶς Τεχνικὲς Σχολὲς μόνιμο διδακτικὸ προσωπικὸ καὶ νὰ σταματήσῃ ἡ πρόχειρη ἀντιμετώπιση τοῦ προβλήματος μὲ τοὺς ἐπὶ συμβάσει καθηγητές. Ἡ συχνὴ ἐναλλαγὴ τῶν φιλολόγων, ἡ ἀπειρία τῶν περισσοτέρων ἐξ αὐτῶν καὶ ἡ μικρὴ ὠριαία ἀποζημίωσή τους (45-50 δρχ.), σὲ συνδυασμὸ μὲ τὴ δευτερεύουσα θέση τοῦ μαθήματος, τὰ μεγάλὰ τμήματα, τὴν ἀνομοιογένεια, τὴν ἐλλειψὴ τῶν εγχειριδίων κ.τ.λ., ἀποτελοῦν ἀνασταλτικoὺς παράγοντες γιὰ τὴν εὐρυθμὴ λειτουργία τῶν Σχολῶν καὶ γιὰ τὴ σωστὴ διεξαγωγὴ τοῦ μαθήματος.

Γιὰ νὰ γίνουν οἱ μεταρρυθμίσεις αὐτὲς χρειάζεται ἀναμφισβήτητα πίστωση χρόνου. Τίποτε δὲν εἶναι δυνατόν νὰ γίνη ἀπὸ τὴ μιὰ μέρα στὴν ἄλλη. Πολλὰ ὅμως ἀπὸ τὰ προβλήματα ποὺ ἀναφέραμε μποροῦν νομίζω νὰ ἐπιλυθοῦν γρήγορα, ὅπως π.χ. ἡ δευτερεύουσα θέση τοῦ μαθήματος, ἡ κατανομή τῶν ὥρῶν διδασκαλίας, ἡ δημιουργία ὁμοιογενῶν τμημάτων κ.τ.λ., ἐνῶ τὰ ἄλλα ὅπως διδακτήρια, ἐποπτικά μέσα, ἐγχειρίδια κ.τ.λ. ἀπαιτοῦν περισσότερο χρόνο. Σήμερα ἰδιαίτερα μὲ τὴν ἀλματώδη ἐξέλιξη τοῦ τεχνικοῦ πολιτισμοῦ καὶ τὴν ἀμέριστη συμπαράσταση τῆς πολιτείας γιὰ τὴν Τεχνικὴ Παιδεία, τὸ πρόβλημα τοῦ πληρέστερου καὶ ταχύτερου καταρτισμοῦ τοῦ τεχνικοῦ δυναμικοῦ τῆς χώρας μας γίνεται πρὸ ἐπιτακτικόν. Μόνον ὅταν ἀποκτήσουμε πολλὰ ἱκανὰ καὶ μορφωμένα τεχνικά στελέχη θὰ μπορούμε νὰ ἐλπίζουμε ὅτι δημιουργοῦμε σταθερὲς προϋποθέσεις γιὰ ἐνα καλὺτερο μέλλον στὸν τομέα τοῦ τεχνικοῦ πολιτισμοῦ.