

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε.

No 8

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1995

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε.**

№ 8

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1995

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

σελ.

MICHALIS KANAVAKIS:

*PROBLEME UND TENDENZEN DER GRIECHISCHEN
LESEBÜCHER DER GRUNDSCHULE* 7

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ:

*ΤΟ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΟΠΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΜΑΡΙΝΟΥ ΑΝΤΥΠΑ* 53

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ:

*ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΚΟΜΜΗΤΑΣ ΚΑΙ ΘΕΟΚΛΗΤΟΣ ΦΑΡΜΑΚΙΔΗΣ
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ ΣΤΟΝ ΥΣΤΕΡΟ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟ* 67

ΦΩΤΕΙΝΗ ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ:

*Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ –
ΜΥΘΟΣ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΜΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ
ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ* 83

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ:

*Η ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ* 113

ANASTASSIOS TASSOS MIKROPOULOS:

SIMULATING PHYSICS FOR EDUCATION STUDENTS 143

MICHALIS KANAVAKIS

PROBLEME UND TENDENZEN DER GRIECHISCHEN
LESEBÜCHER DER GRUNDSCHULE

ANSPRÜCHE AUF DIE WIRKLICHKEIT

Ioannina 1995

MICHALIS KANAVAKIS

PROBLEME UND TENDENZEN DER GRIECHISCHEN LESEBÜCHER DER GRUNDSCHULE

ANSPRÜCHE AUF DIE WIRKLICHKEIT¹

Meine sehr geehrten Damen und Herren!

In Anbetracht der kurzen Zeit, die uns zur Verfügung steht, ist es nicht möglich die Lesebücher von allen Klassen der Grundschule (1.-6. Klasse) für unsere Untersuchung heranzuziehen, so werden wir uns an die Bücher der 1. und 2. Klassen beschränken². Diese Bücher sind aus dem Grunde bevorzugt worden, weil sie im Vergleich zu den anderen Lesebüchern für mehrere Jahre in der Grundschule verwendet wurden. Nach Frangoudaki sind beide Bücher schon 1954 für den Schulbetrieb genehmigt worden (Frangoudaki 1979, 10). Das Buch für die 1. Klasse erweist im Jahre 1978 seine 16. Auflage, und das Buch für die 2. Klasse im Jahr 1979 seine 19. Auflage.

Da die Struktur der Familie und des Familienlebens mehr oder weniger den Geist der jeweiligen Gesellschaft bzw. der jeweiligen Zeit widerspiegeln, halten wir es für angebracht / sinnvoll, zu versuchen in der Darstellung der Familie in den griechischen Lesebüchern, die Probleme und Tendenzen, die dort vorkommen, zu verdeutlichen.

1. Der Vortrag wurde in jeweils zwei Sitzungen im Rahmen der internationalen Konferenz, die vom 28. Nov. bis zum 5. Dez. 1992 in Kishinev und Bălți Moldau stattgefunden hat. Das Thema der Konferenz war "Bildungskonzeptionen und -systeme in den Ländern der GUS und Europas".

2. Fibel, hrsg. vom Staatlichen Schulbuchverlag, 16. Aufl., Athen 1978 gr. αλφαριθμητικό, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, έκδοση ΙΣΤ', Αθήνα 1978. Lesebuch B' Klasse, Staatlicher Schulbuchverlag, 19. Aufl., Athen 1979, gr. Αναγνωστικό Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ, ΟΕΔΒ, έκδ. ΙΘ', Αθήνα 1979.

Da die erwähnten Bücher seit Anfang der 80er Jahre für die Schule nicht mehr verwendet werden, halten wir es für angebracht, die neuen Bücher für die 1. und 2. Klasse der Grundschule für unsere Untersuchung hinzuzuziehen, um festzustellen, ob eine gewisse Entwicklung zu registrieren ist und ob sie dem Geist der heutigen Zeit genügend entsprechen.

In unseren Zitaten werden wir zwischen den alten und den neuen Büchern unterscheiden. Die alten Bücher bestehen aus je einem Band, während die neuen für die 1. Klasse aus zwei Bänden und für die 2. Klasse aus vier Bänden bestehen. Die alten Bücher werden mit dem Buchstaben A und B angegeben, die neuen werden ebenso mit den gleichen Buchstaben angegeben plus der Nummer des Bandes. Die Angabe A,20 heißt: Altes Lesebuch, 1. Klasse, Seite 20; A2, 20 heißt: 1. Klasse, 2. Band, Seite 20.

Man kann sich erlauben die Bemerkung vorwegzunehmen und sagen, daß schon die Entstehung der alten und der neuen Grundschullesebücher auf die Probleme und Tendenzen der Lesebücher hinweisen.

Die alten Bücher, die wir untersuchen, sind nach genauen Vorschriften des Ministeriums für Bildungswesen geschrieben. D. h. das Ministerium schrieb einen Wettbewerb aus und bestimmte gleichzeitig die Bedingungen, denen man folgen mußte. Bei den neuen Lesebüchern haben sich mit wenigen Ausnahmen, Autoren beteiligt, die selbst in der Regel eine zum Teil unzureichende bzw. ideologisch verzerrte Ausbildung genossen haben (Damanakis u.a. 1985, 25).

Bei den neuen Lesebüchern beauftragte das Ministerium ohne Wettbewerb Pädagogen mit der Verfassung der Lesebücher, die nicht nur über eine hohe Qualifikation verfügten, sondern auch die Anerkennung ihrer Kollegen und der öffentlichen Meinung genossen (Voujoukas, 11 - 12). Von den vier Leuten, die mit der Erstellung der Lesebücher für die 1. und 2. Klasse beauftragt wurden waren: ein Lehrer mit besonderen Aufgaben beim Pädagogischen Institut Athen, zwei Studienräte für die Grundschule und ein Leitender Mitarbeiter beim Pädagogischen Institut. Das Heranziehen mehrerer Fachleute war Ausdruck des Bemühens die Lesebücher in kooperativer Arbeit zu erstellen und nicht die ideologisch geprägte Anschauung eines Menschen zu verbreiten.

In diesem Sinn sind auch Fachleute, und zwar mehrere, für die Illustrationen und Abbildungen hinzugezogen worden. Man wollte die Vielfalt der künstlerischen Techniken aufzeigen und zur Förderung der ästhetischen Erziehung der Kinder aber auch der Lehrer und der Eltern betragen (Voujoukas 11 - 18).

Das Buch für die 1. Klasse (bestehend aus zwei Bänden) wurde zum ersten Mal im Schuljahr 1982 - 83 eingeführt, das Buch für die 2. Klasse

(vier Bände), 1983 - 84. Die Teilung der Bücher in mehreren Bänden hat praktische, psychologische und pädagogische Gründe und kam bei allen Beteiligten gut an (Voujoukas 17).

Die Darstellung der Familie in den alten und neuen griechischen Lesebüchern der ersten und zweiten Grundschulklassen

A. In den alten Lesebüchern

Die alten Bücher führen den Kindern eine traditionell - patriarchalisch organisierte Familie vor Augen. Die Familie umfaßt drei Generationen, die einen Haushalt bilden. Sie hat mehr als ein Kind. Kinderlose Familien gibt es nicht. Ebenso gibt es keine geschiedenen Ehen, oder Familien, die aus welchen Gründen auch immer, von diesem Idealbild abweichen. Dabei gibt es in Griechenland, wo die Ehescheidung erlaubt ist, jährlich eine gewisse Zahl von Ehescheidungen. Im Jahr 1978 z.B. waren es 4.322 Ehen, die geschieden wurden. Das waren 5,9% von 73.000 Eheschließungen (Pantasi - Tzifa, 55).

Die Dominanz der Personen in der Hierarchie der Familie ist geschlechtsbedingt. Der Großvater spielt eine wichtige Rolle. Er repräsentiert die Kontinuität der Familie und garantiert die Bewahrung der traditionellen Werte. -Es ist in Griechenland die Regel, daß das erste männliche Kind der Familie den Vornamen des Großvaters väterlicherseits bekommt. Der Großvater wird von den Familienmitgliedern verehrt. Alle erweisen ihm Verehrung, indem sie seine Hand küssen. Diese Verehrung bedeutet Anerkennung und Annahme der traditionellen Werte durch die Familie.

Es versteht sich, daß die Position des Vaters der Familie nicht darunter leidet. Er ist das Haupt der Familie. Die Mutter wird mit den Aufgaben der Kindererziehung und -pflege und des Haushalts beauftragt. Diese Ordnung wird früh den Kindern eingeprägt. So werden die Buben für ihre Männer - Rolle und die Mädchen für ihre Mutter - Hausfrau - Rolle vorbereitet (A, 16 - 23, 60 - 61, 68 - 69; B, 117 - 118)

Die patriarchalisch organisierte Familie zeigt sich auch nach außen als Einheit. Der Kirchgang z.B. bietet eine regelmäßige Gelegenheit der Demonstration des inneren Zusammenhalts der Familie und der Wahrung der traditionellen Werte (B, 8 - 9, 117 - 120, 154, 156 - 157).

Charakteristisch für die alten Bücher ist auch die Art der Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern. Es herrscht nämlich zwischen ihnen eine

dauernde wolkenlose Einigkeit und Liebe. Diese typisierte Einigkeit und einheitliche Liebe erweckt den Eindruck, daß in allen Familien alle Mitglieder als eins erscheinen. was sie auch tun, tun sie mit Freude und Übereinstimmung. "Alle sitzen am Eßtisch. Sie nehmen ihr Frühstück" ... "Alle sind fröhlich und essen mit Appetit" (A, 139). "Alle haben mit Appetit die Speisen gegessen...." "Nach dem Essen haben sie gesungen" (A, 170, dazu 185).

Die Familie erlebt und genießt das häusliche Glück und die Wärme der familiären Atmosphäre (A, 122 - 123, 159, 178; B, 124, 155 - 156). In dieser familiären Ordnung erfüllt jedes Mitglied seine Rolle, die streng vorbestimmt ist. Die Mutter beschäftigt sich mit den Kindern und dem Haushalt. Der Vater arbeitet außerhalb des Hauses und mischt sich nicht in den Haushalt ein. Die Großmutter strickt dicke Strümpfe für die männlichen Mitglieder der Familie. Die Schwiegertöchter weben Wollstücke für den Hausbedarf. Der Großvater beteiligt sich, so gut er kann, an den Arbeiten seines Sohnes und hat, so könnte man sagen, die Aufsicht über das ganze Geschehen in der Familie. Jedes Familienmitglied spielt seine Rolle gemäß den Normen, die in der Tradition fest verankert sind. Es kann sie weder beeinflussen, noch kann es ihnen entkommen (B, 109 - 110, 101 - 102).

Die innere Bindung, die zwischen den Familienmitgliedern herrscht, erlaubt diesen die Anteilnahme an allen Situationen und Geschehnissen der anderen Mitglieder der Familie. Diese Anteilnahme demonstriert die emotionale Beziehung der Familienmitglieder untereinander und unterstreicht den inneren Zugang zueinander. So stellen die alten Bücher die Glücksmomente der Einzelmitglieder der Familie als Quelle des Glücks für alle Familienmitglieder dar. Die Schülerin Anna betrachtet ihr Zeugnis, sieht die ausgezeichnete Note und sagt: Ich bekam "ausgezeichnet". Die Großmutter wird sich freuen. Die Eltern werden sich freuen. Alle werden sich freuen, wenn sie das Zeugnis sehen" (A, 127 - 128). Im gleichem Buch wird diese Einstellung noch einmal in Erwähnung gebracht. In der letzten Lektion ist die Rede von der Freude aller, weil eben alle Kinder versetzt worden sind. "Als der Sonntag kam, fand das große Fest statt und alle waren froh. Die Kinder würden versetzt werden und in die darauffolgende Klasse gehen, und deswegen betrachteten sie alle mit Freude" (A, 201). Damit wird den Kindern erklärt, welche Bedeutung der Erfolg eines Familienmitgliedes für das Glück der anderen Familienmitglieder hat, d.h. dem Kind wird in eindringlicher Weise seine Verantwortung für das Glück seiner Familie vor Augen gestellt.

Wenn auch in den alten Büchern die zwischenmenschlichen Beziehungen eine unbestrittene Rolle spielen, sucht der Leser vergebens

nach Beispielen, wo diese Beziehungen in konkreten Situationen in Erscheinung treten. So gibt es keine Stelle, die einen Dialog zwischen den Eltern wiedergibt. Die Eltern reden mit den Kindern, aber nicht miteinander. Ebenso sucht man vergebens nach Stellen, wo die Eltern gegenseitig Gefühle äußern. Dies tun sie zwar ihren Kindern gegenüber, indem sie sie umarmen, streicheln oder küssen, dem Ehepartner aber gegenüber bleiben sie sozusagen in würdiger Distanz. Die Liebe zueinander äußert sich, indem sie gegenseitig füreinander sorgen. Der Vater arbeitet für die Familie und die für die Mutter, die Mutter sorgt zu Hause für die Familie und auch für den Vater, versteht sich.

In den alten Büchern sucht man vergebens nach Zeichen der Äußerung von Liebe und Zärtlichkeit zwischen Vater und Mutter. Auch die typische Umarmung am Osterfest, die in Griechenland nicht nur zwischen den Familienmitgliedern, sondern auch zwischen Verwandten, Bekannten und Gemeindemitgliedern stattfindet, wird in den alten Büchern nicht erwähnt (A, 158 - 159). Man könnte erwarten, daß der Vater, wenn er nach langer Zeit der Abwesenheit in der Fremde nach Hause kommt, das Kind umarmt und hochhebt, wie es in den neuen Büchern beschrieben wird (A1, 174). Im alten Buch wird nur bemerkt, daß der Vater kam und "das Haus mit Freude erfüllt wurde" (B, 116).

In den alten Büchern gibt es kaum Szenen, in denen die Eltern und Kinder gemeinsam lachen und es gibt kein Bild, wo man fröhliche, glückliche Menschen, Erwachsene oder Kinder sieht. Überall herrscht Armut, Sowohl was die Kleidung der Personen betrifft, als auch in den Äußerungen der Gefühle. Man bekommt den Eindruck in Griechenland ist die Armut, die innere und die äußere, zu Hause.

B. In den neuen Lesebüchern

Die neuen Bücher stellen im Vergleich zu den alten nicht die Familie, sondern das Kind in den Mittelpunkt ihrer Texte. In den neuen Büchern steht also nicht der Alltag der Familie im Mittelpunkt, sondern der Kinder. Man kann die Texte der neuen Bücher als kinderzentrisch bezeichnen.

Die Familie in den Büchern ist überwiegend auf die Kernfamilie geschrumpft. Neben dem Mann arbeitet jetzt auch die Frau außerhalb des Hauses (A2, 35; B2, 27; B3, 56). Diese neue Position der Frau bleibt nicht ohne Folgen für die familiären Rollen und Beziehungen. Der Mann beteiligt sich an den Hausarbeiten (B3, 56) und die Frau beteiligt sich mehr an der Führung und Gestaltung des familiären Lebens. Die Frau hat jetzt Mitentscheidungsrechte.

Wenn sich die Großeltern bei den Kindern befinden, werden sie geehrt und geliebt, befinden sich aber nicht im Mittelpunkt der Familie. Gewöhnlich bleiben sie in ihren Wohnorten, d.h. auf dem Lande.

Die Kinder werden nicht mehr so stark und bewußt auf Geschlechterrollen hin erzogen und werden so auf eine Zukunft vorbereitet, in der beide Geschlechter in engerer Beziehung miteinander arbeiten und leben.

In den neuen Büchern reden die Eltern miteinander und abgesehen davon, daß sie den Alltag gemeinsam bewältigen, tun sie dies und jene gemeinsam, worüber sie sich freuen. Sie äußern spontan, auch in der Anwesenheit der Kinder, ihre Gefühle zueinander, zur Freude und Beglückung der Kinder (A1, 130).

Die Äußerung der Gefühle ist in den neuen Büchern kein Privileg, könnte man sagen, der jungen Leute. Auch die ältere Generation äußert Gefühle der Zärtlichkeit und der Fürsorge füreinander (A2, 113).

Wenn die Eltern etwas Unangenehmes verursachen, wie z.B. das Zerschlagen einer Fensterscheibe, dann schämen sich nicht, ihre Scham zu zeigen (B3, 48 - 49). Die Kinder wiederum empfinden die psychische Situation ihrer Eltern und beteiligen sich innerlich an den Gefühlen ihrer Eltern (B2, 57).

Die Kinder sind nicht mehr da, um den klugen Reden der Erwachsenen zuzuhören, ihnen zu gehorchen oder Befehle auszuführen. Die Eltern bemühen sich, mit Argumenten die Kinder von einer Sache zu überzeugen, anstatt Druck auszuüben (B1, 89). Ebenso erklären sie ihnen sachlich und pflichtbewußt die Bedienung von modernen technischen Geräten (B3, 69). Sie hindern die Kinder nicht an ihren kreativen Spielen, sondern beteiligen sich selbst am Spiel, ohne Angst zu haben, daß sie in den Augen der Kinder ihr Ansehen verlieren, wenn sie nicht besser sind als die Kinder (B4, 18 - 19). Die Eltern beziehen die Kinder in den Alltag der Familie ein, lassen sie sowohl an fröhlichen als auch an traurigen Geschehnissen teilnehmen (B2, 83, 86; B3, 22 - 23, 26). Die Wünsche und die Bedürfnisse der Kinder werden von den Eltern ernst genommen. Man läßt sie in ihrer Kinderwelt leben, sich ihrer Kindheit erfreuen, ja ihre Kindheit genießen.

Die Familienmitglieder sind sich des Beistandes der anderen Familienmitglieder sicher (A1, 150). Groß und Klein erleben bewußt und innerlich die Kraft der Liebe, die sie alle aneinander bindet und empfinden Gefühle des Glücks (A2, 25). Es versteht sich, daß es neben den Lichtseiten des Familienlebens auch Schattenseiten im Alltag der Familie gibt. In der Familie herrscht nicht immer Meinungsübereinstimmung (B2, 31), und es gibt Situationen, die das Leben der Familie beschatten, wie z.B. die Abwesenheit oder der Tod eines Familienmitglieds der Familie (B2, 57, 83, 86).

Im Vergleich zum Bild der Familie in den neuen Büchern gegenüber den alten könnte man sagen, daß die neuen Bücher ein wesentlich anderes Familienleben darstellen. Die Eltern sind jung, schön, gesund, gepflegt, fröhlich, freundlich, dynamisch, lebensoffen und lebenslustig, einfach modern. Sie sind so, wie man sie heutzutage in ganz Europa antrifft.

Die Kinder sind ihrerseits fröhlich, gesund, dynamisch, energisch, neugierig, spontan, aktiv, klug und lieb zueinander, zu ihren Eltern und Großeltern. Es sind Kinder wie man sie in den Familien, auf der Straße oder auf dem Schulhof antrifft, in den Dörfern und in den Städten Griechenlands. Wenn Großeltern in den neuen Büchern vorkommen, sind sie lieb zu ihren Kindern und vor allem zu ihren Enkelkindern, genießen die Wärme und Geborgenheit der Familie, ohne auffällig sein zu wollen und tragen zur Festigkeit der Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern bei. Auch die Großeltern werden so dargestellt, wie sie heutzutage in Griechenland anzutreffen sind, also: nicht idealisierend. Kurz gesagt: In den neuen Büchern wird das Leben wie es heute in der modernen Welt gelebt wird, widergespiegelt, ein Leben und ein Alltag von heute.

Die Großeltern

Bemerkung: Über die Rolle und die Funktion des Großvaters haben wir schon das Wesentliche gesagt. Ebenso haben wir einiges über die Großmutter erwähnt. Hier werden wir ergänzend zur Rolle und Funktion der Großmutter ein paar Informationen über das Bild der Großmutter hinzufügen wie es in den alten und neuen Büchern erscheint.

A. In alten Lesebüchern

Die Großmutter erscheint in typisierender Darstellung, sie ist alt, schwach, trägt Pantoffel, ist schwarz oder grau gekleidet, mit dem typischen schwarzen oder grauen Kopftuch oder Schulterschawl. Sie sitzt meistens neben dem Kamin und erzählt den Enkelkindern Geschichten und Märchen (B, 113 - 114, 129). Oft begleitet sie ihre Enkelkinder aufs Land, auf die Äcker, wo sie ihnen etwas über Bäume, Ernte oder agrarwirtschaftliche Tätigkeiten erzählt (B, 98 - 92), oder sie bringt den Enkelkindern bei, wie man sich den kleinen Tieren gegenüber verhält, und wie man sie füttert (B, 42 - 43, 45 - 46).

Es versteht sich, daß es den Kindern von heute große Schwierigkeiten bereitet, ihre eigene Großmutter und sich selbst mit den Darstellungen der alten Bücher zu identifizieren. Und damit nicht genug. Die alten Bücher

stellen nicht nur eine Idylle dar, die kaum mehr vorkommt oder es nicht mehr gibt, sie geben auch falsche Informationen, - Da wird z.B. ein Gespräch wiedergegeben, das zwischen Großmutter und Enkelkind am lauschigen Kamin geführt wird. Auf die Frage, wie das Feuer zu den Menschen kam, erklärte die Großmutter: "Eines Tages in dem Moment als ein Marmorarbeiter einen Stein mit einer steinernen Axt bearbeitete, hat er einen Funken davonfliegen sehen. Den hat der liebe Gott geschickt. Mit dem hat der Marmorarbeiter Feuer angezündet. Fragt bloß nicht, was für eine Freude am Abend seine arme Frau empfunden hat und seine kleinen Kinderlein, als der Vater nach Hause ging und auch dort Feuer anzündete. Seitdem haben sie angefangen sich am Feuer zu wärmen, das Fleisch zu kochen, die Milch zu kochen, ihre Hütte zu beleuchten. Am Anfang zündeten sie das Feuer in der Mitte der Hütte an, und der Rauch erstickte sie. Mit der Zeit öffneten sie ein Loch im Dach und das Übel wurde behoben" (B, 129 - 131). Ebenso ist die Information der Großmutter überholt, daß Züge, Schiffe und Fabriken als Antriebskraft das Feuer verwenden. Daß sich diese Großmutter außerhalb der heutigen Zeit befindet, beweist auch die Fortsetzung ihrer Erzählung über die weitere Verwendung des Feuers. "Das Feuer half den Menschen das Eisen zu bearbeiten um Hacken (an der Stelle wird eine Art von Hacke erwähnt, die gewiß nicht einmal Kindern, die auf dem Lande wohnen, bekannt ist), Äxte, Hauen und andere Instrumente anzufertigen" (B, 131).

Dieses Buch bzw. der Geist dieses Buches hat jahrzehntelang zur Verdummung der Bevölkerung beigetragen. Es wird gewiß noch Jahrhunderte dauern ehe die Schäden, die durch solchen Geist bei der griechischen Bevölkerung angerichtet wurden, behoben sind.

B. In den neuen Büchern

In den neuen Büchern sind die Großeltern entmythisiert und säkularisiert. Sie werden noch geliebt und verehrt, aber auch in ihren Schwächen dargestellt. So wird den Kindern nicht verschwiegen, daß einige der älteren Leute eine gewisse Neigung zum Wein haben mit den entsprechenden Folgen. "Es war mal, sozusagen, der Herr Thymnio und Frau Thymnio. Dann besoff sich der Thymnios und Frau Thymnio ärgerte sich" (A1, 86).

Großmütter sind nicht nur geduldig, sie meckern auch mal, weil sie den Lärm der Anderen im Hause nicht mehr aushalten (A1, 113).

In den neuen Büchern erscheinen neue Gesichter von den Großmüttern. So sitzt die Großmutter schweigsam, in ihren Schmerzen, durch die Sehnsucht ihres Wohnortes, während des Besuches bei ihren Kindern vertieft.

Sie sind nicht mehr, die allein erzählen. Sie hören auch gern zu, wenn das Enkelkind vorliest und sind glücklich darüber (A1, 179). Sowohl die Texte als auch die Bilder in den neuen Büchern sprechen von einem Verhältnis zwischen Großeltern und ihren Kindern bzw. Enkelkindern, die man als herzlich, innig, warm und vertrauensvoll bezeichnen kann (A1, 155-156; A2, 111). Dieses Verhältnis ist so stark, daß sie sich über die Entfernung hinweg lieben und sich Gedanken über das Wohlergehen des Anderen machen (A1, 177; B2, 83).

Die Großeltern der neuen Bücher sind fröhlich, gesund und modern gekleidet. Sie lesen und spielen mit ihren Enkelkindern und indem sie selbst mit den modernen Problemen konfrontiert sind, gehen sie auch im Gespräch mit den Enkelkindern auf sie ein (A1, 135; B2, 27; B1, 29).

D e r V a t e r

A. In den alten Büchern

"- Warum frißt der Hahn weniger, Großmutter, fragt das Enkelkind. - Damit seine Hühner mehr fressen, mein Kind. Der Hahn ist ein gutes Familienoberhaupt" (B, 43).

Der Dialog zwischen der Großmutter, und ihrem Enkelkind gibt das Hauptmerkmal der Position des Vaters innerhalb der Familie wieder. Der Vater ist das unbestrittene Oberhaupt der Familie. Diese seine Position wird schon durch die Sitzordnung am Tisch auf unmißverständliche Weise dargestellt. Er sitzt am "Kopf" des Tisches (A, 68 - 69). Auch dann wenn die Familie einen Ausflug macht, der Vater behält seinen privilegierten Platz an der, auf dem Boden ausgebreiteten Decke, die als Tisch dient (A, 170).

Zu dieser seiner Eigenschaft als Oberhaupt der Familie gehört auch seine Befugnis, über die Angelegenheiten der Familie als einziger zu entscheiden (A, 116; B, 170). Diese seine Position wird damit begründet, daß er der einzige ist, der gegen Bezahlung arbeitet und so das Brot für seine Familie durch seine Arbeit verdient.

Um diese ihre Aufgabe zu erfüllen, stehen die Väter sehr früh auf und gehen bei jedem Wetter zur Arbeit. Nicht einmal der Winter oder das schlechte Wetter hält sie von der Erfüllung ihrer Pflichten ab (A, 106). Wenn die Väter in ihren Wohnorten keine Arbeit haben oder finden, gehen sie in die Stadt bzw. in die Fremde, um durch ihre Arbeit den Lebensunterhalt für ihre Familie zu sichern (B, 95). Diese pflichtbewußten Väter arbeiten Tag und Nacht (B, 80) für ihre Familien.

Die Väter, die weit von ihren Familien arbeiten, bleiben ihren Familien

innerlich stark verbunden und versäumen keine Gelegenheit, wie z.B. die großen Feste, nach Hause zu kommen, damit sie mit ihren Familien im glücklichen Beisammensein feiern (B, 115 - 116).

Wenn die Kinder das dauernde Fehlen der eigenen Väter als eine Lieblosigkeit bezeichnen und sich darüber bei ihren Müttern beschweren, ergreifen die Bücher die Gelegenheit, die Liebe und Aufopferung der Väter für ihre Familien hervorzuheben. So lesen die Kinder im Buch für die 2. Klasse folgenden Dialog zwischen der Mutter und ihrem Sohn:

"- Der Vater, mein Mütterchen, liebt uns nicht. Er bleibt ganz und gar nicht zu Hause, um uns zu sehen. Er geht sehr früh weg, so daß wir ihn gar nicht sehen.

- Du hast kein Recht, mein Kind, das zu sagen. Wenn der Vater nicht früh aufsteht und nicht arbeitet, wer ernährt uns dann? Wer verdient das Geld, damit wir die Miete zahlen und unsere anderen Ausgaben bestreiten? Wer wird Dir Bücher und Hefte für die Schule kaufen? Ganz im Gegenteil, weil er uns liebt, deswegen geht er so früh weg und geht zu seiner Arbeit" (B, 106).

Daß der Vater mit dem Haushalt nicht zu tun hat, ist für die alten Bücher selbstverständlich. Als der einzige Geldverdiener erledigt er die finanziellen Angelegenheiten, die mit der Familie als ganzes, oder mit den einzelnen Familienmitgliedern in Zusammenhang stehen. Er kauft Holz für das Feuer (A, 63), bestellt den Wagen, der die Familie ans Meer bringt (A, 166 - 167), oder das Boot, das die Familie spazierenfährt (B, 215), geht mit seinem Sohn in die Buchhandlung und kauft für ihn die Schultasche und die sonstigen Schulmaterialien, Buch, Hefte und Stifte (B, 12 - 13).

Als Oberhaupt der Familie sorgt der Vater zusätzlich nicht nur für das leibliche Wohl seiner Kinder, sondern auch für ihre Zukunft und für fröhliche Überraschungen. Er schickt seine Kinder in die Schule, auch wenn sie sich in einem anderen Ort befindet (B, 170), organisiert für seine Familie einen Ausflug ans Meer, ohne sie zu fragen (A, 166), schenkt seinen Kindern Geschenke, um ihnen eine Freude zu machen (A, 46 -47), oder um sie für eine gute schulische Leistung zu belohnen (B, 116), ohne die Mutter in seine Überlegungen und Entscheidungen einzubeziehen.

Im Sinne seines Interesses an der geistigen Entwicklung seiner Kinder gibt der Vater, so gut er kann, Informationen und beantwortet Fragen über gehobene Berufe (A, 199). Ebenso lobt er seine Kinder, wenn sie Erfolg haben und gute Leistungen erbringen und ermutigt sie auf diese Weise zu neuen Erfolgen (A, 171).

Der Bereich, indem sich die Väter stark fühlen, sind die Berufe, die mit der Agrarwirtschaft zusammenhängen. Entsprechend reichlich sind die

Informationen, die die Kinder im Buch der 2. Klasse durch die Eltern erhalten (B, 65 -68, 70 - 73).

Die hervorgehobene Stellung des Vaters wird durch die Zeremonie, die mit seiner Ankunft zu Hause verbunden wird, unterstrichen. Nach den alten Büchern bedeutet die Ankunft des Vaters, sei es, daß er von der Arbeit kommt oder von seinem Ausgang, eine fröhliche Aufregung für alle Familienmitglieder. Sie empfangen ihn mit Freude. Auch der Hund freut sich. Er kündigt ihn sogar der Familie freudig an (B, 48).

Berücksichtigt man die damaligen familiären bzw. sozialen Gegebenheit in Griechenland, kann man die Freude aller Familienmitglieder über die Ankunft gut verstehen. Seine Ankunft verspricht für alle Familienmitglieder etwas Positives für die Mutter, da sie vom Lärm und den Auseinandersetzungen mit den Kindern entlastet wird, für die Kinder, daß sie von Nörgeln der Mutter befreit sind. Es wiederholen sich allabendlich die gleichen feststehenden Handlungen: Die Familien ißt, sobald der Vater daheim ist. Der Vater bringt Neuigkeiten nach Hause, die er im Kontakt mit anderen erfahren hat. Solche Neuigkeiten waren interessant und wichtig, da bis zum Ende der 60er Jahre die Massenmedien in Griechenland nicht so weitverbreitet waren wie heute.

"Jeden Abend" so ist ein Text im alten Buch für die erste Klasse überschrieben. "Die Kinder versammeln sich zu Hause. Bald darauf kommt der Vater. Alle sitzen und essen" (A, 178). Ebenso ist in einem Gedicht von der abendlichen Ankunft des Vaters im Buch für die zweite Klasse die Rede:

"Die Luft wurde mit Duft erfüllt,
das Zuhause mit Licht!
Der Vater kommt
mit süßem Lächeln" (B, 108).

In den alten Büchern wird nicht nur über das Angebot der Väter ihren Kindern gegenüber gesprochen, sondern auch über die Erwartungen, die die Väter an die Kinder haben. Sie erwarten Gehorsam und Verehrung, darüber hinaus aber auch, daß sie gute Schüler sind. "Wie würde ich mich freuen zu erfahren, daß unser Kind Phanis, in der Schule Erfolg hat" (B, 115). Die Väter erwarten, daß die Kinder sich anstrengen, um womöglich bald die Schule zu absolvieren, damit sie in ihrer Arbeit oder ihrem Beruf helfen können. "Komm, mein Kindlein! Streng dich womöglich an, die Schule zu absolvieren, damit Du mir hilfst. Du wirst meine rechte Hand sein..." (B, 201, 73).

Die Kinder, so die Bücher, werden sich mit der Zeit ihrem Verpflichtungen gegenüber dem Vater bewußt und bitten Gott, ihnen zu helfen, die Schule gut zu absolvieren und groß genug zu werden, damit sie

ihrem Vater sagen können:

“- Mein gutes Väterchen. Es genügt, daß Du für mich gearbeitet hast. Jetzt bin ich erwachsen, dein Kind Phanis, und kann Dir helfen. Ab jetzt von heute an werde ich früher aufstehen und zur Arbeit gehen. Ich werde für uns alle sorgen. Ich werde für unser Haus tun, was Du für uns bis jetzt getan hast. Du sollst jetzt ruhen und Dich erholen“ (B, 107).

Um solche Vaterwünsche zu erfüllen, braucht man gewiß starke Muskeln. Arbeiter, Bauer, Maurer, Tischler, Schmiede, Marmorarbeiter, Fischer, Hirten sind die traditionellen Berufe, und um sie ausüben zu können, braucht man große Körperkräfte. Die alten Bücher suggerieren auf diese Weise, daß nur oben genannte Berufe in Betracht kommen. Daß es Berufe gibt, die man mit geistigen Kräften ausüben kann, darüber fehlt jegliche Information. Mit berechnender Hartnäckigkeit behält sich die städtische Mittelschicht die anderen Berufe für ihre Kinder vor. (Bis zu den 60er Jahren hat diese Politik glänzend funktioniert. Das Bemühen des Volkes, den Durchbruch zur Mittelschicht zu erreichen, hat die Diktatur von 1967 - 1974 vorübergehend unterbrochen).

B. In den neuen Büchern

In den neuen Büchern behält der Vater noch seinen Thron, er teilt ihn aber jetzt mit seiner Frau. Dadurch, daß er nicht mehr der alleinige Ernährer der Familie ist, gibt er seine frühere Position in der Familie auf. Sowohl die Texte als auch die Bilder stellen den Kindern einen Vater vor Augen, der sich an den Hausarbeiten beteiligt, sich um die Kinder kümmert, mit ihnen spielt, diskutiert, Vereinbarungen und Entscheidungen mit ihnen zusammentrifft.

Der Vater der neuen Bücher ist ein zugänglicher Mensch, ansprechbar und fröhlich. Er lacht bei der Begegnung mit seinen Kindern, auch wenn er müde ist und hungrig. Er ist über die modernen Probleme der Gesellschaft informiert und vermittelt den Kindern seine Erfahrungen. Er zeigt seine Gefühle gegenüber den Eltern, seiner Frau und Kindern. Er gewährt den Kindern Freiheit, bietet ihnen Möglichkeiten und Mitteln zu schöpferischen und kreativen Spielen und fördert ihre Neugier. Er zeigt Verständnis für ihre Probleme und versucht ihnen zu helfen, sie zu bewältigen. Er gesteht seine Fehler ein und schämt sich nicht, wenn ihm etwas nicht gelingt.

Auch er geht in die Ferne, um zu arbeiten, und auch er hat Sehnsucht nach seiner Familie und freut sich, wenn er nach Hause kommt, verlangt er von seinen Kindern aber keine große Gegenleistungen für all das, was er für sie tut. Er sieht gewiß ein, daß seine Abwesenheit von zu Hause schon

genügend Belastungen für sie mit sich bringt und so will er sie nicht mit Anforderungen quälen (B1, 7, 23, 89; B2, 27, 57; B3, 49, 69; B4, 19; A1, 113, 130, 173 - 174; A2, 123, 125, 127).

Der Vater der neuen Bücher ist einfach ein Mensch, den man als Vater gern haben möchte, mit dem man auf interessante und freundlich Weise den Alltag verbringen kann, von dem man sich eine Menge nützlicher Informationen holen kann, und über dessen zuverlässigen Beistand man sich sowohl in der Gegenwart, als auch in der Zukunft sicher sein kann.

Die Mutter

Die Frau als Mutter

A. In den alten Büchern

- Warum blökt das Schäflein, Manolislein?
- Es wollte, Herr, sein Mütterlein.
- Jawohl, mein Kind, die kleinen Schäfchen sind wie die kleinen Kinderchen. Sie blöken, weil sie in der Nähe ihrer Mütterlein sein wollen" (B, 27 - 28).

Der obige Dialog zwischen dem Lehrer und dem kleinen Schüler Manolis ist charakteristisch für die Einstellung der alten Bücher über die Rolle der Frau im Bezug zu ihren Kindern. Sie ist die Person, die den kleinen Kindern nicht nur ihre Existenz sichert, sondern auch alles was das Gefühl der Zugehörigkeit und des inneren Bezugs zu den lieben Personen vermittelt.

Dieser Geist über diese Rolle der Mutter bestimmt nicht nur die Haltung der Mutter ihren Kinder gegenüber, sondern auch das Verhältnis der Kinder zu ihren Müttern. Die Kinder selbst erkennen, daß in allen Situationen und Momenten ihres Kinderlebens die Mutter anwesend ist (B, 110). Die alten Bücher betonen so sehr die Rolle der Frau als Mutter, daß sie den Eindruck erwecken, daß die Frau nur in Geburt und Dienst ihrer Kinder ihr Dasein im Leben erfüllt und verwirklicht. Für die alten Bücher gibt es so gut wie nur Eins im Leben der Frauen: ihre Kinder, zu denen sie ihre Liebe, Fürsorge, gedanken und alltäglichen Handlungen richten. Sogar die Tiere verkörpern eine andere Funktion durch das Mutterwerden. D.h. sie benötigen eine andere Behandlung seitens der Menschen, wenn sie Mütter werden (B, 98), damit sie ihren Verpflichtungen ihren Kindern gegenüber nachgehen können. Diese ihre Rolle, diese ihre Aufgaben ihren Kindern gegenüber ist für die alten Bücher derartig groß, bzw. von Bedeutung, daß sie die Frauen von anderen Verpflichtungen außerhalb des Hauses hartnäckig fernhalten.

So übt die Frau bei den alten Büchern so gut wie keinen Beruf, mit Ausnahmen von ein paar wie der Lehrerin, aus. Dieser Beruf paßt gewiß zu dem Geist der alten Bücher. Er benötigt keine starken Muskeln und befindet sich außerdem direkt im Zusammenhang mit den Kinder.

Das Leben der Frau als Mutter nach dem Geist der alten Bücher ist kinderzentriert. Die Lektion "Die Mutter" (B, 109 - 110) im Buch der 2. Klasse gibt eine ausführliche Darstellung über die Rolle der Frau als Mutter ihren Kindern gegenüber bzw. die gesellschaftliche Funktion der Frau als Mutter.

Die Mutter von Elenilein und Chronis steht als erste in der Familie auf. Nachdem sie, so zu sagen, das Haus für den Alltagsbetrieb angefertigt hat, d.h. gefegt, aufgeräumt, das Feuer angezündet und das Frühstück für ihre Kinder vorbereitet hat, widmet sie sich den Kindern. Sie geht leise zu ihnen "damit sie nicht erschrecken und ruft sie mit zärtlicher Stimme:

- He! ihr meine Verschlafene! Wacht ihr auf! Es reicht, das ihr solange geschlafen habt (B, 109). Sie wartet bei ihnen, bis sie aufstehen.

Während die Kinder sich waschen, anziehen und anschließend ihr Gebet sprechen, erfüllt sie ihre Tassen mit der warmen Milch und bringt das Brot auf den Tisch. Selbstverständlich finden die Kinder ihre Kleider für den neuen Tag bereit gestellt, und ihre Schuhe sauber geputzt vorhanden.

Während des Frühstücks ist die Mutter dabei. Sie frühstückt nicht mit den Kindern, sondern sie paßt auf die Kinder auf und gibt ihnen Hinweise zu einem artigen Frühstück bzw. Eßart.

"- Langsam! Seid ihr nicht so eilig, sagt zu denen die Mutter. Eßt nicht gefräßig. Kaut ihr gut. Paßt Ihr auf, damit ihr eure Kleider nicht schmutzig macht" (B, 110).

Diese Zeremonie, so die alten Bücher, "findet jeden Tag statt". "Findet Wochen, findet Monate, findet Jahre statt".

Die alten Bücher wollen sich darüber sicher sein, daß so wie die Mutter von Elenilein und Chronis "alle Mütter der Kinder handeln" (B, 110).

Mit der Frühstückzeremonie fängt der Tag an, der im Dienst des Kindes verläuft. Die Mutter begutachtet ihr Kind, bevor es in die Schule geht, von oben bis unten und freut sich darüber, daß es gesund und sauber, hübsch und artig ist (B, 7). Sie begleitet es in die Schule und erledigt die Einschreibungsformalitäten (B, 6 - 8). Wenn das Kind nach der Schule nach Hause kommt, wartet die Mutter auf das Kind mit ersichtlicher Freude und reichlichen Komplimenten (B, 14).

Solange die Kinder in der Schule sind, oder sich, aus welchen Gründen auch immer, aus dem Haus befinden, sorgen die Mütter für sie. Sie bereiten für sie das Essen vor (A, 185). Bei großen Festen treffen sie die notwendigen

Vorbereitungen für eine feierliche Atmosphäre, bzw. einen feierlichen Tisch (B, 123, 155- 156), oder sie nähen für sie hübsche Kleider (B, 153 - 154).

Das leibliche Wohl ihrer Kinder nimmt die Mutter sehr stark in Anspruch. In Anbetracht der Armut, die bis Ende der 60er Jahre in Griechenland, vor allem auf dem Lande und für die Unterschichtsbevölkerung der Städte herrschte, gewinnt diese Fürsorge der Mütter besondere Bedeutung. Wenn die Kinder außerhalb des Hauses, im Falle eines Ausflugs essen müssen, dann versorgen sie ihre Kinder so gut sie können, mit allen möglichen Gaben. Diese Fürsorge der Mütter war von großer Bedeutung für das Prestige der Kinder selbst, daß sie ihren Mitschülern und Freunden gegenüber kein negatives Bild über ihre familiären Situation darstellen bräuchten.

Die Mutter von dem Schüler Dimos versorgt ihn mit "genügendem Brot, mit Fleischklößchen, gekochten Eiern und Käse" (B, 158). Ebenso haben alle "gute- lieb Mütterchen versucht ihre Kinder so gut wie es ihnen möglich war, mit den besten Gaben zu versorgen (B, 161). Auch dann wenn die Familie als ganzes einen Ausflug macht, bereitet alles die Mutter ohne Hilfe der anderen Familienmitglieder. Und so wie die Mutter alle zu Hause bedient, so dient sie alle auch draußen. Von Erholung für die Mütter kann man nicht ernst reden. Es ist billiger Trost für sie, wenn man weiß, daß sie sich über die Freude der anderen freut. Das Bild der dienenden Mutter unter dem Baum beim Essen bei einem Ausflug spricht Bände (B, 170). Daß die Freude und die Erholung des Vaters und der Kinder auf Kosten der Mutter stattfindet, ist kein Anliegen für die alten Bücher, worüber man sich Gedanken machen könnte.

Im Sinne der Fürsorge für das Wohl ihrer Kinder, sind sie äußerst und dauernd aufmerksam um alles, was mit ihren Kindern zusammenhängt und vor allem um ihre Gesundheit und Leben überhaupt. Die Fürsorge äußert sich in ständigen Äußerungen von Empfehlungen bzw. Befehlen. Die alten Bücher sorgen dafür, daß die Kinder beinahe anstandslos diese Befehle annehmen und akzeptieren und sich nach ihnen richten. Der Leser wird stutzig über die Selbstverständlichkeit der Durchführung dieser Befehle seitens der Kinder, zumal daß die Kinder normalerweise diese Befehle als Verderb des Späßes beim Spielen betrachten und erleben müssten.

Die Haltung der Kinder gegenüber den Befehlen ihrer Mutter könnte man vielleicht folgendermaßen fassen und verstehen. Erstens: Im Geist der alten Bücher hat einfach eine Unstimmigkeit jeglicher Art zwischen den Familienmitgliedern keinen Platz. Zweitens: In den alten Büchern ist der Ungehorsam der Kinder einfach unbekannt. Drittens: Man kann davon ausgehen, daß die Kinder von der Liebe und Fürsorge der Mutter derartig

überzeugt sind, daß sie ohne weiteres als nützlich für sich selbst jede Handlung und Willensäußerung der Mutter hinnehmen, ohne daß sie für nötig empfinden sich darüber auseinanderzusetzen. Viertens: Es gibt kein Hinweis oder Andeutung, geschweige den Fall, wo Kinder soweit aufgeklärt werden, daß sie ihre Rechte erkämpfen lernen auch ihren Eltern gegenüber.

Man könnte erwarten, daß die Mutter ihren Kindern in gewissen Situationen wie z.B. am Meer einen gewissen Freiheitsspielraum gewährleisten könnten, nicht nur um die Freude der Kinder zu fördern, sondern auch um ihnen zu helfen, sich mit neuen Erfahrungen zu bereichern und ihre Kenntnisse zu erweitern. NEIN! Die Mütter bestimmen über alle Handlungen und Haltungen der Kinder, Argumente sind nicht gefragt, um die Kinder über Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit der Durchführung von Befehlen zu überzeugen. Dafür haben Mütter wirksamere Mittel: die Drohung.

"- Und vor allem keine Unart! ruft die Mutter von Kostaschen. Ihr werdet euch ausziehen und tauchen. Derjenige, der nicht artig ist, wird nicht wieder ins Meer kommen, damit ihr Beisheid wißt!

Kostaschen hat es eilig. Er will tauchen. Seine Mutter ruft ihm aber zu:

-Kostaschen, sei nicht so eilig! Ihr werdet alle zusammen tauchen. Auf der Stelle: los, ein, zwei, drei!

.....

- Taucht ihr,

taucht ihr sofort, ruft die Mutter von Kostaschen (B, 208).

.....

"- Kommt jetzt raus! Ihr seid genug für heute im Wasser geblieben". Sie aber möchten noch ein wenig im Wasser bleiben.

"- Mütterchen, noch einbißchen.... Es ist so schön heute, ruft Kostaschen.

Aber die Mutter sagt streng zu ihm: - Derjenige, der nicht artig ist, wird kein anderes Mal schwimmen. Bald darauf liefen alle Kinder und gingen sofort raus" (B, 211).

Die Mütter sorgen nicht nur für das leibliche Wohl der Kinder, sie vermitteln den Kindern gewisse Regeln über soziales Verhalten (B, 36). Sie erklären ihnen den Inhalt und Sinn von großen religiösen Festen, wobei sie sich an das Gemüt und nicht an die Ratio ihrer Kinder richten (B, 148 - 151). Sie bringen ihnen gewisse praktische Techniken zur Bewältigung von Situationen bei (B, 210).

Die Mutter, die die Texte und Bilder der alten Bücher präsentiert, ist einerseits ängstlich, was die Gesundheit und Existenz ihrer Kinder betrifft, andererseits, wie es sich versteht, sehr liebevoll zu ihnen. Diese ihre Angst zwingt sie streng und autoritär zu ihnen zu sein, ihre Liebe zu ihnen wiederum macht aus ihr eine sorgsame und arbeitssame Frau im Interesse

und Wohlergehen ihrer Kinder. Sie ist hinzu eine gütige Frau und gibt sich Mühe in allen Situationen das Richtige zu tun bzw. zu allen, auch Menschen außerhalb ihres Familienkreises nett zu sein. Sie betrachtet es als ihre Aufgabe, ihre Familie bzw. ihre Kinder zu bedienen und somit erschöpft sich die Welt für sie, so könnte man sagen, im Bereich ihrer Familie. Unter Umständen kann für die Frau - Mutter der alten Bücher keine anderen Ziele geben, im Sinne von Ausübung eines Berufes bzw. einer Arbeit außerhalb der Familie, die sie von der totalen Hinwendung zur Familie ablenken könnte.

Und nun die Frage: Gab es und gibt es solche Frauen- Mütter in Griechenland, die nur zu Hause arbeiteten oder arbeiten? Abgesehen davon, daß in Griechenland auch in den Zeiten als noch Griechenland ein reines Agrarland war, die Frauen ihren Männern bei der Arbeit halfen, d.h. zusätzlich zu ihren Hausarbeiten auch bei den Arbeiten außerhalb des Hauses sich beteiligten, beteiligten sie sich auch an der Bildung und in anderen Berufen. So waren im Jahr 1981, d. h. in der Zeit als noch die alten Bücher in der 1. und 2. Klasse, die wir besprechen, gültig waren, 41,6% der griechischen Frauen im Agrarbereich, 18,1% im Bereich der Industrie und 39,9% im Bereich der Dienstleistungen tätig (Pantasi- Tzifa, 1984, 31). D.h. mehr als die Hälfte der griechischen Frauen arbeiteten nicht nur als Mütter zu Hause, sondern auch außerhalb des Hauses unter konkreten Arbeitsbedingungen geregelte Zeit usw..

Ebenso ist die Beteiligung der Frauen in Griechenland bei der Bildung unübersehbar. Daß die alten Bücher es übersehen haben, hängt mit dem Geist der alten Bücher überhaupt zusammen. Die Beteiligung der Frauen bei der Bildung macht sich deutlich bemerkbar bei dem Arbeitsmarkt. Im Jahr 1981 sah die Ausbildung der Frauen und Männer in der Arbeitswelt wie folgt aus:

	Männer	Frauen
Diplom einer höheren Schule	8,0	8,9
Noch im Studium	6,6	0,7
Abitur	15,6	18,2
Hauptschulabschluß	8,1	3,4
Grundschulabschluß	54,5	43,6
Grundschule nicht beendet	10,9	16,2
Keine Schulbildung	2,1	9,0
	100,0	100,0

(Panatasi- Tzifa, 1984, 38)

Wie man sieht, überwiegt die Zahl der Frauen, die ein Diplom oder das Abitur besitzen im Vergleich zu den Männern, eine Tatsache, die von den Verfassern der alten Büchern für die 1. und 2. Klasse völlig ignoriert wird. Unter diesen Umständen entspricht das Bild der Frau - Mutter der alten Büchern kaum der Realität der Zeit, in der sie noch verwendet wurden, auch nicht der der heutigen Zeit mit den wachsenden Tendenzen der Gleichberechtigung der Frauen nicht nur im Bereich der Familie, sondern auch des öffentlichen Lebens.

Dies könnte gewiß nicht ohne Folgen für die Schüler/innen sein. Man kann davon ausgehen, daß die Schüler/innen, deren Mütter arbeiteten, Schwierigkeiten hatten, in den Müttern der alten Bücher ihre eigene Mutter zu entdecken. Ebenso große Schwierigkeiten hatten die jungen Schülerinnen, die von klein an den Wunsch hatten, zu studieren bzw. einen Beruf auszuüben, sich selbst in ihren zukünftigen Rollen der Mutter und der arbeitenden Frau mit den Vorbildern der alten Bücher zu identifizieren. Ermutigende Vorbilder haben die alten Bücher vor allem den Schülerinnen gewiß nicht geboten. Daß sich die Schülerinnen von diesen Vorbildern nicht beeinflussen ließen, hat andere Gründe, die hier nicht erläutert werden können. Hier würde genügen zu sagen, daß der Wunsch der Griechen nach Bildung ihrer Kinder stärker war, als der Druck, den die alten Bücher ausübten.

Der Grieche hat einfach längst erkannt, daß die Bildung Macht ist, und keine Kraft konnte und kann so stark genug sein, daß sie von dem Drang nach Bildung ihrer Kinder abhalten könnte und kann (Kanavakis, 1989 und Kanavakis (Hrsg.) 1983, BD. 1-5).

Zum Schluß könnte man noch hinzufügen, im Bezug auf das Bild der Mutter und ihren Beitrag zur Erziehung der Kinder für eine moderne Welt. So wichtig auch die Liebe und die Fürsorge einer Mutter und ihren Kinder ist, reicht nicht aus, um ein Kind für das moderne Leben vorzubereiten. Ein Kind z.B. ist nicht nur da, um Befehle zu befolgen, woher sie auch stammen, sondern Bestehendes in Frage zu stellen, was es auch sein mag. Ebenso müssen die Kinder lernen, daß weder die Eltern Götter sind, d.h. unfehlbar, noch diese Welt ein Paradies ist, bzw. bestehbar. Die Kinder sollen lernen, daß die Beziehung zu den Eltern über den Weg der Überzeugung aufgebaut werden soll, und ebenso müssen sie lernen, daß diese Welt nicht vollkommen ist, bzw. zu der Aufgabe der jeweiligen neuen Generation gehört. D.h. den Kindern muß bewußt werden, daß die Übernahme von konkreten Ordnungen für ihr weiteres Leben von Bedeutung ist, ebenso ist von gleicher Bedeutung die Entwicklung und Vervollkommnung dieser Werte und nicht nur die weitere Fortführung und Pflege dieser Werte.

Die Frau als Ehe- und Hausfrau

Es gibt in den alten Büchern keine Stelle, wo die Frau als Ehefrau bezeichnet wird. Sie ist einfach die Mutter. Ebenso ist der Mann niemals als Ehemann bezeichnet. Er ist einfach der Vater.

Ebenso kommt das Wort Ehe nicht in den alten Büchern vor. Dabei ist die Ehe in Griechenland nicht nur im religiösen Sinn als eines der sieben Sakramente von großer Bedeutung zur Vermehrung und zum Heilwerden des Menschen, sondern auch aus gesellschaftlichen Gründen eine wichtige Institution für die Fortsetzung des Menschen und Aufrechterhaltung der Gesellschaft bzw. der Menschheit.

Die alten Bücher machen sich nicht nur im Sinne der Religion, sondern auch der Gesellschaft schuldig, indem sie die Ehe den Augen der Kinder vorenthalten. Durch die fehlende Erwähnung der Ehe könnte bei den Kindern der Eindruck entstehen, daß die Ehe eine unanständige Sache sei.

Die alten Bücher repräsentieren den Kindern nur anständige und heilige Dinge und Sachen des Alltags, des Menschens, der Welt und des Lebens.

Das Fehlen der Bezeichnung der Frau als Ehefrau und des Mannes als Ehemann, kann man im Rahmen des Geistes, der die alten Bücher durchdringt, d.h. die Verschweigung von jeder Art Zärtlichkeit und Liebeszeichen zwischen den Eheleuten verstehen, aber nicht annehmen bzw. akzeptieren.

Die Frau erscheint in den alten Büchern als die schweigende Dienerin und Sorgerin und die dankbare Empfängerin der Gaben des Mannes. In diesem Sinne kocht sie den Kaffee, den er morgens trinkt, bevor er zur Arbeit geht (B, 109), und versucht ihre Kindern zu überzeugen, daß ohne Arbeit des Vaters der Haushalt der Familie nicht im Stande gehalten werden kann.

Da nirgendwo erscheint, daß sie mit ihrem Mann über die Arbeit, die Kinder, den Alltag u.ä. ein Gespräch führt, kann man davon ausgehen, daß die Frau mit ihrem Dasein, dem Leben und der Welt einverstanden und zufrieden ist. Daß es in den alten Büchern niemals von einer Ehekrise geschweigedenn Ehescheidung die Rede ist, verwundert kaum.

Die Frau, die die alten Bücher in den Texten und Bildern vor den Augen der Kinder repräsentieren, hat den ganzen Tag alle Hände vollzutun. Was sie auch tut, tut sie für ihre Familie. Sie gibt für sich selbst nichts. Sie hat sich selbst aufgegeben und lebt/ gibt nur für ihre Familie. Es gibt keine Stelle, die angibt oder andeutet, daß die Frau in ihrem Interesse, zu ihrem Vergnügen oder zu ihrer Erholung etwas tut. Die Frau der alten Bücher scheint wunschlos, bedürfnislos und ehrgeizlos zu sein. Vergebens sucht

man nach einer Schwäche oder einem Fehler bei ihr. Sie lebt in einer heilen Welt, gestaltet eine heile Welt und verbreitet eine heile Welt.

So lange ihr Mann eine Arbeit hat und ihre Kinder gesund sind, ist für die Frau die Welt in Ordnung. Was könnte sich ein Staat, der von einer gewissen Sozialschicht regiert und manipuliert wird, für sich mehr wünschen als eine solche Ehefrau und Mutter? Zum Glück für Griechenland gab es immer wieder Individuen, die gegen die Verdummung des Volkes alle ihre Kräfte eingesetzt haben.

In den neuen Büchern

Da die neuen Bücher es vermeiden, die Familie im Zentrum ihrer Texte und Bilder zu setzen, gibt es nicht so viele Stellen, wie in den alten Büchern, die sich auf die Frauen beziehen. Von den wenigen Stellen und Bildern, die sich auf die Frau beziehen, ist ersichtlich, daß die neuen Bücher einen neuen Typus, ein neues Format/ Bild von der Frau vor Augen der Kinder darstellen bzw. repräsentieren.

Die Frau der neuen Bücher unterscheidet sich schon durch ihr äußeres Aussehen. Sie ist jung, hübsch und kleidet sich modern. Sie äußert ihre Gefühle des Schmerzes oder der Freude, indem sie spontan weint oder lacht. Sie hat Sorgen, sie kann zornig sein, sie zeigt Zeichen von Müdigkeit und Bedürfnis zum Schlafen. Für die alten Bücher wäre gewiß so ein Bild der Frau eine Entheiligung im Bezug auf das idealisierte Bild der Frau, welches sie vor Augen der Kinder repräsentieren. Für die neuen Bücher aber bleibt und verhält sich die Frau wie ein Mensch bzw. wie jeder Mensch, der Fleisch, Knochen, Blut und Seele hat d.h. wie ein normaler Mensch.

Die Frau der neuen Bücher ist ihrer mitzentralen Position in der Familie bewußt. Sie handelt in familiären und gesellschaftlichen Angelegenheiten frei, selbstbewußt und verantwortlich. Sie verkörpert, wie in den alten Büchern die Rolle der Ehefrau und Mutter, in den neuen Büchern aber wird ihre neue Rolle, die gesellschaftliche, anerkannt. Eine bedeutsame Verbesserung tritt auch im Bereich ihrer Arbeit ein. Sie erschöpft sich nicht mehr in der Hausarbeit und ihr beruflicher Erfolg erschöpft sich nicht mehr nur in den Berufen: Arbeiterin oder Lehrerin. Die Frau der neuen Bücher ist ersichtlich ehrgeizig und erfolgreich, wie wir unten sehen werden (A1, 130, 173; A2, 125; B1, 51, 69, 71; B2, 56 - 59).

Als Ehefrau trägt sie als gleichberechtigter Partner durch ihre Arbeit außerhalb des Hauses zur Aufrechterhaltung und zur Gestaltung des Haushaltes bei (A1, 146; A2, 35, 125; B2, 27; B3, 56).

Als Mutter tut die Frau der neuen Bücher ihr Bestes für das leibliche

Wohlergehen ihrer Kinder. Sie ist zu ihnen lieb und zärtlich und vermittelt ihnen innere Sicherheit und Geborgenheit. Sie interessiert sich für ihre Probleme und bemüht sich, ihnen zu helfen, die Probleme zu bewältigen und zu überwinden und zeigt Verständnis für den Taten und Handlungen ihrer Kinder.

Die Liebe zu ihren Kindern macht sie nicht blind, so daß sie alle Wünsche ihrer Kinder anstandslos hinnimmt, sondern sie ruft sie zur Ordnung, sobald ihr Verhalten über das erträgliche Maß hinausgeht. Sie bemüht sich durch gewisse Initiativen, wie z.B. den Besuch mit ihren Kindern des Museums der Stadt, die geistige Entwicklung ihrer Kinder zu fördern und trägt durch ihre Informationen zur Bereicherung ihrer Kenntnisse bei (A2, 125; B1, 51, 55, 61, 69, 71; B2, 27,83; B3, 32 - 33).

Als gesellschaftliches Mitglied beteiligt sie sich am öffentlichen Leben. Sie beansprucht ihre Rechte sowohl bei der Arbeit als auch bei der Bildung. Sie arbeitet als Arbeiterin (A1, 146), als Lehrerin (A2, 13; B1, 43; B4, 83) oder als Kinderärztin (B4, 50).

Von Bedeutung ist, daß die Frau sich schon als kleines Mädchen/ Kind ehrgeizig erweist und ihren Begabungen und Fähigkeiten bewußt ist.

So wünschen sie sich die Mädchen Berufe, die traditionell von den Männern ausgeübt werden, wie z.B. Kapitänin (A2, 59). In diesem Sinn übernehmen sie Rollen beim Spiel von Berufen, die gewöhnlich von Männern ausgeübt werden, wie z. B. Dirigent (A2, 39).

Die Frau der neuen Bücher ist sich dessen bewußt, daß die passive Haltung Probleme gegenüber nicht die richtige Einstellung ist, da sie nichts bewirken, und daß ohne Kampf nichts erreichbar ist, bzw. verändert werden kann. Sie weiß noch, daß man als Individuum nicht viel in öffentlichen Angelegenheiten bewirken kann. So organisiert sie sich in Vereinen in ihrem Bemühen aktuelle Probleme in ihrem Wohngebiet zu bewältigen, wie z. B. zur Gestaltung einer kinderfreundlichen Umgebung (B4, 38 - 39).

Daß die Mutter zur Erfüllung der vielfältigen Verpflichtungen außerhalb der Familie nicht ununterbrochen bei ihren Kindern sein kann, geben die neuen Bücher offen zu (B1, 69; B4, 18 - 19, 42). Die neuen Bücher rekonstruieren Situationen, bei denen die Mutter, aus welchen Gründen auch immer, nicht zu Hause sind, und die Kinder allein sind. Sie unternehmen keinen Versuch diese Situation als Ausnahme bzw. als unglückliche Situation zu bezeichnen oder die Mutter zu entschuldigen bzw. in Schutz zu nehmen. Diese Situationen stehen einfach repräsentativ für den Alltag von vielen Familien, bei denen die Mütter für konkrete Zwecke aus dem Haus gehen müssen.

Kurz gesagt: Die Frau in den neuen Büchern hat eine bedeutsam bessere

Position als Ehefrau, Mutter und als gesellschaftliches Mitglied im Vergleich zu der Frau der alten Bücher. Sie verkörpert gleichzeitig mehrere Rollen und ist selbstständiger dem Mann gegenüber geworden. Sie beteiligt sich bei der Bildung und übt gehobene Berufe aus, bzw. strebt von Kind an für ihre berufliche Zukunft Berufe an, die eine höhere Bildung voraussetzen. Man kann sagen, daß die neuen Bücher die Frau der heutigen Realität näher gerückt haben.

So gut dies wahr ist, ebenso ist es wahr, daß der Durchbruch für eine vollständige Gleichstellung der Frau dem Mann gegenüber auch in den neuen Büchern noch nicht stattgefunden.

Obwohl die Frau mit Erfolg heutzutage in allen Bereichen des beruflichen Lebens eingedrungen ist, wird es von den neuen Büchern nicht entsprechend bewertet. Ebenso wird unterbewertet, daß die Frau Karriere macht, und eine harte Konkurrenz dem Mann gegenüber darstellt.

Das entworfene Bild der Frau läßt viel zu wünschen übrig, bis man ein ausgewogenes Bild der Frau entwickelt / entwirft bei dem in harmonischer Weise die Frau alle Rollen als Ehefrau, Mutter, tätiges und aktives gesellschaftliches Mitglied erfüllen kann und zwar so, daß bei ihr der Mensch, die Frau, die Ehefrau und die Mutter von der Last der Arbeit und anderen Aktivitäten und Verpflichtungen außerhalb des Hauses nicht erdrückt bzw. vernichtet wird.

D a s K i n d

In den alten Büchern

Das Kind in den alten Büchern wird in drei verschiedenen Beziehungen dargestellt: in der Beziehung zu seinen Eltern, der Schule und der Gesellschaft. Das Kind -gemäß dem Geist der alten Bücher- hat drei Rollen richtig zu erfüllen, als gutes Kind, als guter Schüler, als gutes Mitglied der Gesellschaft.

a. Die Rolle des Kindes als Mitglied der Familie

Die Basis, auf der sich die Beziehung des Kindes zu seinen Eltern stützt, ist die Verehrung des Kindes seinen Eltern gegenüber. Diese Verehrung äußert sich in der totalen Unterwerfung der Kinder der familiären, bzw. der väterlichen Autorität gegenüber. Die Unterwerfung äußert sich wiederum einerseits in der Erfüllung der Wünsche der Eltern vor allem in der Durchführung ihrer Anforderungen, andererseits in der Anpassung der Kinder an die Hinweise der Eltern, vor allem an die Vorbilder, die sie vor Augen

gestellt bekommen. Die alten Bücher gehen so weit, daß die Eltern all das von ihren Kindern über die Zeit der Kindheit hinaus verlangen (B, 73).

Indem die Kinder sich so verhalten, wie die Eltern es von ihnen verlangen, oder all das tun, was die Eltern für richtig halten, erweisen die Kinder nach den alten Büchern, ihre Liebe und Dankbarkeit ihren Eltern gegenüber. Konkret heißt das, daß die Kinder ununterbrochen in der Nähe ihrer Eltern sein müssen (B, 27), sie nicht ärgern dürfen (B, 211), wo immer sie auch sind, brav zu sein haben (A, 102 - 103; B, 186), und lebenslänglich fleißig bleiben (B, 73). Es versteht sich, daß die Kinder gern annehmen, was ihnen die Eltern anbieten, sei es zum Trinken (A, 139), zum Essen (A, 170, 178, 182, 185) oder zum Anziehen (B, 153 - 154).

Daß die Kinder ihre Kindheit damit verlieren, indem sie sich ständig bemühen nach den Wünschen, Hinweisen, Empfehlungen, Anforderungen und Befehlen ihrer Eltern zu richten, scheint für die alten Bücher nicht in Betracht zu kommen. Vergebens sucht der Leser nach Stellen, bei denen die Kinder spontan reagieren, Humor erweisen, Phantasie demonstrieren, Meinung äußert, Anerkennung suchen, Aufmerksamkeit verlangen, oder kämpfen, um etwas durchzusetzen. Neugier, Drang nach Bewegung, Erprobung, Entdeckung, Wunsch nach dem Neuen, Eigenschaften, die wie bekannt, die Kindheit charakterisieren, sind für die alten Bücher unbekannt.

All das ist gewiß schlimm genug. Das Schlimmste ist aber, daß die Kinder all das anstandslos annehmen. Die Kinder, die die alten Bücher repräsentieren, verhalten sich gemäß der Vorstellungen ihrer Eltern. Die wenigen negativen Beispiele, die die alten Bücher erwähnen, dienen dazu, das Positive noch mehr hervorzuheben (B, 18 - 20, 21 - 23, 38 - 40, 102 - 103). "Diese Dame hat sich gefreut, als sie das höfliche Mädchen sah. Was für brave Worte waren dies. Was für vorsichtige Antworten gab es. Mit welcher Aufmerksamkeit nahm es den Kuchen, den man ihr anbot. Die ganze Zeit, währenddessen die würdigen Dame sich unterhielten, saß Aspasia brav und hörte zu (B, 180).

Die Kinder nach den alten Büchern sind nicht nur da, um die Familie zu vervollständigen, sondern auch, um die Leistung der Eltern die durch Erziehung, die sie ihren Kindern gaben, nach außen hin zu demonstrieren.

b. Die Rolle des Kindes als Schüler

Der Erfolg des Kindes in der Schule ist, dem Rang nach, der zweite Beweis der Liebe des Kindes zu seinen Eltern. So stehen sie anstandslos morgens für den Schulbesuch auf (B, 6 - 7), gehen gern in die Schule (B, 7 - 8, 9, 10, 15, 16, 22), bemühen sich um gute Schulleistungen (A, 127 - 128, 201), und sind in der Schule artig (B, 144). Die Kinder sind von dem

Wunsch, in die Schule zu gehen, derartig besessen, daß die Kinder im Vorschulalter sogar sehr traurig sind, weil sie noch nicht in die Schule gehen können. "Georgchen ist klein. Sein Kummer besteht darin, daß man ihm noch nicht in die Schule läßt. Deswegen sagt er oft zu seiner Mutter:

- Wann werde ich auch Schüler? Wann werde ich in die Schule gehen, Mutter?

- Wenn Du groß wirst, antwortet die Mutter.

- Bin aber schon groß. Siehe mich mal an!

und er steht auf, dehnt sein Körperchen aus, um groß zu erscheinen.

.....

An dem Tag, an dem die Schule öffnete, wurde Georgchen sehr traurig.

- Ach, Mütterlein! Was werde ich werden/Was wird aus mir bloß werden? Thanassislein wird in die Schule gehen, alle Kinder werden gehen. Werde ich nicht lernen?" (B, 40 - 41)

Es versteht sich, daß die Kinder in der Schule brav sind und dort brav sitzen, fleißig lernen, lernwillig und -bereit sind, dem Unterricht fleißig folgen und aufmerksam zu hören, was der Lehrer sagt (A, 78 - 79). In der Schule haben die Kinder eine Rolle, die von den Eltern und den Lehrern vorbestimmt ist, zu erfüllen. Eltern und Lehrer bestimmen durch ihre Wünsche, Aussagen, Kommentare und Erwartungen die Position und Haltung, die die Kinder in der Schule zu erweisen haben. Anbei zwei typische Beispiele: "Wie werde ich mich freuen zu erfahren, daß unser Kind Phanis, in der Schule Erfolge hat" (B, 115), schrieb der Vater, der in der Stadt arbeitet, seiner Frau. "Voriges Jahr war ich sehr zufrieden. Auch in diesem Jahr hoffe ich, daß er ein guter Schüler sein wird" (B, 8), sagt der Lehrer in Anwesenheit des Schülers zu seiner Mutter am ersten Tag des Schuljahres.

Ob die Kinder mit dem Lernen ein Probleme und Schwierigkeiten haben oder nicht, ob sie mit ihrem Lehrer bzw. ihren Mitschülern zurecht kommen oder nicht, ist für die alten Bücher kein Anliegen, worüber sie sich Gedanken machen. Das Kind wird überhaupt nicht gefragt. Die persönliche Meinung der Kinder der Schule gegenüber ist für die Eltern uninteressant. Die eventuellen körperlichen, geistigen, psychischen oder sonstigen Probleme, die den Schulbesuch bzw. -erfolg beeinträchtigen könnten, werden überhaupt nicht erwähnt. Das Kind ist auch, was die Schule bzw. den Schulerfolg betrifft, ein Mittel, um das Glück der Familie zu erhöhen und das Prestige in der Gesellschaft zu steigern und zu sichern. Denn in den Wünschen und Erfolgen der Eltern bei dem Besuch ihrer Kinder in der Schule geht es nicht um die Befriedigung der persönlichen, geistigen, beruflichen, künstlerischen oder sonstigen Bedürfnisse der Kinder

selbst, sondern um die Bildung als eine Möglichkeit des gesellschaftlichen Aufstiegs. Nicht also die geistige Entwicklung des Kindes, im Sinne der inneren Vervollkommnung, steht im Vordergrund für den Antrieb zum Schulbesuch der Kinder aus der Sicht der Eltern, sondern die finanzielle Absicherung und die gesellschaftliche Durchsetzung der Kinder und für sich selbst (B, 82, 41).

g. Das Kind als Mitglied der Gesellschaft

Bei der Beziehung des Kindes zur Gesellschaft geht es nicht um das Kind selbst, sondern um die Gesellschaft. In diesem Sinne versuchen die alten Bücher Einstellungen bei den Kindern einzuprägen, bzw. ihnen Vorbilder vor Augen zu stellen, die Tugenden zu verkörpern, die aus der Sicht der Gesellschaft zu ihrer Aufrechterhaltung und zu ihrem Wohlergehen nützlich sind. So lernen die Kinder, abgesehen von ihren Eltern, auch andere Personen, wie z.B. die Person des Priesters und des Lehrers zu verehren. Der Handkuß ist ein äußeres Zeichen dafür (B, 8; A, 154 - 155). Ebenso lernen die Kinder nicht nur ihren Eltern, sondern den Erwachsenen überhaupt zu gehorchen (B, 74).

Durch viele Vorbilder und Beispiele wird den Kindern der Wert der Arbeit und des Fleißes gezeigt. Dabei geht es nicht um die Identitätsprägung und -findung des Menschen durch Arbeit, sondern um die Arbeit als Voraussetzung und Garant für eine "harmonische gesellschaftliche Eingliederung" (Georgiou-Nilsen, 62).

In den alten Büchern üben die Menschen ihre Arbeit meistens als einzelne aus (B, 77 - 79, 80, 81 - 82, 83 - 85, 94 - 96). Es gibt zwar Beispiele, durch die die Kinder erfahren, daß durch Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfe eine Arbeit besser und leichter bewältigt werden kann, jedoch der Wert der Zusammenarbeit ist nicht, wie es gerade für die sich sehr als Individualisten fühlenden Griechen sein sollte, besonders hervorgehoben (B, 67, 91, 175 - 176, 177 - 178).

Als Mitglied in einer Gesellschaft lernen die Kinder rücksichtsvoll, achtsam, hilfsbereit, dankbar und höflich den anderen gegenüber zu sein (B, 18, 22, 26, 107 - 119, 160; A, 113, 197 - 198). Dazu gehört es auch sich selbst und seine Umgebung sauber zu halten (B, 7, 17, 23 - 24, 36 - 37). Ebenso lernen die Kinder, mit Fleiß und Konsequenz ihre Arbeit durchzuführen (B, 15, 22, 37). Die alten Bücher legen Wert darauf, daß man lernt sparsam zu sein, bzw. die eigenen Wünsche in den Griff zu nehmen und Prioritäten im Leben zu setzen (B, 13 - 14, 95 - 96).

Wie man sieht, betrachten die alten Bücher das Kind nicht als solches, d.h. in seiner Kindheit, sondern als schon fertigen Bestand des eigenen

Erwachsenseins. Wir haben hier ähnliches wie bei der Darstellung Jesu in der Byzantinischen Kunst, bei der Er im Schoß Seiner Mutter als Kind noch in einer Form dargestellt wird, die zwischen Kind- und Erwachsensein ist.

Das Kind wird nicht seinem eigenen Alter gemäß berücksichtigt in dem Sinn, daß die Gesellschaft bei seiner Eingliederung seine Eigenart berücksichtigt, d.h. seine Bedürfnisse, Begabungen, Interessen und auch Besonderheiten. Das, was die alten Bücher von den Kindern verlangen, ist, daß sich das Kind der familiären und schulischen Rolle anpaßt. Außerdem bemühen sich die alten Bücher das Kind dazu befähigen, den väterlichen, schulischen und gesellschaftlichen Autoritäten zu entsprechen. Und dies, weil das Kind "gleichzeitig der Erbe der Tugenden der Vergangenheit und der Träger der Hoffnungen der Zukunft ist" (Georgiou- Nilsen, 1980, 63).

Aber solch gefügiges Kind von heute schafft den gefügigen Bürger von morgen, der lebenslänglich jeglicher Macht gegenüber unterworfen bleiben wird, da er nicht in der Lage ist, sie zu kritisieren, geschweigedenn zu kontrollieren. Wie bekannt trägt autoritäre familiäre Situation dazu bei, daß sich das Individuum leichter öffentlicher Gewalt unterwirft. In diesem Sinn bereitet die autoritäre Erziehung zu Hause und in der Schule den Bürger auf ein autoritäres System vor. So kann ein solches Individuum jede Art staatlicher Gewalt annehmen, wenn sie auch gesetzwidrig ist, Hauptsache sie kann sich, wenn auch gewaltsam, behaupten. Und da jede Art von Verhalten geübt werden kann, so wird auch durch die familiäre und schulische Erziehung das Verhalten der öffentlichen Macht gegenüber in der Familie und Schule geübt (Dazu Frangoudaki, 32). Wie wir schon oben gesagt haben, kann einer sozialen Schicht, die jahrzehntelang die staatliche Macht in Griechenland monopolisiert und manipuliert hat, keine andere Familienstruktur mehr zugute kommen als die autoritäre Familie. Kein Wunder also, daß solch eine Staatsform sie jahrzehntelang für das Volk als die ideale Familienform propagiert hat.

Die neuen Bücher

Die neuen Bücher stellen das Kind in den Mittelpunkt ihres Interesses. Die Kinder in den Texten und Bildern der neuen Bücher handeln nach ihren psychischen und körperlichen Eigenschaften, bzw. nach ihren Interessen und Bedürfnissen.

Die Eltern bombardieren ihre Kinder nicht mehr mit Befehlen, stellen keine Anforderungen an Schulerfolg oder sonstige Leistungen, die die Kinder unter Druck setzen, gebrauchen nicht die Elternautorität, um die Kinder von etwas zu überzeugen. Die Eltern belehren die Kinder auf der

Basis der gegenseitigen Anerkennung und Achtung auf.

Sie lassen ihre Kinder ihre Kindheit genießen und genehmigen ihnen freie Bewegung außerhalb des Hauses und bei der Bildung des eigenen Freundeskreises, ja sie kümmern sich selbst um die Kontaktaufnahme ihrer Kinder mit anderen Gleichaltrigen. Die Degradierung von Kindern als "schlecht" d.h. nicht würdig sozusagen für den Kontakt mit den eigenen Kindern, gibt es nicht mehr in den neuen Büchern. Alle Kinder der Welt, als Brüderlein Jesu (A2, 89) können nicht anders als gut sein.

Die Eltern gewähren ihren Kindern die Sicherheit, daß sie mit ihren Problemen, Sorgen, Ängsten, Bedürfnissen, Einwänden, d.h. mit all dem was sie bewegt, sich an sie wenden können. Auf Grund der gesamten Haltung der Eltern ihren Kindern gegenüber, erleben die Kinder eine Kindheit, die man als traumhaft bezeichnen kann, bzw. als eine Kindheit, aus der freie Bürger erzogen werden können.

Die Kinder in ihrem Alltag gehorchen den inneren Kräften, die im Inneren eines jeden gesunden Kindes stecken. Es versteht sich, daß sie nicht zügellos und wild herumtoben. Durch die familiäre Erziehung sind sie sich des Freiheitsspielraums bewußt, im Rahmen dessen sie sich zu bewegen haben. Das Übertreten des Rahmens in Ausnahmefällen verursacht bei ihnen keine Panik. Sie haben zu ihren Eltern Vertrauen, und sind sich ihrer Liebe, ihres Verständnisses und ihrer Nachsicht sicher (A2, 61 - 62; B3, 28 - 29). Diese innere Sicherheit spiegelt sich in den Gesichtern der Kinder der neuen Bücher. Die Kinder in den neuen Büchern sind lachende, fröhliche, singende, tanzende Kinder. Sie bewegen sich frei, machen spontane Bekanntschaften, knüpfen Dialoge an, sind neugierig, stellen Fragen, nehmen kritische Positionen ein, beobachten die Menschen, wie sie sich in den verschiedenen Situationen verhalten, nehmen Stellung zu dienstlichen Anordnungen, mit denen sie nicht einverstanden sind (A1, 177; A2, 85; B1, 80 - 81; B3, 94 - 95; B4, 64).

Schon sehr früh, im Kindergartenalter, sind sie sehr wachsam und stellen Fragen, deren Beantwortung den Erwachsenen Kopfschmerzen bereitet. "Die Fragen fallen wie Regen: "Wohin geht die Sonne abends? Warum bringt man uns Kinder früh ins Bett und die Erwachsenen sitzen bis spät in die Nacht? Warum hat der Onkel Stamaris zwei Häuser und der Onkel Manolis keins? Warum, warum, warum....?" (B4, 72).

Sie fühlen sich wohl in der Natur (A2, 44 - 45, 48 - 49, 67 - 68, 90, 105 - 106, 128; B1, 42 - 43, 91 - 92, 93; B4, 35), spielen mit Vorliebe im Freien (A1, 56, 74, 104, 106; A2, 79, 90, 128; B3, 6 - 7, 18 - 19; B4, 38, 42 - 43), und freuen sich besonders, wenn sie mit Naturelementen spielen, wie z. B. mit dem Schnee (A1, 177), dem Regen (A2, 61 - 62), der Erde (B3, 28 - 29),

dem Wasser (A1, 74; B4, 90; B1, 55 - 57). Sie spielen überhaupt gern. Sogar im Schlaf träumen sie, daß sie alle die Spiele spielen, die sie am Tage nicht, aus Mangel an Zeit, spielen konnten (A1, 148). Man könnte das Leben der Kinder der neuen Bücher Spielkindheit nennen. Und tatsächlich führen sie ein problemloses Dasein. Ihr Alltag verläuft in der Gesellschaft ihres Freundeskreises, der aus Mädchen und Jungen besteht. In ihren Spielen sind sie spontan, kreativ, erfinderisch (A1, 62, 84, 166 - 167; A2, 18 - 19, 31 - 32, 38 - 39, 102, 105 - 106, 108 - 109; B1, 54 - 55; B2, 64 - 66 65; B3, 84 - 85).

Als Geschwister passen sie aufeinander auf, helfen sich gegenseitig und zeigen Verständnis den Herausforderungen der anderen gegenüber (B3, 94 - 95; B4, 7, 18 - 19).

Sie lassen sich nicht unter Druck setzen, sondern fordern die Erwachsenen auf, sie über einen Sachverhalt mit Argumenten zu überzeugen (B1, 88 - 89). Ebenso lassen sie sich von ihren Eltern belehren auf Grund des Vertrauens zu ihnen, und nicht weil sie sich der Elterngewalt und -autorität unterwerfen (B3, 68 - 69).

Sie erweisen sich dankbar, nicht weil man ihnen so etwas unter Druck verlangt, sondern weil sie es von innen her so empfinden (B4, 83). Sie reagieren heftig, wenn sie sich unterdrückt fühlen und sagen ihre Meinung offen und deutlich, auch wenn sie damit ihren Eltern keine Freude machen, bzw. keinen Gefallen tun (B1, 50 - 51; B2, 17). In diesem Punkt sind die neuen Bücher gerade zu revolutionär. In anderen Zeiten würde man diese Bücher, nur aus diesem konkreten Grund, verbrennen. Die alten Bücher könnten nicht einmal gedanklich so eine Haltung der Kinder ihren Eltern gegenüber fassen, geschweigedenn vertreten und verbreiten.

Dieser Fortschritt ist nicht ein Versuch der neuen Bücher, sich dem Geist der Zeit anzupassen. Er ist das Verdienst der Bildungsvorstellungen einer konkreten politischen Bewegung, die die Kinder von den Ketten des Geistes der alten Bücher befreien wollte. Die politische Richtung, die den Geist der alten Bücher jahrzehntelang in dem griechischen Volk verbreitet hat, hat versucht, neue Bücher für die Grundschule zu schreiben. Sie unterscheiden sich aber kaum von den alten Büchern, die wir besprechen. D.h. auch diese Bücher sind nicht aus der Sicht des Kindes, sondern der der Erwachsenen geschrieben mit der Absicht, das, was sie für richtig halten, den Kindern beizubringen (Siehe z.B. das Lesebuch von A. Varella/ F. Stathatou: Lesebuch der 2. Grundschulklasse, 2. Aufl., 1981, S. 215).

Den Erwachsenen gegenüber, außerhalb des Familienkreises, verhalten sich die Kinder frei mit Achtung und sozusagen mit freundlicher Distanz. Die Erwachsenen verkörpern keine Autorität, der man sich anstandslos unterwerfen muß. Sie schätzen zwar das Positive, das sie bei ihnen finden,

nehmen sie aber nicht ernst, wenn sie bei ihnen ein abweichendes Verhalten feststellen, z.B. wenn sie sich besaufen (B1, 97: B3, 37 - 38, 41 - 42).

Die Kinder gewinnen durch ihre Haltung die Erwachsenen für sich und lassen sich von ihnen über gewissen Dinge informieren (B3, 37 - 38, 41 - 42). Diese Fähigkeit, sich eine eigene Meinung über Personen und Verhalten, Meinungen und Absichten zu bilden, schützen die Kinder den Erwachsenen gegenüber. Unter Umständen kann man ziemlich sicher sein, daß die Kinder von heute als Bürger von morgen in der Lage sein werden, sich selbst vor jeder Art gesetzwidrigen Verhaltens und Verlangens, woher es auch kommt, zu schützen.

Für diesen ihren konkreten Beitrag verdienen die neuen Bücher ein Lob. In Punkto ihres Beitrags zum Selbstständigen Denken der Kinder stellen sie einen bedeutsamen Schritt nach vorne dar.

Auswertung der alten und der neuen Bücher

Durch eine vergleichende Darstellung der Informationen der alten und neuen Bücher über die Familie werden die Probleme, die sie beinhalten und die Tendenzen, die sie aufweisen, besser verdeutlicht werden.

a. Familie

Die alten Bücher gehen mit der Repräsentation der Großfamilie als der einzigen Familieform an der Realität des Alltages der Kinder vorbei. Die Großfamilie schrumpfen in den letzten Jahrzehnten immer mehr, so daß sie heutzutage sogar auf dem Lande kaum noch vorhanden ist. D.h. die alten Bücher wirken eher irritierend als helfend bei der Sozialisation der Kinder.

Die neuen Bücher mit ihrer Kernfamilie Darstellung geben eher das Bild der heutigen Familienstruktur wieder und vermitteln den Kindern Alltagssituationen, die ihren eigenen Erlebnissen und Erfahrungen in ihren Familien entsprechen. D. h. sie wirken sich positiv für die Sozialisation der Kinder aus.

Die Vollständigkeit und die ungetrübte Einheit, die die Familie der alten Bücher charakterisiert, entspricht ebenfalls kaum einer heutigen Realität. Die gewöhnlich vorkommenden dynamischen innerfamiliären Beziehungen fehlen in den alten Büchern. In einem Land, wo viele Familien geschieden sind (die Orthodoxie genehmigt die Ehescheidung bis zum 3. Mal), werden unvollständige Familien nicht erwähnt. Ebenso kommen dort keine Familien vor, die, aus welchen Gründen auch immer, mit konkreten Problemen konfrontiert bzw. belastet sind. Es gibt zahllose griechische Familien, in

denen ein Partner fehlt, weil er im Ausland arbeitet, verstorben ist, im Gefängnis sitzt, Alkoholiker ist oder andere Suchtprobleme hat. Ebenso gibt es unverheiratete Eltern, die mit ihren Kindern leben. Solche Lebenssituationen, die von der traditionellen Familienform abweichen, ignorieren die alten Bücher und stellen die "alte" Großfamilie als einzige dar, die den Kindern Glück gewährleisten kann.

Nun er gibt sich die Frage, wie viele Kinder in der idealisierten Familienform der alten Bücher ihre eigene wiedererkennen. Nach meiner Kenntnis der durchschnittlichen griechischen Familie, gehe ich davon aus, daß es kaum Kinder gibt, die in der idealisierten Familie der alten Bücher ihre eigene Familie entdecken können. Wenn es auch keine Untersuchung darüber gibt, kann man davon ausgehen, daß ein Teil der griechischen Kinder sich dem Vergleich ihrer eigenen Familie mit der der Musterfamilie des Buches benachteiligt fühlt. Die absolute Mehrheit der Kinder aber wären nicht bereit, ihre eigene Familie mit der Familie der alten Bücher zu tauschen. In Anbetracht der Freiheit, die heutzutage auch die Kinder in Griechenland genießen und der Art der Beziehungen zu ihren Eltern, kann die Familie der alten Bücher nur fremd und abstoßend auf die Kinder wirken.

Fazit: Die Darstellung der Familie in den alten Büchern entspricht nicht mehr dem Bild der Familie in der heutigen griechischen Gesellschaft, während die neuen Bücher den Kindern Informationen vermitteln, die eher das Bild einer zeitgemäßen Familie entspricht/ wiedergibt?

b. Der Mann

Wenn jemand in einem fremden Land ohne persönliche Erfahrung mit der griechischen Gesellschaft die alten Bücher liest, gewinnt es den Eindruck, daß in Griechenland in allen Bereichen des Lebens die Männer herrschen und zwar nicht, weil sie besser sind als die Frauen, sondern einfach deshalb, weil sie als Männer geboren sind. Denn die Berufe und Aufgaben, Ämter und Dienste im täglichen Leben werden nicht nach Begabungen, Fähigkeiten und Kenntnissen vermittelt, sondern zunächst nach dem Geschlecht.

Der Mann ist der Hauptakteur sowohl im familiären als auch im gesellschaftlichen Bereich. In seine Verantwortung fällt alles, was nicht direkt mit dem Haushalt und den Kindern zu tun hat. Einen Mann, der seine Kinder pflegt, mit ihnen spielt, redet, Vereinbarungen trifft, wie in den neuen Büchern, gibt es in den alten Büchern nicht.

Schon von klein an lernen die männlichen Mitglieder der Familie, daß sie höher stehen, wichtiger sind als die weiblichen Familienmitglieder.

Schon von klein an befehlen und kommandieren sie ihre weiblichen Geschwister, ergreifen Initiativen, äußern Wünsche, machen Vorschläge, träumen von gehobenen Berufen, übernehmen anspruchsvolle und schwierige Aufgaben. Solche Vorbilder aber stellen eine Gefahr dar, nicht nur für die männlichen Mitglieder der Familie, an die sie sich richten, sondern auch für die weiblichen und somit für die Gesellschaft insgesamt. Indem die alten Bücher die volle Verantwortung der familiären und gesellschaftlichen Angelegenheiten auf die männlichen Mitglieder übertragen, bewirken sie verheerende Reaktionen bei den Kindern. Die Buben werden generell für das Leben ermutigt, wenn auch für manche diese Erwartungen eine Überforderung bedeutet, die ihnen Gefühle der Minderwertigkeit verursachen können, da sie sich unfähig fühlen, den Anforderungen zu genügen. Auf jeden Fall fühlen sich die Buben allgemein durch die Vorbilder der alten Bücher für den Erfolg im Leben bestimmt, angespornt und prädestiniert. Die Mädchen werden dagegen entmutigt, Initiativen zu ergreifen, die zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit beitragen könnten, und statt dessen gezwungen, ihre eigenen Wünsche und Träume, Fähigkeiten und Begabungen zu unterdrücken und zu vernachlässigen nur um den gesellschaftlichen Vorstellungen im Bezug auf ihr Geschlecht zu entsprechen.

Die Wunschvorstellungen, die man von den Buben hat, stärken ihr Ich, ihr Selbstvertrauen, ihre Selbsteinschätzung. Die fehlenden Erwartungen an die Mädchen verursachen bei ihnen Gefühle der Minderwertigkeit und der Benachteiligung. Somit entsteht eine Situation, die für beide Geschlechter verheerende Wirkungen hat.

Wie man weiß, erreichen Individuen, die selbstsicher sind, mehr im Leben, eine Tatsache, die das Ich noch mehr stärkt. Individuen dagegen, die sich selbst nicht trauen, erreichen im Leben weniger, was wiederum das Vertrauen in sich selbst, in die eigene Persönlichkeit noch mehr mindert. Ergebnis dieser psychischen Situation sind übermütige Buben und demütige Mädchen. Weil sich dies nicht nur belastend auf die Personen selbst, sondern auch auf ihre zwischenmenschlichen bzw. auf ihre zwischenmenschlichen bzw. auf ihre zukünftigen familiären und gesellschaftlichen Beziehungen aus (Lambropoulou/Georgouleas 1989, 61).

Die alten Bücher haben also dem Kind ein Bild des Mannes als Vorbild hingestellt, welches mit der Realität, so wie sie sich in den letzten Jahrzehnten auch in Griechenland entwickelt hat, kaum noch etwas zu tun hat. Ein Junge, der diese Rolle des Mannes verkörpern möchte, kann für sich selbst, seine Familie und für die Gesellschaft zum Problem werden.

Die neuen Bücher dagegen stellen einen Vater dar, der auf dem Boden

der heutigen Realität steht, jedoch aus eigener Bequemlichkeit, egoistischem Interesse und zum eigenen Vorteil immer noch zu viel für sich beansprucht, auf Kosten der Frau und ihrer Position in Familie und Gesellschaft.

c. Die Frau

Wie wir gesehen haben, spielt sich das Leben der Frau in den alten Büchern vorwiegend bzw. ausschließlich im Hause ab. Sie befindet sich ständig im Dienst der Familienmitglieder, und vor allem ihrer Kinder. Die alten Bücher stellen die Mutterschaft und die Pflege der Kinder als Hauptaufgabe in der Familie dar. Die Frau der alten Bücher tut nichts in ihrem Interesse. Frauen, die sich amüsieren, etwas Interessantes für sich selbst tun, sich frei äußern und bewegen, gibt es in den alten Büchern nicht. D.h. die emanzipierte, unabhängige Frau, die arbeitet, kommt in den alten Büchern nicht vor. Wenn Frauen überhaupt Berufe ausüben, dann sind es solche, die früher für Frauen geeignet erschienen, z. B. der der Lehrerin (A, 78). Aber nicht einmal die Lehrerin erscheint sie im Buch für die 2. Klasse, obwohl die Kinder wissen, daß gerade in der Schule viele Frauen arbeiten. Über ihre Beobachtungen im Schulalltag hinaus die Kinder wissen, daß die Frau heutzutage nicht mehr den ganzen Tag im Haus verbringt, sondern in unterschiedlichen Berufen arbeitet und zwar nicht nur im Angestellten- bzw. Beamtenverhältnis, sondern auch in freien Berufen als selbstständige Unternehmerin.

Mitte des Jahres 1981 arbeiteten in Griechenland (in Tausend)

	Männer	%	Frauen	%
Als Arbeitgeber	214,7	8,8	18,7	1,7
Im eigenen Betrieb	903,1	37,3	200,8	18,1
Im Familienbetrieb ohne Lohn	92,2	3,8	402,1	36,1
Lohn- und Tageslohnabhängige	1213,3	50,0	486,0	43,7
Sonstige	8,2	0,1	4,0	0,4
Gesamt:	2431,5	100,0	1111,6	100,0

(Pantasi-Tzifa, 37, sie zitiert ihrerseits die Nationaldienststelle).

Daß die alten Bücher über die Tatsache verschweigen, daß Frauen arbeiten, bzw. unterschiedliche Berufen ausüben, hat eine Reihe von negativen Folgen für die Kinder. Darüberhinaus kann bei vielen Kindern, deren Mütter arbeiten, der Eindruck entstehen, daß sie benachteiligt sind, da

ihre Mütter nicht dem Vorbild der Mustermutter der alten Bücher entsprechen. Sie werden gewiß morgens nicht verwöhnt, mittags wartet auf sie keine fröhliche Mutter, und sie haben keine Mutter, die sich zu Hause ununterbrochen um sie kümmert. Das Gravierendste aber ist, daß die Hälfte der Schülerschaft, d.h. die Mädchen, kein richtiges Vorbild für ihre Identifikation vorfinden, also ein Vorbild, welches den heutigen familiären und gesellschaftlichen Gegebenheiten entspricht. Die Mädchen, die Bildungswünsche und Berufspläne haben, finden in den alten Büchern kein Frauenbild, welches sie nachahmen können, da die Arbeitswelt, nach den alten Büchern, allein dem Mann gehört. Die Hälfte der Schülerschaft also wird in ihren Wünschen für ein Vorankommen entmutigt, bzw. für eine Rolle vorbereitet, die als Einbahnstraße bezeichnet werden kann. D.h. die Mädchen werden gezwungen, die Mutterschaft und den Haushalt als die Aufgabe, die der Natur der Frau entspricht, anzuerkennen.

Es versteht sich, daß es nicht nur richtig, sondern auch nützlich wäre, wenn die Mädchen lernen würden, die Rolle der Mutter als eine von vielen Rollen zu betrachten, zwischen denen sie wählen können. Die alten Bücher helfen den Kindern nicht, wenn sie ihnen Informationen vorenthalten, die ihren realen Alltag entsprechen. Daß viele Frauen arbeiten, wissen schon die Kinder von ihren Familien. Die alten Bücher haben den Kindern nicht geholfen ihre eigenen Aufgaben in der Familie und Gesellschaft zu erkennen und sie somit auf ihre Rolle, in der Arbeitswelt nicht vorbereitet. D.h. die alten Bücher haben den Kindern nicht geholfen, zu erkennen, daß es grundsätzlich keine geschlechtsspezifischen Arbeiten und Arbeitsplätze gibt, daß Mann und Frau sich in der Familienarbeit gegenseitig ergänzen können und am Arbeitsplatz als gleichberechtigte Partner arbeiten und konkurrieren können.

In den neuen Büchern haben wir eine positive Entwicklung im Bezug auf das Bild der Frau gesehen, jedoch zeigen auch diese Bücher eine gewisse Schwäche im Bezug auf die Stellung der Frau in der Gesellschaft. Die Darstellung der Beziehung der beiden Geschlechter ist in den neuen Büchern wesentlich verbessert, bleibt aber leider auf das Kinderalter beschränkt. Als Kinder verhalten sie sich untereinander und spielen Mädchen und Buben wie gleichberechtigte Partner. Die Mädchen ergreifen Initiativen, übernehmen führende Rollen, aber dieser eindeutige Fortschritt setzt sich nicht kontinuierlich im Alter der Erwachsenen fort.

Natürlich besucht in den neuen Büchern die Frau Hochschulen und übt moderne Berufe aus, jedoch bleiben dem Mann die meisten interessante Berufe vorbehalten. Es fehlen die Vorbilder von Frauen, die eindeutig ehrgeizig sind, Karriere machen, in ihrem Arbeitsfeld kämpfen und sich

durchsetzen. Es fehlt auch das Vorbild der Frau, die sich in den verschiedenen Rollen als Ehefrau, Mutter, Arbeitende und aktives gesellschaftliches Mitglied eindeutig mit Erfolg bewegt. D.h. es fehlt der Kampf der arbeitenden Frau in allen Rollen, die sie in der modernen Gesellschaft verkörpert bzw. übernommen hat, gerecht werden. Die Sorgen der Frau um ihre Familie und ihren Dienst, bzw. um die Bewältigung der vielfältigen alltäglichen Probleme, wie auch ihr Bemühen um die Aufrechterhaltung eines gesellschaftlich funktionierenden Hauses, werden in den neuen Büchern nicht erwähnt. Tatsächlich bedeuten sie auf Grund der noch vorherrschenden Arbeitsverteilung in Familie und Beruf für die Frau eine tagtägliche Herausforderung. Daß also durch die moderne Entwicklung die Frau auf einer anderen Ebene mit neuen Aufgaben konfrontiert ist, dies wird den Kindern nicht klar gemacht. Das fröhliche Dasein, welches die Kinder in den neuen Büchern genießen, geht - wenn die Mutter berufstätig ist - auf Kosten der Kräfte und der Rechte einer Person, der der arbeitenden Frau. Fröhliche und glückliche Kinder setzen ein intaktes Zuhause voraus. Wer aber schafft nach dem vorherrschenden Geist der neuen Bücher ein solches Zuhause voraus? Selbstverständlich die Frau. Wenn auch der Mann jetzt kocht, den Kindern eine Geschichte vorliest, sie zudeckt oder mit ihnen spazieren geht, d.h. einige Aufgaben übernimmt oder gelegentlich vorführt, die traditionell Frauenarbeiten waren, so bleiben doch die Hausarbeit und Kinderbetreuung noch größtenteils den Frauen überlassen.

Der Mann in den neuen Büchern wirkt ergänzend und als Helfer, ihm obliegt nicht die Aufgabe der Haushaltsführung. Das was die alten Bücher offen und deutlich von der Frau verlangen, setzen die neuen Bücher stillschweigend bei der Bildung und Führung einer Familie voraus, jedenfalls gibt es keine geregelte, offene und deutliche Freistellung der Frau vom Haushalt als Ausgleich für die Übernahme anderer Rollen außerhalb des Hauses. Daß die alten Bücher die Frau an das Haus binden, haben wir genügend kritisiert. Der Geist der neuen Bücher beweist, daß ihre Verfasser diesen Fehler meiden wollten. Eine nähere Betrachtung der neuen Bücher in Bezug auf die Position der Frau berechtigt allerdings zu der Frage, ob sie dies auch erreicht haben. Bei den Büchern der ersten Klassen zumindest haben sie unbewußt, gewiß, es glänzend geschafft, die Frau von der Last des Haushaltes zu befreien, und sie in einen anderen Aufgabenkomplex zu verwickeln, der durch gesellschaftlichen Öffnung der Frau zwar mehr Licht und Luft verschafft, sie jedoch wie vorher, d.h. in den alten, patriarchalischen Vorstellungen im Bezug auf die Stellung der Frau, gefangen hält.

Da die neuen Bücher die Kinder nicht nur für die Gesellschaft, in der sie leben, vorbereiten, sondern sie als Brücke zur übernächsten Generation

betrachten sollten, wäre von Bedeutung, es als Aufgabe zu sehen, die Kinder für die Möglichkeit und Notwendigkeit der Veränderung innerhalb des Familienverbandes und der Gesellschaft zu sensibilisieren und sie auf ihre eigene Verantwortung für diese Veränderung aufmerksam zu machen. So wäre es für ihr späteres familiäres und gesellschaftliches Leben nötig, daß die Kinder beider Geschlechter lernen, den Partner als gleichberechtigtes und gleich wertiges Individuum zu betrachten. Eine solche Einstellung könnte alle Kinder animieren, nach Möglichkeiten einer glücklichen und schöpferischen Koexistenz zu suchen, die allen Entwicklungs-, Vervollkommenungsspielraum und Absicherung garantieren könnten. Auf einer Basis einer solchen Einstellung könnten Jungen und Mädchen heute als Schüler/innen und morgen als Erwachsene sich Gedanken machen über die Verteilung von Aufgaben und Pflichten in der Familie und Gesellschaft mit dem Ziel, durch eine neue Einstellung zur Arbeit die gesellschaftsspezifische Arbeitsverteilung abzuschaffen. Es geht letztlich darum, daß man in der Familie und der Gesellschaft Arbeitsverhältnisse schafft, die allen ein fröhliches Dasein ermöglichen und garantieren könnten. In diesem Sinne müßten die neuen Bücher die Frage stellen, ob die heutige Arbeitsteilung bei Männern und Frauen alle glücklich macht, oder ob man nicht nach anderen/ neuen Möglichkeiten der Verteilung der Arbeit zu Hause und am Arbeitsplatz suchen müßte, so daß ohne Überlastung des einen oder des anderen Partners ein befriedigendes/glücklicheres Zusammensein möglich wäre. Auf Grund der Beobachtungen am Arbeitsplatz möchte ich vorsichtig die Meinung äußern, daß die arbeitende Mutter mit beruflicher Vollzeitbeschäftigung mehr belastet ist als ihr arbeitender Ehemann.

Diese Tatsache stellt ein akutes persönliches, familiäres und gesellschaftliches Problem dar. Zur Lösung dieses Problems könnte man die Möglichkeit der wechselweisen Arbeit - nach Vereinbarung der Eheleute - erwägen. Die finanzielle Absicherung des jeweiligen Partners, solange er/ sie für die Kinder zu Hause bliebe, müßte garantiert werden, wie auch die reibungslose Wiederaufnahme in seinen / ihren Dienst. Darüber hinaus könnte man die Möglichkeit einer Frühpensionierung auf Wunsch der arbeitenden Frau in Erwägung ziehen, damit die Frau mehr Freiraum hat, sich ihrer Familie, ihren eigenen Interessen und der öffentlichen Arbeit zu widmen. Ich gehe davon aus, daß nicht nur ihre Familie, sondern auch die Gesellschaft profitieren würde, wenn die Frau von ihren Begabungen frei von anderen Belastungen Gebrauch machen könnte.

Da die Kinder von heute im Vergleich zu den Kindern von früher nicht mehr nötig sind, die familiären und gesellschaftlichen Vorstellungen und

Einstellungen für Lebensgestaltung zu übernehmen, sondern die Freiheit genießen, ihr eigenes Leben freier von Wunschvorstellungen der Älteren zu gestalten, wären die Voraussetzungen für die neuen Bücher günstig mehr Aufklärungsarbeit für die Mädchen zu leisten, damit diese in die Lage versetzt werden, später als erwachsene Frauen, Initiativen zu ergreifen, die ihre familiäre und gesellschaftliche Position weiter verbessern könnten.

Fazit: Die neue Bücher tun viel für eine positive Sozialisation der Kinder in der Gesellschaft, in der sie leben. Es wäre aber Chance gewesen, eine doppelte Aufgabe zu übernehmen, d.h. die Kinder auf die Rolle/ Verantwortung als Bürger der Gesellschaft von Morgen und die Brücke für die Gesellschaft von Übermorgen zu betrachten und entsprechend vorzubereiten.

D a s K i n d

Wie wir oben gesehen haben, muß das Kind in den alten Büchern sich einer Lebensart und -weise unterwerfen, die andere für sie bestimmt haben. Das ideale Kind soll brav, artig, klug, fleißig, sauber, gehorsam, sparsam und schweigsam sein. Es soll nicht lügen, seine Bücher und die Schule sauber halten, die Hand der Eltern, Großeltern, des Priesters und des Lehrers küssen, sich am Tisch artig benehmen und nicht (eß)gierig sein. Das Kind hat sich also an die Regeln zu halten, die nicht einmal von vielen Erwachsenen ernst genommen geschweigedenn eingehalten werden, ansonsten wäre es nicht nötig, den Kindern dies alles mit der Autorität bzw. Druck der Schule beizubringen. Sie hätten sie im Umgang mit den praktizierten Erwachsenen gelernt.

Das, was die alten Bücher von den Kindern verlangen, bedeutet einfach die Untergrabung und Tötung der Kindheit der heranwachsenden Generation. Dadurch, daß Neugier, Spontaneität, Unternehmungsgeist und Entwicklungstrieb der Kinder nicht gefördert, sondern verboten wird, untergraben sie Grundvoraussetzungen zur geistigen Entwicklung und zur Förderung der Intelligenz der Kinder. Dieser Kindertyp, den die alten Bücher schaffen wollten, könnte natürlich andere Zwecke erfüllen, z. B. zur Prägung eines künftigen jeglicher Macht gegenüber gehorsamen Bürgers nicht aber zur Prägung eines kreativen und produktiven Individuums, welches frei denkt, sich frei fühlt, in der Lage ist, jede Situation zu meistern, jede Information nach ihrem Inhalt und Zweck zu prüfen und zu durchschauen, Ziele für sich zu bestimmen und für deren Verwirklichung sich einzusetzen. Letzteres ist für die alten Bücher nicht nur unbekannt, sondern auch für den Zweck, den sie konsequent verfolgen hinderlich, ja

sogar gefährlich. Die gesellschaftliche Schicht, die ein Interesse an der Verdummung und Unterdrückung des Volkes hat und ihre Vorteile daraus zieht, würde von einem aufgeklärten Volk gestürzt. Daß die alten Bücher ihren Zweck jahrzehntelang erfüllt haben, beweist das Gedeihen einer Schicht in Griechenland, die dem Land mehr geschadet hat als Naturkatastrophen oder Angriffe von außen.

Gewiß lassen die neuen Bücher einen großen Fortschritt erkennen. Die Kinder der neuen Bücher sind fröhlich und fühlen sich glücklich, wenn ihre Eltern lieb zu einander sind und wen sie von ihren Freunden angenommen und akzeptiert werden. Sie haben eigene Meinungen, sind aktiv und kreativ, stellen Fragen, zeigen für andere Verständnis, geben Bewegungsdrang, Neugier- und Entdeckungstrieb nach, lieben ihre Eltern und Großeltern, aber auch andere Erwachsene außerhalb ihres Familienkreises, die sich ihnen interessiert und freundlich zuwenden, und sind in der Lage, Schwäche der Erwachsenen zu durchschauen.

Die neuen Bücher beschränken diese fröhliche Welt leider auf die Kindheit. Man sollte jedoch nicht vergessen, daß die Kindheit nur eine Zeitspanne im Leben des Menschen ist. In den neuen Büchern fehlt die Sensibilität der Kinder für die Gestaltung ihrer Zukunft, ihre Möglichkeiten und Aufgaben, daran mitzuwirken, daß diese fröhliche Welt der Kindheit verwandelt wird in den Alltag eines selbstbestimmten Lebens. Dabei sollte man die Kinder beider Geschlechter auf die gleiche Weise ansprechen und zu verantwortlichen Handelns heranzuziehen. Die Autoren der neuen Bücher sollten sich bewußt sein, daß die Kinder von heute, die Bürger von übermorgen sind.

Gesamte Bewertung der griechischen Lesebücher im Bezug auf ihre Nähe zur Wirklichkeit

Bücher, die eine Welt vertreten, die anders ist als die Welt der Kinder, nach der sie sich richten, können diesen Kindern keine Hilfe für ihre Entwicklung und Vorbereitung für das Leben geben. Dadurch, daß die alten Bücher eine veraltete Welt vertraten, stellten sie für die Kinder eine echte Gefahr dar. Die Herausgabe von neuen Büchern war nicht nur richtig, sondern dringend notwendig. Die neuen Bücher stellen einen Fortschritt dar, in Bezug auf die Unterstützung der Kinder für ihre Entwicklung und Vorbereitung für das Leben, jedoch die Neuerung, die sie einführen, entsprechen nicht den gesellschaftlichen Veränderungen insgesamt. Die vorhandene Pluralität vor allem der Frauenrollen bzw. der Entwicklungsmöglichkeiten für Frauen treten nicht stark genug in Erscheinung. Die neuen

Bücher sollten aber den Kindern beider Geschlechter bewußt machen, daß es mehrere Rollen gibt, zwischen denen sie im Leben wählen können.

Um die zukünftigen Bürger auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, sollten die neuen Bücher den Kindern nicht nur bei der Sozialisation in eine bestimmte Gesellschaft helfen, sondern sie auch ermutigen neue Formen im familiären und gesellschaftlichen Bereich zu erproben. Bereits in der Schule sollte versucht werden, neue Rollen für Jungen und Mädchen zu finden und zu erproben.

Die Kinder sollten schon während der Kindheit in ihrem Alltag mit Veränderungen konfrontiert und vertraut gemacht werden. Was hier als Spiel gelingt, hat Chancen, sich später im harten Alltag durchzusetzen und ihn zu bewältigen. Man könnte vielen existierenden Konflikten vorbeugen, wenn man Menschen im Kindesalter mit neuen Rollen vertraut machen könnte, die sich das Prinzip der Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit stützen. Die Welt könnte besser sein, wenn sie von Menschen bewohnt wäre, die sich gegenseitig schätzen und als wertvolle Existenz wahrnehmen.

Die in den neuen Büchern angestrebte Sensibilisierung der Kinder dafür, daß sie Mitglieder einer Weltfamilie sind, in der alle Kinder Brüder und Schwestern sind, ist zwar ein gewaltiger Fortschritt im Vergleich mit den Zielen der alten Bücher, für die die Welt fast nur die eigene Familie umfaßte.

In der Welt sterben täglich tausende von Kindern an Hunger und noch mehr leiden unter unerträglichen Lebensumständen, die größtenteils von den Menschen, den Erwachsenen, selbst verursacht werden. Aufgabe der neuen Bücher sollte es sein, alle Kinder, die das Glück haben, ein erträgliches bzw. glückliches Zuhause, eine behütete Kindheit zu erleben, auf jene Kinder aufmerksam zu machen, die leiden, aus welchen Gründen auch immer und wo auch immer auf unserer Erde. Sie sollten Ihre Verantwortung zur Verbesserung dieser Situation sowie zur Abschaffung der Unglücksursachen von Millionen erkennen. Hilfe zur Sozialisation in die eigene Gesellschaft müßte auch Hilfe in der Erziehung zur Verantwortlichkeit für die ganze Welt bedeuten. Der Lebensbereich eines Kindes kann heutzutage weder mit dem Horizont seines Wohnortes noch mit den Grenzen des Landes eingengt und begrenzt werden. Das Kind von heute und noch mehr das Kind von Morgen ist nicht nur ein Mitglied der eigenen Gesellschaft, sondern der Weltgesellschaft, die von ihm nicht nur eine positive Sozialisation, sondern auch einen Beitrag zur Vermenschlichung dieser Weltgesellschaft, die von ihm nicht nur eine positive Sozialisation, sondern auch einen Beitrag zur Vermenschlichung dieser Weltgesellschaft erwartet. In diesem Sinne sollte man die neuen Bücher positiv bewerten, aber nur als eine Station akzeptieren auf dem Weg zur Schaffung von besseren Büchern.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΒΔΑΛΗ, Α.: *Τα νέα βιβλία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εμπειρίες από την εφαρμογή τους στη σχολική πράξη*, στο: Επιστημονική σκέψη, τ. 26, σελ. 15 - 27.
(AVDALI, A.: *Die neuen Bücher für die primäre Erziehung. Erfahrungen aus dem Umgang in der Schulpraxis*, in: Wissenschaftliche Gedanke, Bd. 26, S. 15 - 27).
- ΑΝΘΟΓΑΛΙΔΟΥ, Θ.: *Ο ηγεμονικός ρόλος των Αναγνωστικών του Δημοτικού Σχολείου*, στο: Σύγχρονη εκπαίδευση, τ.46, 1989, σελ. 31-40.
(ANTHO GALIDOU, TH.: *Die führende Rolle der Lesebücher der Grundschule*, in: Modernes Bildungswesen, Bd. 46, 1989, S. 31 - 40).
- ΓΕΡΟΣ, ΘΕΟΦΡΑΣΤΟΣ: *"Για μια ποιοτική αλλαγή στην παιδεία"*, στο: "ΤΟ ΒΗΜΑ", 22.12.1979.
(GEROS, THEOPHRASTOS: *"Für eine qualitative Veränderung in der Erziehung"*, in: "ΤΟ ΒΗΜΑ", 22.12.1979).
– *"Τα νέα αναγνωστικά του Δημοτικού"*, στο: "ΤΟ ΒΗΜΑ", 1.1.1980.
– *("Die neuen Lesebücher der Grundschule"*, in: "ΤΟ ΒΗΜΑ", 1.1.1980).
– *"Τα νέα αναγνωστικά του Δημοτικού που δεν είναι νέα"*, στο: "ΤΟ ΒΗΜΑ", 27.1.1980.
– *("Die neuen Lesebücher der Grundschule, die nicht neu sind"*, in: "ΤΟ ΒΗΜΑ", 27.1.1980).
– *"Προτάσεις για τα νέα Αναγνωστικά του Δημοτικού"*, στο: "ΤΟ ΒΗΜΑ", 2.2.1980.
– *("Vorschläge für die neuen Lesebücher der Grundschule"*, in: "ΤΟ ΒΗΜΑ", 2.2.1980).
– *"Αναγνωστικά του Δημοτικού"*, στο: "ΤΟ ΒΗΜΑ", 11.4.1980.
– *("Lesebücher der Grundschule"*, in: "ΤΟ ΒΗΜΑ", 11.4.1980).

ΓΕΩΡΓΙΟΥ - ΝΙΛΣΕΝ Μ.: Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού, χ.τ., 1980.

(GEORGIU - NILSEN MYRTO.: *Die Familie in den Lesebüchern der Grundschule*, ο. Ο., 1980).

ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ - ΚΟΥΙΜΤΖΗ, Β.: Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. Η γλώσσα μου, στο: "Φιλολόγος", τ. 49, 1987, σελ. 229 -248.

(DELIGIANI - KOUIMTZI, V.: *Die Stereotypen für die Rollen der zwei Geschlechter in den Handbüchern der Grundschule. Meine Sprache*, in: "Philologos", Bd. 49, 1987, S. 229 - 248).

ΖΙΩΓΟΥ - ΚΑΡΑΣΤΕΡΓΙΟΥ, Σ./ ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ - ΚΟΥΙΜΤΖΗ, Β.: Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, στο: "φιλόλογος", τ. Ε, τεύχος 23, Ιανουάριος 1981, σελ. 282 - 295.

(ZIOGOU - KARASTERGIOU, S. / DELIGIANI - KOUIMTZI, B.: *Der Stereotyp für die Rollen der Geschlechter in den Lesebücher der Grundschule*, in: Philologos, Bd. 5, Heft, Jan.1981, S. 282 -295).

ΚΑΚΡΙΔΗΣ, Θ.: "Τα διδακτικά βιβλία" Μέσης Εκπαίδευσης, στο: Παιδαγωγικό περιοδικόν τρις του μηνός εκδιδόμενον, έτος Α΄, αρ. 10, 1905, σελ. 145 -148.

(KAKRIDIS, TH.: *Die Schulbücher der Mittelstufe*, in: Pädagogische Zeitschrift, 1. Jahrgang, Nr. 10, 1905, S. 145 - 148).

ΚΑΝΤΑΡΤΖΗ, ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ: "Παιχνίδι αγοριών και κοριτσιών, στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 38, 1988, σελ. 83 - 84.

(KANTARTZI, EVANGELIA: *Spiel von Buben und Mädchen*, in: Modernes Bildungswesen, Bd. 38, 1988, S. 83 - 84).

— Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα Αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου, Θεσ/νίκη 1991.

(*Das Bild der Frau. Umfangreiche Untersuchung der Lesebücher der Grundschule*, Thessaloniki 1991).

— Τα στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων από τις εικόνες των Αναγνωστικών, στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, χρόνος 12., τεύχος 62, Ιαν.- Φεβρ. 1992, σελ. 55 - 64.

(*Die Stereotypen für die Rollen der zwei Geschlechter gemäß den*

- Bildern der Lesebücher*, in: *Modernes Bildungswesen*, 12. Jahrgang, 62. Heft, Jan.-Febr. 1992, S. 55 - 64).
- ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΒΟΥΛΑ / ΓΕΩΡΓΟΥΛΕΑ, ΜΑΡΙΖΕΤΤΑ: *Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση*, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9ος χρόνος, 46., τεύχος Μάιος- Ιουν. 1989, σελ. 58 - 69.
(LAMBROPOULOU, VOYLA / GEORGOULA, MARISSETTA: *Die Rollen der Geschlechter gemäß dem Bildungswesen*, 9. Jahrgang, 46. Heft, Mai- Juni 1989, S. 58 - 69).
- ΜΑΚΡΥΝΙΩΤΗ, ΔΗΜΗΤΡΑ: *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1934 - 1919*, Αθήνα- Γιάννενα 1986.
(ΜΑΚΡΥΝΙΟΤΙ, DIMITRA: *Das Kinderalter in den Lesebüchern von 1934 - 1919*, Athen- Giannena 1986).
- ΜΟΥΣΤΑΚΑ, ΚΑΛΛΙΟΠΗ: "Αντιφεμινισμός και σχολικά βιβλία", στο: "ΤΟ ΒΗΜΑ", 11.1.1976.
(MOUSTAKA, KALLIOPI: "Antifeminismus und Schulbücher", in: "ΤΟ ΒΗΜΑ", 11.1.1976).
"Περιμένοντας στα σχολικά βιβλία" στο: "ΤΟ ΒΗΜΑ" 19.11.1972).
("Auf die Schulbücher wartend", in: "ΤΟ ΒΗΜΑ", 19.11.1972).
- ΝΙΚΟΛΑΪΔΟΥ, ΜΑΓΔΑ: *Η εργαζόμενη γυναίκα στην Ελλάδα*, στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, έκδοση: Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, έκδοση: Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, τ. 25, Γ'. τετράμηνον, Αθήνα 1975.
(NIKOLAIDOU, MAGDA: *Die arbeitende Frau in Griechenland*, in: *Revue für gesellschaftliche Forschungen*, hrsg. vom Nationalen Zentrum für gesellschaftliche Forschung, Bd. 25, 3. Quartal, Athen 1975).
- ΞΑΝΘΑΚΟΥ, Γ. / ΚΑΪΛΑ, Μ.: *Το σχολικό βιβλίο (αντιαυταρχικές "μυρour-διές")*, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 39, 1988, σελ. 71 - 78.
(XANTHAKOU, G. / KAILA, M.: *Das Schulbuch (antiautoritäre "Gerüchte")*, in: *Modernes Schulwesen*, Db.39, 1988, S. 71 - 78).
— *Σχολικά βιβλία*, Αθήνα 1980.
— (*Schulbücher*, Athen 1980).
- ΠΑΝΤΑΖΗ - ΤΖΙΦΑ, ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ: *Η θέση της γυναίκας στην Ελλάδα*, Αθήνα 1984.

- (PANTAZI - TZIFA, KONSTANTINA: *Die Stellung der Frau in Griechenland*, Athen 1984).
- ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, Σ. Ν.: *Η ιστορία του Δημοτικού Σχολείου Μέρος Α'* (1934 - 1985), Αθήνα 1950.
(RAPADIMITRIOY, S.N.: *Die Geschichte der Grundschule*, 1. Teil, 1934 - 1985), Athen 1950).
- ΠΑΠΑΜΑΡΚΟΥ Χ.: *Ανάλυσις του νομοσχεδίου του Κ. Δ. Πετρίδου περί της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως*, χ.τ. 1895.
(PAPAMARKOU, CH.: *Analyse des Gesetzentwurfes von K.D. Petridis über das Grundschulwesen*, ο.Ο. 1895).
— *Τα Αναγνωστικά βιβλία των Μικρών Ελληνοπαίδων, εκ των τυπογραφείων των Αδελφών Περρη*, χ.τ. 1897.
(*Die Lesebücher der kleinen griechischen Kinder*, ο.Ο. 1897).
- ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΩΡΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ Παντός είδους πλήρων Δημοτικών Σχολείων Αρρένων και Θηλέων, εν Αθήναις 1913, εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
(*Currikula von vollständigen Grundschulen für Buben und Mädchen*, Athen 1913).
- ΤΑ ΝΕΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ. Συνέντευξη με τον Α. Βουγιούκα, Ειδικό Σύμβουλο του ΚΕΜΕ, στο: Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, Ειδική έκδοση:
- ΤΑ ΝΕΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ - για μαθητές και δασκάλους -, έτος 30, τεύχος 6ο, Δεκέμβριος 1984 Γενάρης - Φλεβάρης 1985. Επιμέλεια - Παρουσίαση Ύλης: Κορυφίδης, Χριστόφορος / Μπουζάκης, Σήφης / Χριστοδουλέας, Στράτος, έκδοση: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας, σελ. 7 - 76.
(*Interview mit A. Vojoukas über die neuen Currikula und Bücher*, in: *Forum des Lehrers*, Sonderausgabe, 30. Jahrgang, 6. Heft, Dezember 1984 - Januar - Februar 1985, S. 7 - 76).
- ΤΖΙΑΝΙΝΙ - ΜΠΕΛΟΤΤΙ, ΕΛΕΝΑ: *Από την πλευρά των κοριτσιών. Η επίδραση των κοινωνικών εξαρτήσεων στη διαμόρφωση του γυναικείου ρόλου κατά την παιδική ηλικία*, Αθήνα 1977.
(TZIANINI - BELOTTI, ELENA: *Aus der Sicht der Mädchen. Der*

Einfluß der gesellschaftlichen Abhängigkeit zur Bildung der weiblichen Rolle im Kindesalter, Athen 1977).

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ: *Αναλυτικά και Ωρολόγια προγράμματα των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου* (Π.Δ/ 583/ 1982 - ΦΕΚ 107 Α), έκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα 1982. (Nationalministerium für Erziehung und Religion: *Curricula für die 1. und 2. Klassen der Grundschule*, Athen 1982).

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, ANNA: *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, έκδ., Αθήνα 1979.

(FRAGOUDAKI, ANNA: *Die Lesebücher der Grundschule. Ideologischer Zwang und pädagogische Gewalt*, 3. Aufl., Athen 1979).

DAMANAKIS, MICHAEL: *Sozialisationsprobleme der griechischen Gastarbeiterkinder in den Grund- und Hauptschulen des Bundeslandes Nordrhein - Westfalen*, Kastellaun 1978.

DAMANAKIS, MICHAEL/KUHS, KATHATINA/WAGNER, ERWIN: *Ausländerkinder in der Schule. Herkunftsland Griechenland. Fernstudienmaterialien für die Lehrerfortbildung*, hrsg. vom deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen 1985.

KANABAKIS, MICHALIS: *Griechische Schulinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Untersuchung über ihre Entscheidungsgründe und bedingungen sowie über die pädagogischen Motive griechischer Auswanderer*, Diss., Frankfurt/M. 1989.

SCHEINER, P.: *Das Fach Kinder und Jugendliteratur in der berufsbereitenden Ausbildung von Sozialpädagogen*, in: *Aktuelle Bildungskonzeptionen und -systeme in GUS - Ländern und Europa*. Wissenschaftlich - Praktische Konferenz Chisinau 1. - 3. Oktober 1992, hrsg. von der Fachhochschule Düsseldorf 1992, S. 23 - 39.

VAHSEN, FRIEDHELM: *Einführung in die Sozialpädagogik*, Stuttgart 1975.

ΓΡΗΓΟΡΙΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

ΤΟ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ
ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΟΠΤΙΚΗΣ
ΤΟΥ ΜΑΡΙΝΟΥ ΑΝΤΥΠΑ

Ιωάννινα 1995

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

ΤΟ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΜΑΡΙΝΟΥ ΑΝΤΥΠΑ

Ο Μαρίνος Αντύπας, μαχητικός εκφραστής μιας ιδιότυπης παραμέτρου του πρώιμου σοσιαλισμού στην Ελλάδα, αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση κοινωνικού αγωνιστή που σφράγισε την ακτιβιστική του στάση και την ανυποχώρητη υπεράσπιση των ιδεών του με την ίδια τη ζωή του. Ο βίαιος θάνατός του αποτελεί παράδειγμα εφαρμογής ακραίου αυταρχισμού και λειτούργησε ως πρόκλημα για την οδό του αγώνα και της αγωνίας που ανέμεινε εκείνους που θα επιχειρούσαν έμπρακτα την απόρριψη της καπιταλιστικής κοινωνίας και θα εισηγούνταν ή θα ακολουθούσαν με συνέπεια τον επαναστατικό δρόμο της αλλαγής και πολύ περισσότερο της ανατροπής του κοινωνικού καθεστώτος.

Το σοσιαλιστικό του όραμα δεν είναι βέβαια ευκρινές και δεν μπορεί με τα σημερινά κριτήρια να υπαχθεί σε κάποια συγκροτημένη και ευθύγραμμη θεωρία. Γι' αυτό και ο ιδεολογικός του προσανατολισμός, όπως αποτυπώνεται στο πρόγραμμά του, συνιστά μια ιδιόμορφη σύνθεση την οποία ο ίδιος ονόμαζε "κοινωνιστική - ριζοσπαστική" και την έκρινε πραγματοποιήσιμη μέσω διδαχής, δημοσιογραφίας, διαλέξεων, αυτοθυσίας και θελήσεως¹.

1. Βλ. "Το πρόγραμμά μας", Μέρος Γ' εφ. *Ανάστασις*, έτος Α' αρ. φ. 12, εν Αργοστολίω τη 23 Απριλίου 1905, σ. 1 - Περισσότερα για τον Αντύπα και τη σοσιαλιστική του ταυτότητα μπορεί κανείς να δει στα παρακάτω έργα: Γ. Κορδάτος, *Ιστορία του ελληνικού εργατικού κινήματος*, ζ' έκδ. Αθήνα 1972, σσ. 98-105 - Ν.Δ. Τζουγανάτος, *Ο Μαρίνος Αντύπας και οι σοσιαλιστικές εξελίξεις στην Κεφαλλονιά*, Πειραιάς 1978 - Σπ. Δ. Λουκάτος, *Μαρίνος, Σπ. Αντύπας. Η ζωή, η εποχή, η ιδεολογία, η δράση και η δολοφονία του*, Αθήνα 1980 - Μ. Δημητρίου, *Το ελληνικό σοσιαλιστικό κίνημα*, Αθήνα 1985, σσ. 281-282 - Γ. Καψάλης, *Μαρίνος Αντύπας*, Αθήνα 1986 και Π. Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974* τ. Α'. Αθήνα 1990, σ. 95.

Εξάλλου, πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι προτάσεις του για κοινωνική αναμόρφωση και η χριστιανίζουσα σοσιαλιστική του εκδοχή παρουσιάζουν σταθερές αναλογίες όχι μόνο με τα προηγηθέντα ιδεολογικά μείγματα των Ελλήνων σοσιαλιστών αλλά και με τις αντίστοιχες θεωρήσεις ευρωπαϊών συνοδοιπόρων του². Περισσότερο όμως και εμφανέστερα συγγενεύει με την "ομάδα" Δρακούλη-Καλλέργη, στην οποία έχει αποδοθεί ο τυπικός χαρακτηρισμός της ουτοπικής ως αποτελούσα συνάρθρωση και απόηχο ευρωπαϊκών ιδεών που αδυνατούσαν να βρουν την υλοποίησή τους στο άγονο κοινωνικό έδαφος της τότε ελληνικής κοινωνίας³.

Η σχηματική αυτή περιγραφή της σοσιαλιστικής ταυτότητας του Αντύπα αποδίδει βέβαια τα γενικά της χαρακτηριστικά, αλλά δεν φτάνει στην ολοκληρωμένη της αποτύπωση. Πληρέστερα και ουσιαστικότερα η συγκεκριμένη ταυτότητα θα μπορούσε να αναδειχτεί μέσα από μία σύνοψη και ανάλυση των αναμορφωτικών του προτάσεων, τόσο όπως προκύπτουν από την ανάγνωση του προγράμματός του όσο και από την ανασυγκρότηση των κοινωνιστικών του αντιλήψεων που καταγράφονται στα εγκυρότερα κείμενά του και κυρίως σ' εκείνα που δημοσιεύτηκαν στην εφημερίδα *Ανάστασις*. Η υλοποίηση μιας τέτοιας προσπάθειας μπορεί πράγματι να υποδείξει όχι μόνο την κοινωνική του οπτική αλλά και το εννοιολογικό υπόβαθρο στο οποίο αυτή θεμελιώνεται. Το κοινωνικό λοιπόν όραμα του Αντύπα και το εννοιολογικό του πλαίσιο μπορούν να καταγραφούν ως εξής:

Α'. Επιδιωκόμενος σκοπός είναι ο *κοινωνισμός*, τον οποίο αντιλαμβάνεται ως δικαιοσύνη και αλήθεια⁴.

Β'. Ο *κοινωνισμός* αυτός απαιτεί έναν ακτιβισμό που είναι σύμφυτος με τη διωκόμενη επαναστατική προσωπικότητα, η οποία πρέπει να ακολουθεί τους νόμους της ανάπτυξης.

Γ'. Η υλοποίηση του *κοινωνισμού* σημαίνει:

Κατίσχυση της καθολικότητας.

Επιβολή της ηθικής επανάστασης.

Υιοθέτηση του κοσμοπολιτισμού και όχι του φυλετισμού.

2. Ο ίδιος ο Αντύπας αναφέρει συγκεκριμένα στο άρθρο "Το πολίτευμα" εφ. *Ανάστασις*, αρ. φ. 4 (20 Νοε 1904), σ. 3 τους Ρουσσώ, Τολστόη, Μπακούνιν και Κροπότκιν. Πρβλ. και Π. Νούτσος, *ό. π.*, σσ. 96-97, σημ. 288 όπου υπάρχει και συγκέντρωση σχετικών μεταφρασμένων άρθρων.

3. Πρβλ. Γρ. Καραφύλλης, *Το πρόβλημα των ιστορικών παραγόντων στην ελληνική σοσιαλιστική σκέψη κατά την περίοδο 1885-1919*, διδ. διατρ. Ιωάννινα 1989, σσ. 55-56.

4. "Τί είμεθα και τι ζητούμεν", εφ. *Ανάστασις* (10.7.1904) και "Το τέλος του τυράννου" εφ. *Ανάστασις*, έτος Β', αρ. φ. 53 (8. Απρ. 1906), σ. 2.

Ειρηνική αλλαγή και αναμόρφωση της κοινωνίας.

Καταδίκη της αστικής τάξης και απόρριψη των μηχανισμών της, αλλά και συνύπαρξη και συνεργασία των αντιπάλων τάξεων έως την απορρόφηση της αστικής από την εργατική.

Η κατάταξη αυτή απαιτεί στη συνέχεια την ιεραρχική ανάλυση των τριών βασικών επιπέδων, η οποία και θα φωτίσει το ζήτημα που θέτει για διαπραγμάτευση ο τίτλος της εργασίας μας. Αρχίζουμε λοιπόν με τη σειρά που τοποθετήσαμε τα θέματα:

Α. Η έννοια του κοινωνισμού, που αποτελεί μετάφραση του γνωστού γαλλικού όρου *socialisme*⁵, δεν έχει για το σύνολο των Ελλήνων σοσιαλιστών ένα συγκεκριμένο και μοναδικό περιεχόμενο, αλλά διακρίνεται για τα ελαστικά της όρια. Παρά τη σχετική όμως ασάφεια, δεν παύει να κυριαρχεί ως όρος στα σοσιαλιστικά έντυπα της εποχής και να γίνεται αποδεκτός χωρίς αντιρρήσεις⁶. Με την ευρύτητα πάντως αυτή χρησιμοποιείται και από τον Αντύπα, ο οποίος οραματίζεται και επιδιώκει έναν κοινωνισμό που δεν θα μπορούσε να ενταχθεί σε κάποιο συγκεκριμένο σχήμα από αυτά που γνωρίζουμε ή από αυτά που δοκιμάστηκαν και εφαρμόστηκαν κατόπιν στην ιστορία του σοσιαλισμού. Ως κοινωνική οπτική, που αποτελεί τον απώτερο στόχο του, δεν είναι σαφής και ξεκάθαρη, αλλά συσσωματώνει στοιχεία διαφορετικά, τα οποία συσκοτίζουν μια καθαρή όρασή του και δρουν επισχετικά σε μία σχεδιασμένη εφαρμογή της. Η αδυναμία αυτή φαίνεται και στην έλλειψη ενός σαφούς σχεδίου, ενώ μέσα από το πρόγραμμα του επανήσιου αγωνιστή προκύπτει η πολυσυλλεκτικότητα των κοινωνικών ιδεών, οι οποίες προέρχονται από αναγνώσεις σοσιαλιστικών κειμένων και μεταφράσεις, δημοσιευμένες σε ελληνικά έντυπα της εποχής. Από την άλλη πλευρά, πρέπει να επισημανθεί ότι ο Αντύπας χρησιμοποιεί επιβεβαιωμένα και κοινά αποδεκτά στοιχεία από τη χριστιανική βιοθεωρία, γιατί προφανώς αποδέχεται την αλήθεια τους και πιστεύει ότι έτσι ασκεί, έστω και δυνητικά, μεγαλύτερη και αμεσότερη επίδραση στο κοινωνικό ακροατήριο.

Οι ρητές τώρα αναφορές του Αντύπα σε ορισμένους σοσιαλιστές της εποχής του και η δημοσίευση επιλεγμένων μεταφράσεών τους⁷ έχουν

5. Για τη μεταγραφή του όρου *socialisme* σε *κοινωνισμό* βλ. Γρ. Καραφύλλης, *ό.π.* σ. 55, σημ. 98. Πρβλ. και Αντ. Λιάκος "Οι δυνατότητες πρόσληψης του μαρξισμού στην Ελλάδα το 19ο αιώνα" στον τ. *Ο Karl Marx και η φιλοσοφία*, Αθήνα 1987, σσ. 307-308.

6. Έντυπα Δρακούλη *Άρδην*, *Έρευνα και Καλλέργη Σοσιαλιστής και Σοσιαλισμός* - Πρβλ. Γρ. Καραφύλλης, *ό.π.*, σσ. 57-58 και 59-60 και Π. Νούτσος, *ό.π.*, σσ. 60-62 και 65-66.

7. Βλ. παραπάνω σημ. 2.

ειδικότερη σημασία, γιατί προδίδουν όχι μόνο τις επιδράσεις του αλλά ως ένα βαθμό και τη συνισταμένη της δικής του οπτικής. Η έμμεση σύνδεση του Αντύπα με τους αναρχικούς Μπακούνιν και Κροπότκιν, ιδιαίτερα με τον πρώτο, πρέπει να αποδοθεί και στην ιδεολογική αντιπροσώπευση ιδίων τμημάτων της κοινωνίας, αγροτικών βασικά πληθυσμών, οι οποίοι αντιδρούν με βία απέναντι στην εξουσία και έχουν θεωρητικό υπόβαθρο έναν υποκρυπτόμενο αναρχο-κομμουνισμό με έμμεσες, στην περίπτωση μας, απηχήσεις των Μαρξ και Κροπότκιν⁸. Εξάλλου η απήχηση του Μπακούνιν σε χώρες όπως η Ισπανία και η Λατινική Αμερική, που ως ένα βαθμό έχουν τα ίδια κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά με την Ελλάδα, δείχνει ότι υποστυλώνεται σε στοιχεία όπως ο αδύναμος φιλελευθερισμός και καπιταλισμός, η δύναμη της Εκκλησίας κ.λ.π.⁹ Ακόμη και αυτή η έντονη προσωπική προσπάθεια και η ανυποχωρητικότητα, που με αφοριστικό τρόπο απαιτεί το σάρωμα των αντιπάλων και κυρίως των υπολειμμάτων του φεουδαρχισμού, οφείλεται μάλλον σε αντίστοιχες επιδράσεις¹⁰.

Οι αναρχικοί όμως, και περισσότερο ο Κροπότκιν, ασκούν και ηθική επίδραση. Βέβαια η τελευταία δεν προέρχεται μόνον από αυτούς, αλλά προσλαμβάνεται και από τον J. Jaures. Στον Αντύπα ανιχνεύονται σχετικές επιδράσεις του Γάλλου φιλοσόφου, ο οποίος δεν έβλεπε τόσο το σοσιαλισμό ως εφαρμογή μιας συγκεκριμένης επιστημονικής θεωρίας, αλλά περισσότερο ως αποτέλεσμα μιας νέας και τέλει έκφρασης της αιώνιας δίψας του ανθρώπου για *δικαιοσύνη, ισότητα και αδελφότητα*. Ο σοσιαλισμός λοιπόν προβάλλει στον Jaures ως πρόβλημα ηθικής και αξιών¹¹ και έτσι διακρίνεται χαρακτηριστικά και στον Αντύπα¹². Η συσχέτιση των δύο ανδρών δικαιολογείται ακόμη και από την προβολή της *Διακήρυξης των δικαιωμάτων του ανθρώπου*, η οποία τώρα έπρεπε να επεκταθεί από το χώρο της πολιτικής και στο χώρο της οικονομίας.

Αλλά η ηθική απόχρωση της κοινωνικής οπτικής του Αντύπα συνδέεται άρρηκτα και αντιστοιχίζεται και με την προβολή δύο κλασικών εννοιών της φιλοσοφικής σκέψης και της χριστιανικής κοσμοθεωρίας: *τη δικαιο-*

8. Βλ. G. Lichtheim, *A Short history of Socialism*, Great Britain 1970, 4 impr. Paperbacks 1980, pp. 217-218. Πρβλ. την αναφορά του Αντύπα στους αναρχικούς στο άρθρο, "Το πολίτευμα", *ό.π.*, σ. 3

9. Βλ. G. Lichtheim, *ό.π.*, σσ. 221-222.

10. Βλ. *ό.π.*, σσ. 228-230 για την κατανόηση και την προώθηση της βίας.

11. Βλ. L. Kolakowski, *Main currents of Marxism*, B.2, transl. by P.S. Falla, Oxford University Press 1978, pp. 115-117.

12. Μ. Αντύπας, "Τί είμαι" εφ. *Ανάστασις*, έτος Β', αρ. φ. 55, εν Αργοστολίω τη 24 Μαρτίου 1907, σσ. 3-4.

σύνη και την *αλήθεια*. Βέβαια ο όρος *δικαιοσύνη* αποτελεί έννοια που μονίμως καταγράφεται στα πολιτικά κείμενα και αποτελεί ανέκαθεν μόνη συνιστώσα της πολιτικής σκέψης και πρωτίστως επιδιωκτέο στόχο ενός κοινωνικού και πολιτικού προγράμματος. Ήδη κυριαρχεί στα σχετικά πλατωνικά κείμενα¹³, μέσα στα οποία κατέχει την πρώτη θέση στη δόμηση μιας ιδανικής πολιτείας. Αν και δεν έχουμε συγκεκριμένες παραπομπές του Αντύπα στο ιδεολογικό και πολιτικό αυτό υπόβαθρο, ως άτομο με πανεπιστημιακή νομική μόρφωση ο ίδιος θα είχε αναμφισβήτως κλασικές γνώσεις και θα γνώριζε οπωσδήποτε τις εν λόγω αντιλήψεις. Το συμπέρασμα αυτό μπορεί να προκύψει και από μία ερμηνεία των κειμένων του, όπου η *δικαιοσύνη* παρουσιάζεται όχι μόνο με την τρέχουσα πολιτική σημασία αλλά και με το περιεχόμενο της πρωταγόρειας και πλατωνικής *δίκης*, η οποία δίνει στον καθένα το *ίσον*, αυτό που του ανήκει, και κρατεί σταθερή τη σχέση των *δικαιωμάτων* μεταξύ των ανθρώπων.

Γεγονός όμως είναι ότι ο Αντύπας περιορίζει τη ρητή αναφορά της έννοιας αυτής μόνο στα κείμενα της νεώτερης και σύγχρονης του εποχής. Αφετηρία πρέπει να θεωρηθεί η *Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου* της Γαλλικής Εθνοσυνέλευσης, με βάση την οποία προβάλλει το δικαίωμα της έκφρασης και βρίσκει την ευκαιρία να τονίσει το φυσικό δίκαιο, επισημαίνοντας ότι ασπάζεται την ορθότητα των γαλλικών διακηρύξεων και ότι φρονεί πως "οι άνθρωποι γεννώνται και μένουν ίσοι κατά τα δικαιώματα και ότι διακρίσεις και εκμεταλλεύσεις και καταπιέσεις δεν πρέπει να υπάρχουν..."¹⁴. Επειδή όμως η πολιτική αυτή κάλυψη δεν κρίνεται επαρκής για την ολοκλήρωση της *δικαιοσύνης*, ο Αντύπας προστρέχει και στη συνδρομή της χριστιανικής *αγάπης*. Τότε, ο πολιτικο-θρησκευτικός μανδύας της δικαιοσύνης συμβάλλει, πράγματι, αποφασιστικά, ώστε ο σοσιαλισμός να "είναι αυτή η Αλήθεια και η Δικαιοσύνη και ο διδάξας τούτον είναι ο Χριστός και ότι ολόκληρος εν τω Ευαγγελίω εμπεριέχεται τούτο είνε αναμφισβήτητον"¹⁵.

Αλλά περισσότερο προφανής είναι ο θρησκευτικός και ιδιαίτερα ο χριστιανικός χαρακτήρας της δεύτερης από τις δύο κλασικές έννοιες που αναλύουμε, της *αλήθειας*. Η έννοια όμως αυτή, που αποτελεί και τη μία όψη του Σοσιαλισμού κατά τον Αντύπα, δεν παραπέμπει τη λύση του

13. Βλ. στον Index to the writings of Plato (pp. 545-657), στη σειρά *The dialogues of Plato*, transl. by Jowett, vol IV. Oxford 1968, pp. 598-599.

14. Βλ. "Προς τον λαόν" εφ. *Ανάστασις*, έτος Β', αρ. 49, εν Αργοστολίω τη 11 Μαρτίου 1906.

15. Βλ. "Το τέλος του τυράννου", εφ. *Ανάστασις*, έτος Β', αρ. φ. 53, εν Αργοστολίω 1906, σ. 2.

κοινωνικού προβλήματος σε μία άλλη ζωή, αφήνοντας έτσι ανέγγιχτους τους κρατούντες στην αμέριμνη απόλαυση των πολλών που κατέχουν, παρά ταυτίζεται με την επίγεια ευδαιμονία και απαιτεί την αυτοπραγμάτωσή της στον παρόντα κόσμο. Γι' αυτό ο σοσιαλισμός ως αλήθεια μπορεί να αντιστοιχίζεται με εκείνα τα ακτιβιστικά χριστιανικά κείμενα που περιέχουν μια θετικότητα και που η υλοποίησή τους εννοείται ως εφαρμογή που καλυτερεύει την επίγεια ζωή των καταφρονημένων. Αλήθεια είναι να ανακαλύψουμε τις βαθύτερες πηγές και αιτίες των πραγμάτων και προκειμένου για την κοινωνία να δούμε την πραγματική δομή της, να την αναλύσουμε στα απλά στοιχεία της και να βρούμε τους δημιουργούς του πλούτου της, να βρούμε δηλαδή πώς παράγονται και πώς διανέμονται τελικά τα παραγόμενα αγαθά. Η απλή αυτή αλήθεια θα μας οδηγήσει στη συνέχεια στην εφαρμογή μια κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία δεν διανέμει με χριστιανικό τρόπο ολίγα από τα πολλά των πλουσίων στους φτωχούς, αλλά επιστρέφει αυτά που αφαιρέθηκαν και βρίσκει τρόπους μόνιμης και δίκαιης κατανομής των αγαθών. Όταν λοιπόν λάμψει αυτή η απλή αλήθεια και καταυγάσει με το φως της μία αντίστοιχη επίγεια δικαιοσύνη, τότε πράγματι ο σοσιαλισμός μπορεί να είναι ένα δίκαιο και επιδιωκτέο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα.

Β. Ανιχνεύοντας την ιδεολογική συγκρότηση του Αντύπα, δεν μπορέσαμε να διακρίνουμε πουθενά την αιτιοκρατική αντίληψη της αλλαγής του κοινωνικού καθεστώτος. Οι συνθήκες ασφαλώς υπάρχουν, αλλά δεν οδηγούν αναπόφευκτα και μοιραία στην αλλαγή. Αντίθετα, απαιτείται μια έντονη υποκειμενική παρέμβαση για να προχωρήσουν τα πράγματα. Ο ακτιβισμός δηλαδή συνδυάζεται με το σοσιαλισμό και είναι εντελώς απαραίτητος στην επαναστατημένη προσωπικότητα, η οποία με άλλα λόγια δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς αυτόν. Αλλά και η προσωπικότητα αυτή πρέπει να λειτουργεί και να δρα στο πλαίσιο των υπαρχουσών συνθηκών, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τους νόμους της ανάπτυξης. Το σχήμα που ακολουθεί ο Αντύπας φαίνεται βέβαια, σε γενικές γραμμές, ορθό και ερευνώντας περισσότερο τα κείμενά του διαπιστώνουμε ότι ο έντονα προτεινόμενος και ακολουθούμενος ακτιβισμός του προβάλλει αναπόφευκτα ως καθοριστικής σημασίας την επαναστατική βούληση. Ο ίδιος αποδύεται σε έναν αγώνα με συνέπεια και χωρίς συμβιβασμό, έναν αγώνα που δεν έχει επιστροφή. Βέβαια η καθημερινή του δράση, ιδιαίτερα εκείνη της θεσσαλικής περιόδου, αφορά στη λύση προβλημάτων μέσα στο υπάρχον αγροτικό καθεστώς, αλλά και αυτή κινείται μέσα στα πλαίσια του αυθορμητισμού και της επαναστατημένης συνείδησής του. Ο Αντύπας αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα επαναστατημένης και εξηγημένης

προσωπικότητας που απαιτεί την επιβολή και την καθιέρωση μιας ισότητας σε όλο το κοινωνικό φάσμα, άσχετα μάλλον με το επίπεδο των παραγωγικών δυνάμεων και τη μορφή της ιδιοκτησίας.

Αυτός εντοπίζει το άδικο και απαιτεί την αναίρεσή του. Η διεγερμένη συνείδησή του δεν μπορεί να ησυχάσει μπροστά στην υπάρχουσα διαφθορά του καθεστώτος, η οποία τον γεμίζει με αισθήματα αγανάκτησης και αηδίας¹⁶.

Η επαναστατική προοπτική του Αντύπα ταυτίζεται πρόχειρα με την αναγκαιότητα ενός εκσυγχρονισμού και την επιβολή της εξουσίας των καταπιεσμένων, των αποκάτω, όπως ενδεικτικά καταγράφεται η εξουσία του εργάτη στον κηφήνα, του χωρικού στον αφέντη, του δούλου στον κύριο, του στρατιώτη στον αξιωματικό, του πολίτη στον βουλευτή, του ιερέα στον αρχιερέα κ.λπ.¹⁷ Βέβαια, εδώ πρόκειται για την επιβολή μιας λαϊκής εξουσίας και όχι για οριστική ανατροπή και κατάργηση του καθεστώτος, αφού οι δομές του παραμένουν ανέγγιχτες και θα δημιουργήσουν πολύ γρήγορα τα ίδια ακριβώς προβλήματα με εκείνα που προσωρινά έλυσαν. Ένας τέτοιος εκσυγχρονισμός πιθανόν να είναι αναγκαίος και σίγουρα πρέπει να λυθούν και προβλήματα τέτοιας υψής, αλλά δεν εντάσσεται σε μία προγραμματισμένη και ενιαία επαναστατική διαδικασία. Ο επαναστατισμός του όμως, όπως επισημάναμε ήδη, είναι ανελέητος, όταν πρόκειται για εξαφάνιση υπολειμμάτων του ξεπερασμένου και εντελώς αναχρονιστικού φεουδαρχικού καθεστώτος. Οι τύραννοι, τα μέγαρα και οι αριστοκράτες πρέπει να εξαφανιστούν και αυτό αποτελεί σίγουρα, κατά την άποψή του, επανάσταση και πρόοδο¹⁸.

Τέλος, η επαναστατική προσωπικότητα είναι φορτισμένη, κατά τον Αντύπα, με ένα ιδιαίτερο βάρος και πρέπει να συντείνει συνεπέστερα στην πραγμάτωση του κοινωνικού στόχου. Επομένως, αυτή πρέπει να έχει πλήρη συνείδηση των στόχων της, προϋπόθεση που συνηγορεί σε μία υπερήφανη στάση, σε μία ικανοποίηση του *είναι*. Ο Αντύπας δηλώνει ευθαρσώς και υπερήφανα ότι "ΕΙΜΕΘΑ ΕΠΑΝΑΣΤΑΤΑΙ", "ούτως είναι ο τίτλος μας και δια τούτο καυχώμεθα"¹⁹. Η ίδια δήλωση επαναλαμβάνεται και στο τελευταίο του άρθρο, όπου στο τιθέμενο από τον ίδιο ερώτημα "τι

16. Πρβλ. Σπ. Δ. Λουκάτος, *Μαρίνος Σπ. Αντύπας*, σσ. 63-66.

17. "Είμεθα επαναστάται", εφ. *Ανάστασις*, έτος Α', αρ. φ. 25, εν Αργοστολίου τη 17 Σεπτεμβρίου 1905, σ. 1

18. "Τις ο αίτιος" εφ. *Ανάστασις*, έτος Α', αρ. φ. 1, Αργοστόλιον 29 Ιουλίου 1900.

19. Τίτλος και πρώτη σειρά ομώνυμου άρθρου, βλ. παραπάνω σημ. 11.

είμαι" απαντά και πάλι ευθέως ότι "είμαι σοσιαλιστής όνομα και πράγμα..."²⁰.

Γ. Εισερχόμαστε τώρα στο τρίτο και σπουδαιότερο μέρος της εργασίας μας, στην υλοποίηση της κοινωνικής οπτικής του Αντύπα, μέσα από την οποία διαφαίνονται και διερμηνεύονται αναλυτικότερα και οι σχετικές έννοιες. Η αγωνία που φαίνεται να διακατέχει τον Κεφαλλήνιο αγωνιστή είναι η γενική επιβολή των αρχών του σοσιαλισμού, η καθολική δηλαδή αποδοχή και εφαρμογή τους. Η έννοια της καθολικότητας θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η βασική έννοια, όχι μόνο λόγω του εύρους της αλλά κυρίως επειδή αποτελεί ένα ολοκλήρωμα που συμπεριλαμβάνει όλα τα υπόλοιπα. Η έννοια όμως της καθολικότητας δεν χρησιμοποιείται εδώ με γενική και αόριστη ισχύ, αλλά με ειδική αναφορά στο θέμα που ενδιαφέρει διακαώς τον Αντύπα, στον *κοινωνισμό*. Ο *κοινωνισμός* λοιπόν ως καθολικό σύστημα αξιών δεν μπορεί παρά να έχει ως αφετηρία την εργασία, η οποία συνιστά κάθε εξωτερική και πνευματική δραστηριότητα και ενέργεια του ανθρώπου. Η εργασία είναι αυτή στην οποία υπόκεινται τα πάντα ως προς την παραγωγή τους και είναι γενικό και ολοκληρωτικό γνώρισμα του ανθρώπου που έχει ή πρέπει να έχει καθολική ισχύ. Ο χαρακτήρας αυτός της εργασίας δεν σημαίνει μόνο ότι τα πάντα υπόκεινται στη δική της ενέργεια, αλλά και ότι οι πάντες πρέπει να ενασχολούνται και να ασκούνται σ' αυτή. Έτσι η βασική αυτή δραστηριότητα αποκτά τη σημασία και το περιεχόμενο του καθολικού, γίνεται δηλαδή καθολική εργασία²¹.

Η γενική αυτή δραστηριότητα ως μέσο παραγωγής των αγαθών και ως όρος επιβίωσης των ανθρώπων προβάλλεται με τη διπλή της όψη: ως *καθήκον* και ως *δικαίωμα*. Είναι προφανές ότι ως καθήκον η εργασία νοείται για όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους, από τους οποίους βέβαια δεν μπορούν να εξαιρεθούν οι πλούσιοι. Θα έλεγε κανείς ότι περισσότερο για τους τελευταίους προβάλλεται ως καθήκον, το οποίο είναι υποχρεωμένοι να ασκήσουν, ενώ για τους περισσότερους αυτή συνιστά όχι απλώς ένα καθοριστικό καθήκον – μια και χωρίς αυτό δεν μπορούν να εξασφαλίσουν την επιβίωσή τους – αλλά αναφαίρετο δικαίωμα που πρέπει να κατοχυρώσουν. Έτσι λοιπόν έχουμε την καθολική εργασία να προβάλλεται ως *καθολικόν καθήκον* και *καθολικόν δικαίωμα*²².

Τα καθήκοντα και τα δικαιώματα όμως μας οδηγούν στον τομέα της

20. "Τί είμαι", σσ. 3-4.

21. "Το πρόγραμμά μας", Μέρος Α', ό.π., σσ. 1-2.

22. "Το πρόγραμμά μας", ό.π., σ. 1.

ηθικής. Η ίδια η επανάσταση, όπως την οραματίζεται ο Αντύπας, είναι πρωτίστως μια ηθική επανάσταση. Βέβαια και αυτή εντάσσεται στο γενικό σάρωμα των πάντων, αφού η επανάσταση που ζητεί δεν είναι μόνο επανάσταση ιδεών και αισθημάτων, αλλά και επανάσταση του "Διοικητικού, Πολιτικού και Θρησκευτικού Συστήματος"²³. Κατανοούμε βέβαια το δεύτερο σκέλος αλλά θα θέλαμε να δηλώσουμε μερικά ακόμη για το πρώτο. Η επανάσταση των ιδεών και των αισθημάτων μάς παροτρύνει να επαναφέρουμε στην πρόσοψη του κοινωνικού πλαισίου ορισμένες αξίες που διακηρύχτηκαν πολλές φορές ιστορικά, αλλά που χρειάζεται πάλι να επαναφερθούν στο προσκήνιο. Οι γενικές αυτές αξίες επανασυμπληρώνουν και τροποποιούν το περιεχόμενό τους με τα στοιχεία που προσθέτει ο χρόνος και η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών. Η αξιακή πρόταση του σοσιαλισμού έχει την έννοια της σωτηριολογίας του Jaures, της γενικής δηλαδή σωτηρίας της κοινωνίας και όχι μόνο της εργατικής τάξης, η οποία έχει αποστολή να φέρει τον σοσιαλισμό στον κόσμο²⁴.

Στην έκθεση του *Προγράμματός* του ο Αντύπας ξεκαθαρίζει ότι η *ηθική επανάσταση* αποτελεί το μέσο δια του οποίου θα επιτευχθεί το πρόγραμμα, ενώ αυτή με τη σειρά της απαιτεί διδασκαλία, δημοσιογραφία, διαλέξεις, αυτοθυσία και θέληση. Όσοι λοιπόν ακολουθούν ή συμφωνούν με τις αρχές αυτές ονομάζονται "ΚΟΙΝΩΝΙΣΤΑΙ - ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΑΙ", "το δε ΚΟΜΜΑ ΤΟΥΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΣΤΙΚΟΝ-ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΙΚΟΝ"²⁵. Εδώ θα μπορούσε κανείς να εννοήσει ότι ο Αντύπας περιορίζεται στην ηθική επανάσταση και αποφεύγει όλα τα άλλα μέσα και επομένως αφήνει το θέμα της αλλαγής αποκλειστικά στην προπαγάνδισή των σοσιαλιστικών ιδεών, οι οποίες θα μεταστρέψουν τα αισθήματα και την ιδεολογία των ανθρώπων. Η ερμηνεία όμως αυτή θα αδικούσε κατάφωρα τον προφανή και συνεπή επαναστατισμό του, γιατί όλα αυτά τα περί ηθικής επανάστασης περιγράφουν μάλλον τα απαραίτητα μέσα για την ωρίμανση του υποκειμενικού παράγοντα, τη συνειδητοποίηση δηλαδή της κοινωνικής θέσης των ατόμων. Ορθά μάλλον ο Αντύπας διέβλεπε ότι πραγματική επανάσταση με ριζική αλλαγή της κοινωνίας δεν θα ήταν κατορθωτή, ενόσω οι συνθήκες δεν την ευνοούσαν και κυρίως ενόσω οι άνθρωποι δεν την είχαν κάνει κοινό στόχο προς τον οποίο να αγωνιστούν με αυταπάρνηση. Έτσι, ο ίδιος φαντάζεται ως μεσσιανικό, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, το ρόλο του και γι αυτό ίσως καταφεύγει στη συνεχή παράθεση ρητών από το Ευαγγέλιο για

23. "Είμεθα επαναστάται", *ό.π.*, σ. 1.

24. Πρβλ. L. Kolakowski, *ό.π.*, σσ. 138-139.

25. "Το πρόγραμμά μας", *ό.π.*, σ. 2.

να παρακινήσει τον κόσμο προς την επαναστατική κατεύθυνση, υψώνοντας πρώτος τη ρομφαία και δείχνοντας την οδό της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η ηθική επανάσταση θα μπορούσε να περιγραφεί εναργέστερα, αν εντάσσαμε στο περιεχόμενό της και ορισμένες ηθικές αρχές, τις οποίες ο Αντύπας θεωρεί κυρίαρχες. Τέτοιες είναι το τριαδικό σύνθημα της Γαλλικής Επανάστασης, που φαίνεται να τον έχει συνεπάρει καταρχήν, το σύνθημα δηλαδή της *ελευθερίας, ισότητας και αδελφότητας*, που προτάσσεται και συνενώνεται με την κοινωνική και χριστιανική ισότητα²⁶. Εξάλλου, προτείνει η εργασία - το περιεχόμενο της οποίας αναλύσαμε προηγουμένως - να συνδυάζεται όχι μόνο με την ικανότητα αλλά και με το αίσθημα. Το κυριότερο αίσθημα που πρέπει να διακατέχει και να συνενώσει τους συμπολίτες είναι η αγάπη. Αυτή με τη σειρά της έχει ως επακόλουθο όχι μόνο τη θετική διασύνδεση των ανθρώπων, αλλά και την ενεργητική παρουσία της *αλληλεγγύης*, η οποία εκφράζεται και πραγματώνεται με την *αλληλοβοήθεια*²⁷.

Οι ηθικές αυτές αρχές μπορεί να βρίσκουν την υλοποίησή τους στο χώρο που ελέγχουν οι μικρές ομάδες των καθημερινών ανθρώπων, αλλά μπορούν να αποτελούν και πολιτική του κράτους, της πολιτείας, και κυρίως μπορούν να αποκτήσουν καθολικό εύρος και παγκοσμιότητα. Παγκόσμια είναι η συνθηματική τριαδικότητα της Γαλλικής Επανάστασης και η παγκοσμιότητα αυτή, όπως και κάθε άλλη, πρέπει να εντάσσεται μέσα σε ένα κλίμα *κοσμοπολιτισμού*, το οποίο υιοθετεί και προβάλλει ο Αντύπας. Αυτό πιστοποιείται κυρίως στις προγραμματικές εκείνες προτάσεις του στις οποίες ομιλεί για κατάργηση των *φυλών και πατριδών*²⁸. Στο ίδιο άρθρο αναλύει αυτή την κατάργηση, δίνοντάς της την έννοια της συγκρότησης μιας παγκόσμιας τάξης ανθρώπων με ίσα δικαιώματα και καθήκοντα. Έτσι διαβλέπει ο Αντύπας ότι, θεωρητικά τουλάχιστον, θα μπορούσε να συνενωθεί η οικουμένη σε μια κοινωνία ίσων ανθρώπων και ασφαλώς όχι ισοπεδωμένων.

Ο κοσμοπολιτισμός όμως αυτός δεν έρχεται ούτε θα μπορούσε βέβαια να έλθει σε αντίθεση με τον πατριωτισμό του. Ο κοσμοπολιτισμός μπορεί να είναι εύηχος ως θεωρητική πρόταση, αλλά μπροστά μας υπάρχουν οι πραγματικές συνθήκες που δεν μπορεί κανείς να τις παραβλέψει: είναι οι αδούλωτοι ακόμη Έλληνες και μάλιστα εκείνοι που αδικοσφάζονται²⁹.

26. Στο ίδιο, σ.1.

27. Ό.π., σσ. 1-2.

28. Ό.π., σ.1, και "Προς τον λαόν", ό.π. - Πρβλ. Σπ. Δ. Λουκάτος, ό.π., σσ. 55-57.

29. "Προς την Α.Μ. τον Βασιλέα Γεώργιον", εφ. *Ανάστασις*, εν Αργοστολίω τη 25 Μαρτίου 1905, σσ. 1-3.

Πέραν όμως από τη λύση συγκεκριμένων και επίκαιρων εθνικών προβλημάτων, το θέμα της κατάργησης των πατρίδων πρέπει να εννοηθεί ότι προτείνεται να συμβεί ταυτόχρονα και μάλλον αυτομάτως, μέσα δηλαδή στην ίδια χρονική συγκυρία. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι πρέπει να καταργηθούν και όλα εκείνα τα στοιχεία που αποτελούν την ταυτότητα των λαών και έχουν καταχωριστεί ως δηλωτικά της ιστορίας τους. Έτσι λοιπόν και ο ελληνισμός πρέπει να προστατευθεί, αφού, όπως δηλώνει στο *Πρόγραμμα* του³⁰ δεν πρέπει να περιοριστούμε μόνο στην ανάπτυξη των παραγωγικών τάξεων της Ελλάδας, αλλά απαιτείται και η μόρφωση των κατοίκων της και η περιφρούρηση των δικαιωμάτων του "ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ". Εξάλλου, εκτρεπόμενος ίσως παραπάνω από ό,τι θα επέτρεπε μια σοσιαλιστική οπτική των πραγμάτων, σημειώνει επί λέξει: "Η αρχή της ανώτατης κυριαρχίας υπάρχει εις το Έθνος. Ουδέν σωματείον, ουδέν άτομον δύναται να εξασκήση εξουσίαν μη προερχομένην εξ αυτού του Έθνους"³¹.

Τις θέσεις αυτές του Αντίπα, όπου παρατηρείται μία σύγχυση ανάμεσα στον κοσμοπολιτισμό και τον πατριωτισμό, πρέπει να τις εννοήσουμε μάλλον ως εξής: τα εθνικά χαρακτηριστικά παραμένουν και προβάλλονται, όχι σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά άλλων εθνών για να διαιωνίζεται η διαφορετικότητα και να μετατρέπεται πιθανόν σε αντίθεση, αλλά ενόσω αυτά υπάρχουν και λειτουργούν εκ των πραγμάτων. Αλλιώς δεν θα εύρισκε καμία υποστήριξη η παγκοσμιότητα, στην οποία εννοείται ότι αδυνατίζουν βαθμιαία, με τη συνένωση των λαών, τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά, όπως έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει και σήμερα κανείς στους ευρωπαϊκούς λαούς. Αυτό βέβαια το βαθμιαίο αποτελεί κανονιστικό μέτρο για τον Αντύπα σε όλους τους τομείς. Πρωτίστως όμως προϋποθέτει την ειρηνική διαδικασία, μέσα στην οποία συντελείται και ολόκληρη η αναμόρφωση της κοινωνίας, η οποία αποφεύγει έτσι τη βίαιη ανατροπή³². Από αυτή την οπτική γωνία, μπορεί κανείς να κατανοήσει και να δικαιολογήσει και την προγραμματική του θέση για συνύπαρξη και συνεργασία των αντιπάλων κοινωνικών τάξεων έως την απορρόφηση της αστικής από την εργατική³³. Η συνύπαρξη αυτή ακολουθεί, όπως είναι προφανές, μία φθίνουσα πορεία και δεν αίρεται από τη ρητή καταδίκη και απόρριψη των μηχανισμών της αστικής τάξης. Η προτεινόμενη αλλαγή είναι ειρηνική, αλλά δεν παύει σε καμία περίπτωση να απαιτεί τον έντονο

30. "Το πρόγραμμά μας", Μέρος Β', ό.π., σσ. 1-2.

31. "Το τέλος του τυράννου", ό.π., σ. 1.

32. Βλ. Ενδεικτικά τα άρθρα του "Το πρόγραμμά μας", Μέρος Γ', ό.π., σ.2 και "Είμεθα επαναστάται", ό.π.

33. "Είμεθα επαναστάται", ό.π.

προσωπικό αγώνα³⁴. Η τελική επαναστατική όραση του Αντύπα διατυπώνεται αλλού σαφέστερα, όταν προβαίνει σε ρήσεις όπως "κηρυσσόμεθα Επαναστάται καθ' ολοκληρίαν του Σημερινού Καθεστώτος της Ανθρωπότητας"³⁵, και ότι προτείνουμε "αντί της Τυραννίας του κεφαλαίου την βασιλείαν της εργασίας..."³⁶. Γι' αυτό η ηθική επανάσταση δηλώνεται ως προσωρινή, που θα λειτουργήσει όμως ως σωτήριος μοχλός για τη μεγάλη. "Και εις την ατελή ταύτην Επανάστασιν, αρκούμεθα προς το παρόν πιστεύοντες ότι, το εξ αυτής μέλλον να προκύψη Καθεστός θα ήναι ο Σωτήρ Μοχλός όστις θα επιφέρει την καθολικήν και τελείαν Επανάστασιν..."³⁷.

Συνοψίζοντας λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι η κοινωνική οπτική του Αντύπα σχηματοποιείται στην παρακάτω εικόνα: απόρριψη των προηγούμενων τρόπων οργάνωσης των κοινωνιών, καθολική προβολή των επαναστατικών αξιών και περιορισμένη χρονικά, ανισοβαρής και ελεγχόμενη συνεργασία των τάξεων με τελικό στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη. Με άλλα λόγια ανιχνεύουμε εδώ μια ατελή εικόνα των *επαναστατικών σταδίων*, με πρώτο τη συνειδητοποίηση και την έναρξη των μικρότερων αλλαγών που οδηγούν στην τελική και οριστική αλλαγή. Ο Αντύπας έχει την αντίληψη ότι σε κάθε στάδιο μπορούν να επιτευχθούν ορισμένα πράγματα, τα οποία θα λειτουργούν ως βάση, ως εφαλτήριο, για την επίτευξη των επόμενων στόχων. Η πραγμάτωση πάντως των παραπάνω ολοκληρώνει την *ατελή*, όπως γράφει επανάσταση. Ποιά όμως θα είναι η *καθολική και τελεία*; Επεξεργασμένο σχέδιο και λεπτομερές πρόγραμμα γι' αυτή δεν υπάρχει. Από τα αντικρουόμενα μερικές φορές στοιχεία που παραθέτει ο Αντύπας στα κείμενά του και από το συνδυασμό των βασικότερων αντιλήψεων του μπορεί να προκύψει ότι τα δύο στάδια της επανάστασης διαφοροποιούνται εκτατικά. Δηλαδή στο πρώτο έχουμε εξάπλωση των επαναστατικών ιδεών, ενδυνάμωση και προβολή των ηθικών αξιών και μερική εφαρμογή τους, και στο δεύτερο την καθολική επιβολή και την οριστική κατίσχυση τους, ιδιαίτερα της ελευθερίας και της δικαιοσύνης. Όλα αυτά βέβαια λειτουργούν μέσα σε ένα πλαίσιο αυθορμητισμού και ρομαντισμού, που πρέπει να συνεπάρει και συναισθηματικά τον κόσμο, για να επιτευχθεί ο *κοινωνισμός*, στον οποίο θα υπάρχει η μία και μοναδική τάξη των ευτυχισμένων εργατών.

34. Βλ. τη χαρακτηριστική δέκατη παράγραφο στο άρθρο "Τί είμαι".

35. "Είμεθα επαναστάται", σ.1.

36. "Προς τον λαόν", ό.π.

37. "Είμεθα επαναστάται". σ.1.

ΓΡΗΓΟΡΙΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΚΟΜΜΗΤΑΣ ΚΑΙ
ΘΕΟΚΛΗΤΟΣ ΦΑΡΜΑΚΙΔΗΣ

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ
ΣΤΟΝ ΥΣΤΕΡΟ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟ

Ιωάννινα 1995

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

**ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΚΟΜΜΗΤΑΣ ΚΑΙ
ΘΕΟΚΛΗΤΟΣ ΦΑΡΜΑΚΙΔΗΣ**

**ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ
ΣΤΟΝ ΥΣΤΕΡΟ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟ**

1. Εισαγωγή

Δύο από τα βασικότερα χαρακτηριστικά που επισημαίνονται στη νεοελληνική φιλοσοφία κατά την περίοδο του Διαφωτισμού είναι οι διαφορετικές και, εν πολλοίς, διϊστάμενες γνωσιοθεωρητικές αντιλήψεις που υιοθετούν οι λόγιοι της εποχής, καθώς και οι αντίστοιχες γλωσσικές προτάσεις που, κατά κανόνα, τις συνοδεύουν. Οι πρώτες υποδηλώνουν, κατά το μάλλον ή ήττον, την υιοθέτηση του ορθολογισμού ή του εμπειρισμού ως μεθόδων για την πρόσληψη της γνώσης και τον έλεγχο των προβλημάτων και οι δεύτερες μεταφράζονται στην επιλογή της αρχαιοελληνικής ή της σύγχρονης γλώσσας – συμπεριλαμβανομένων βέβαια και των προτεινόμενων αναμορφώσεών τους – ως του καταλληλότερου μέσου για την επίτευξη των παιδευτικών στόχων που έθεταν οι ίδιοι και απαιτούσε η εποχή τους. Οι διαφορετικές αυτές οπτικές οδηγούν πολλές φορές σε αντιθέσεις, που πιστοποιούνται κατεξοχήν στο επίπεδο της επιλογής και της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων. Ο περιορισμός των διδακτικών στόχων στο πεδίο της παραδοσιακής θρησκευτικογλωσσικής γραμματείας, με δειλή και ελεγχόμενη εισαγωγή και της διδασκαλίας των φυσικομαθηματικών επιστημών – όταν σε ακραίες περιπτώσεις αυτές δεν αποκλείονται – και η προβολή των τελευταίων ως του βασικού και απαραίτητου σώματος της διδασκαλίας, σε ισορροπία και ισοτιμία με το εκσυγχρονιστικό πρόσωπο των πρώτων, όσον αφορά τουλάχιστον τη γλώσσα, συνοψίζουν το διδακτικό και γλωσσικό πλαίσιο της εποχής.

Η συνοπτική αυτή περιγραφή είναι βέβαια σχηματική, γι' αυτό και δεν αποκλείει τις επί μέρους διαφοροποιήσεις. Μέσα από την πολυμορφία των προσλαμβανόμενων πηγών αφήνονται στους λογίους της εποχής πολλά περιθώρια για ιδιαίτερη κατανόηση ορισμένων πλευρών του γνωσιο-θεωρητικού πλαισίου και για μερικότερες διασυνδέσεις μεταξύ τους. Στο ζήτημα όμως της γλώσσας και της παιδευτικής και εκπαιδευτικής προοπτικής διακρίνεται το έντονο κλίμα των αντιθέσεων που γίνεται σταδιακά δραματικό, καθώς η παιδεία απλώνεται περισσότερο και οι λόγοι ακολουθούν διακριτές πορείες με σκοπό να επηρεάσουν περισσότερο την κατεύθυνσή της. Η έκφραση των συγκεκριμένων αντιθέσεων στο επίπεδο της προσωπικής παρουσίας προσλαμβάνει την επωνυμία *σχολαστικοί* – *νεωτερικοί* και αγκαλιάζει κατά την ύστερη φάση του Διαφωτισμού όλο το φάσμα της νεοελληνικής παιδείας. Βέβαια, οι νεωτερικοί προωθούν σε ευρεία κλίμακα την εισαγωγή της διδασκαλίας των νέων γνωστικών αντικειμένων και την αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών, επιχειρώντας έτσι να επιβάλουν το δικό τους χαρακτήρα στην ελληνόφωνη εκπαίδευση. Αλλά και οι αποκαλούμενοι από τους ίδιους ως *σχολαστικοί* δεν τίθενται στο περιθώριο των εκπαιδευτικών πραγμάτων, παρά επιμένουν στην προηγούμενη εκπαιδευτική δομή και υποχωρούν μόνο στην εισαγωγή των νέων μαθημάτων όχι όμως και στη διδακτική κατίσχυσή τους. Το Πατριαρχείο, ως σημείο αναφοράς μεταξύ των δύο αυτών εκπαιδευτικών ρευμάτων, θέλει να συμβιβάσει τα πράγματα κρατώντας ισορροπίες, αλλά στις ισχυρές συγκρούσεις τηρεί σαφώς ευνοϊκή στάση υπέρ των δευτέρων.

2. Η ταυτότητα του Στ. Κομνητά και του Θ. Φαρμακίδη

Τη σχηματική καταγραφή της αντιπαλότητας αυτής, που χαρακτηρίζει εν γένει το έργο των Νεοελλήνων λογίων, μπορούμε να την παρατηρήσουμε και στους καταγόμενους από τη Θεσσαλία "φιλοσόφους". Ένα ενδεικτικό παράδειγμα, που μας δίνει τη δυνατότητα να παρακολουθήσουμε την αντίπαλη αυτή διαδρομή, αποτελούν οι Στέφανος Κομνητάς και Θεόκλητος Φαρμακίδης.

Το πρώτο πάντως και βασικό ερώτημα που γεννιέται μόλις επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε το έργο και τις επιλογές των διανοουμένων του Νεοελληνικού Διαφωτισμού είναι το εξής: Τι είναι αυτό που καθορίζει και διαφοροποιεί την πορεία ανθρώπων που έχουν τα ίδια περίπου κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά και ακολουθούν την ίδια παιδευτική διαδικασία; Τι είναι αυτό που τους καθιστά θετικούς ή αρνητικούς δέκτες

του ενός ή του άλλου φιλοσοφικού ρεύματος, της μιας ή της άλλης φιλοσοφικής οπτικής; Συγκεκριμένα, στην περίπτωση μας, τι είναι αυτό που διαφοροποιεί την πορεία δύο ιερωμένων, όπως ο Κομμητάς και ο Φαρμακίδης; Γιατί ο ένας να επιμένει σε μία τυπική και σχηματική παράδοση και ο άλλος στηριζόμενος σ' αυτή να προωθεί το εκσυγχρονιστικό πνεύμα, τη διδασκαλία των επιστημών και τα ζωντανά στοιχεία του ελληνισμού; Η απάντηση που μπορούμε να δώσουμε στο βασικό και τα μερικότερα ερωτήματα που θέτουμε εδώ, πέρα από το προσωπικό ή το γενικότερο συμφέρον που υποκρύπτεται στις επιλογές των λογίων, νομίζουμε ότι πρέπει να αναζητηθεί στη σύνθεση των δεδομένων που είχε τη δυνατότητα και την ικανότητα να πραγματοποιήσει ο καθένας και επομένως και οι δύο εξεταζόμενοι.

Ο Κομμητάς και ο Φαρμακίδης, γεννημένοι σε δύο χωριά της Θεσσαλίας, ακολουθούν τη γνωστή πορεία κάθε νέου της εποχής που θέλει να σπουδάσει: πρώτα γράμματα στο σχολείο του χωριού τους ή της ευρύτερης περιοχής, άφιξη κατόπιν σε κάποιο μεγαλύτερο παιδευτικό κέντρο ή την Κωνσταντινούπολη, ένδυση του ιερατικού σχήματος και συνέχιση των σπουδών τους σε κάποια σχολή των ελληνικών παροικιών, που για πολλούς είναι η Βιέννη. Παρόλη όμως την ομοιότητα της ευθύγραμμης αυτής πορείας των δύο ανδρών, γρήγορα επέρχεται η διαφοροποίησή τους σε ουσιαστικά ζητήματα και απολήγει σε αντιπαλότητα και εχθρική διάθεση. Για να κατανοήσουμε όμως τη διαφοροποίησή τους αυτή, πρέπει να την εντάξουμε στη λειτουργία του γενικότερου διαφοροποιητικού πλαισίου της εποχής τους. Οι δύο Θεσσαλοί λόγιοι βρίσκουν διαμορφωμένες ήδη τις ομάδες – που διαχωρίζονται με βάση το γλωσσικό – και η δική τους ένταξη, όπως και όλων των άλλων, είτε στην ομάδα των δημοτικιστών (Μοισιόδαξ, Καταρτζής, Φιλιππίδης, Κωνσταντάς κλπ) είτε στην ομάδα των κοραϊκών (Κοραής, Βαρδαλάχος, Βάμβας κλπ.) ή τέλος στην ομάδα των αρχαϊστών (Βούλγαρης, Κοδρικιάς, Δούκας, κλπ.) είναι αναπόφευκτη. Βέβαια, το γλωσσικό δεν είναι το αποκλειστικό πρόκριμα και για τις φιλοσοφικές θέσεις που υποστηρίζουν οι λόγιοι της εποχής αυτής, αφού για παράδειγμα ο Βούλγαρης, εισηγητής του γλωσσικού αρχαϊσμού, είναι παράλληλα και ο εισηγητής της διδασκαλίας των φυσικομαθηματικών επιστημών στα ελληνικά σχολεία. Κατά κανόνα όμως η συντηρητική στάση στο γλωσσικό αντιστοιχίζεται και με παράλληλη θέση στο φιλοσοφικό πεδίο. Κομμητάς και Φαρμακίδης, εν προκειμένω, εκφράζουν διαμετρικά αντίθετες θέσεις, τόσο στο γλωσσικό όσο και στο επιστημονικό και παιδευτικό πεδίο. Υποστηρικτής του γλωσσικού αρχαϊσμού και της παιδευτικής παράδοσης ο πρώτος, έρχεται σε αντίθεση με τον δεύτερο που υποστηρίζει την αναμόρφωση της γλώσσας και τον εκ-

παιδευτικό και εκκλησιαστικό εκσυγχρονισμό. Θιασώτης ενός ομιχλώδους ελληνισμού ο Κομνητάς, εισηγητής της δόμησης μιας σύγχρονης νεοελληνικής ταυτότητας ο Φαρμακίδης.

Ενισχυτικά στοιχεία που θα επιβοηθούσαν στην αντικειμενικότερη αξιολόγηση των θέσεων που υποστηρίζουν οι δύο άνδρες θα μπορούσαν να είναι ο έλεγχος του προσωπικού τους curriculum, του επιπέδου δηλαδή των σπουδών τους, πέρα από το σημείο που κατά κανόνα σταματούσαν οι περισσότεροι λόγιοι της εποχής, και μαζί μ' αυτό, συμπληρωματικά, και ο έλεγχος της συμμετοχής τους στις προεπαναστατικές και τις επαναστατικές διαδικασίες. Από μία τέτοια διερεύνηση προκύπτει ότι ο Κομνητάς¹, παρόλο που δεν φαίνεται να έχει υπερβεί τον κοινό κύκλο των μαθημάτων, αισθάνεται ολοκληρωμένος και έτοιμος να υποστηρίξει με σθεναρότητα τις απόψεις του και να ανταποκριθεί σε εκείνους που έχουν διαφορετική οπτική για τα ίδια ζητήματα. Ίσως, στην αξιολόγηση αυτή του εαυτού του να συνετέλεσε και το γεγονός ότι τα συγγράμματά του χρησιμοποιήθηκαν για πολλά χρόνια σε ορισμένες σχολές ως διδακτικά εγχειρίδια. Η υπερτίμηση όμως αυτή ουδόλως ισχύει για τη συμμετοχή του στην επανάσταση, όπου δεν φαίνεται να έπαιξε κάποιο σημαντικό ρόλο, αν και αναφέρεται ως μέλος της Φιλικής Εταιρείας. Αντίθετα ο Φαρμακίδης κινήθηκε παντού με μεγαλύτερη συνέπεια. Όσον αφορά τις σπουδές του, μετά την κάλυψη του γνωστού κύκλου μαθημάτων, μετέβη στη Γερμανία² για λήψη διδακτορικού διπλώματος, πριν αναλάβει τη θέση του καθηγητή που του πρότειναν στην Ακαδημία της Κέρκυρας, επειδή θεωρούσε τον εαυτό του ανέτοιμο για μια τέτοια θέση. Πάντως οι μεταπτυχιακές σπουδές του είχαν ως αποτέλεσμα να διοριστεί το 1837 καθηγητής της Θεολογίας στο αρτισύστατο Πανεπιστήμιο της Αθήνας³. Από την άλλη πλευρά, πρέπει να σημειωθεί και ο σημαντικός του ρόλος στην επανάσταση του '21⁴ και κυρίως η καθοριστική του συμβολή στη διαρρύθμιση των εκκλησιαστικών

1. Στοιχεία για το βίο και το έργο του Κομνητά, εκτός από τον Κ. Θ. Δημαρά, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1983, σσ. 21, 64, 79, 100-101, 184-185, 30, 321-343 και 345 μπορεί να δει κανείς και στον Τρ. Ευαγγελίδη, *Οι επισημότεροι των Ελλήνων λογίων από τον ΙΕ' αιώνα μέχρι σήμερα "Πανελλήνιον Λεύκωμα Εθνικής Εκατονταετηρίδος 1821-1930"*, έκδ. Ι. Χ. Χατζηϊωάννου, τ. Ε, 1930, σ. 239, καθώς και στον Γ. Θ. Ζώρα, *Ο Κομνητάς και το Γυμνάσιον Βουκουρεστίου*, Αθήναι 1967, σσ. 5-6, *Ο Στέφανος Κομνητάς και το γλωσσικόν ζήτημα*, Αθήναι 1968, σ. 5 και *Κομνητά προς Δούκαν επιστολή αντικοραϊκή*, Αθήναι 1968, σ. 5.

2. Κείμενο υποσημ.

3. Βλ. Δ. Σ. Μπαλάνος, *ό. π.*, σ. 30.

4. Στο ίδιο, σσ. 13-20.

πραγμάτων και στην ίδρυση του αυτοκέφαλου της ελληνικής εκκλησίας⁵, συμβολή που σήμερα δέχεται μία πολυερμηνεία και από ορισμένους θεολογικούς κύκλους κρίνεται ως αρνητική.

Με τα στοιχεία λοιπόν που καταθέσαμε μέχρι τώρα διαφάνηκε, έστω και σχηματικά, η διαφορετική οπτική των δύο ανδρών, το στενό δηλαδή πλαίσιο δράσης του Κομνητά και το κατά πολύ ευρύτερο του Φαρμακίδη. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τις αντιλήψεις τους στα δύο καθοριστικά ζητήματα, που υποδείξαμε ήδη στην αρχή της παρούσας εργασίας: το γλωσσικό και το φιλοσοφικό.

3. Γλωσσικές προτάσεις και φιλοσοφικός ευτελισμός στον Κομνητά

Ο Κομνητάς μπορεί να χαρακτηριστεί ως ο πλέον ανυποχώρητος υποστηρικτής της αρχαιοελληνικής γλώσσας, ως γλώσσας που πρέπει να κατισχύσει απόλυτα στον νεοελληνικό κόσμο και πρωτίστως ως γλώσσας της εκπαίδευσης. Ήδη στο έργο του *Παιδαγωγός*⁶ χαρακτηρίζει τη γνώση της αρχαίας γραμματικής ως χειραγωγούσα τους νέους και προτρέπει να συνηθίσουμε την αρχαιοελληνική γλώσσα και να απαιτούμε τη συντονισμένη διδασκαλία της στα σχολεία. Κατά συνέπεια, τονίζει ότι πρέπει να αποφεύγουμε την κατά μίμηση των Ευρωπαίων χρήση της "χυδαϊκής διαλέκτου", γιατί αυτή είναι ακατάλληλη για την επακριβή απόδοση των φιλοσοφικών εννοιών, ενώ ο τύπος αυτός της ελληνικής γλώσσας συνιστά και ίδιον αμαθείας. Ούτε, βέβαια, πρέπει να ακολουθούμε εκείνους που πριν γνωρίσουν τα ιδιώματα της ελληνικής γλώσσας κάνουν προτάσεις για απόρριψη της αρχαίας, γιατί εκείνο που χρειάζεται η τελευταία δεν είναι η αλλοίωσή της αλλά η αποκατάστασή της στο πρώτο της κάλλος⁷.

Στα πολύτομα άλλα έργα⁸ του δεν ανιχνεύονται με περισσότερο σαφή τρόπο οι γλωσσικές του ιδέες. Αυτές όμως προβάλλουν εκκωφαντικά μέσα από τη μελέτη των σχετικών με τη γλώσσα επιστολών του. Πράγματι, σε σχετικό κείμενό του για το Γυμνάσιο του Βουκουρεστίου⁹ χαρακτηρίζει την αρχαιοελληνική ως θεία φωνή και δηλώνει ότι τη διδάσκει επιμελώς

5. Στο ίδιο, σσ. 21-27.

6. Στ. Κομνητάς, *Παιδαγωγός ή Πρακτική Γραμματική*, εν Βιέννη 1800, σ.ε'.

7. Στο ίδιο, σσ. ιξ-ιη'.

8. *Παιδαγωγικά μαθήματα*, εν Πέστη 1827 και *Εγκυκλοπαιδεία ελληνικών μαθημάτων*, εν Αθήναις 1839.

9. Βλ. Γ. Θ. Ζώρα, *Ο Κομνητάς και το Γυμνάσιον Βουκουρεστίου*, σ.19.

και συστηματικά στους μαθητές του. Σε άλλη επιστολή του¹⁰ για το γλωσσικό υποστηρίζει με έντονο τρόπο ότι η μοναδική μάχη για την πατρίδα σήμερα είναι η μάχη για την επικράτηση της αρχαίας γλώσσας, την οποία υποστηρίζουν οι άρχοντες, οι ευγενέστατοι και οι εξοχώτατοι της Πόλης¹¹. Ακόμη σε επιστολή του προς τον Δούκα¹² τον συμβουλεύει να πολεμήσει τον Κοραή χρησιμοποιώντας ως επιχείρημα την υπεράσπιση από αυτόν της ελληνικής γλώσσας και ως αντεπιχείρημα την πρόταση του Κοραή για εγκατάλειψη της αττικής διαλέκτου. Εκεί όμως που αποκαλύπτεται όλο το μένος για τη δημοτική και κυρίως για τους κοραϊστές είναι ορισμένα άλλα αντικοραϊκά κείμενά του, μέσα από τα οποία συστηματοποιείται και συνοψίζεται η αντίληψή του για τη γλώσσα και απαριθμούνται τα επιχειρήματά του κατά των αντιπάλων του και κυρίως κατά του Κοραή και των οπαδών του.

Στην πρώτη του πάντως επιστολή προς τον Κοραή, ο Κομνητός παρουσιάζεται σεμνός εκτιμητής του έργου του σοφού διδασκάλου, τηρώντας μάλλον υποκριτική στάση, αφού στη συνέχεια με μέγιστη παρηγοσία τολμά να υποδείξει στον Κοραή ότι θα ήταν ύψιστο αν στους "αυτοσχέδιους στοχασμούς" συμβούλευε τους Έλληνες να γράφουν και να μιλούν στα σχολεία την αρχαία γλώσσα¹³. Κατά τη γνώμη του, η εκμάθηση μιας ζωντανής και μιας αρχαίας γλώσσας ακολουθούν τους ίδιους κανόνες και υπακούουν στη χρήση και τη συνήθεια. Αυτός που θέλει να μάθει να γράφει πρέπει να ασκείται στο γράψιμο, αυτός που θέλει να μάθει να διαβάζει πρέπει να ασκείται στην ομιλία. Καλύτερα πάντως μαθαίνεται μία γλώσσα μέσα από τα βιβλία που γράφτηκαν με πολλή σκέψη, παρά μέσα από το ζωντανό διάλογο¹⁴.

Σε δεύτερη επιστολή του στον Κοραή γράφει με προκλητικό πλέον τρόπο ότι ο ίδιος είναι σε θέση βελτιώσει την ελληνική διάλεκτο για όλο το έθνος¹⁵. Αντίθετα, θεωρεί ότι ο Κοραής αδυνατεί να κάνει κάτι αντίστοιχο και άρα δεν πλανάται αυτός αλλά εκείνος¹⁶. Μολονότι ο σοφός ελληνιστής Thiersch σε επιστολή του 1815, (που είναι απάντηση σε σχετική

10. Βλ. Γ. Θ. Ζώρα, *Ο Στέφανος Κομνητός και το γλωσσικόν ζήτημα*, σ. 8.

11. Στο ίδιο, σ. 10 - 11

12. Βλ. Γ.Θ.Ζώρα, *Κομμητά προς Δούκαν επιστολή αντικοραϊκή*, Αθήναι 1968, σσ. 22-23.

13. Βλ. Β. Σκουβαρά, "Ανέκδοτα αντικοραϊκά κείμενα, επιστολή", στον τ. *Έρνος εις Αδαμάντιον Κοραήν*, Αθήνα 1965, σ. 272.

14. Στο ίδιο, σσ. 274-275.

15. Στο ίδιο, σσ. 261 και 263-264 αντίστοιχα.

16. Στο ίδιο, σσ. 264-265.

επιστολή του Κομμητά) τον συμβουλεύει εμμέσως να εγκαταλείψει την προσπάθειά του και επαινεί τους Κοραή, Γαζή και Μουστοξύδη, τονίζοντας το απαράδεκτο της έχθρας μεταξύ των Ελλήνων λογίων, δεν φαίνεται να τον συνετίζει¹⁷.

Εκεί όμως όπου ο Κομμητάς εκτραχύνεται, υπερβαίνοντας κάθε όριο, είναι στο λίβελο που φέρει τον τίτλο *Λόγος στηλιτευτικός κατά της αιρέσεως των Κοραιϊστών*. Δεν μας ενδιαφέρουν εδώ οι ύβρεις κατά του Κοραή και των οπαδών του ούτε μερικές συζητήσιμες αξιολογήσεις του γι' αυτόν. Καταγράφουμε μόνο τις βασικές του αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη φιλοσοφία. Συγκεκριμένα ο Κομμητάς τονίζει ότι *το ελληνικόν σώμα και το ελληνικό έθνος* δεν σύγκειται παρά από το δόγμα και τη γλώσσα και ότι όσοι δεν συμφωνούν και δεν αποδέχονται μία τέτοια ταυτότητα είναι εχθροί του έθνους¹⁸. Τα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί εδώ για την προβολή του αρχαϊσμού είναι ο θαυμασμός των άλλων λαών για τη γλώσσα μας και αυτό διατείνεται ότι εντέλλεται απαραίτητα την αποκατάστασή της στην αττική της μορφή. Απορρίπτει επομένως τις θέσεις όλων εκείνων που λένε να μη γράφουμε αρχαιοελληνικά και προτείνουν δικό τους γλωσσικό κατασκεύασμα (Κοραής), ενώ επαινούνται οι άλλοι (όπως ο Δούκας) που αντιλαμβάνονται ως απαραίτητη την ανάσταση της γλώσσας και την αποκατάστασή της στην αρχαία της μορφή. Οι πρώτοι θεωρούνται αμαθείς και μαζί με αυτούς κατακρίνεται χυδαία και το περιοδικό *Λόγιος Ερμής*, επειδή υποστήριζε και προωθούσε τις απόψεις τους¹⁹. Κατά τη γνώμη του λοιπόν, μόνο με την ανασύσταση της αρχαίας γλώσσας θα μπορούσε να σημειωθεί πρόοδος στον ελληνικό κόσμο και ασφαλώς σύμφωνα με τις υποδείξεις που έκανε ο ίδιος²⁰.

Όσον αφορά στο δεύτερο ζήτημα, το φιλοσοφικό, ο Κομμητάς δεν εξέρχεται από τη γνωστή οπτική της εποχής του που εκλαμβάνει τη φιλοσοφία ως πανεπιστήμη. Δεν φαίνεται όμως να έχει ιδιαίτερα ενδιαφέροντα πέρα από αυτό, αλλά χρησιμοποιεί ιδεολογικά αυτή τη γενική στάση και σμικρύνει έως ευτελισμού το περιεχόμενό της προκειμένου να αντιμετωπίσει τους αντιπάλους του. Κατατρώχεται από τη μεγαλομανία να σώσει το έθνος, καταπολεμώντας τις επιδράσεις εκείνων που αυτός θεωρεί ως εχθρούς του. Για να το επιτύχει αυτό πρέπει να λειτουργήσει

17. Στο ίδιο, σσ. 269-270.

18. Στ. Κομμητάς, "Λόγος στηλιτευτικός κατά της αιρέσεως των Κοραιϊστών," στα "Ανέκδοτα αντικοραϊκά κείμενα" του Β. Σκουβαρά στον τ. *Έρνος εις Αδαμάντιον Κοραήν*, σσ. 277-278.

19. Στο ίδιο, σσ. 296-300 και 310.

20. Στο ίδιο, σ. 315.

ως χειρούργος που αποκόπτει τα σεσηπότα μέλη από το εθνικό σώμα. Αυτό σημαίνει, δηλώνεται μάλιστα και ρητώς, ότι διαχωρίζει τους Έλληνες σε γνήσιους και σε άλλους που είναι απορριπτέα εκτρώματα. Γνήσιοι, ασφαλώς, είναι εκείνοι που υποστηρίζουν τις ίδιες με αυτόν αντιλήψεις στα σχετικά θέματα και εκτρώματα όλοι οι άλλοι που στα καθοριστικά για τον ίδιο ζητήματα έχουν διαφορετικές και κυρίως αντίθετες αντιλήψεις²¹. Επιβοηθητική στην πολεμική του αυτή είναι αναμφίβολα και η κατηγορία που εκτοξεύει κατά των αντιπάλων του για αθεία, μία κατηγορία που πιάνει πάντα τόπο και που τυπικά μπορούσε να βρει απήχηση, αφού οι ιερές γραφές είναι γραμμένες στην αρχαία γλώσσα, έστω και στην κοινή, και έτσι επέρχεται έμμεσα ένας συνδυασμός της μορφής της γλώσσας με τη θρησκεία και μία αποσύνδεση της θρησκείας από τα πιστεύω εκείνων που χρησιμοποιούν άλλη μορφή ελληνικής γλώσσας²².

Αρχαία λοιπόν γλώσσα και σχηματική πίστη καταφάσκουν, κατά την αντίληψή του, και με τη φιλοσοφία. Επομένως εκείνοι που απορρίπτουν τις δύο πρώτες δεν μπορεί να είναι φιλόσοφοι και χαρακτηρίζονται ως κοινοί απατεώνες. Πραγματικός φιλόσοφος είναι αυτός που προωθεί την επιστημονική γνώση, η οποία όμως ταυτίζεται με τη θρησκευτική αλήθεια, άρα και με την τυπική θρησκευτική πίστη. Επομένως όλοι οι άλλοι είναι ψευδοφιλόσοφοι και πρέπει κανείς να κάνει σαφή το διαχωρισμό μεταξύ φιλοσόφων και ψευδοφιλοσόφων²³. Οι τελευταίοι είναι επικίνδυνοι και για τον επιπρόσθετο λόγο, ότι με τις αντιλήψεις τους διαφθείρουν τους νέους²⁴. Από τη δράση λοιπόν τέτοιων ανθρώπων κινδυνεύει να καταστραφεί όλο το έθνος, γι' αυτό απαιτείται εγρήγορση κατά των ψευδοφιλοσόφων που αποκαλούν τους γνήσιους φιλοσόφους (αυτόν δηλαδή και τους ομοϊδεάτες του) ως αντιφιλοσόφους και τον εαυτό τους φιλόσοφο (ο Κοραής δηλαδή και οι συν αυτό)²⁵. Ο ίδιος βέβαια "ανέλαβε" να επαναφέρει τον επικεφαλής των αντιπάλων του στον ορθό δρόμο, αλλά εκείνος φάνηκε αμετάπειστος²⁶. Συμπέρασμα: όλοι οι αντιπαλοί του δεν είναι μόνον άθεοι, αιρετικοί και προδότες, αλλά και τύραννοι, αφού, κατά τη γνώμη του, θέλουν να μονοπωλούν και τη γνώση²⁷.

21. Στο ίδιο, σσ. 278-279.

22. Στο ίδιο, σσ. 280-285.

23. Στο ίδιο, σσ. 285-287.

24. Στο ίδιο, σ. 291.

25. Στο ίδιο, σσ. 305 και 312.

26. Στο ίδιο, σσ. 314-316.

27. Στο ίδιο, σ. 318.

4. Διασύνδεση και αντιπαλότητα Κομμητά και Φαρμακίδη

Αυτό είναι το γενικό πλαίσιο των αντιλήψεων του Κομμητά για τη γλώσσα και τη φιλοσοφία. Απομένει τώρα να βρούμε τη δίοδο από αυτόν προς το Φαρμακίδη. Να εξακριβώσουμε δηλαδή ποια είναι η μορφή σύνδεσης και επικοινωνίας των δύο ιερωμένων και ποια είναι τα αίτια της τυπικής και ουσιαστικής τους αντιπαλότητας. Θα περίμενε ίσως κανείς, αντίθετα από ό,τι συνέβη, ότι οι δύο άνδρες, ως συμπατριώτες, θα είχαν μία στενή σχέση ή τουλάχιστον δεν θα ήταν εχθροί. Τουναντίον όμως, οι σχέσεις τους ήταν χειρίστες. Στο γνωστό λίβελό του ο Κομμητάς συμπεριλαμβάνει και τον Φαρμακίδη, ως οπαδό του Κοραή, και προσπαθεί να τον εξευτελίσει με ακατονόμαστες ύβρεις. Τον κατηγορεί ως αμαθή, παράφρονα και αναίσχυντο, ότι δεν εκτελεί τα ιερατικά του καθήκοντα, ότι είναι επικίνδυνος για το έθνος, για τις γλωσσικές του και παιδευτικές του προτάσεις, και ότι είναι μισέλληνας και φιλότουρκος²⁸. Γνωρίζονταν άραγε από κοντά οι δύο άνδρες; Αν αυτό δεν είχε συμβεί νωρίτερα, σίγουρα είχαν βρεθεί στη Βιέννη το 1811, όταν ο Φαρμακίδης είναι υποεφημέριος στο ναό του Αγίου Γεωργίου. Η ανοιχτή όμως διαμάχη και η εχθρότητα δεν πρέπει να τοποθετείται πριν από το 1815. Τότε συνέβησαν δύο πράγματα: ο Φαρμακίδης αφενός εκδίδει τη μετάφραση του πρώτου τόμου του έργου του Fr. Jakobs²⁹ και αφετέρου δεν φέρνει σε επαφή τους Δούκα και Κομμητά με τον μεγάλο φιλόλογο και φιλέλληνα Fr. Thiersch³⁰, τον οποίο αυτοί πίστευαν ότι θα έπειθαν να υποστηρίξει την πρότασή τους για την αρχαιοελληνική γλώσσα³¹. Η πλήρης όμως ρήξη

28. Στο ίδιο, σσ. 299-300. ("Τουρκόπιασμα" και "κονιαρόπιασμα" τον αποκαλεί λόγω των πολλών Τούρκων που κατοικούσαν στο χωριό του, το Νιμπεγλέρ (Νίκαια) της Λάρισας. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί ακούγονταν γενικά μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες στα χωριά της Θεσσαλίας).

29. *Στοιχεία της ελληνικής γλώσσης υπό Φρειδερίκου Ιακωβαίου, εις χρήσιν των σχολείων της Ελλάδος*, τ. 4, Βιέννη 1815-1819.

30. Ο Φαρμακίδης είχε αναλάβει να τους φέρει σε επαφή, αλλά αυτό τελικά δεν έγινε (βλ. Β. Σκουβαρά, *ό.π.*, σ. 33). Πάντως ο ίδιος συνεχίζει την εργασία του Thiersch στη Βιέννη, όπως βεβαιώνεται από δύο επιστολές (30 Μαΐου 1815 και 19 Μαρτίου 1816) του Γαζή στον Thiersch (βλ. Π. Ενεπεκίδη, *Ανέκδοτοι επιστολαί Ανθίμου Γαζή και Κωνσταντίνου Κούμα προς τον Friedrich Thiersch*, "Θεσσαλικά Χρονικά", τ. Ζ-Η (1959), σσ. 330 και 333 αντίστοιχα).

31. Ματαίως βέβαια περίμεναν κάτι τέτοιο (βλ. σχετικά στην επιστολή του Κομμητά στον Thiersch που δημοσίευσε ο Β. Σκουβαράς (*ό.π.*, σ. 267) και την αντάπτησή του Thiersch στον Κομμητά (στο ίδιο, σ. 269).

επέρχεται τον επόμενο χρόνο, όταν ο Φαρμακίδης με τον Κοκκινάκη αναλαμβάνουν την έκδοση του Λόγιου Ερμή και τάσσονται ανοιχτά με το μέρος του Κοραή. Τότε έγιναν κάποιες παρεμβάσεις από τους αντιπάλους του Κοραή για να ακολουθήσει άλλη πορεία το περιοδικό. Πρώτος ο Π. Κοδρικιάς³² σε επιστολή του προς τους εκδότες του περιοδικού προσπαθεί μάλλον να τους καθοδηγήσει, συμβουλεύοντάς τους να αποφεύγουν την κακοέπεια και τα κορακιστικά κατασκευάσματα και τους προτείνει να ακολουθούν το ύφος του Βούλγαρη και του Αθ. Σταγειρίτη, μια κοινή έστω διάλεκτο αλλά όχι το ύφος του Μοισιόδακα. Αλλά και νωρίτερα, το 1813, ο Ν. Δούκας³³ με επιστολή του στο Φαρμακίδη και ο Κομμητάς³⁴ στον Απ. Αρσάκη τονίζουν ο πρώτος ότι πρέπει να καταχωρούνται στο περιοδικό όλες οι γνώμες, ενώ ο δεύτερος το χαρακτηρίζει "πάρεργον" και τους "Ερμήτας" καταστροφείς της ελληνικής γλώσσας και άλλα παρόμοια. Βέβαια, καμία από τις επιστολές αυτές δεν δημοσιεύτηκε στο *Λόγιο Ερμή*· αντίθετα οι δύο εκδότες³⁵ απάντησαν στον Κοδρικιά με σκληρότητα ότι τάσσονται με τον Κοραή και ότι δεν υπάρχουν νομοθέτες των γλωσσών, αλλά οι γλώσσες έχουν γένεση, ακμή και παρακμή και συνάδουν με το λογικό μέρος του ανθρώπου.

5. Η γλωσσική και φιλοσοφική στάση του Φαρμακίδη.

Μέσα σ' αυτό το κλίμα της αντιπαλότητας ο Φαρμακίδης, όπως προκύπτει από τις εισαγωγές του στο έργο του Jakobs, θέτει δύο στόχους: να οδηγήσει τους μαθητές μέσα από μία κατάλληλη μέθοδο να κλιμακώσουν τη γνώση από τα ευκολότερα στα δυσκολότερα και να διδάξει τους νέους όχι μόνο τις στοιχειώδεις γνώσεις της ελληνικής παιδείας και γλώσσας, αλλά και να τους εισαγάγει σε όλο τον κλασικό ελληνικό κόσμο³⁶. Για να το επιτύχει αυτό γνώριζε καλά ότι απαιτούνταν πρωτίστως μία αποτελεσματική μέθοδος που δεν θα υπέκειτο μόνο στην άμεση ανάγνωση ούτε

32. Π. Κοδρικιάς, "Προς τους ελλογιμοτάτους εκδότες του Λογίου Ερμού" (Παρίσι 1 Απρ. 1816, βλ. *Ερμής ο Λόγιος*, Παράρτημα, σσ.2-3 και 6-7).

33. "Θεοκλήτω τω εκδότη του Λογίου Ερμού, Νεόφυτος Δούκας ευ πράττειν" (10 Μαΐου 1813), *Ερμού του Λογίου*, Αποβλήματα 1813, σσ.30-35.

34. "Στέφανος Κομμητάς Αποστόλω Αρσάκη τω ιατρῷ χαίρειν", *Ερμού του Λογίου*, Αποβλήματα 1813, σσ. 14-15.

35. "Λόγος προς τους Έλληνας", *Ερμής ο Λόγιος*, Παράρτημα, σσ.24, 26 και 30 (17-66).

36. *Στοιχεία της ελληνικής γλώσσας εις χρήσιν των Σχολείων της Ελλάδος*, τ. Γ' (1817), σ.ζ'.

στη συναγωγή των στοιχείων της γλώσσας από τα παραδείγματα. Το παιδί δεν μπορεί να πετύχει τίποτε χωρίς τη σκέψη αλλά ούτε και όλα με τη σκέψη. Για να αποδώσει μία μέθοδος διδασκαλίας πρέπει να είναι αποδεκτή από το παιδί ως ευχάριστη³⁷. Επομένως τα συγγράμματα των αρχαίων που πρέπει να επιλεγούν δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο στη βαθύνοια και την αυστηρότητα των επιστημονικών προτάσεων, αλλά να διακρίνονται και για το γλωσσικό τους κάλλος. Πρωτίστως λοιπόν έπρεπε να επιλεγούν αντικείμενα ηθικά, που θέλγουν τη νεολαία, και ως τέτοια προκρίθηκαν οι διάλογοι του Πλάτωνος που ανυψώνουν τις ψυχές των νέων και με τη χάρη της γλώσσας και με τη χάρη του τολμηρού και θεϊκού πλατωνικού νοός στις ιδέες του υψηλού και του καλού. Έτσι ερμηνεύεται από τον Φαρμακίδη η επιλογή του Jakobs³⁸. Εκείνο όμως που ενόχλησε περισσότερο ήταν η συνειδητή υπεράσπιση των θέσεων του τελευταίου από τον Φαρμακίδη και κυρίως ο αποκλεισμός των αριστοτελικών συγγραμμάτων ως μη κατάλληλων για την ελληνική γλώσσα και η πρόκριση των πλατωνικών. Η επιλογή αυτή απηχούσε ενδεχομένως τις διαμάχες της μεταβυζαντινής περιόδου μεταξύ αριστοτελικών και πλατωνικών και μεταξύ εκείνων που είχαν μία άλφα οπτική για τον ελληνισμό, από τον Γεννάδιο δηλαδή μέχρι τους Πατριάρχες της εποχής αυτής και όλους τους σχολαστικούς φιλοσόφους που εκλάμβαναν ως αριστοτελικά μόνο τα λογικά του συγγράμματα, και εκείνων που ταύτιζαν τον ελληνισμό με μία νέα εθνική ταυτότητα, από τον Πλήθωνα μέχρι τους νεωτεριστικούς φιλοσόφους του Διαφωτισμού.

Με βάση και το παραπάνω γενικό πλαίσιο, όταν ομιλούμε για φιλοσοφία στον Φαρμακίδη, με τη σχετικότητα βέβαια που μιλούμε και για τους άλλους λόγιους της εποχής αυτής, πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι αναφερόμαστε κυρίως σε μία φιλοσοφία που είναι κοινωνική και θρησκευτική και έχει ως απώτερο στόχο τη δόμηση μιας σύγχρονης νεοελληνικής και εκκλησιαστικής ταυτότητας, μέσα στο πνεύμα του Διαφωτισμού για την καθιέρωση των ζωντανών γλωσσών και για ελευθερία και ισονομία μέσα σε ένα εθνικό κράτος. Θεωρούμε λοιπόν ότι ο Φαρμακίδης είναι μία κλασική περίπτωση λογίου που αγωνίστηκε για την προώθηση τέτοιων στόχων και έχει μεγάλη σημασία ότι αγωνίστηκε για τη θεμελίωσή τους σε ένα κράτος που τολμούσε να δομηθεί μέσα από τα ερείπια του '21. Συνεπώς, ήταν επόμενο να υπάρξουν ισχυρότατες αντιδράσεις και ανυπέρβλητες αντιστάσεις στο έργο του και σήμερα να φαντάζει ο ίδιος ως

37. Στο ίδιο, τ.Α' (1815), σσ. ιβ'-ιγ'.

38. Στο ίδιο, σ.η'.

μία μορφή που εμφανίστηκε προ της εποχής του και επιχείρησε τομές που προκάλεσαν υπερβολές και από τον ίδιο και από τους αντιπάλους του³⁹. Ο Φαρμακίδης, ως οπαδός των διαφωτιστικών ιδεών, αισθανόταν μεγάλη αντιπάθεια για ο,τιδήποτε το απολυταρχικό⁴⁰ και αυτό βέβαια ενόχλησε ακόμη και τους επιτρόπους του ναού της Βιέννης, ιδιαίτερα μετά την ανάληψη της έκδοσης του Λόγιου Ερμή, γιατί κατά την άποψή τους δεν συμβιβάζοταν η ιδιότητα του κληρικού με εκείνη του εκδότη. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να παραιτηθεί από το ναό και το 1819 να μεταβεί στη Γοτίγγη για συστηματικότερες σπουδές⁴¹. Αλλά επειδή ήταν άτομο έντονα ακτιβιστικό που ιεραρχούσε τους στόχους του, εγκαταλείπει το 1821 τις πολύ γόνιμες σπουδές του και επιστρέφει στην Ελλάδα για να συνεισφέρει στον αγώνα. Εδώ, ως εκδότης εφημερίδων⁴², αντιπρόσωπος στην Α΄ Εθνοσυνέλευση της Επιδαύρου και μέλος του Αρείου Πάγου⁴³, έφορος της παιδείας και της ηθικής ανατροφής των παιδιών⁴⁴, καθηγητής στην Ιόνιο Ακαδημία⁴⁵, ιδιώτης⁴⁶, έφορος του σχολείου στην Αίγινα⁴⁷, ψυχή της επιτροπής για το εκκλησιαστικό⁴⁸ και καθηγητής της θεολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών⁴⁹, έδρασε με δυναμισμό σε όλους τους τομείς.

Ο Φαρμακίδης, ως καθηγητής με ευρεία μόρφωση, διακρινόταν για την αυστηρότητα της διδασκαλίας και την τήρηση των εκκλησιαστικών καθηκόντων, διδάσκοντας με συνέπεια και χωρίς να παρεκκλίνει από τα δόγματα της ορθόδοξης πίστης⁵⁰. Στην πολιτική όμως απέρριπτε τον Καποδίστρια, επειδή τον θεωρούσε απολυταρχικό κυβερνήτη που επεδίωκε να γίνει ηγεμόνας, γι' αυτό και δεν είχε καμία σχέση μαζί του⁵¹. Η εθνική του στάση, όπως την κατανοούσε ο ίδιος, επισημαίνεται και στο

39. Βλ. Δ.Σ. Μπαλάνου, *ό.π.*, σσ. 53, 102 και 108.

40. Ιδιαίτερα την απολυταρχία των Ρώσων, βλ. σχετ. Αν. Γούδας, *Βίοι παράλληλοι*, τ. α΄, Αθήναι 1869, σ.209.

41. Βλ. Φαρμακίδου, *Απολογία*, σσ. 125 και 7 αντίστοιχα.

42. "Ελληνική Σάπιγξ" (1821), "Γενική Εφημερίς της Ελλάδος" (1825- 1832), βλ. Δ. Πετρακάκου, *Δημοσιογράφοι και δημοσιογραφία*, εν Αθήναις 1921, σσ. 91 και 102-108.

43. Βλ. Γούδα, *ό.π.*, σ. 219.

44. Φαρμακίδου *Απολογία*, σσ. 8 και 212.

45. Στο *ίδιο*, σσ. 123, 125 και 128-129.

46. Στο *ίδιο*, σσ. 11.

47. Στο *ίδιο*, σσ. 13 και 216-217.

48. Στο *ίδιο*, σσ. 21 και 217-219.

49. Στο *ίδιο*, σσ. 231 - 234 και σ.γ΄. Βλ. και άλλες παρεμφερείς πληροφορίες στο Δ.Σ. Μπαλάνος, *ό.π.*, σ. 40 και σημ. 3.

50. Βλ. σχετ. Γυίλφορντ. *Εκθέσεις εν Εστία*, 1886, σ. 670.

51. *Απολογία*, σ. 11.

γεγονός ότι συνετέλεσε τα μέγιστα στη διακοπή των σχέσεων των επισκόπων των ελεύθερων περιοχών της Ελλάδας με την Κωνσταντινούπολη, όσο διαρκούσε ο αγώνας⁵², επειδή το Πατριαρχείο αδυνατούσε να ξεφύγει από τον έλεγχο της Πύλης. Οι θέσεις του για τη διαρρύθμιση των εκκλησιαστικών πραγμάτων συνιστούν έναν νεωτερισμό που επιβοήθησε αποτελεσματικά στη λύση που δόθηκε τότε στις σχέσεις της ελλαδικής εκκλησίας και του Πατριαρχείου. Οι ιδέες του αυτές συνοψίζονται από τον Δ.Σ. Μπαλάνο ως εξής: Σύμφωνα με την ορθόδοξη εκκλησία η εκκλησιαστική τάξη πραγμάτων παρακολουθεί την τάξη των πολιτικών πραγμάτων. Επομένως από τη στιγμή που απελευθερώθηκε η Ελλάδα δεν μπορούσε η εκκλησιαστική της εξουσία να υπάγεται στο Πατριαρχείο, γιατί αυτό θα σήμαινε δυνατότητα της Τουρκίας να πιέζει ασφυκτικά το κέντρο της Ορθοδοξίας για να παρεμβαίνει προς όφελος εκείνης στην εκκλησιαστική ζωή της Ελλάδας⁵³. Γι' αυτό ο Φαρμακίδης, αγωνίστηκε με όλες του τις δυνάμεις και χωρίς καμία υποχώρηση και συμβιβασμό για την καθιέρωση του Αυτοκέφαλου της Εκκλησίας της Ελλάδας⁵⁴.

Αυτή είναι αναμφίβολα και η μεγαλύτερη συμβολή του στη συγκρότηση του νεοελληνικού κράτους και ιδιαίτερα στο ακανθώδες για την εποχή του ζήτημα των σχέσεων εκκλησίας-πολιτείας και της υπαγωγής ή της αυτονομίας της πρώτης απέναντι στο Πατριαρχείο. Πολλοί κρίνουν σήμερα αρνητικά την παρέμβασή του αυτή, αλλά νομίζουμε ότι δεν πρέπει να αξιολογεί κανείς το ζήτημα αυτό με κριτήρια της εποχής μας, στην οποία η εν λόγω δυνατότητα των αρνητικών παρεμβάσεων της Τουρκίας δεν φαίνεται να αξιοποιείται, ή ότι το Πατριαρχείο παρουσιάζεται ανυποχώρητο σε κάτι τέτοιο. Αν μεταφερθούμε όμως στην εποχή εκείνη, είναι προφανές ότι στη συγκρότηση του νέου κράτους φάνταζε ασύλληπτο η κυριότερη δομή του, η εκκλησία, να αφήνεται έστω και στην υποθετική δυνατότητα παρεμβάσεων των εχθίστων. Μπορούμε να φανταστούμε άραγε τι θα συνέβαινε αν σήμερα είχαμε μία τέτοια ένταξη; Νομίζουμε ότι κανείς δεν επιδιώκει κάτι τέτοιο και πρώτη από όλους βέβαια η ελλαδική εκκλησία. Αλλά ας μη μείνουμε μόνο σ' αυτό. Στην εισήγησή μας αναφερθήκαμε κατεξοχήν στα δύο άλλα ζητήματα και παρεμπιπτόντως μόνο στο εκκλησιαστικό, αφού κανείς δεν μπορεί να παρακάμψει ή να παραβλέψει την κυριότερη παρέμβαση του Φαρμακίδη.

52. Κ. Οικονόμου, *Τα σωζόμενα εκκλησιαστικά συγγράμματα*, (3 τόμοι 1862, 1864, 1866), τ.3, 400 και 456-457.

53. Βλ. Δ.Σ. Μπαλάνος, *ό.π.*, σσ.22-23.

54. Για τη σχετική με το *Αυτοκέφαλο* βιβλιογραφία βλ. Δ.Σ. Μπαλάνος, *ό.π.*, σσ.23-26 και 42-44.

Περισσότερο όμως μας ενδιαφέρει η στήριξη που πρόσφερε στην ομιλημένη, τη ζωντανή γλώσσα, μέσα από τις σελίδες του *Λόγιου Ερμή*, καθώς και η φιλοσοφική του συστράτευση στην ομάδα των νεωτερικών φιλοσόφων που καταγράφονται ως ιδιαίτερη συμβολή στην προώθηση της επιστημονικής και εκσυγχρονιστικής οπτικής, τόσο στο θέμα της εκπαίδευσης όσο και στο ευρύτερο γνωσιολογικό πεδίο.

ΦΩΤΕΙΝΗ ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ

**Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΜΥΘΟΣ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΜΙΑ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ**

Ιωάννινα 1995

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	σελ.
Εισαγωγή	87
1. Οριοθέτηση του θέματος	88
2. Τα βασικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής πράξης	93
3. Η ανθρωπολογική και η παιδαγωγική διάσταση του "ψηφιακού λόγου"	98
4. Η κοινωνικοπολιτική και η ιδεολογική διάσταση του "ψηφιακού λόγου"	101
5. Η σημασία του "ψηφιακού λόγου" στη διδακτική πράξη	104
Συμπεράσματα	109
Βιβλιογραφία	110

ΦΩΤΕΙΝΗ ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ

**Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΜΥΘΟΣ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΜΙΑ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ**

Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή επιχειρούμε να παρουσιάσουμε την προβληματική που στρέφεται σήμερα γύρω από τις επιπτώσεις της τεχνολογίας και ιδιαίτερα της πληροφορικής, τόσο στον ίδιο τον άνθρωπο όσο και στην κοινωνική και παιδαγωγική πράξη. Παρουσιάζονται οι ακραίες θέσεις που κυμαίνονται ανάμεσα στην απόρριψη ή στην αποδοχή της πληροφορικής σχετικά με την εισαγωγή της στην εκπαίδευση και κυρίως στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Για τον λόγο αυτό το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της παρούσης εργασίας στρέφεται γύρω από την ανθρωπολογική, την παιδαγωγική, την κοινωνικοπολιτική και την ιδεολογική διάσταση της τεχνολογίας. Με την προσέγγιση αυτή είναι δυνατόν να επισημανθούν εκείνα τα σημεία της τεχνολογίας που θα συμβάλουν θετικά τόσο στην αφύπνιση των δυνάμεων του ανθρώπου όσο και στην ενίσχυση και στη στήριξη της διδακτικής πράξης, έτσι ώστε στο μέτρο του εφικτού να αποφευχθούν οι αρνητικές επιπτώσεις που ενδεχομένως προκαλεί ή πρόκειται να προκαλέσει.

Ο προβληματισμός αυτής της εργασίας εστιάζεται, κυρίως, στο γεγονός ότι η πληροφορική ή οι δυνατότητες που παρέχει - τις οποίες αποκαλούμε "ψηφιακό λόγο" - είναι μια κοινωνική πραγματικότητα και αναγκαιότητα. Αυτή η πραγματικότητα αποτελεί το σημείο αφετηρίας της εργασίας αυτής, μια πραγματικότητα την οποία το σχολείο δεν μπορεί να αποφύγει ή να αγνοήσει. Το μόνο που του απομένει είναι να την αγκαλιάσει, να αναζητήσει τις θετικές της διαστάσεις για την διδακτική πράξη

και να τη χρησιμοποιήσει μόνο εκεί που είναι απαραίτητη, αναγκαία και χρήσιμη για το μαθητή.

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού επιχειρείται η οριοθέτηση του θέματος μέσα από τις αντικρουόμενες θέσεις και απόψεις. Στη συνέχεια επισημαίνονται τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης και της παιδαγωγικής πράξης, χαρακτηριστικά όπως η ελευθερία, η ιστορικότητα και η γλώσσα, τα οποία πρέπει να διαφυλαχτούν, για να μην μετατραπεί η ανθρώπινη πράξη και ιδιαίτερα η παιδαγωγική σε καθαρά τεχνική.

Η διαφύλαξη των παραπάνω χαρακτηριστικών, όπως και η αναζήτηση των θετικών σημείων του "ψηφιακού λόγου" στην παιδαγωγική και διδακτική πράξη θα προκύψει μόνο μέσα από το διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ παιδαγωγών και τεχνοκρατών. Για το σκοπό αυτό ως πρώτο βήμα θεωρούμε την προσπάθεια διαμόρφωσης ενός κοινού γλωσσικού εργαλείου επικοινωνίας. Η εργασία αυτή αποτελεί μια πρόσκληση σ' αυτή την κατεύθυνση.

1. Οριοθέτηση του θέματος

Η εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαίδευση, είτε ως ειδικό μάθημα είτε ως μέσο επικοινωνίας, διδασκαλίας και μάθησης, δε σημαίνει απλά μια προσθετική διαδικασία. Δεν προστίθεται, δηλαδή, στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου ένα ακόμα μάθημα, ούτε εισάγεται ένα ακόμα εργαλείο, ως μέσο διδασκαλίας. Εισάγεται επιπρόσθετα, πέραν της ειδικής τεχνολογίας, και ένας νέος "λόγος" ο "ψηφιακός". Ο "ψηφιακός λόγος" συνιστά την τέταρτη πολιτισμική τεχνική μετά την γραφή, την ανάγνωση και την αρίθμηση. Αυτός ο "λόγος" εκφράζει τη νέα τεχνολογία του Η/Υ η οποία παρέχει τη δυνατότητα διαχείρισης (Μικρόπουλος-Λαδιάς, 1993: 31 κ.ε.) οποιουδήποτε μεγέθους απαριθμήσιμου, μετρήσιμου ή φυσικού, μέσα από ένα ασυνεχές σύστημα δυαδικής κωδικοποίησης, εκφράζει, δηλαδή, τόσο τη συλλογιστική, τον συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, όσο και τις δυνατότητες που παρέχει στον άνθρωπο αυτό το σύστημα της δυαδικής λογικής. Ο "λόγος" αυτός ως τέταρτη πολιτισμική τεχνική (v. Hentig, 1993 : 34 κ.ε.), διαφέρει ριζικά τόσο από τις άλλες πολιτισμικές τεχνικές όσο και από τον προφορικό, το γραπτό ή τον τηλεοπτικό λόγο. Όπως κάθε λόγος - γλώσσα, έτσι και ο "ψηφιακός λόγος" του Η/Υ, εισάγει νέους τρόπους σκέψης και δράσης, νέες μορφές επικοινωνίας και εμπειρίας, εισάγει νέες έννοιες και λέξεις, καταργεί, τροποποιεί ή αναθεωρεί κλασικές έννοιες και αξίες (Έκο , 1990: 76). Με τον "ψηφιακό λόγο" διαμορφώνεται ένας νέος πολιτισμός που επιβάλλεται "εκ των άνω", αφού

δεν προκύπτει σταδιακά, αλλά εισάγεται απότομα με αποτέλεσμα να αλλάζει νωρίτερα η θεώρηση της έννοιας "άνθρωπος" από ό,τι αλλάζει ο ίδιος ο άνθρωπος τόσο εσωτερικά όσο και απέναντι σ' αυτή τη νέα πολιτισμική τεχνική. Αυτή η νέα πολιτισμική τεχνική οδηγεί μέσα στο πλαίσιο της βιομηχανικής κοινωνίας και στην εισαγωγή του αυτοματισμού στην παραγωγή. Όμως η εισαγωγή του αυτοματισμού στην παραγωγή, ως τρίτη τεχνολογική ή επιστημοτεχνική επανάσταση, πάντα μέσα στα πλαίσια της βιομηχανικής επανάστασης, στοχεύει στη συντόμευση του χρόνου παραγωγής εμπορευμάτων και γενικά αναλώσιμων αγαθών και στην απρόσκοπτη κυκλοφορία και επικράτηση του κεφαλαίου. Επιπλέον με τον Η/Υ παρατηρείται μια φυγή από τον πολιτισμό της σκέψης και του στοχασμού, σ' έναν πολιτισμό της γνώσης, της αναζήτησης και αποθήκευσης πληροφοριών (v. Hentig 1993 : 38 κ.ε.).

Αυτή ακριβώς η διαδικασία αυτοματισμού της πληροφορίας και της πληροφόρησης συντελείται σταδιακά και μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και γενικότερα στο σχολείο. Παράλληλα, η μετάβαση αυτή προς τον αυτοματισμό συνοδεύεται από ένα είδος ετεροχρονισμού, εφόσον η θεώρηση για το σχολείο αλλάζει νωρίτερα από ό,τι αλλάζει το ίδιο το σχολείο εσωτερικά, σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες που επικρατούν στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας. Αυτό έχει ως συνέπεια να μην αντιλαμβάνεται το σχολείο έγκαιρα τις αλλαγές που επιφέρει η νέα τεχνολογία στους μαθητές έξω απ' αυτό, έτσι ώστε το ίδιο το σχολείο από τη μια να γίνεται αναχρονιστικό και από την άλλη να μην είναι σε θέση να λειτουργήσει διορθωτικά και παρεμβατικά σ' αυτό που συμβαίνει έξω από αυτό. Με την έννοια αυτή, ο ετεροχρονισμός του σχολείου και ο αυτοματισμός στη διδακτική πράξη μπορεί να μετατρέψει το σχολείο όχι σε χώρο στοχασμού, προβληματισμού και αναζήτησης της γνώσης, με στόχο την στήριξη του παιδιού για εξέλιξη και ανάπτυξη, αλλά σ' ένα χώρο, σε μια αγορά κατανάλωσης μιας έτοιμης και εξαγοράσιμης γνώσης, που θα παραμείνει μόνο ως ένα υλικό προς αποθήκευση και όχι ως μια δυναμική διαδικασία διαλεύκανσης, βίωσης και υπέρβασης της ύπαρξης του μαθητή. Μια αντίστοιχη διαδικασία αυτοματισμού και συντόμευσης του χρόνου διδασκαλίας και μάθησης επιχειρείται με την εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαίδευση, όπου η αυτοματοποιημένη μετάδοση πληροφοριών και γνώσεων συντελείται με την παραγωγή εκπαιδευτικού λογισμικού, ίδιου για κάθε μαθητή, για κάθε ενότητα, για κάθε εκπαιδευτικό και περίσταση.

Αυτή η ετεροχρονισμένη διαδικασία του σχολείου, ο αυτοματισμός και η εντελώς διαφορετική τεχνολογία του "ψηφιακού λόγου" δημιουργούν ελπίδες και ταυτόχρονα προκαλούν φόβους σε συγκεκριμένες ομά-

δες ανθρώπων. Ένα μέρος, λοιπόν, του πληθυσμού που τον ενδιαφέρει άμεσα το θέμα τάσσεται υπέρ των απολογητών τις συγκεκριμένης τεχνολογίας, οι οποίοι διαμορφώνουν την αντίληψη ότι αυτή η νέα τεχνολογία θα κάνει θαύματα γενικά στην κοινωνία και θα επιλύσει πολλά "κακώς κείμενα" στην εκπαίδευση, θα λειτουργήσει δηλαδή μεταρρυθμιστικά. Μια άλλη ομάδα τάσσεται με την αντίληψη των "επικριτών" που υιοθετούν τη θέση ότι αυτή η νέα τεχνολογία μπορεί να επιφέρει - ιδιαίτερα στην εκπαίδευση - μόνο αρνητικές επιπτώσεις, λόγω του αυτοματισμού και του ολοκληρωτισμού που μπορεί να εδραιωθεί στο σχολείο.

Το πρόβλημα αυτό γίνεται εντονότερο, επειδή η θέση τόσο των απολογητών όσο και των επικριτών των νέων τεχνολογιών και γενικότερα της πληροφορικής είναι ακραία, ότι δηλαδή, η πληροφορική σε σχέση ιδιαίτερα με την εκπαίδευση μπορεί να είναι μόνο επιβλαβής ή μόνο ωφέλιμη. Εξάλλου το πρόβλημα παρουσιάζεται έντονα επειδή οι απόψεις που εκφράζονται είναι απόψεις των άκρων που κυμαίνονται μεταξύ μύθου και πραγματικότητας. Ο μύθος αναφέρεται σ' αυτές τις ακραίες θέσεις, ενώ η πραγματικότητα είναι ότι μπορούν να συμβούν και τα δύο, δηλαδή, και οι θετικές και οι αρνητικές επιπτώσεις.

Αυτό το πρόβλημα, ωστόσο δεν πρέπει να εστιάζεται, κατά την άποψή μας, στην ίδια την τεχνολογία αλλά στον τρόπο που ο άνθρωπος τη χρησιμοποιεί, παράγοντας έτσι ο ίδιος νέο πολιτισμό καθώς επίσης, στον χρόνο και στον τρόπο που το σχολείο τη λαμβάνει υπόψη.

Τίθενται, επομένως, από παιδαγωγικής και διδακτικής σκοπιάς τα παρακάτω ερωτήματα: *Ποιο είναι το αντικείμενο που θα εισαχθεί στο σχολείο; Ποια είναι η σχέση του με το παρόν και το μέλλον του παιδιού; Ποια είναι η παιδαγωγική, η πολιτισμική και η κοινωνική του αξία;* (Klafki, 1985)

Τέτοιοι προβληματισμοί μπαίνουν τόσο από παιδαγωγούς- διδακτικούς, όσο και από επιστήμονες άλλων θεωρητικών και θετικών επιστημών. Στα πλαίσια αυτά θα επιχειρήσω να παρουσιάσω δύο ακραίες αντιλήψεις - τάσεις, που σήμερα συζητούνται στον κοινωνικό και παιδαγωγικό χώρο, σχετικά με το ρόλο και τη σημασία των νέων τεχνολογιών - ιδιαίτερα δε του Η/Υ - για τον άνθρωπο και την κοινωνία.

Την επικριτική θέση εκφράζει, μεταξύ άλλων, ο N. Postman στο έργο του με τίτλο: "Das Technopol. Die Macht der Technologien und die Entmündigung der Gesellschaft" (1994), (Η Τεχνούπολη. Η δύναμη των Τεχνολογιών και η υπαγωγή της κοινωνίας στην κηδεμονία τους).

Σ' αυτό το έργο ο N. Postman περιγράφει την Τεχνούπολη, μέσα στην οποία ο άνθρωπος κινδυνεύει να υποταχτεί στην υπηρεσία της τεχνολογίας, έχει απο-υποκειμενικοποιηθεί και κινδυνεύει να καταργηθεί, να

πάψει να υπάρχει ως πρόσωπο ελεύθερο, υπεύθυνο που δρα και αποφασίζει. Για τον Postman τα "κακώς κείμενα" στην κοινωνία και στο σχολείο δεν οφείλονται τόσο στην έλλειψη πληροφοριών, αλλά περισσότερο στην υπερπληροφόρηση και στην συναναρτώμενη με αυτή αδυναμία του ανθρώπου να επεξεργαστεί αυτές τις πληροφορίες. Επομένως, η μαζική εισβολή των Η/Υ αποτελεί απειλή για την εκπαίδευση. Εισάγεται δηλαδή ένας πολιτισμός της ευδαιμονίας ενάντια σ' ένα πολιτισμό της ηθικής, μιας ηθικής που έχει στο κέντρο τον άνθρωπο και την προστασία της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας.

Την απολογητική θέση εκφράζει η M. A. Berg σε μια εργασία της που δημοσιεύτηκε στο έργο του Chr. Wulf "Einführung in die Pädagogische Anthropologie (1994), (Εισαγωγή στην Ανθρωπολογική Παιδαγωγική). Στην εργασία αυτή η Berg (1994: 70-97) επιχειρεί να παρουσιάσει την ανθρωπολογική πλευρά της τεχνολογίας και ιδιαίτερα του "ψηφιακού λόγου". Θεωρεί τον ψηφιακό "λόγο" ως μια θετική προέκταση των ανθρωπινων δυνατοτήτων - αφού η δομή του πλησιάζει τη μη γραμμική δομή της ανθρώπινης σκέψης. Επισημαίνει, επίσης, ότι ο άνθρωπος με τις δυνατότητες που του παρέχει η τεχνολογία της εικονικής πραγματικότητας θα είναι αποτελεσματικός και παντοδύναμος και κάθε επιθυμία του θα μπορεί τεχνολογικά να πραγματοποιηθεί (ό.π. 97). Έτσι δίδεται, κατά την άποψη μας, ιδιαίτερη βαρύτητα στη χρησιμότητα, στην αποτελεσματικότητα της ανθρώπινης πράξης και όχι στην ηθική διάστασή της, δηλαδή, στη σημασία της και στην επίδραση πάνω στον ίδιο τον άνθρωπο. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι στη συγκεκριμένη θέση διαφαίνεται μια εγωϊστική - εγωκεντρική στάση, μια τάση ικανοποίησης του ανθρώπινου εγωϊσμού που θα καταργούσε ενδεχομένως την επιθυμία, αφού όπως επισημαίνει η παραπάνω συγγραφέας με την οπτικοποίηση της σκέψης, το πνεύμα μετατρέπεται σε μια πραγματικότητα προσεγγίσιμη, προσπελάσιμη και διαμορφώσιμη. Ο άνθρωπος, δηλαδή, θα είναι ο ίδιος ο παραγωγός του μέλλοντος και επομένως εκείνος που θα πραγματοποιεί κάθε όνειρο και επιθυμία, ιδιαίτερα με τις εφαρμογές στο χώρο της εικονικής πραγματικότητας (ό.π.:97). Δημιουργείται, έτσι, η εντύπωση ότι κάποτε θα φτάσει σε μια τέτοια κατάσταση προγραμματισμού της πράξης του που θα του επιτρέπει να είναι αλάθητος ή παντοδύναμος.

Αυτές τις δύο ακραίες θέσεις επιχειρεί να υπερβεί ο γερμανός παιδαγωγός Hartmut von Hentig (1993) προβαίνοντας στις παρακάτω διαπιστώσεις:

- Ο Η/Υ θα αλλάξει την αποστολή του σχολείου και μάλιστα αυτή η αλλαγή θα είναι ριζικότερη όσο το σχολείο θα τον αγνοεί (1993: 34).

- Ο Η/Υ διαμορφώνει νέες κοινωνικές συνθήκες, προωθεί ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και υπόσχεται να προσφέρει βοήθεια στη διδακτική πράξη (ό.π. 35).

- Επιβάλλεται να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην επίδραση που ασκεί ο Η/Υ στον ίδιο τον άνθρωπο και όχι μόνο στην χρησιμότητα και την αναγκαιότητα για τη ζωή. (ό.π. 36)

Οι παραπάνω διαπιστώσεις στις οποίες προβαίνει ο Hartmut von Hentig μπορούν να αξιοποιηθούν προς όφελος του ανθρώπου και του σχολείου, όταν επιχειρηθεί η εύρεση εκείνων των δυνατοτήτων που ο Η/Υ, ως τέταρτη πολιτισμική τεχνική προσφέρει, χωρίς να αδρανοποιεί τις προηγούμενες, όπως ανάγνωση, γραφή, αρίθμηση, αλλά να τις συμπληρώνει.

Στα πλαίσια αυτού του προβληματισμού θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν την ανθρώπινη και επομένως και την παιδαγωγική πράξη, προκειμένου ο άνθρωπος να παραμένει υποκείμενο της πράξης του και να μην εργαλειοποιηθεί.

Πριν όμως προχωρήσουμε στην ανάλυση των χαρακτηριστικών της ανθρώπινης πράξης, επιβάλλεται να επισημάνουμε ότι ο προβληματισμός σχετικά με την μεταλλαγή των πολιτιστικών οργάνων εμφανίζεται στην ιστορία της ανθρωπότητας κάθε φορά ως βαθιά κρίση, η οποία όμως θα πρέπει να θεωρείται παράλληλα και ως μια δυνατότητα υπέρβασης της υφιστάμενης πραγματικότητας.

Πρωταρχικό και χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ένα απόσπασμα από το έργο "Φαίδρος" του Πλάτωνα (274e, 275a). Στο απόσπασμα αυτό ο Σωκράτης παρουσιάζει το πρόβλημα της εισαγωγής νέων τεχνικών στην κοινωνία, θίγοντας παράλληλα τις θετικές και αρνητικές της πλευρές, μέσα από ένα διάλογο που αναπτύσσεται μεταξύ του βασιλιά των Αιγυπτίων Θαμούντα και του Θεού Θεούθ, εφευρέτη της τεχνικής της γραφής. Ο εφευρέτης Θεός επιμένει ότι η γραφή θα κάνει τους Αιγυπτίους πιο σοφούς και το μνημονικό τους πιο καλό, αφού για τη μνήμη και τη σοφία βρέθηκε το φάρμακο που δεν είναι άλλο από τη γραφή και την ανάγνωση. Ο βασιλιάς Θαμούντας διαφώνησε με τις αντιλήψεις του εφευρέτη Θεού και έδωσε τις παρακάτω απαντήσεις:

- Αυτός που ανακαλύπτει τις τέχνες δεν είναι σε θέση να κρίνει πόσο θα βλάψουν ή πόσο θα ωφελήσουν εκείνους που πρόκειται να τις μεταχειρισθούν.

- Τα γράμματα θα φέρουν λησμονιά στις ψυχές εκείνων που θα τα μάθουν, μια και αυτοί θα παραμελήσουν τη μνήμη τους, αφού από εμπιστοσύνη στη γραφή θα φέρνουν τα πράγματα στη μνήμη τους απέξω με ξένα σημάδια, όχι από μέσα από τον ίδιο τους τον εαυτό και θα γνωρίζουν

το φαινόμενο του πράγματος και όχι το ίδιο το πράγμα.

- Εκείνοι που θα γνωρίζουν τη γραφή θα εξουσιάζουν όσους δεν θα τη γνωρίζουν, και όσοι θα γνωρίζουν τη γραφή θα είναι ευκολότερα προσεγγίσιμοι και επομένως πιο ευάλωτοι.

Είναι φυσικό, σήμερα, να μη μπορούμε να δεχτούμε τη μνήμη ως το μοναδικό όργανο και εργαλείο γνώσης, ούτε να μείνουμε στις θέσεις που παρατίθενται στον παραπάνω διάλογο. Όμως, μία από τις υπόλοιπες θέσεις του Σωκράτη επιβάλλεται να συζητήσουμε, όπως για παράδειγμα:

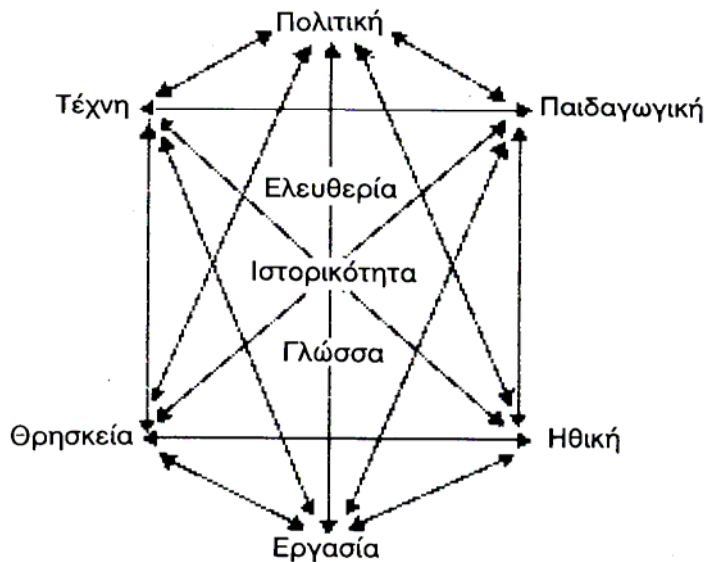
- Αν οι επιστήμονες και οι τεχνικοί του Η/Υ επιτρέπεται από μόνοι τους να κρίνουν πότε και πώς μπορεί να εισαχθεί στην εκπαίδευση η πληροφορική, χωρίς, δηλαδή, να συμβουλευτούν και να συνεργαστούν με άλλους επιστήμονες πιο ειδικούς πάνω σε θέματα της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης.

Επομένως, μπαίνουν επιτακτικά τα παρακάτω παιδαγωγικά και παράλληλα πολιτικά ερωτήματα: Ποιος αποφασίζει για την εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαίδευση, πότε με ποιο τρόπο και με ποια προγράμματα ή περιεχόμενα; Ποιος νομιμοποιείται, τελικά, να κατασκευάσει το εκπαιδευτικό λογισμικό για την εκπαίδευση; Πώς είναι δυνατή η εισαγωγή των Η/Υ στην εκπαίδευση, προκειμένου ο μαθητικός πληθυσμός να καταστεί ικανός να τους χειρίζεται, να μην εξαρτάται από εκείνους που γνωρίζουν να τους χειρίζονται, έτσι ώστε οι επιλογές του να είναι συνειδητές σε σχέση με το τι, το πώς και για ποιο σκοπό θα τους χρησιμοποιήσει; Τα ερωτήματα αυτά επιβάλλουν να προσδιορίσουμε καταρχήν τα βασικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής πράξης, έτσι ώστε να επισημανθούν εκείνες οι πτυχές της που θα πρέπει να μην επηρεαστούν αρνητικά από τον "ψηφιακό λόγο", αλλά αντίθετα να ενισχυθούν και να εμπλουτισθούν.

2. Τα βασικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής πράξης

Η ανθρώπινη πράξη, ανάλογα με το υποκείμενο στο οποίο απευθύνεται και τους στόχους και τις επιδιώξεις της, χαρακτηρίζεται κάθε φορά ως πολιτική, παιδαγωγική, ηθική, θρησκευτική πράξη, ή ως πράξη της τέχνης ή ως εργασία κ.λπ. Στο σχήμα (1) που ακολουθεί παρουσιάζεται η συνολική ανθρώπινη πράξη και εκφράζει αφενός το στοιχείο της αλληλεπίδρασης που υφίσταται ή επιβάλλεται να υπάρχει μεταξύ των διαφορετικών πράξεων αφενός και αφετέρου το στοιχείο της υπέρβασης κάθε μορφής ιεράρχησης αυτών των πράξεων. Με την αλληλεπίδραση και τη μη ιεράρχηση συνεπάγεται ότι κανένα από τα είδη των πράξεων δεν μπορεί να κυριαρχεί και να προσδιορίζει τα υπόλοιπα.

Εξάλλου, μια πράξη για να θεωρηθεί ανθρώπινη - κοινωνική πράξη, που προκαλείται από τον άνθρωπο και αποσκοπεί στον άνθρωπο, σύμφωνα με τους Fink (1978) και Benner (1987: 34), επιβάλλεται να διέπεται και παράλληλα να διασφαλίζει τα χαρακτηριστικά της ελευθερίας, της ιστορικότητας και της γλώσσας (βλ. σχ. 1).



Σχήμα 1 : Τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης πράξης

Πηγή : Benner, 1987 : 34

Η κάθε μια από τις παραπάνω επιμέρους πράξεις που στο σύνολό τους αποτελούν τη συνολική ανθρώπινη πράξη, είτε πρόκειται για πολιτική είτε για ηθική πράξη, εμπεριέχει και οφείλει να εμπεριέχει και στοιχεία των άλλων πράξεων (Κοσσυβάκη, 1993 : 96 κ.ε.). Είναι γνωστό ότι το ιδιαίτερο στίγμα κάθε ανθρώπινης πράξης απορρέει από το αντικείμενο, τη μέθοδο και τις προτάσεις της. Για παράδειγμα, μία παιδαγωγική πράξη παύει να είναι παιδαγωγική από τη στιγμή που η μέθοδος και οι προτάσεις της προσδιορίζονται και επιβάλλονται από μια άλλη πράξη, όπως από την πολιτική ή από την τεχνολογία. Ιδιαίτερα η τεχνολογία, είτε με τη μορφή μεθόδων, τεχνικών και κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων είτε με τη μορφή εκπαιδευτικού λογισμικού και γενικότερα τεχνικών μετάδοσης πληροφοριών, τείνει να μετατρέψει το πρόβλημα όχι μόνο της παιδαγωγικής πράξης αλλά και κάθε πράξης σε καθαρά τεχνικό πρόβλημα. Επικρατεί, δηλαδή σήμερα, σε κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης της διδακτικής

πράξης μια τεχνοκρατική λογική, όπου η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας θεωρείται πλέον ως υπόθεση προγραμματισμού, σχεδιασμού, ως πρόβλημα μόνο τεχνικής υφής, γεγονός που επικρίνεται από πολλούς θεωρητικούς παιδαγωγούς και διδακτολόγους (Μαυρογιώργος, 1992 : 139 κ.ε.). Παράλληλα, μια πράξη παύει να θεωρείται ανθρώπινη πράξη αν δε διασφαλίζονται και δεν προωθούνται σ' αυτή και με αυτή τα χαρακτηριστικά της ελευθερίας, της ιστορικότητας και της γλώσσας. Με την ελευθερία παρέχεται η δυνατότητα της επιλογής και της απόφασης, γεγονός που παρέχει τη δυνατότητα για προβληματισμό και στοχασμό. Με την ιστορικότητα η κάθε πράξη θεωρείται ως μοναδική, είναι αποτέλεσμα των ιστορικοκοινωνικών συνθηκών, επηρεάζεται από το παρελθόν, αποβλέπει στο παρόν και στο μέλλον και είναι ανάλογη των περιστάσεων. Επομένως, η ανθρώπινη - κοινωνική πράξη και κατά συνέπεια και η παιδαγωγική πράξη δεν μπορούν να ενταχτούν σε κανόνες ανεξάρτητους από το χώρο, το χρόνο και τον άνθρωπο, δεν μπορούν να εκφράζουν και να εκφράζονται μέσα από μια λογική του τύπου όταν ... τότε, όσο ... τόσο, μια λογική που λειτουργεί στη βάση μιας αλγοριθμικής πράξης. Με άλλα λόγια η ανθρώπινη ή η παιδαγωγική πράξη δεν μπορεί να μετατραπεί σε μια καθαρά τεχνική πράξη, δηλαδή, το περιεχόμενο της να ενσωματώνεται μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό λογισμικό που θα ταιριάζει σε κάθε ομάδα ανθρώπων ή μαθητών και σε κάθε περίπτωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Αν, για παράδειγμα, στην επιστήμη των Η/Υ οποιαδήποτε ενέργεια χαρακτηρίζεται πλήρως από συνθήκες πριν και μετά την εκτέλεσή της, τότε δεν είναι εύκολο να διασφαλιστεί ο υποκειμενικός και πειραματικός χαρακτήρας της παιδαγωγικής πράξης, γιατί :

- οι συνθήκες περιγράφουν πλήρως την κατάσταση του χώρου δράσης, του περιβάλλοντος αναφοράς πριν και μετά την ενέργεια, περιγράφουν κατά συνέπεια πλήρως την ενέργεια.

- η οποιαδήποτε ενέργεια, είτε είναι απλή είτε συντίθενται από απλούστερες με βάση συγκεκριμένους κανόνες σύνθεσης σειριακής, εναλλακτικής ή επαναληπτικής εκτέλεσης, είναι προσχεδιασμένη, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής να πρέπει να λειτουργήσει μόνο μέσα σ' αυτό το πλαίσιο.

Επιπρόσθετα, τα χαρακτηριστικά της ελευθερίας και της ιστορικότητας διασφαλίζονται μέσα από τη γλώσσα, το λόγο. Αποτελεί, δηλαδή, η γλώσσα το σύνδεσμο μεταξύ του παρόντος και του μέλλοντος, διασφαλίζει στον άνθρωπο την επικοινωνία, την κατανόηση, την ερμηνεία και τον βοηθάει να διαλευκάνει την ύπαρξή του στο παρόν. Εκτός αυτού η γλώσσα, η δομή της παίζει σημαντικό ρόλο στο σχηματισμό εννοιών, επομένως

και στην απόδοση νοήματος και στον τρόπο κατανόησης της πραγματικότητας. Στα πλαίσια αυτά η ανθρώπινη πράξη είναι πειραματική και επομένως όχι απόλυτα προβλέψιμη. Μόνο μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο συνθηκών δράσης ο άνθρωπος μπορεί να θεωρηθεί δημιουργήμα και παράλληλα δημιουργός του πολιτισμού του και της ιστορίας του (Landmann, 1961). Ο κίνδυνος, όμως, να μετατραπεί ένα μέρος του πληθυσμού σε δημιουργό και άλλο ένα μέρος σε δημιουργήμα, σε καταναλωτή και σε καταναλωτικό προϊόν και υπαρκτός είναι και συμβαίνει. Το ότι ο Η/Υ είναι δημιουργήμα αναγκών και επομένως πολιτισμικό προϊόν εμπεριέχει και τον κίνδυνο να αναχθεί σε δημιουργό πολιτισμού. Ο άνθρωπος είναι εκτεθειμένος σ' αυτόν το κίνδυνο λόγω της ίδιας του της φύσης. Το ερώτημα, επομένως, που επιβάλλεται να τεθεί και να προβληματίσει είναι: Σε ποιο βαθμό ο "ψηφιακός λόγος" διασφαλίζει τα παραπάνω χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής πράξης ή πώς πρέπει να εισαχθεί στην εκπαίδευση για να τα διασφαλίσει αν όχι να τα ισχυροποιήσει;

Σύμφωνα με τους A. Gehlen (1962) και O.F. Bollnow (1983) - ανθρωπολόγους, παιδαγωγούς και φιλοσόφους - ο άνθρωπος θεωρείται ως ελλειμματικό και παράλληλα ανοιχτό ον. Η ελλειμματικότητα του ανθρώπου από βιολογικής πλευράς αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για απεριόριστες δυνατότητες σε δημιουργικότητα και επομένως στην δυνατότητα κάλυψης αυτής της ελλειμματικότητας, έτσι ώστε ο ίδιος ο άνθρωπος να υπερβαίνει κάθε φορά την ύπαρξή του. Με άλλα λόγια η βιολογική του ανωριμότητα και η ανάγκη για βοήθεια θεωρείται ως δυνατότητα για μάθηση και αγωγή και επομένως ως δυνατότητα διαμόρφωσης με τεχνικά μέσα συνθηκών υπέρβασης της ελλειμματικότητάς του. Το πέρασμα, η μετάβαση του ανθρώπου από την κατάσταση της απροσδιοριστίας και του ανοιχτού στην κατάσταση ενός συνεχιζόμενου αυτοπροσδιορισμού, συντελείται σταδιακά μέσα από την εμπειρία του παρελθόντος, τις προσδοκίες του μέλλοντος και τις δυνατότητες δράσης, δημιουργίας, αλληλεπίδρασης που υπάρχουν στο παρόν. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η γλώσσα και γενικά ο τεχνολογικός λόγος θεωρούνται ως μέσο επέκτασης, ως μέσο διεύρυνσης των ορίων του ανθρώπου και επομένως ως εργαλείο δράσης στην προσπάθεια υπέρβασης της ύπαρξής του (Μακλουάν, κ.κ.). Υπ' αυτή την έννοια ο στόχος κάθε παιδαγωγικής και διδακτικής θεωρίας και πράξης είναι να στηρίζει το παιδί στην προσπάθεια μετάβασης προς τον αυτοπροσδιορισμό του. Το περιεχόμενο της παιδαγωγικής στήριξης αναφέρεται στην επιλογή ή στην διαμόρφωση - κατασκευή περιεχομένων, μεθόδων και μέσων που θα συμβάλλουν σ' αυτή την κατεύθυνση. Από τις παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες εκείνη που επιχειρεί την προσεκτική και σταδιακή εισαγωγή κάθε καινοτομίας στην εκπαίδευση, χωρίς

δηλαδή να την απορρίπτει ή να την εκθειάζει, είναι κατά την άποψη μας η Κριτική Επικοινωνιακή Διδακτική (Winkel, 1994). Αυτή υιοθετεί τις παιδαγωγικές αντινομίες που αφορούν τόσο στη σχέση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των γενεών, όσο και στον τρόπο εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση. Με τις παιδαγωγικές αντινομίες επιχειρείται να αποφεύγονται αφενός οι μονομέρειες και αφετέρου να προσφέρονται σταδιακά οι δυνατότητες δράσης του ανθρώπου, προκειμένου να εισάγονται σταδιακά οι καινοτομίες και να πετυχαίνεται το εφικτό ανάμεσα στο υπαρκτό και στο επιθυμητό.

Σε σχέση, λοιπόν, με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και των δυνατοτήτων που ο Η/Υ προσφέρει στην παιδαγωγική και διδακτική πράξη θα πρότεινα την παρακάτω παιδαγωγική αντινομία, που επιχειρεί να άρει τις ακραίες θέσεις τόσο των επικριτών όσο και των απολογητών της πληροφορικής.

Μια τέτοια αντινομία θα μπορούσε να διατυπωθεί ως εξής :

"Τόση αποφυγή στη διδακτική πράξη της χρήσης του Η/Υ όση είναι απαραίτητη και τόση χρησιμοποίησή του όση είναι αναγκαία και δυνατή." Το μέτρο της συγκεκριμένης επιλογής μπορεί να αναζητηθεί αν ληφθούν υπόψη οι παρακάτω παράμετροι:

- Ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει καλά αυτή την πολιτισμική τεχνική.
- Να γίνεται χρήση μόνο στους τομείς που δεν προσφέρονται άλλα πιο απλά και εύχρηστα μέσα.
- Να αναζητάται πάντα το ιδιαίτερο που προσφέρει αυτή η τεχνική, να καλύπτει, δηλαδή, κάποια ανάγκη η οποία δεν καλύπτεται από τα υπάρχοντα μέσα, όπως, για παράδειγμα, ως συμπλήρωμα του βιβλίου ή ενός πειράματος με την προσομοίωση κ.τ.λ.
- Να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία και γενικότερα οι πρωτογενείς ανάγκες, επιθυμίες του παιδιού καθώς επίσης και το περιβάλλον στο οποίο το παιδί ζεί.
- Να διασφαλίζεται τόσο ο πειραματικός χαρακτήρας της παιδαγωγικής πράξης και η δυνατότητα ελεύθερης δράσης των υποκειμένων της, όσο και οι δυνατότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ή αλληλοκατανόησης μέσα από μια γλώσσα, ένα λόγο κατανοητό από όλους.

Μια τέτοια προσεκτική διαδικασία μπορεί, κατά την άποψη μας, να διασφαλίζει την ελευθερία, την ιστορικότητα και τη δράση του ανθρώπου και ιδιαίτερα του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Αυτή τη διαδικασία θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε και να οριοθετήσουμε συστηματικότερα μέσα από την ανθρωπολογική και κοινωνικοπολιτική διάσταση του "ψηφιακού λόγου".

3. Η ανθρωπολογική και η παιδαγωγική διάσταση του "ψηφιακού λόγου".

Η μετάβαση του ανθρώπου προς την ανθρωπολογική και κοινωνική του ολοκλήρωση στα πλαίσια της Κριτικής Επικοινωνιακής Παιδαγωγικής και Διδακτικής είναι μια πορεία προς τον εκδημοκρατισμό, τον εξανθρωπισμό. Αυτή η πορεία μπορεί να διασφαλιστεί με διαδικασίες που θα διευκολύνουν το μαθητή στη χειραφέτησή του, τόσο από την ίδια του τη φύση ως τον ελλειμματικό όσο και από τη φύση και το περιβάλλον γενικότερα, πολύ δε περισσότερο με την ανεξαρτησή του από τον άλλο άνθρωπο ή από τον εκπαιδευτικό. Η χειραφέτηση αυτή μπορεί να επιτευχτεί μέσα από το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τα μέσα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ουσιαστικός σκοπός της αγωγής υπ' αυτή την έννοια είναι διττός, είναι η "Κατηγοριακή Παιδεία", όπως την ονομάζει ο W. Klafki (1985). Σύμφωνα με αυτή την άποψη το κάθε περιεχόμενο, η κάθε μέθοδος, το κάθε μέσο αγωγής και η κάθε σχέση που αναπτύσσεται ή επιδιώκεται στην παιδαγωγική και διδακτική πράξη θα πρέπει να συμβάλει τόσο στην απόκτηση γνώσεων (υλιστική θεωρία παιδείας) όσο και στην αφύπνιση, ανάπτυξη, εξέλιξη, μετεξέλιξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων του παιδιού (τυπική θεωρία παιδείας). Επιδιώκεται, δηλαδή, η αλληλεπίδραση μεταξύ γνώσης και εφαρμογής της γνώσης, προκειμένου η γνώση να συμβάλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και η ανάπτυξη ικανοτήτων να δημιουργεί προσηγορότερο έδαφος για κατάκτηση γνώσεων και απόκτηση εμπειριών, έτσι ώστε ο μαθητής να καθίσταται κάθε φορά πιο κριτικός απέναντι στις υφιστάμενες κοινωνικές καταστάσεις. Στα πλαίσια αυτά, η κάθε μας κίνηση, επιλογή ή απόφαση για εισαγωγή, χρήση, εφαρμογή κάποιου μέσου στη διδακτική διαδικασία θα πρέπει να συνοδεύεται από τα ερωτήματα: *γιατί και για ποιο σκοπό;*

Με τα δύο αυτά ερωτήματα θα είμαστε σε θέση να αποφεύγουμε κινδύνους και αρνητικές επιρροές, αν φυσικά ο στόχος της αγωγής δεν εστιάζεται μονόπλευρα στην σκόπιμη επίδραση του ενήλικου στον ανήλικο, ούτε μόνο στην σκόπιμη αλλαγή ή τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου, αλλά εστιάζεται κυρίως σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, προκειμένου ο μαθητής να καταστεί ικανός να διαλευκάνει την ύπαρξή του (γνώση), να τη βιώσει (συναίσθημα) και να την υπερβεί (δεξιότητα), δηλαδή να χειραφετηθεί. Στα πλαίσια αυτά ο W. Schulz (1981: 102) προτείνει την παρακάτω διαδικασία μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. (βλ. πίνακα 1).

Διαστάσεις εμπειρίας	Εμπειρία γνώσης	Εμπειρία συναισθήματος	Εμπειρία κοινωνικότητας
	Γνωστική Ενεργητική	Συναισθηματική βιωματική	Πραγματική δυναμική
Τάξη			
Διαβάθμιση των στόχων	Διαλεύκανση της ύπαρξης	Πλήρωση της ύπαρξης	Υπέρβαση της ύπαρξης
1. Δρομολόγηση	γνώση	ενθάρυνση	ικανότητα
2. Ανάπτυξη	κατανόηση - ανακάλυψη	βίωση	δεξιότητα
3. Διαμόρφωση	πεποίθηση	διάθεση - στάση	συνήθεια

Πίνακας 1: Διαφοροποίηση στόχων μάθησης, (Schulz, 1981 : 102)

Το ερώτημα, λοιπόν, που τίθεται από ανθρωπολογικής και παιδαγωγικής πλευράς είναι: Κατά πόσο μια νέα τεχνολογία, μια νέα τεχνολογική γλώσσα αφυπνίζει, διευρύνει τις εν δυνάμει δυνατότητες του ανθρώπου ή τις παροπλίζει, μετατρέποντας τον άνθρωπο από υποκείμενο της δράσης του σε άνθρωπο αντικείμενο της δράσης του (Postman, 1994);

Από ανθρωπολογικής πλευράς, σύμφωνα και με την άποψη του Σωκράτη που παραθέσαμε στην εισαγωγή, θα ατροφούσε στον άνθρωπο η δύναμη της μνήμης αν αυτός θα γνώριζε τη γραφή. Από παιδαγωγικής και διδακτικής πλευράς ο άνθρωπος θα εξαρτιώταν πλέον από το γραπτό λόγο, θα αποκτούσε έμμεση εμπειρία, θα αναγκαζόταν να συζητάει για το φαινόμενο του πράγματος και όχι για το ίδιο το πράγμα, οπότε ούτε πιο σοφός θα μπορούσε να γίνει αφού, αυτό που θα θεωρούσε πραγματικό δε θα ήταν και τόσο πραγματικό.

Η άποψη αυτή δεν γίνεται σήμερα αποδεκτή επειδή ο άνθρωπος με τη βοήθεια του τεχνολογικού λόγου, δηλαδή, του γραπτού, του τηλεοπτικού και του "ψηφιακού" στηρίζει τη διαδικασία της μάθησης και αναπτύσσει ικανότητες και δυνατότητες πειραματισμού, αναζήτησης, ενώ τα εργαλεία που κάθε φορά εφευρίσκει τον καθιστούν ακόμα πιο δυνατό και ολοκληρωμένο, του διευρύνουν τις δυνατότητες να βλέπει, για παράδειγμα, το μακρόκοσμο και το μικρόκοσμο.

Αυτή η θετική διάπλαση της τεχνολογίας δεν αποκλείει το παρακάτω ερώτημα: *Μήπως τελικά επιμένοντας να βλέπει έμμεσα το μικρόκοσμο*

και το μακρόκοσμο ο άνθρωπος οδηγηθεί στην αδυναμία να βλέπει άμεσα τον κόσμο; Με αυτό το ερώτημα δεν θέλουμε να καταδικάσουμε την χρήση τεχνικών μέσων στην παιδαγωγική και διδακτική πράξη, αλλά να επισημάνουμε τον κίνδυνο που μπορεί να υπάρξει χρησιμοποιώντας την υπέρμετρα. Ένα τέτοιο πρόβλημα υπάρχει στο σημερινό σχολείο, το οποίο περιορίζεται αποκλειστικά στην χρήση του σχολικού εγχειριδίου που θα μπορούσε κανείς να το αποκαλέσει ως ένα κλειστό και προγραμματισμένο σχέδιο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Από την άλλη πλευρά δεν μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός ότι η τεχνολογία διανοίγει στον άνθρωπο ορίζοντες και δυνατότητες, μπορεί όμως και να του περιορίζει τις δυνατότητες, οδηγώντας κάποιες πρωτογενείς του ιδιότητες στην αχρησία. Στη χρήση της, λοιπόν, από παιδαγωγικής και διδακτικής πλευράς θα πρέπει να αποφεύγεται η μονομέρεια και να επιδιώκεται η συμμετοχή στη μάθηση όσων το δυνατό περισσότερων αισθήσεων, διαμορφώνοντας μια ηθική της παιδαγωγικής πράξης που θα έχει στο κέντρο την αφύπνιση των δυνάμεων του ανθρώπου και του παιδιού και όχι την εργαλειοποίησή του, ή απλά τη μετάδοση έτοιμων γνώσεων.

Επομένως, ο πρωταρχικός στόχος της αγωγής αφενός επικεντρώνεται στην αφύπνιση των δυνάμεών του και αφετέρου στη μετατροπή τους σε ικανότητες, δεξιότητες. Παράλληλα, με την αγωγή επιβάλλεται να αφυπνίζονται στο μαθητή η ηθική και η κοινωνική συνείδηση, προκειμένου να λειτουργεί μέσα στην κοινωνία δημιουργικά.

Το ερώτημα, λοιπόν, που τίθεται εδώ είναι κατά πόσο ο "ψηφιακός λόγος", η τεχνολογία του Η/Υ μπορεί να συμβάλει στην αφύπνιση των δυνάμεων του ανθρώπου, και πώς μπορεί να διαμορφώσει μια ηθική που θα καθορίζει πότε μια τεχνολογία είναι απαραίτητη και πότε βλάπτει τον ίδιο τον άνθρωπο;

Μπαίνει επομένως το πρόβλημα σχετικά με την εισαγωγή μιας εναλλακτικής τεχνολογίας στο σχολείο και στην κοινωνία που θα τίθεται στην υπηρεσία του ανθρώπου και όχι ο άνθρωπος να τίθεται στην υπηρεσία της τεχνολογίας. Επίσης θα μπορούσε κανείς, αντίστοιχα, να θέσει το ερώτημα κατά πόσο η εισαγωγή και η χρήση του Η/Υ διευκολύνει τη διδακτική πράξη στο σχολείο, ή μήπως η διδακτική πράξη αποτελεί ένα πρόσφορο έδαφος για να εισαχθεί στην εκπαίδευση, προκειμένου έτσι να ικανοποιηθούν περισσότερο πολιτικές και οικονομικές σκοπιμότητες παρά παιδαγωγικές και διδακτικές επιδιώξεις.

Το διαφοροποιό στοιχείο που έχει η νέα τεχνολογία ή ο "ψηφιακός λόγος" σε σχέση με τη θεώρηση του ανθρώπου είναι ότι με αυτόν καταργείται ή αποδυναμώνεται μια σκέψη που στηρίζεται σε διχοτομίες, όπως

υποκείμενο - αντικείμενο, πνεύμα - σώμα κ.τ.λ. (Berg, 1994 : 74). Αυτή η αλλαγή θεώρησης του κόσμου ανάγεται και στην αλλαγή των δυνατοτήτων αντίληψης του κόσμου μέσα από ένα "λόγο" διαφορετικό από τον προφορικό ή το γραπτό.

Ο νέος αυτός "λόγος" αποδεσμεύεται από τις φυσικές γλώσσες, χάνει τον μιμητικό του χαρακτήρα και μετατρέπεται σε μια εφεύρεση που δημιουργεί κάτι που δεν υπάρχει πλέον στο φυσικό κόσμο, στον κόσμο της φύσης (ό.π. :76)

Σ' αυτό το πλαίσιο το ανθρωπολογικό στοιχείο της τεχνολογίας δεν μπορεί να αναζητηθεί στον άνθρωπο - υποκείμενο όπως υποστηρίζεται στην Ανθρωπιστική Παιδαγωγική, αλλά πρέπει να αναζητηθεί στην ίδια τη γλώσσα αυτής της τεχνολογίας, όπου οι άνθρωποι θα μπορούν να συζητούν και για αντικείμενα τα οποία δεν υπάρχουν εκ των προτέρων, αλλά παράγονται τη στιγμή που μιλούν για αυτά (ό.π. : 93)

Το ιδιαίτερο στοιχείο αυτής της τεχνολογίας είναι η αποδέσμευση του λόγου από την ομιλία του υποκειμένου. Επομένως, η αποδέσμευση της επικοινωνίας και της μάθησης από τη γλώσσα του υποκειμένου θα μπορούσε, ενδεχομένως, να αποτελέσει μια αφετηρία που θα βοηθούσε στην κατανόηση δύσκολων εννοιών και στο ξεπέρασμα δυσκολιών στην μάθηση, όταν αυτές οι δυσκολίες έχουν την πηγή τους στο διαφορετικό γλωσσικό κώδικα και στην έλλειψη εμπειριών. Ωστόσο επιβάλλεται να συζητηθεί εκτενώς και το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος "ψηφιακός λόγος" στηρίζει και ενισχύει περισσότερο την όραση και λιγότερο την ακοή και την ομιλία, αφού είναι μια γλώσσα που δεν ομιλείται. Αν επιπρόσθετα ληφθεί υπόψη και το γεγονός ότι ο άνθρωπος με την ακοή οδηγείται στη συγκέντρωση και πολλές φορές στην οπτικοποίηση, διαμόρφωση παραστάσεων μέσα από το στοχασμό, τότε θα πρέπει να προβληματιστούμε γύρω από το είδος του στοχασμού και της συγκέντρωσης που προκαλεί ή προωθεί ο Η/Υ με την όραση, η οποία ενισχύει περισσότερο την προσοχή και λιγότερο τη συγκέντρωση.

4. Η κοινωνικοπολιτική και η ιδεολογική διάσταση του "ψηφιακού λόγου"

Αν ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης εστιάζεται αφενός στην εισαγωγή του μαθητή στη σφαίρα των αξιών και στη γνωστική σφαίρα και αφετέρου στην κοινωνικοποίησή του, τότε τίθεται το ερώτημα της σημασίας της τεχνολογίας για την προώθηση της κοινωνικοποίησής του σ' αυτή την κατεύθυνση. Ποιες μορφές επικοινωνίας και σχέσης εισάγει μια νέα τεχνολογία, ποιες υπάρχουσες καταργεί και πώς αναδιαμορφώνεται ο κόσμος; Κατά πόσο, δηλαδή η κάθε νέα τεχνολογία βοηθάει τον άνθρωπο

να ελέγχει τις πράξεις του πιο συνειδητά μέσα στην κοινωνία;

Και σ' αυτή την κατεύθυνση ο Σωκράτης με το παράδειγμα του βασιλιά Θαμούντα επιχείρησε να δώσει απάντηση. Σχετικά με τη γραφή ο συγκεκριμένος βασιλιάς προβληματίζεται, όχι τόσο για το τί θα γράφουν οι άνθρωποι, αλλά για το γεγονός ότι αυτοί θα μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν. Διαπιστώνει, δηλαδή, ότι οι λειτουργίες μιας νέας τεχνολογίας προκύπτουν από τις αλλαγές που επιφέρει η διαφορετική δομή της τεχνικής στις σχέσεις των ανθρώπων. Ιδεολογικά και κοινωνικοπολιτικά αυτό σημαίνει ότι:

- Οι άνθρωποι θα έχουν πρόσβαση στα γραπτά άλλων, θα έχουν άλλες δυνατότητες προσπέλασης, αλλά θα είναι και προσπελάσιμοι ευκολότερα: θα είναι περισσότερο ευάλωτοι από πριν, θα υπόκεινται πιο εύκολα σε διαδικασίες αλλοτρίωσης.

- Όσοι, επίσης, θα μάθουν να γράφουν, θα εξουσιάζουν αυτούς που δεν θα γνωρίζουν να γράφουν.

Θίγεται, στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ιδεολογική και κοινωνικοπολιτική διάσταση της κάθε νέας τεχνολογίας, η οποία δημιουργεί ούτως ή άλλως νέο πολιτισμό, αφού ως νέα εισάγει νέες λέξεις και έννοιες, τροποποιώντας ή καταργώντας άλλες. Η δημιουργία νέου πολιτισμού με την απότομη εισαγωγή καινοτομιών επιφέρει κρίση στους θεσμούς. Όμως το πρόβλημα δεν είναι η αντικατάσταση των παλιών θεσμών με νέους, αλλά η μετεξέλιξη των θεσμών σε πιο ανθρώπινους, σε πιο δημοκρατικούς που θα διασφαλίζουν την ελευθερία και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, χωρίς να περιορίζονται μόνο σε διαδικασίες υπαγόρευσης ή απαγόρευσης. Στην κατεύθυνση αυτή ο N. Postmann (1994 : 117 κ.ε.) επισημαίνει τον κίνδυνο που μπορεί να υποκρύπτει η τεχνολογία του Η/Υ διοχετεύοντας μια συγκεκριμένη ιδεολογία, αφού θα γίνεται ένας αυστηρός έλεγχος των πληροφοριών στο σχολείο, όπου θα επικρατεί πλέον η ιδεολογία μιας συγκεκριμένης ομάδας ανθρώπων που θα χειρίζεται και θα κατασκευάζει το εκπαιδευτικό λογισμικό.

Υπάρχει, δηλαδή, αφενός ο κίνδυνος του αυτοματισμού και αφετέρου της συγκέντρωσης της εξουσίας στα εκπαιδευτικά πράγματα σε συγκεκριμένες μικρές ομάδες ανθρώπων, που θα αναδεικνύονται σε "ιερείς". Αυτοί κατά τον Postmann (ό.π. :100) υπηρετούν ένα θεό που δεν γνωρίζει την δικαιοσύνη, την καλωσύνη, την συμπόνια ή την απόδοση χάριτος. Ο θεός αυτών των ειδικών μιλάει για αποτελεσματικότητα, για ακρίβεια, για αντικειμενικότητα με αποτέλεσμα να εξαφανίζονται από το ρεπερτόριο του λεξιλογίου τους λέξεις όπως λάθος, αμαρτία, κακό, καλό και να αντικαθίστανται με λέξεις όπως κοινωνική απόκλιση αντί ίσως της λέξης "λάθος" κ.τ.λ. Λέξεις και έννοιες όπως αμαρτία, λάθος, κακό, καλό, εξα-

φανίζονται επειδή ακριβώς δεν είναι μετρήσιμες και αντικαθίστανται με άλλες που είναι μετρήσιμες και πραγματοποιήσιμες.

Έτσι, διερωτάται κανείς μήπως τελικά η απότομη και έντονη απαίτηση για μια εισαγωγή των Η/Υ στο σχολείο είναι καθαρά μια οικονομική στήριξη του κεφαλαίου και μια προετοιμασία του μαθητή ως εργατική δύναμη, ως καταλαλωτή, ενώ, για παράδειγμα, ο μαθητής θα μπορούσε να απασχοληθεί με άλλα πιο σημαντικά γι' αυτόν πράγματα; *Κατά πόσο δηλαδή, ο Η/Υ υπηρετεί την παιδαγωγική, διδακτική και κοινωνική πράξη ή μήπως τελικά η διδασκαλία των μαθημάτων και με τη βοήθεια των Η/Υ μετατρέπεται σε αυτοσκοπό;*

Όπως, ήδη, αναφέραμε ο στόχος της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τον άνθρωπο ν' αναπτύσσει τις δυνάμεις του, να λειτουργεί δημιουργικά και υπεύθυνα μέσα στην κοινωνία, να έχει δυνατότητες προσπέλασης στην τεχνολογία, χωρίς να δέχεται τις αρνητικές τις επιπτώσεις. Όταν ο μαθητής μαθαίνει να χρησιμοποιεί την τεχνολογία τότε ο τόπος "σχολείο" μπορεί να μετατραπεί σ' ένα χώρο που θα δημιουργεί στον μαθητή αντιστάσεις μπροστά στους κινδύνους που η ίδια η τεχνολογία κρύβει, και προοπτικές μπροστά στις δυνατότητες που του προσφέρει. Αυτό θεωρούμε ότι μπορεί να επιτευχθεί αν η κάθε νέα τεχνολογία δεν θεωρηθεί μόνο ως εργαλείο ή μάθημα, αλλά παράλληλα και ως πρόβλημα ή αντικείμενο διδασκαλίας, προκειμένου να αποκαλυφτούν οι ιδεολογικές, κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές διαστάσεις και σκοπιμότητες (Becker, 1987 : 132 κ.ε.).

Τα ερωτήματα που τίθενται στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι: Σε ποιο βαθμό ο "ψηφιακός λόγος" διευκολύνει την ανάπτυξη πιο ανθρώπινων κοινωνικών σχέσεων στη διδακτική και στην κοινωνική πράξη; Ποια εμπόδια - δυσκολίες μπορούν να ξεπεραστούν με αυτόν, προκειμένου ο μαθητής να είναι καλύτερος απ' ό,τι είναι, να είναι πιο παραγωγικός και δημιουργικός τόσο για τον εαυτό του όσο και για το κοινωνικό σύνολο;

Στη συγκεκριμένη περίπτωση η παρεμπόδιση της εισαγωγής του Η/Υ στο σχολείο δεν είναι η λύση του προβλήματος, αλλά η αναζήτηση ενός τρόπου για την αποφυγή τόσο της αποϋποκειμενικοποίησης των υποκειμένων της διδακτικής και γενικά της κοινωνικής πράξης, όσο και της τεχνικοποίησης της ίδιας της διδακτικής διαδικασίας. Ίσως οι ιδιαιτερότητες του "ψηφιακού λόγου" να οδηγήσουν στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων στη μάθηση, στην περίπτωση που οι δυσκολίες μάθησης είναι πρόβλημα γλωσσικού κώδικα και εμπειριών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να προκύψει και το αντίθετο.

5. Η σημασία του "ψηφιακού λόγου" στη διδακτική πράξη

Η εισαγωγή, μιας νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση, όπως επισημάναμε και στην αρχή δεν είναι απλά μια προσθαφαιρική διαδικασία. Είναι περισσότερο μια δυναμική διαδικασία και εκφράζει το γενικότερο πρόβλημα της σχέσης μεταξύ παράδοσης και εξέλιξης - προόδου - ιδιαίτερα σήμερα που η πρόοδος ταυτίζεται με την τεχνολογική πρόοδο.

Η εισαγωγή, λοιπόν, μιας νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση δεν προκαλεί αντιπαράθεση και πόλεμο μόνο ανάμεσα στην παλιά και στη νέα τεχνολογία για το ποια τελικά θα έχει τον πρώτο λόγο μέσα στο σχολείο.

Ο πόλεμος αυτός επεκτείνεται στις άλλες πράξεις του ανθρώπου (οικονομικές, πολιτικές, θρησκευτικές) σχετικά με το ποια από αυτές θα χρησιμοποιήσει την τεχνολογία, προκειμένου η ίδια να ισχυροποιήσει τη θέση της μέσα στην εκπαίδευση. Από αυτή την αντιπαράθεση ως μόνη κερδισμένη βγαίνει η πράξη της τεχνολογίας (Postman, 1994) αφού για παράδειγμα: Ο πολιτικός πλέον ενδιαφέρεται περισσότερο για το είδος της τεχνολογίας που θα χρησιμοποιήσει, προκειμένου να φτάνει γρηγορότερα το μήνυμά σε περισσότερους δέκτες, απ' ό,τι για το σκοπό και το περιεχόμενο του μηνύματος. Σ' αυτή την κατεύθυνση δεν έμειναν ανεπηρέαστοι και πολλοί παιδαγωγοί - διδακτολόγοι και άνθρωποι της πράξης που ενδιαφέρονται περισσότερο για το πώς και με ποιο είδος τεχνολογίας θα μάθουν καλύτερα ή γρηγορότερα οι μαθητές και λιγότερο για το τι και για ποιο σκοπό πρέπει να μάθουν. Φαίνεται, δηλαδή, η οικονομική και η τεχνολογική πράξη να κυριαρχεί στις άλλες και να καταργείται έτσι η αρχή της μη ιεράρχησης των πράξεων του ανθρώπου.

Αποτέλεσμα αυτού του πνεύματος είναι να κινδυνεύει να μετατραπεί ο παιδαγωγικός λόγος σε καθαρά εργαλειώδη, τεχνικό ή ο τεχνολογικός λόγος να υπερκαλύπτει τον παιδαγωγικό και να τον κατευθύνει, αφού έτσι διαμορφώνεται μια παιδαγωγική και διδακτική ηθική της αποτελεσματικότητας και της ακρίβειας - λόγω της ακρίβειας του "ψηφιακού λόγου" - σε βάρος της αναζήτησης των στόχων και των επιδιώξεων της παιδαγωγικής πράξης. Πέραν αυτού η μονομερής επικράτηση ή η αναγωγή ενός "λόγου" σε κυρίαρχο στοιχείο στην παιδαγωγική πράξη μειώνει τις δυνατότητες επικοινωνίας και δράσης τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή.

Προκειμένου, λοιπόν, να εισαχθεί ο "ψηφιακός λόγος" στο σχολείο, είτε ως μάθημα είτε ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης και να αποφευχθούν όσο το δυνατό περισσότερο οι αρνητικές επιπτώσεις, επιβάλλεται σύμφωνα με την Κριτική Επικοινωνιακή Διδακτική (Winkel, 1994:88) να

ακολουθηθεί η παρακάτω σταδιακή μετάβαση:

- Ως πρώτο βήμα είναι η μελέτη της σχολικής πραγματικότητας, όπως αυτή είναι, προκειμένου να προσδιοριστεί το αναγκαίο και το εφικτό, καθώς επίσης και η αναζήτηση εκείνων των σημείων που δεν αντιμετωπίζονται με τα ήδη υπάρχοντα μέσα.

- Ως δεύτερο βήμα μπορεί να είναι η αναζήτηση των ιδιαίτερων δυνατοτήτων, αλλά και των αλλαγών που προσφέρει ο "ψηφιακός λόγος", καθώς επίσης και ο εντοπισμός τόσο των αρνητικών όσο και των θετικών επιδράσεων της τεχνολογίας στο ίδιο το παιδί και στην παιδαγωγική σχέση.

Μέσα από μία τέτοια διαδικασία, μέσα από την ανάδειξη των αδυναμιών και των δυνατοτήτων της σχολικής πραγματικότητας θα καταστεί δυνατή η διαπίστωση της αναγκαιότητας και της δυνατότητας που προσφέρει ο "ψηφιακός λόγος" στη διδακτική πράξη. Για παράδειγμα, αν:

- ο προφορικός λόγος θέτει στο κέντρο της μάθησης την ομάδα (εκπαιδευτικός - μαθητής), απαιτεί και προωθεί την άμεση επικοινωνία και τον άμεσο διάλογο,

- ο γραπτός λόγος θέτει στο κέντρο την ατομική μάθηση και την αυτόνομη αναζήτηση των πληροφοριών,

- ο τηλεοπτικός λόγος προωθεί μια παθητική και έμμεση άντληση πληροφοριών, τότε:

ποιες δυνατότητες προσφέρει ο "ψηφιακός λόγος" και ποιες αδυναμίες καλύπτει, ποιους κινδύνους ενδεχομένως κρύβει; Ποια αλλαγή ρόλων, σχέσεων και ποια είδη ενδιαφερόντων προωθεί ο "ψηφιακός λόγος"; Πώς διαμορφώνεται στον κάθε λόγο το σκηνικό και οι συνθήκες παραγωγής νέου λόγου, σκέψης, γνώσης και δράσης;

Τα ερωτήματα αυτά μπορούν εν μέρει να απαντηθούν, αν λάβουμε υπόψη την αντίληψη που σήμερα επικρατεί για το ποιος είναι ο "καλός" μαθητής. Σήμερα, ως "καλός" μαθητής θεωρείται αυτός που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις ενός σχολείου που λειτουργεί κυρίως με τον προφορικό και το γραπτό λόγο. Ο μαθητής έξω από το σχολείο επηρεάζεται κυρίως από τον τηλεοπτικό λόγο και δεν μπορεί να διδαχτεί μόνο με τον προφορικό ή το γραπτό λόγο. Είναι επομένως αποτυχημένος, όχι λόγω χαμηλής νοημοσύνης, αλλά επειδή βρίσκεται στη λάθος πλευρά της αντιπαράθεσης. Ο μαθητής αυτός που είναι συνηθισμένος στον τηλεοπτικό λόγο θα είχε ενδεχομένως μεγαλύτερες επιδόσεις σ' ένα σχολείο που θα στηριζόταν περισσότερο στον τηλεοπτικό λόγο. Ίσως μετά από χρόνια αυτός ο τύπος μαθητή να είναι ο συνηθισμένος, η κοινωνία, όμως, να διαμορφώνει ένα άλλο τύπο μαθητών, εκείνων του "ψηφιακού λόγου".

Το πρόβλημα, δηλαδή, της αγωγής και της μάθησης δεν είναι η έλλειψη

ενός λόγου ή η έλλειψη της πληροφόρησης. Το πρόβλημα ανάγεται στη σύγχυση των λόγων που επικρατούν, στις ετεροχρονισμένες καταστάσεις που δημιουργούνται στο σχολείο και στην παθητική στάση που προωθούν οι νέες τεχνολογίες στον άνθρωπο.

Στη βάση μιας ανθρωπολογικής και κοινωνικοπολιτικής διάστασης της τεχνολογίας η κριτική που ασκείται σ' αυτή είναι ότι μετατρέπει τον άνθρωπο σε παθητικό παρατηρητή, παρόλο που η βασική ιδιότητα του ανθρώπου είναι η δράση. Δράση σημαίνει στοχασμός, πειραματισμός, σχεδιασμός, επιλογή, απόφαση, σημαίνει εντέλει δημιουργική εποικοδόμηση, επεξεργασία, αφύπνιση.

Για να χρησιμοποιήσουμε, επομένως, ένα μέσο ή κάποιο "λόγο" στη διδακτική πράξη, η επιλογή θα πρέπει να συνοδεύεται από ένα παιδαγωγικό και από ένα διδακτικό-μεθοδολογικό ερώτημα. Το παιδαγωγικό ερώτημα αφορά στις δυνατότητες που προσφέρει το νέο μέσο για την αφύπνιση των δυνάμεων του ανθρώπου και στην ηθική που διαμορφώνει το άτομο, προκειμένου κατέχοντας αυτό το μέσο να γνωρίζει τόσο τους κινδύνους που κρύβει, όσο και τις δυνατότητες που διανοίγει. Το διδακτικό και μεθοδολογικό ερώτημα αφορά στη συσχέτιση του μέσου με το αντικείμενο διδασκαλίας και στη χρονική στιγμή που αυτό θα χρησιμοποιηθεί (Rehfus, 1995 : 193 κ.ε.).

Ιδιαίτερα, όμως, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι μαθητές μιας ηλικιακής ομάδας - μιας τάξης - θα πρέπει να αντιμετωπιστούν και να βοηθηθούν με διαφορετικούς και εναλλακτικούς τρόπους επειδή είναι διαφορετικοί. Η παιδαγωγική αρχή "των ίσων ευκαιριών" στην εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από μια διαφορετική αντιμετώπιση. Επίσης οι πολλαπλές μορφές παρουσίασης της πραγματικότητας, οι πολλαπλές μορφές εργασίας, και επικοινωνίας απαιτούν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (W. Klafki, 1985). *Πώς μπορούν όμως τα προγράμματα εκπαιδευτικού λογισμικού να ανταποκρίνονται στην παραπάνω παιδαγωγική αξίωση;*

Σήμερα, η πραγματικότητα διαγράφεται από τις πολλαπλές δυνατότητες άντλησης και παρουσίασης των πληροφοριών που παρέχονται και επομένως και από προβλήματα ελέγχου αυτών των πληροφοριών. Η έκρηξη των γνώσεων συνοδευόμενη και από την έκρηξη των τεχνολογικών δυνατοτήτων οδήγησε σε σχετική αδυναμία επιλογής των περιεχομένων και των μέσων διδασκαλίας. Ο W. Klafki (1985) προτείνει να γίνεται αυτή η επιλογή με βάση κάποια βασικά ερωτήματα που σχετίζονται με την παραδειγματική σημασία του περιεχομένου ή του μέσου και τη σημασία που αυτό έχει για το παρόν και το μέλλον του παιδιού και γενικότερα του ανθρώπου (βλ. Κοσσυβάκη, 1993 : 196 κ.ε.).

Η ανάδειξη, όμως, της σημασίας του περιεχομένου ή του μέσου είναι μια δύσκολη υπόθεση, λόγω της διαφορετικότητας των παιδιών σε σχέση με τη γνωστική δομή, το ρυθμό μάθησης και το γλωσσικό κώδικα. Από την άλλη πλευρά αυτή η διαφορετικότητα ενισχύεται και από το ότι τα παιδιά αλλάζουν από γενιά σε γενιά, γεγονός που δεν επιτρέπει την ύπαρξη διαχρονικών τρόπων διαπαιδαγωγικής τους. Κοινωνικές έρευνες (Beck/ Beck - Gernsheim, 1994) έχουν καταδείξει ότι οι διάφορες ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές έχουν μετατρέψει την παιδική ηλικία σε μια κουρασμένη ηλικία. Κι αυτό γιατί δεν έχουν άμεσα βιώματα και εμπειρίες, έχουν διαχωριστεί και απομονωθεί στον κόσμο των συνομηλίκων, εξαναγκάζονται σε διαδικασίες αφηρημένης μάθησης και επίδοσης, είναι παιδιά της ηλεκτρονικής τεχνολογίας που δέχονται καθημερινώς μηνύματα καταστροφολογίας.

Συγκεκριμένα ο παιδαγωγός E. Cloer (1991: 13) κάνει λόγο για μια παιδική ηλικία "φτωχή στην αφθονία". Το να είσαι παιδί σήμερα σημαίνει:

- φτώχεια σε εμπειρίες εργασίας και υπευθυνότητας,
- φτώχεια σε δυνατότητες επικοινωνίας με όλες τις ηλικίες,
- φτώχεια σε αδέρφια και σε έμπιστα πρόσωπα,
- φτώχεια σε εμπειρίες δοκιμής των δυνάμεών τους,
- φτώχεια σε πολλαπλές δυνατότητες άντλησης πληροφοριών, επειδή συνήθως κυριαρχεί μόνο κάποια από αυτές σε βάρος των υπολοίπων,
- φτώχεια σε δυνατότητες αναζήτησης και αντιμετώπισης υπαρκτών καταστάσεων με υπαρκτά άμεσα μέσα.

Είναι τα παιδιά φτωχά γιατί, ενώ νομίζουμε ότι τα έχουν όλα και τα έχουν όλα, τα ίδια όμως δεν είναι τίποτα, δεν δοκιμάζουν, δεν ερευνούν, δεν έχουν ευθύνη, δεν γεύονται τη χαρά της δημιουργίας ενός αντικειμένου που δεν είναι μια φευγαλέα εντύπωση. Είναι φτωχά μέσα στον πλούτο του άγχους που προσφέρει η ανεξέλεγκτη αφθονία. Αυτό το είδος της ένδειας το συναντάμε και στο σχολείο και στην παιδαγωγική πράξη. Πιστεύουμε ότι αυτή η ένδεια είναι κατά ένα μεγάλο μέρος σύμπτωμα του τεχνολογικού πολιτισμού που, ενώ παρέχει στον άνθρωπο π.χ. εξαρτήματα, τον οδηγεί στη αχρησία των δυνατοτήτων που το ίδιο του το σώμα του προσφέρει.

Ωστόσο, ο άνθρωπος μπορεί να θεραπεύσει αυτή την κατάσταση όχι με την κατάργηση της τεχνολογίας, αλλά με τη σωστή της χρήση. Ο σωστός τρόπος είναι δυνατό να αναζητηθεί, όταν φυσικά ληφθεί υπόψη ότι:

- Η παιδαγωγική πράξη δεν είναι εφαρμοσμένη τεχνική, αλλά ολοκλήρωση, πραγμάτωση ζωής, διασφάλιση της ελευθερίας, της ιστορικότητας και τη γλώσσας.

- Η παιδαγωγική πράξη είναι πρώτα και πάνω απ' όλα στήριξη για

διαμόρφωση, ανάπτυξη και εξέλιξη των δυνατοτήτων του ανθρώπου.

- Η παιδαγωγική πράξη είναι πράξη στήριξης των παιδιών για να ζήσουν τη ζωή τους συνειδητά και κριτικά μέσα στην κοινωνία, είναι πράξη στήριξης για διαλεύκανση, βίωση και υπέρβαση της ύπαρξής τους.

- Η παιδαγωγική πράξη είναι πρόκληση για απόλαυση και δημιουργία.

Υπ' αυτή την έννοια η βασική επιδίωξη με την αγωγή και τη μάθηση είναι να ανοίξει στο μαθητή διαδρόμους επικοινωνίας προς τη γη προς τον κόσμο, προς τον συνάνθρωπο και όχι μόνο διαύλους επικοινωνίας μεταξύ "φαινομενικά πραγματικών" αλλά "μη υπαρκτών" κόσμων.

Αν, λοιπόν, σήμερα ο μαθητής βιώνει μια "μη πραγματική" πραγματικότητα, δηλαδή, δεν έχει τη δυνατότητα να δοκιμάσει πραγματικά τις δυνάμεις του, αν στην παιδαγωγική πράξη επικρατεί σύγχυση εννοιών και "λόγων" και οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται διαφοροποιημένα, τότε : *Ποια είναι η σημασία του "ψηφιακού λόγου" στην εκπαιδευτική διαδικασία; Πού είναι ο πλούτος του και ποια η συμβολή του στα παραπάνω προβλήματα της παιδαγωγικής πράξης;*

Με βάση το σκεπτικό και τον προβληματισμό που προηγήθηκε και έχοντας υπόψη προτάσεις που διατυπώθηκαν σχετικά με τη σημασία του Η/Υ στη διδακτική πράξη επισημαίνουμε ότι έχουν γίνει ορισμένες θετικές προσπάθειες σ' αυτή την κατεύθυνση. Όμως οι προσπάθειες αυτές έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα και επιχειρούν να καλύψουν συγκεκριμένες πτυχές και αδυναμίες της διδακτικής πράξης. Τέτοιες προσπάθειες αυξάνονται διαρκώς, χωρίς ωστόσο να γίνεται παράλληλα μια έρευνα και ένας γενικότερος συντονισμός όλων αυτών των ενεργειών. Εκείνο που πρέπει ιδιαίτερα να αποφευχθεί είναι να μη θεωρηθεί πλέον η πληροφορική ως η μοναδική δυνατότητα για την επιτυχία εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Στην κατεύθυνση αυτή μπορεί η υπολογιστική τεχνολογία να θεωρηθεί απαραίτητη όχι μόνο ως ένα αντικείμενο εκμάθησης της χρήσης του, αλλά και ως ένα εργαλείο στήριξης των μαθητών στην εξέλιξή τους, εφόσον όπως υποστηρίζεται, θα ληφθούν υπόψη οι ανάλογες παιδαγωγικές προτεραιότητες (Κυνηγός 1995 : 396 - 410 κ.ε.). Μια τέτοια παιδαγωγική προτεραιότητα, θα μπορούσε για παράδειγμα να συμπεριλαμβάνει τα παρακάτω ερωτήματα :

- Πώς μπορεί να εισαχθεί ο Η/Υ στο σχολείο - ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - λαμβάνοντας υπόψη τους βασικούς παιδαγωγικούς στόχους της;

- Ποιές σταθερές και διαρκείς επιδράσεις επιφέρει η εισαγωγή του Η/Υ στο σχολείο και πώς αυτή επηρεάζει τις μορφές οργάνωσης, εργασίας, διδασκαλίας και μάθησης;

- Ποια είναι τα μέχρι τώρα πορίσματα ερευνών σε προσπάθειες που

έχουν, ήδη, αναληφθεί σε διεθνές επίπεδο;

- Πώς επιβάλλεται να γίνει η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να χρησιμοποιούν τον Η/Υ ενεργά και να μη μετατραπούν σε παθητικούς διεκπεραιωτές έτοιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων;

Συμπεράσματα

Με τους Η/Υ και τον "ψηφιακό λόγο" έχει διαμορφωθεί μια τέταρτη πολιτισμική τεχνική παράλληλα με τις κλασικές τεχνικές ανάγνωση, γραφή, αρίθμηση. Οι συζητήσεις των παιδαγωγών - διδακτολόγων στρέφονται γύρω από τους κινδύνους, τη σημασία και το σκοπό ή τις σκοπιμότητες της εισαγωγής του Η/Υ στο σχολείο.

Η παιδαγωγική συζήτηση και επιχειρηματολογία επικεντρώνεται, κυρίως, στην αναζήτηση τρόπων χρησιμοποίησης του Η/Υ από τον άνθρωπο, χωρίς να ζημιωθεί ο ίδιος ως χρήστης ή η κοινωνία.

Η διδακτική συζήτηση και επιχειρηματολογία εστιάζει το ενδιαφέρον της κυρίως στην αναζήτηση εκείνων των μαθησιακών διαδικασιών που θα στηριχτούν από τη χρησιμοποίηση του Η/Υ και στην αποφυγή παρενεργειών, αφού η παιδική ηλικία φαίνεται να είναι φτωχή μέσα στην αφθονία.

Η απάντηση στους παραπάνω προβληματισμούς πιστεύω ότι μπορεί να ευρεθεί όταν παιδαγωγοί και τεχνοκράτες συζητήσουν από κοινού το πρόβλημα. Για να συζητήσουν επιβάλλεται να διαμορφώσουν ένα κοινό γλωσσικό εργαλείο επικοινωνίας, προκειμένου να οριοθετηθεί η παιδαγωγική διάσταση της τεχνολογίας και η τεχνολογική διάσταση της παιδαγωγικής, έτσι ώστε ο "ψηφιακός λόγος" να αποτελέσει ένα στοιχείο εμπλουτισμού της ανθρώπινης υπόστασης και πράξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Beck, U/Beck - Gernsheim (1994): Riskante Freiheiten; Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt.
- Becker, G, (1984) : Planung von Unterricht, Teil I , Beltz, Weinheim / Basel.
- Benner, D. (1987) : Allgemeine Pädagogik, Juventa, Weinheim / München.
- Berr, M. A. (1994) : Anthropologie der medialen Technologie. In : Wulf, Chr. (1994) : Einführung in die Pädagogische Anthropologie, Beltz, Weinheim / Basel.
- Bollnow, O.F. (1983) : Anthropologische Pädagogik, Haupt, Bern / Stuttgart.
- Cloer, E. (1991) : Veränderte Kindheitsbedingungen - Wandel der Kindheit. In: Ernstfall Grundschule - Sind Kinder keine mehr? Hannover : Niedersächsisches Kultusministerium.
- Εκο, Ου. (1990) : Κήνσορες και θεράποντες, εκδόσεις Γνώση , Αθήνα , μετάφ. Έφη Καλλιφάτη.
- Fink, E. (1978) : Grundfragen der systematischen Pädagogik, Herder, Freiburg.
- Gehlen, A. (1962) : Der Mensch : Seine Natur und seine Stellung in der Welt, Frankfurt.
- Klafki, W. (1985) : Neuere Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Beltz, Weinheim / Basel.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1993) : Διδασκαλία, Ανθρωπολογικές, Παιδαγωγικές και Κοινωνικές προϋποθέσεις, Τόμος Ι, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα.
- Κυνηγός, Χρ. (1995) : Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί : Η υπολογιστική τεχνολογία ως εργαλείο έκφρασης και διεύρυνσης στη Γενική Παιδεία : Στο : Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ.: Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Σείριος, Αθήνα.
- Landmann, M. (1961) : Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur, München / Basel.

- Μακλουάν, Μ. (χ. χ) : Media, οι προεκτάσεις του ανθρώπου, Κάλβος, Αθήνα, μετ. Σπ. Μάνδρος.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992) : Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία, Για μια Αντί (-παλη) Πρόταση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα
- Μικρόπουλος, Τ. / Λαδιάς, Τ. (1993) : Πληροφορική και εκπαίδευση , Δημιουργίες Νοητικών Μοντέλων στο Ανοικτό περιβάλλον της Γλώσσας Logo, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Πλάτων "Φαίδρος" (1971), απόδοση Ι. Ν. Θεοδωρακοπούλου, Γ΄ έκδοση.
- Postman, N. (1994) : Das Technopol. Die Macht der Technologien und die Entmündigung der Gesellschaft; übers. von R. Kaiser.
- Rehfus, W. (1995) : Bildungsnot. Hat die Pädagogik versagt? Klett - Cotta, Stuttgart.
- Schulz, W. (1981) : Unterrichtsplanung, Urban / Schwarzenberg, München, Wien, Waltham.
- Von Hentig, H. (1993) : Die Schule neu denken, Hanser, München, Wien.
- Winkel, R. (1994) : Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik, Schwann, Düsseldorf.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

Η ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΞΕΤΑΣΗ
ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Ιωάννινα 1995

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

Η ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΞΕΤΑΣΗ
ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

1. Εισαγωγική προσέγγιση

Ο θεσμός των εξετάσεων, και ειδικότερα των γραπτών, αποτελεί, σε πανελλαδικό και διεθνές επίπεδο, την παλαιότερη, την πιο διαδεδομένη ("εύχρηστη") και την πλέον πολυσυζητημένη και αμφιλεγόμενη μέθοδο (τεχνική) στη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

Ως κλασική χώρα του θεσμού των εξετάσεων και των βαθμών αναφέρεται η Κίνα, στην οποία από την εποχή της αυτοκρατορικής μοναρχίας εφαρμοζόταν ένα πολύπλοκο σύστημα διαδοχικών εξετάσεων, προκειμένου οι υποψήφιοι να επιλεγούν για τις διάφορες υπαλληλικές θέσεις¹. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ευρώπης οι εξετάσεις εμφανίστηκαν αρχικά με τη δημιουργία των πανεπιστημίων, κατά το 12ο και 13ο αιώνα. Πολύ αργότερα, κατά το 19ο και 20ο αιώνα, επεκτάθηκαν στις μεσαίες και κατώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες που διαμορφώθηκαν την εποχή εκείνη. Έκτοτε, οι εξετάσεις έχουν εισχωρήσει με γοργό ρυθμό σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, σε σημείο που ακόμη και το νηπιαγωγείο να χαρακτηρίζεται στην Ιαπωνία ως "κόλαση εξετάσεων"². Η καθιέρωση του θεσμού των εξετάσεων συνδέθηκε με πολλές λειτουργίες, όπως ως διαδικασία ελέγχου στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, ως διαδικασία επαγγελματικής και κοινωνικής επιλογής ή ως κίνητρο και έλεγχος για υψηλή επίδοση. Ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο οι εξετάσεις και οι βαθμοί έπαιζαν και έναν ρόλο κοινωνικού ελέγ-

1. Becker, H. 1983:15

2. Prahl, H.-W. 1993:15, Χιωτάκης, Σ. 1993:50

χου. Αποσκοπούσαν, δηλαδή, να συμβάλουν στη διαμόρφωση "εργατικών" και "ευπειθών" πολιτών. Ο έλεγχος αυτός γινόταν με τη χρήση και άλλων "εκφοβιστικών" μέσων, όπως για παράδειγμα το χαρακτηρισμό της διαγωγής του μαθητή ως "κόσμιας" ή "κοσμιότητας". Ωστόσο, οι περισσότερες από τις λειτουργίες αυτές επιβλήθηκαν από την κοινωνία και όχι από την παιδαγωγική θεωρία³.

Στην ελληνική πραγματικότητα, και ειδικότερα στις πρώτες δεκαετίες μετά τη δημιουργία του ελληνικού κράτους, ο επιλεκτικός ρόλος του σχολείου επιβλήθηκε από τις ίδιες τις σχολικές συνθήκες που ίσχυαν τότε. Οι συνθήκες αυτές ήταν ιδιαίτερα δυσμενείς για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και γεωγραφικές περιοχές (κυρίως αγροτικές), όπου η έλλειψη σχολείων και εκπαιδευτικών ήταν σαφώς έντονη. Με την έννοια αυτή, η σχολική, επαγγελματική και κοινωνική επιλογή γινόταν με βάση τις άνισες σχολικές και κοινωνικές συνθήκες, χωρίς να είναι απαραίτητες ενδιάμεσες εξετάσεις που θα ρύθμιζαν τη μετάβαση του συγκεκριμένου ατόμου από τον έναν στον άλλο τύπο σχολείου. Οι εξετάσεις στη στοιχειώδη (πρωτοβάθμια) εκπαίδευση, καθώς και στις επόμενες σχολικές βαθμίδες, λαμβάνουν έναν απαραίτητο ή υποχρεωτικό χαρακτήρα όσο πιο πολύ βελτιώνονται οι συνθήκες λειτουργίας των σχολείων σ' όλη την επικράτεια και, επιπλέον, όσο περισσότερο αυξάνεται το ενδιαφέρον για αναβάθμιση των σπουδών⁴. Με κυρίαρχη μορφή τις εισαγωγικές (γενικές) εξετάσεις στα ανώτατα (ΑΕΙ) και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (ΤΕΙ) θα υποστηρίξαμε ότι ο θεσμός των εξετάσεων στην Ελλάδα αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικότερα γνωρίσματα της σχολικής πραγματικότητας, που αφορά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, πανεπιστήμιο). Και βέβαια, η εξεταστική αυτή διαδικασία συνιστά σχεδόν τον αποκλειστικό μηχανισμό ιεραρχικής ταξινόμησης των μαθητών ή επιλογής τους για παραπέρα φοίτηση και επαγγελματική κατάρτιση. Το πλήθος των οργανωμένων (και μη) φροντιστηρίων που λειτουργούν ως θεσμοί προετοιμασίας των μαθητών για την οποιασδήποτε μορφής εξέταση και η ευρύτατη και έντονη δραστηριοποίηση (συχνά σε σημείο έξαρσης) των άμεσα ή έμμεσα ενδιαφερομένων μερών (υποψήφιοι, γονείς, κρατική μηχανή, μέσα επικοινωνίας, αστυνομία...), πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τις λεγόμενες πανελλήνιες εξετάσεις, αποκαλύπτουν με έκδηλο τρόπο την υπερβολική αξία που αποδίδεται στο θεσμό τους. Επίσης, οι ευρύτερες συζητήσεις, σε επίσημο και ανεπίσημο επίπεδο, το πλήθος των

3. Χιωτάκης, Σ. 1993:51

4. ό.π. :53

δημοσιευμάτων, οι νόμοι, τα προεδρικά διατάγματα και οι συχνές υπουργικές αποφάσεις, γύρω από ζητήματα που αφορούν το θεσμό των εξετάσεων, δείχνουν ότι η "επικράτησή" τους στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα αποτελεί αντικείμενο κριτικής, αμφισβήτησης και γενικά σημείο αναφοράς για επαναπροσδιορισμό ή ανασυγκρότησή τους. Η κριτική που ασκείται εστιάζεται κατεξοχήν στο γεγονός ότι οι εξετάσεις δεν εκπληρώνουν τις λειτουργίες για τις οποίες υποτίθεται ότι καθιερώθηκαν. Εξάλλου, αυτό αποτέλεσε όχι μόνο αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης, αλλά συνιστά πλέον και εύρημα ερευνητικής προσπάθειας.

Αρχικά, η κριτική κατά των εξετάσεων αφορούσε την περιορισμένη αξιοπιστία τους. Στη συνέχεια, και με τη συμβολή των ερευνητικών ευρημάτων, εμφανίζονται τα τεστ (κριτήρια ελέγχου ή ελεγκτική δοκιμασία) ως πιο αντικειμενικά και αξιόπιστα εργαλεία αξιολόγησης, με αποτέλεσμα οι εξετάσεις να "εκχωρήσουν" σημαντικό μέρος από την ισχύ και τη χρήση τους. Ο θεσμός των εξετάσεων επικρίθηκε ιδιαίτερα από τα φοιτητικά και μαθητικά κινήματα της δεκαετίας του '60 ως εργαλείο και σύμβολο της εξουσίας και, επιπροσθέτως, ως διαδικασία υποκειμενική που παρέχει τη δυνατότητα στο σχολείο και ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς να μονοπωλούν, να αυθαιρετούν και να καταστρατηγούν τη δικαιοδοσία αυτή⁵.

Πιο πειστική επιχειρηματολογία, αναφορικά με τις επιπτώσεις που έχουν οι εξετάσεις στο συναισθηματικό, γνωστικό και διανοητικό επίπεδο των μαθητών, και συνολικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, προσέφεραν τα πορίσματα των νεότερων επιστημονικών ερευνών⁶. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα πορίσματα αυτά οι κυριότερες αρνητικές επιπτώσεις, που προκύπτουν από τις εξετάσεις για τους μαθητές και γενικά για τις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες του σχολείου, είναι οι παρακάτω:

1. Οι εξετάσεις, ιδιαίτερα στο λύκειο, έχουν πάρει τη μορφή **αυτοσκοπού** με σαφή **χρησιμοθηρικό** χαρακτήρα. Αυτό συνεπάγεται υποβάθμιση των διαδικασιών μάθησης, δεδομένου ότι μαθαίνει κανείς σχεδόν μόνο ό,τι είναι χρήσιμο για τις εξετάσεις. Έτσι, ο μαθητής εξαναγκάζεται στην αναπαραγωγή έτοιμων και εφήμερων γνώσεων, που προκύπτουν μέσα από στείρα απομνημόνευση, αντί να διερευνά ο ίδιος (ατομικά ή ομαδικά) τη γνώση που είναι χρήσιμη για την αντιμετώπιση των πρακτικών προβλη-

5. Prahl, H.-W. 1993:17-18, Κωνσταντίνου, Χ. 1992:157-163

6. Βλ. περισσότερα: Φράγκος, Χ. 1978:10, Κασσωπάκης, Μ. 1981:39-47, Hausser, K./ Kreuzer, M. 1994:469-481, Κωνσταντίνου, Χ. 1995:222-241

μάτων της ζωής και να αναπτύσσει παράλληλα τη δημιουργικότητά του. Με τον τρόπο αυτό, οι γνώσεις ιεραρχούνται σε χρήσιμες και μη χρήσιμες, και κατ' ακολουθία και τα μαθήματα σε "πρωτεύοντα", "δευτερεύοντα" και "τριτεύοντα". Η εξέλιξη αυτή εμποδίζει την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων στο μαθητή και ευνοεί περισσότερο την εμφάνιση εξωτερικών κινήτρων μάθησης.

2. Ο μαθητής μετατρέπεται σε **παθητικό δέκτη** των σχολικών διαδικασιών που οργανώνει ο εκπαιδευτικός, υπακούοντας στη λογική των εξετάσεων, οι διαδικασίες των οποίων δεν ευνοούν την ανάπτυξη των ικανοτήτων της κριτικής, της αυτενέργειας κ.ο.κ.

3. Οι διαδικασίες μάθησης "διαστρεβλώνονται" παιδαγωγικά και εξωθούν τους μαθητές στον **ανταγωνισμό** και την **αντιπαλότητα**. Το γεγονός αυτό εμποδίζει να αναπτυχθεί στους μαθητές ένα ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα (αλληλεγγύη), ενώ παράλληλα συμβάλλει στην εμφάνιση εγωιστικών-ατομικιστικών τάσεων και στάσεων.

4. Η πίεση (πολλές φορές γίνεται καταπίεση) για υψηλή επίδοση στις εξετάσεις και η απειλή της αποτυχίας προκαλούν στους μαθητές αισθήματα **άγχους, φοβίας, ανασφάλειας...**, τα οποία μπορούν να τους οδηγήσουν μέχρι και στην αυτοκτονία, ενώ παράλληλα για το μαθητή ελλοχεύει ο κίνδυνος του **κοινωνικού στιγματισμού** και της **περιθωριοποίησης**. Αντί, δηλαδή, το σχολείο να ενθαρρύνει και να ενισχύει το μαθητή, προσφέρει σ' αυτόν, μέσα από τις εξετάσεις, σχεδόν μόνο κυρώσεις.

5. Γενικά, και ανεξάρτητα από τις αρνητικές επιδράσεις που έχουν στους μαθητές, οι εξεταστικές διαδικασίες στην παραδοσιακή τους μορφή χαρακτηρίζονται **αναξιόπιστες, μη αντικειμενικές και μη έγκυρες**.

Οι παραπάνω λειτουργίες των εξετάσεων έχουν συμβάλει στην ανάδειξη του σχολείου σε επιλεκτικό μηχανισμό. Δηλαδή, σε μηχανισμό αξιολογικής ιεράρχησης των μαθητών και προώθησης στις ανώτερες και ανώτατες εκπαιδευτικές ή και κοινωνικές βαθμίδες των "ικανοτέρων" από πλευράς αποστήθισης, φροντιστηριακής υποστήριξης, οικονομικής, μορφωτικής και κοινωνικής "εγγύησης". Ωστόσο, και αυτός ο ρόλος του σχολείου, με τις τελευταίες εξελίξεις, μετριάζεται από τη λειτουργία των οργανωμένων (και μη) φροντιστηρίων, τα οποία, αναλαμβάνοντας "αυτοδίκαια" και "αυτονόητα" την "κατάλληλη" προετοιμασία των μαθητών, πρωτίστως για τις εισαγωγικές εξετάσεις στα ΑΕΙ και ΤΕΙ, τείνουν να υποβαθμίσουν και προφανώς να αναλάβουν, αν δεν το έχουν πράξει ήδη, το "προνόμιο" αυτό του σχολείου.

Η εκπαιδευτική και κοινωνική αυτή εξέλιξη, που οφείλεται κατά ένα μεγάλο μέρος στον κυρίαρχο ρόλο των εξετάσεων στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να οργανώνει την παιδαγωγική και διδακτική επικοινωνία με τους μαθητές σύμφωνα με τις απαιτήσεις και το συγκεκριμένο λειτουργικό ρόλο των εξετάσεων. Θα υποστηρίξαμε, μάλιστα, ότι ο εκπαιδευτικός, ιδιαίτερα αυτός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι σχεδόν εγκλωβισμένος να παίζει έναν τέτοιο ρόλο, δεδομένου ότι η παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση είναι από ανεπαρκής μέχρι ανυπόστατη⁷. Άλλωστε, το σχολείο λειτουργεί περισσότερο ως γραφειοκρατικός παρά ως παιδαγωγικός οργανισμός.

2. Οι εξετάσεις ως μία μορφή (τεχνική) αξιολόγησης

Η συνοπτική παρουσίαση της κριτικής ή καλύτερα της επίκρισης που ασκείται στο θεσμό των εξετάσεων, και την οποία παρουσιάσαμε παραπάνω, αφορά περισσότερο τον παραδοσιακό τρόπο εξέτασης και ειδικότερα εκείνον της γραπτής εξέτασης.

Ως παραδοσιακό τρόπο εξέτασης εννοούμε εκείνο που έχει κυρίαρχα γνωρίσματα: α) τη χρήση ερωτήσεων ανάπτυξης ενός θέματος ως βασικό και συχνά μοναδικό μέσο εξέτασης της επίδοσης των μαθητών, β) τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται στη **στείρα απομνημόνευση** έτοιμων γνώσεων από τα σχολικά εγχειρίδια και τις "παραδόσεις" των εκπαιδευτικών, και γ) τη συχνή χρήση **μεμονωμένων και αποσπασματικών γραπτών ή προφορικών εξετάσεων**⁸. Τόσο οι ερωτήσεις ανάπτυξης και η εμμονή σε διδακτικούς στόχους, που συγκροτούνται κατά κανόνα από τον εκπαιδευτικό με υποκειμενικά κριτήρια, όσο και η μονομερής και αποσπασματική διαδικασία της εξέτασης της επίδοσης των μαθητών καθιστούν το παραδοσιακό σύστημα εξέτασης ως το πιο "ευάλωτο" από τη σκοπιά της αντικειμενικότητας, της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Στο σύστημα αυτό "παρέχεται" στον αξιολογητή η γενναιόδωρη δυνατότητα να παρέμβει υποκειμενικά στον ύψιστο βαθμό επιρροής, δεδομένου ότι βασίζεται μόνο σε μία ή δύο γραπτές ή προφορικές εξετάσεις ανά μάθημα και ανά τρίμηνο και αξιολογεί με "προσωπικά" (εμπειρικά) του κριτήρια τον τρόπο ανάπτυξης του θέματος καθώς και οποιοδήποτε στοιχείο θεωρεί αυτός ως σημαντικό.

7. Βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 1994:43-56 και 89-104

8. Κασσωτάκης, Μ. 1981 :49

Παρά τις αδυναμίες που αποδίδονται γενικά στις εξετάσεις, ωστόσο αυτές ως θεσμός και ειδικότερα ως διαδικασία εξακολουθούν να παίζουν κυρίαρχο ρόλο στη σχολική πραγματικότητα. Βέβαια, στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι οι επικρίσεις, οι αμφισβητήσεις και οι προβληματισμοί έχουν ως σημείο αναφοράς κατά κύριο λόγο τα υποκειμενικά κριτήρια του αξιολογητή, τη μονομέρεια και την αποκλειστικότητα χρήσης που γίνεται, τον τρόπο και τα μέσα που χρησιμοποιούνται και γενικά τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες διεξάγονται, καθώς και τους στόχους που τίθενται ή υποκρύπτονται. Εξάλλου, τα σημεία αυτά αποτελούν στο σύνολό τους και τις πλέον επίμαχες περιοχές στο ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Ωστόσο, παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες "αναδόμησης", "αναβάθμισης" ή και κατάργησης κάποιων μορφών εξέτασης (π.χ. ανακεφαλαιωτικές, διαγωνίσματα), οι εξετάσεις, ως μια τεχνική (ένα εργαλείο ανάμεσα στ' άλλα), εξακολουθούν να εφαρμόζονται και να είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη διαδικασία της αξιολόγησης των επιδόσεων του ατόμου ή της ομάδας ατόμων. Αυτό σημαίνει ότι στη διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να χρησιμοποιούνται, πέραν των εξετάσεων, και άλλες τεχνικές ή συνδυασμός τεχνικών, σε εναλλακτική μορφή και με αδιάλειπτη διάρκεια, έτσι ώστε να αποφεύγεται η μονομέρεια, και πολύ περισσότερο να διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα του αποτελέσματος της συγκεκριμένης διαδικασίας και βέβαια να επιτυγχάνεται η παιδαγωγική λειτουργία της. Για το σκοπό αυτό γίνεται χρήση των άλλων τεχνικών, δηλαδή των τεστ, σε σταθμισμένη ή μη μορφή, των ερωτηματολογίων, των συστηματικών παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων. Το είδος των τεχνικών αυτών και γενικότερα η μορφή οργάνωσης των διαδικασιών αξιολόγησης εξαρτώνται από τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να αξιολογήσει συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά τις επιδόσεις του μαθητή. Αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός-αξιολογητής, εκτός από τις διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται ενδεχομένως ως απόρροια ειδικών και συγκεκριμένων σχολικών ή μαθησιακών περιστάσεων στη σχολική πραγματικότητα, οργανώνει τις διαδικασίες αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή με βάση ενέργειες που έχει σχεδιάσει και συστηματικά ακολουθεί (δηλ. στρατηγικές).

Ο σχεδιασμός αυτός περιλαμβάνει τα εξής βασικά σημεία⁹:

1. Επιλογή των περιεχομένων μάθησης (διδακτικό υλικό).
2. Επιλογή της μορφής αξιολόγησης (γραπτά, προφορικά, πρακτικά).

9. Sacher, W. 1994:96-125

3. Επιλογή της μορφής των ασκήσεων (κλειστές, ανοικτές...).
4. Καθορισμός του επιπέδου των απαιτήσεων (ατομικότητα-ιδιαιτερότητες μαθητή...).
5. Καθορισμός της έκτασης των ερωτήσεων-ασκήσεων.
6. Διατύπωση-διαμόρφωση των ερωτήσεων-ασκήσεων (γλωσσικά-νοηματικά κατανοητές - όχι γρίφους).
7. Διάταξη-σειρά των ερωτήσεων (από τις εύκολες προς τις δύσκολες).
8. Οργάνωση της εξεταστικής περίπτωσης (ο αξιολογητής λαμβάνει υπόψη: τη χρονική στιγμή και διάρκεια εξέτασης - π.χ. αν είναι έπειτα από αργία - , τον ατομικό ρυθμό εργασίας, τις στιγμές κόπωσης, τη διάρκεια αυτοσυγκέντρωσης - π.χ. υπολογίζεται ότι στους μαθητές της Δ' τάξης είναι περίπου 15-20 λεπτά, ενώ για μαθητές μεγαλύτερων τάξεων 30-45 λεπτά).

Γίνεται αντιληπτό ότι με την πρακτική εφαρμογή ενός τέτοιου σχεδιασμού διαμορφώνονται ευνοϊκές, αν όχι ιδανικές, προϋποθέσεις ώστε η διαδικασία της αξιολόγησης να διεξάγεται με σαφή παιδαγωγική μορφή. Ειδικότερα, ο σχεδιασμός αυτός ευνοεί την παιδαγωγική προσέγγιση των γνωστικών, νοητικών και συναισθηματικών αναγκών, καθώς και των ατομικών ιδιαιτεροτήτων του μαθητή, ο οποίος βρίσκεται στο στάδιο ανάπτυξης των ικανοτήτων του και γενικά της προσωπικότητάς του.

3. Γνωρίσματα και λειτουργίες της παιδαγωγικής αξιολόγησης

Λαμβάνοντας υπόψη τις παιδαγωγικές αντιλήψεις γύρω από τα γνωρίσματα και τις λειτουργίες που πρέπει να διέπουν το σχολείο ως παιδαγωγικό οργανισμό¹⁰, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία της αξιολόγησης, για να ενταχτεί στην παιδαγωγική λογική και πρακτική του σχολείου, οφείλει να λειτουργεί ως διευκόλυνση-υποστήριξη στις κυρίαρχες διαδικασίες του, δηλ. στις διαδικασίες της διδασκαλίας (μάθησης), της αγωγής και ευρύτερα της κοινωνικοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δε στοχεύει σε βαθμολογική ιεράρχηση και συνεπώς σε ταξινόμηση των μαθητών σε κακούς, μέτριους και καλούς, γιατί με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται συνθήκες που ευνοούν και αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης παιδαγωγικών "παρενεργειών", όπως είναι η βαθμοθηρία, ο ανταγωνισμός, η αντιπαλότητα κ.λπ. Αλλά πολύ περισσότερο, μέσα από την αξιολόγηση στην παιδαγωγική της λογική, προβλέπεται να γίνει αποτίμηση της εφαρμογής των μαθησιακών

10. Βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 1994:24-38

δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν ως κέντρο βάρους α) τους διδακτικούς στόχους, β) το μαθητή, ως δέκτη και συμμετοχο στη διαδικασία μάθησης, γ) τον εκπαιδευτικό, ως υπεύθυνο και αρμόδιο για την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και βέβαια, δ) την ίδια τη διαδικασία μάθησης.

Με βάση τα τέσσερα αυτά σημεία αναφοράς, παρέχεται η δυνατότητα, μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, να εντοπιστούν και να διαγνωστούν: α) η επίτευξη ή μη των διδακτικών στόχων, β) οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, οι ικανότητες, οι ελλείψεις κ.ο.κ του μαθητή, και γ) τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα κάθε μορφής παιδαγωγικής οργάνωσης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός¹¹. Ο απώτερος στόχος αυτού του είδους της αξιολόγησης είναι να ληφθούν τα αντίστοιχα παιδαγωγικά μέτρα, τα οποία ευνοούν την επίτευξη των διδακτικών στόχων, την ενθάρρυνση και ενίσχυση του μαθητή και συνολικά τη βελτίωση-αναβάθμιση των διαδικασιών μάθησης.

Σε μια πιο σχηματική και αναλυτική μορφή οι επιμέρους παιδαγωγικές λειτουργίες, που αφορούν τη διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, παρουσιάζονται ως εξής:

- **αυτοδιόρθωση και ετεροδιόρθωση** των αποτελεσμάτων μάθησης που δεν επιδιώχτηκαν ή δεν είναι παιδαγωγικά "επιθυμητά",
- **εντοπισμός** και συνεπώς **εξισορρόπηση ή εξάλειψη** των ανεπαρειών (ελλείψεων) που ανακύπτουν από την εφαρμογή των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων,
- **επιβεβαίωση** της προόδου του μαθητή στις διαδικασίες μάθησης (κίνητρο-ενίσχυση),
- **σχεδιασμός** των επόμενων σταδίων στη διαδικασία μάθησης,
- **ενδεδειγμένη κινητοποίηση** του μαθητή με βάση την επιτυχία στις διαδικασίες μάθησης και σύμφωνα με τον εντοπισμό του βαθμού δυσκολίας για τα επόμενα στάδια μάθησης και
- **επίδραση** στις διαδικασίες μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία των στόχων της¹².

Σύμφωνα, λοιπόν, με όλα αυτά, ο μαθητής, στη διαδικασία της αξιολόγησης, δε συγκρίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό, ο οποίος βιολογικά, διανοητικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικοπολιτισμικά διαθέτει τους δικούς του "κανόνες" και ρυθμούς ανάπτυξης, καθώς και αντιμετώπισης των περιστάσεων. Κατά συνέπεια,

11. Hentig, v. H. 1976:48, Ingenkamp, K. 1991:762, Γκότοβος, Α. 1989:60

12. Ingenkamp, K. 1991:762, Κωνσταντίνου, Χ. 1992:142/143

γίνεται σύγκριση γι' αυτό που πέτυχε ή δεν πέτυχε, γι' αυτό που έμαθε περισσότερο ή λιγότερο σε σχέση με προηγούμενες φορές, για τις προϋποθέσεις που ήταν απαραίτητες, για τις δυσκολίες που εμφανίστηκαν, για το είδος της βοήθειας και υποστήριξης που χρειάζεται κ.λπ.¹³. Με άλλα λόγια, η **ατομικότητα** του μαθητή και όλες οι ιδιαιτερότητες που απορρέουν απ' αυτήν αποτελούν κυρίαρχα σημεία αναφοράς στην παιδαγωγική μορφή λειτουργίας της αξιολόγησης της επίδοσής του. Επιπλέον, ως "συνοδευτικά" σημεία αναφοράς ή κριτήρια για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή υπολογίζονται η **κοινωνική ομάδα** ή υπο-ομάδα, στις μαθησιακές διαδικασίες της οποίας συμμετέχει ο μαθητής, καθώς και οι γενικοί ή ειδικοί **στόχοι μάθησης** ή διαφορετικά οι πραγματολογικές-αντικειμενικές αξιώσεις επίδοσης¹⁴.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα τρία αυτά σημεία αναφοράς, το αποτέλεσμα της διαδικασίας της αξιολόγησης θεωρείται ότι έχει πληρότητα και επομένως γίνεται αποδεκτό, όταν παράλληλα τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις που σχετίζονται με: α) την **εγκυρότητά** του, δηλ. όταν αξιολογείται με ακρίβεια και χωρίς παρέκκλιση ο αρχικά προσδιορισμένος στόχος και κανένας άλλος (δηλ. συγκεκριμένες γνώσεις, ικανότητες... του μαθητή και σε συγκεκριμένα θέματα), β) την **αξιοπιστία** του αποτελέσματος της αξιολόγησης, δηλ. όσες φορές κι αν επαναληφθεί η διαδικασία, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα, και γ) την **αντικειμενικότητά** του, δηλ. όταν η διαδικασία δεν επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες που είναι άσχετοι προς το αντικείμενο αξιολόγησης (π.χ. υποκειμενικοί παράγοντες- ψυχική κατάσταση αξιολογητή, κοινωνική προέλευση μαθητή)¹⁵.

Αξιολογώντας από θεωρητική σκοπιά τα γνωρίσματα και τις λειτουργίες, που αναφέρονται στη διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, θα υποστηρίξαμε ότι αποτελούν την επιθυμητή ή διαφορετικά την ιδεατή πλευρά στο συνολικό ζήτημα, που αναμφίβολα, εφόσον υλοποιούνταν, θα ευνοούσε την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων του σχολείου. Οι στόχοι αυτοί, με τη σειρά τους, θα επιδρούσαν θετικά στην **ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων του μαθητή**, δηλ. της επίδοσης, της αντίληψης, της ακρίβειας, της υπευθυνότητας, της αυτενέργειας, της κριτικής, της δημιουργικότητας, της σύγκρισης, της συνεργασίας, της συλλογικότητας, της αυτοαντίληψης και της

13. Κωνσταντίνου, Χ. 1995: 227-228

14. Bartnitzky, H./ Christiani, R. 1987:20, Sacher, W. 1 994:49

15. Κασσωτάκης, Μ. 1981:49/50, Ingenkamp, K. 1991:768 /769

κοινωνικής αλληλεγγύης. Αυτό σημαίνει, όμως, ότι οι επιδιώξεις του σχολείου και οι προϋποθέσεις λειτουργίας του, που διαμορφώνουν τη σχολική πραγματικότητα, καθώς και η κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία εντάσσεται αυτή, ευνοούν πρακτικά την εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης στην παιδαγωγική της μορφή.

4. Οι ιδιαιτερότητες της προφορικής εξέτασης

Οι εξετάσεις, ανάλογα με τον τρόπο που διεξάγονται, διακρίνονται σε γραπτές και προφορικές. Ωστόσο, οι "επικρίσεις" που ήδη αναφέραμε, σε επίπεδο θεωρητικών απόψεων και εμπειρικών ευρημάτων, αφορούσαν περισσότερο τη γραπτή τους μορφή, η οποία χαρακτηρίζεται με συγκεκριμένες ονομασίες, όπως ωριαία, καθημερινή, εξαμηνιαία, ετήσια ... (ανάλογα με το χρονικό διάστημα διεξαγωγής) ή εισαγωγική, απολυτήρια κ.ο.κ. εξέταση (ανάλογα με τη σκοπιμότητα που εξυπηρετεί) κ.λπ. Ως προς την επιστημονική προσέγγιση της προφορικής μορφής των εξεταστικών διαδικασιών θα υποστηρίζαμε ότι η ελληνική βιβλιογραφία είναι πολύ φτωχή αν όχι σχεδόν ανύπαρκτη. Η προσέγγιση τούτη, λοιπόν, μαζί με τα "υπόλοιπα", ενέχει και το στοιχείο της ερευνητικής "περιέργειας".

Καταρχήν, λέγοντας **προφορική επίδοση** εννοούμε τη γλωσσική επίδοση, με την έννοια ότι στο σχολείο η γλώσσα έχει διττή υπόσταση-λειτουργία. Από το ένα μέρος χρησιμοποιείται ως μέσο έκφρασης σχεδόν σε όλες τις διαδικασίες μάθησης και γενικά επικοινωνίας και άρα η ανάπτυξη-προαγωγή της γλωσσικής ικανότητας αποτελεί επιδίωξη, αν όχι διδακτική αρχή, όλων των γνωστικών αντικειμένων. Αυτό συνεπάγεται ότι για κάθε θέμα της συγκεκριμένης γνωστικής περιοχής προσδιορίζεται με σαφήνεια το είδος της γλωσσικής επίδοσης που οφείλουν να επιδεικνύουν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση κάθε διδακτικής ενότητας. Για παράδειγμα, οι μαθητές να ονομάζουν ή να προσδιορίζουν έννοιες στη φυσική, τη γεωγραφία κ.ο.κ, να αναπαράγουν μαθηματικούς κανόνες κ.λπ. Από το άλλο μέρος η γλώσσα καθαυτή αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο ή αλλιώς αντικείμενο μάθησης (π.χ. νεοελληνική γλώσσα), που αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη-αναβάθμιση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή¹⁶. Με την έννοια αυτή, λοιπόν, ως **προφορικές εξετάσεις** εννοούμε τις εξεταστικές δοκιμασίες που αφορούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες του ατόμου. Δηλαδή, είναι διαδικασίες που σχετίζονται: α) με επιδόσεις, σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, που

16. Schwark. W. u.a. 1986:140

εξαρτώνται από τη γλωσσική ικανότητα του ατόμου, καθώς επίσης β) με γνώσεις και ζητήματα απ' όλους τους κοινωνικούς τομείς συμμετοχής και δραστηριότητας του ατόμου...¹⁷.

Οι προφορικές εξετάσεις διεξάγονται είτε με τη μορφή **τυπικών (επίσημων)** δοκιμασιών, στις οποίες αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα όταν πρόκειται για τελικές, απολυτήριες, εισαγωγικές (π.χ. πανελλήνιες), πτυχιακές κ.λπ, είτε ως **άτυπες (ανεπίσημες)** διαδικασίες κατά τη διάρκεια των μαθησιακών δραστηριοτήτων (π.χ. πριν από την "παράδοση" ή το "τέλος" του μαθήματος) ή γενικά της σχολικής παρουσίας-συμμετοχής.

Ως τυπική (επίσημη) προφορική εξέταση εννοούμε τη διαδικασία (τεχνική) αξιολόγησης που έχει σχεδιαστεί και οργανωθεί προκαταβολικά, γίνεται ενώπιον ενός ή περισσότερων εξεταστών και μπορεί να αντικαταστήσει μία γραπτή εξέταση. Ως άτυπη (ανεπίσημη) προφορική εξέταση νοείται η διαδικασία (τεχνική) αξιολόγησης που διεξάγεται στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (γνωστικών αντικειμένων) και η οποία εμφανίζεται συνήθως με δύο διαφορετικές μορφές. Η μία μορφή χαρακτηρίζεται ως **σκόπιμη**, με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός εξετάζει, συνήθως, απροειδοποίητα συγκεκριμένους μαθητές σε καθορισμένα γνωστικά αντικείμενα ή θέματα. Στην εξέταση αυτή, η οποία γίνεται μέσα στην τάξη ενώπιον όλων των μαθητών, ο εκπαιδευτικός εξετάζει κατά κανόνα έναν μέχρι τρεις μαθητές ανά μάθημα, είτε θέτοντας σκόπιμες ερωτήσεις σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο, είτε ζητώντας από τον υποψήφιο εξεταζόμενο να διηγηθεί το "μάθημα" ή να "λύσει" την άσκηση-πρόβλημα στον πίνακα κ.ο.κ. . Η άλλη μορφή, ως μια ανοιχτή διαδικασία, εντάσσεται στην **καθημερινή επικοινωνία** εκπαιδευτικού-μαθητών στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης των γνωστικών αντικειμένων ή γενικότερα της συνεργασίας τους στην τάξη αλλά και έξω απ' αυτήν¹⁸. Αυτό σημαίνει ότι απουσιάζουν εκείνα τα στοιχεία που δίνουν στη διαδικασία καθαρά εξεταστικό χαρακτήρα. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, παρατηρεί συστηματικά όλες τις πτυχές που προσδιορίζουν το είδος της συμμετοχής και των δραστηριοτήτων του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό καταγράφει, αξιολογεί και πιθανώς διαμορφώνει μια εικόνα για το σύνολο των επιδόσεών του, αλλά παράλληλα και της διαδικασίας μάθησης και της επίτευξης των στόχων της.

Ως αντικείμενα παρακολούθησης (συστηματικής παρατήρησης) στη διάρκεια της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων και συνεπώς ση-

17. Ingenkamp, K. 1985 :191

18. Becker, G. 1986:76-85, Δημητρόπουλος, Ε. 1989:67-69

μεία αναφοράς για αξιολόγηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν δύο περιοχές-τομείς¹⁹:

1. Γνωστικά (νοητικά) χαρακτηριστικά του μαθητή

Εδώ εντάσσονται οι παρακολούθησεις από τον εκπαιδευτικό εκείνων των γνωρισμάτων (επιδόσεων) του μαθητή που σχετίζονται με την ικανότητα αντίληψης-πρόσληψης και παραγωγής. Για παράδειγμα, ο μαθητής είναι σε θέση να αντιληφθεί την ουσία ενός θέματος- προβλήματος, να συμμετέχει στη διδασκαλία με νέες ιδέες, να βρίσκει εναλλακτικές λύσεις, να αυτενεργεί και να δείχνει αποφασιστικότητα.... Ένα άλλο σημείο αναφοράς για παρακολούθηση στον τομέα αυτό είναι η ικανότητα σκέψης (αφαιρετική, συνθετική, κριτική...), νοητικής μεταφοράς, δημιουργίας και αναπαραγωγής. Για παράδειγμα, ο μαθητής είναι ικανός να διακρίνει το ουσιώδες από το επουσιώδες, να χρησιμοποιεί-μεταφέρει τις αποκτημένες γνώσεις του, να προσπαθεί, με βάση τη συγκεκριμένη πραγματικότητα, να διαμορφώσει συλλογισμούς και νέες προτάσεις. Εξυπακούεται ότι αυτές οι ικανότητες του μαθητή μπορούν να γίνουν αντικείμενο παρακολούθησης όχι μόνο σε ατομική αλλά και σε ομαδική-συλλογική μορφή (π.χ. παρουσίαση-εισήγηση ενός σχεδιασμού, εφαρμογή και αξιολόγησή του).

2. Μη γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή

Η προφορική εξέταση σ' αυτό τον τομέα (περιοχή) έχει ως σημεία αναφοράς (παρακολούθησης) την αυτονομία του μαθητή. Για παράδειγμα, ο μαθητής διεκπεραιώνει τις εργασίες του ανεξάρτητα από τη βοήθεια και την ενίσχυση άλλων, σχεδιάζει, εφαρμόζει και αξιολογεί αυτόνομα τις λύσεις των προβλημάτων-ασκήσεων, διαμορφώνει μόνος του τους στόχους κ.λπ. Επίσης, τη θέληση για μάθηση, την ετοιμότητα επίδοσης και την υπομονή-επιμονή του μαθητή. Για παράδειγμα, ο μαθητής καταβάλλει προσπάθειες να ολοκληρώσει τις υποχρεώσεις του - τις εργασίες του -, δεν αποθαρρύνεται εύκολα όταν δεν πετυχαίνει κάποιο στόχο, διακρίνεται για την υπομονή, επιμονή και αυτοσυγκέντρωσή του κ.λπ. Άλλα κριτήρια για παρακολούθηση είναι το ενδιαφέρον του για μάθηση και αναζήτηση. Για παράδειγμα, ο μαθητής παίρνει πρωτοβουλία για την παρουσίαση αλλά και αντιμετώπιση των προβλημάτων, επινοεί ιδέες και εναλλακτικές λύσεις για τη διδασκαλία, έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, δείχνει ενδιαφέρον για τη διερεύνηση του νέου και την επίλυση του δύσκολου κ.λπ. Επίσης, η ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα, ο μαθητής προθυμοποιείται να συμβάλει στην επίλυση

19. Jürgens, E. 1992:64-74, Schwark, W. u.a. 1986:147-149

προβλημάτων-ασκήσεων-συγκρούσεων, βοηθάει τους άλλους, συνεργάζεται και δείχνει αλληλεγγύη και κατανόηση στα προβλήματα των άλλων κ.λπ.

Όπως γίνεται αντιληπτό, όλα αυτά τα σημεία αφορούν την **εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή**. Το γεγονός αυτό προϋποθέτει, αφενός, ποικιλομορφία διδακτικών στρατηγικών-μεθόδων και διδακτικού υλικού και συνεπώς συστηματική παρακολούθηση του μαθητή σε όλες αυτές τις μαθησιακές και κοινωνικές περιστάσεις, και, αφετέρου, καθιστά αναγκαία τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης, έτσι ώστε οι συγκεκριμένες πτυχές της συμπεριφοράς του μαθητή να μπορούν να διατυπωθούν φραστικά ή λεκτικά και γενικά να παρουσιαστούν με πληρότητα. Αν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί στρατηγικές διδασκαλίας που δεν αφήνουν περιθώρια να αναδειχτούν αυτού του είδους οι μορφές δραστηριότητας-συμπεριφοράς του μαθητή, πιθανολογείται στην περίπτωση αυτή η απουσία μιας σειράς από τις πτυχές που προαναφέραμε και οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των γνωστικών, νοητικών και κοινωνικών ικανοτήτων του μαθητή. Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται αναμφίβολα η λεγόμενη "δασκαλοκεντρική" ή "μετωπική" μέθοδος διδασκαλίας, στην οποία προέχουν επιδιώξεις που σχετίζονται μονόπλευρα με γνωστικούς τομείς (π.χ. απομνημόνευση περιεχομένων μάθησης), πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα να μειώνονται τα περιθώρια για την εμφάνιση και ανάπτυξη σημαντικών ικανοτήτων του μαθητή, όπως αυτονομία, επικοινωνία, συνεργασία κ.λπ.

Κατά συνέπεια, για κάθε γνωστικό αντικείμενο (μάθημα) που διδάσκεται στο σχολείο θα πρέπει να προσδιορίζονται τα κριτήρια με τα οποία θα γίνεται η συστηματική παρατήρηση-παρακολούθηση και συνολικά η εξέταση των προφορικών (γλωσσικών) επιδόσεων του μαθητή. Για παράδειγμα, ως **κριτήρια αξιολόγησης του προφορικού λόγου του μαθητή** θεωρούνται²⁰:

α. η ικανότητα διήγησης των εμπειριών, των σκέψεων, των ιδεών, των προτάσεων, των καταστάσεων...

β. η ικανότητα να γίνεται κατανοητή η πληροφόρηση (διήγηση), π.χ. ο τρόπος γλωσσικής έκφρασης (διστακτικά, πολύ σιγά, πολύ γρήγορα, ασαφώς, σαφής διατύπωση, με συντακτικά λάθη, με γλωσσικά ιδιώματα...)

γ. η ικανότητα συνάφειας, δηλ. το πώς συσχετίζει και ταξινομεί τα επιμέρους στοιχεία του θέματος που διηγείται-αναπτύσσει

20. Schwark, W. u.a. 1986:143

δ. η ικανότητα γλωσσικής διατύπωσης και γενικά χρήσης του γλωσσικού κώδικα (ορθοέπεια), δηλ. ακρίβεια, πληρότητα (σφαιρικότητα), παραστατικότητα

ε. η ικανότητα να διακρίνει κανείς το ουσιώδες από το επουσιώδες (όχι αμετροέπεια)

στ. η ικανότητα της επικοινωνίας, δηλ. εφαρμογή των κανόνων της επικοινωνίας (παρακολουθώ τον ομιλητή, θέτω ερωτήσεις και δίνω απαντήσεις, εκφράζω θεμελιωμένα την άποψή μου...)

Όπως γίνεται αντιληπτό, η ανάπτυξη ή αναβάθμιση των ικανοτήτων αυτών, που αφορούν πρωταρχικά τα γλωσσικά μαθήματα, συναρτάται έμμεσα και άμεσα και με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα (μαθήματα) που διδάσκονται στο σχολείο, δεδομένου ότι οι επιδόσεις σ' αυτά εξαρτώνται από την ικανότητα στη χρήση της γλώσσας ή, στην προκείμενη περίπτωση, του προφορικού λόγου.

Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι η γλωσσική ικανότητα του κάθε μαθητή θα γίνει αυτοσκοπός ή κριτήριο αξιολόγησης και για τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Συνιστά, όμως, ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τις προφορικές επιδόσεις όλων των μαθημάτων. Δηλαδή, αυτός που έχει αναπτυγμένη τη γλωσσική ικανότητα στον προφορικό λόγο μπορεί να διατυπώσει με ορθοέπεια, συνάφεια, πληρότητα και γενικά με μεγαλύτερη ευχέρεια τις απόψεις του ή, τέλος πάντων, να δώσει πληροφορίες γι' αυτό που του ζητείται. Αλλά, όπως όλες οι σχολικές επιδόσεις, έτσι και οι προφορικές εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, τους οποίους μόνο κατά ένα μέρος μπορεί να επηρεάσει ο εκπαιδευτικός.

Η γλωσσική ετοιμότητα που έχει ένας μαθητής, η συχνότητα και ο τρόπος που συμμετέχει στην προφορική επικοινωνία είναι ζητήματα που σχετίζονται με:

- την **προσωπικότητά** του (διαδικασία κοινωνικοποίησης - αξίες, κανόνες, προσανατολισμοί, κίνητρα, προσδοκίες και γενικά το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον),

- την **αυτοαντίληψή** του, η οποία επηρεάζεται από την οικογένειά του, τις μαθησιακές συνθήκες, τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του (π.χ. τους συμμαθητές) και τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και από τις ψυχικές ή οργανικές (βιολογικές) προϋποθέσεις,

- το **ενδιαφέρον** για το αντικείμενο συζήτησης (μάθημα, ειδικό θέμα),

- τη **σωματική και ψυχική (συναισθηματική) κατάσταση** (διάθεση) της περίπτωσης (στιγμής) και

- τη **μαθησιακή περίσταση** (ομιλεί μόνος ή ως εκπρόσωπος μιας ομάδας, ομιλεί ενώπιον ενός ή περισσότερων ακροατών, εφαρμόζεται δασκα-

λοκεντρική ή μαθητοκεντρική διδασκαλία²¹.

Οι παράγοντες αυτοί δείχνουν εμφανώς ότι μια ενδεχόμενη "χαμηλή" προφορική επίδοση του μαθητή δεν είναι μόνο αποτέλεσμα "ανικανότητας" ή "αμάθειας", όπως συχνά αποκαλείται η ανεπαρκής συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα, αλλά πολύ περισσότερο συνιστά ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που πιθανώς να οφείλεται στον αυταρχικό τρόπο επικοινωνίας-εξέτασης, στην έλλειψη ενδιαφέροντος για το συζητούμενο θέμα, στην "υποβαθμισμένη" αυτοαντίληψη του μαθητή κ.ο.κ.

Η ποιότητα της προφορικής επίδοσης (συμμετοχής) εξαρτάται, επίσης, από:

- τις **ικανότητες** προσοχής, αυτοσυγκέντρωσης, αντίληψης, πρόσληψης, παρατήρησης, φαντασίας,
- το **γνωστικό επίπεδο**, ως αποτέλεσμα εσωσχολικών και εξωσχολικών μαθησιακών εμπειριών, και βέβαια,
- την **ικανότητα** στη χρήση του προφορικού λόγου²².

Αξιολογώντας συνολικά όλους αυτούς τους παράγοντες, ο καθένας από τους οποίους επηρεάζει λιγότερο ή περισσότερο την προφορική εξέταση, θα υποστηρίξαμε ανεπιφύλακτα ότι οι προφορικές επιδόσεις, μολονότι αποτελούν αντικείμενο στόχων μάθησης, είναι πολύ δύσκολο να αξιολογηθούν με εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα. Τούτο συμβαίνει, γιατί, σε σύγκριση με τις γραπτές, οι προφορικές επιδόσεις υπάγονται σε κριτήρια που δεν είναι ενιαία (ενώ στις γραπτές εξετάσεις υπάρχει το κείμενο του εξεταζόμενου) και σε "ιδιόμορφους" κανόνες που δύσκολα προσδιορίζονται και αξιολογούνται αντικειμενικά. Διακρίνονται, δηλαδή, από ένα χαρακτήρα δυναμικής αλληλεπίδρασης, που σημαίνει, εκτός των άλλων, ότι ο αξιολογητής και ο αξιολογούμενος, στη διάρκεια της εξέτασης, στέλνουν διαρκώς επικοινωνιακά μηνύματα που επηρεάζουν τη σχέση τους και το περιεχόμενο της διαπαιδαγώγησης. Ειδικότερα, τα μηνύματα αυτά παίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία της διαδικασίας εξέτασης και συγκεκριμένα της επίδοσης του μαθητή, δεδομένου ότι οι περιστασιακές συνθήκες παρουσιάζουν και απαιτούν μια αμεσότητα αντιμετώπισης. Ένα αποθαρρυντικό μήνυμα του εξεταστή (π.χ. επιθετική, ειρωνική ή επιτιμητική στάση - βλέμμα, χειρονομία, φράση...) ή μια ερώτηση που απαιτεί "υψηλού" βαθμού γνωστικό επίπεδο ή διανοητικές ικανότητες (π.χ. κριτική ικανότητα), είναι δυνατόν να επιδράσουν καταλυτικά στην επίδοση του μαθητή. Συνεπώς, οι υψηλές ή χαμηλές

21. Schwark, W. u.a. 1986:140, Sacher, W. 1994:131-136

22. Schwark, W. u.a. 1986:140/141

προφορικές επιδόσεις του μαθητή, εκτός από τις ατομικές ιδιαιτερότητές του, εξαρτώνται σε καθοριστικό βαθμό από το χρόνο που του διατίθεται, το είδος των ερωτήσεων, από την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και συνολικά από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει την παιδαγωγική-διδασκτική επικοινωνία στην τάξη.

Παρότι, όμως, η προφορική εξέταση, ως άμεση και "δημόσια" διαδικασία επικοινωνίας-δοκιμασίας, εμφανίζει τις σημαντικές αυτές επιφυλάξεις στην αξιολόγηση, εντούτοις παρέχει και δυνατότητες συμμετοχής, δραστηριοποίησης, ενίσχυσης και ενθάρρυνσης του μαθητή και συνεπώς αναβάθμισης της επίδοσής του. Αυτό μπορεί να συμβεί, με την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός θα οργανώνει τη διαδικασία της επικοινωνίας και ειδικότερα της προφορικής εξέτασης με έναν τέτοιο τρόπο (π.χ. με ομαδικές εργασίες, προσιτές ερωτήσεις, συστηματικές παρατηρήσεις) που θα προσεγγίζει τις ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή. Επίσης, θα δίνει την ευκαιρία στο μαθητή με συμπληρωματικές ή επεξηγηματικές ερωτήσεις να ανταποκριθεί πιο ολοκληρωμένα στο ζητούμενο και βέβαια, θα συμβάλλει ώστε ο μαθητής να αποκτήσει και να διαμορφώσει επικοινωνιακή πληρότητα.

Συμπερασματικά θα επισημαίναμε ότι όπως και οι άλλες τεχνικές αξιολόγησης, έτσι και η προφορική εξέταση εμφανίζει, με κάποιες βέβαια διαφοροποιήσεις, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που ανακύπτουν στον προσδιορισμό και τη μέτρηση, και μάλιστα με ποσοτικές τιμές, των ανθρώπινων ικανοτήτων ή δραστηριοτήτων. Όπως προαναφέρθηκε, όμως, η προφορική εξέταση έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες που την καθιστούν μια άμεση και δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, γεγονός που θα πρέπει να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά προς όφελος του μαθητή και των διαδικασιών μάθησης και διαπαιδαγώγησης. Κυρίως, μάλιστα, πρέπει να επισημανθεί ότι αποτελεί μια διαδικασία που οφείλει να χρησιμοποιηθεί όχι με τη μορφή αυτοσκοπού ή μονομέρειας, αλλά πολύ περισσότερο πρέπει να αξιοποιηθεί ως ένα μέσο (εργαλείο) για διαπίστωση, διόρθωση (αν χρειαστεί) και γενικά διευκόλυνση τόσο των ατομικών ιδιαιτεροτήτων του μαθητή (ελλείψεις, ικανότητες, ενδιαφέροντα...) όσο και των διδακτικών-παιδαγωγικών στόχων του σχολείου. Αυτό βέβαια προϋποθέτει σαφή παιδαγωγικό προσδιορισμό των απαιτήσεων, των κριτηρίων και των στόχων της εξέτασης και ευρύτερα του σχολείου ως κοινωνικοποιητικού οργανισμού.

5. Ο παραδοσιακός τρόπος προφορικής εξέτασης και οι επιπτώσεις του στους μαθητές

Όπως διαφαίνεται από την προσέγγιση που έγινε μέχρι το σημείο αυτό, μέσα από την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και κατ' επέκταση και των τεχνικών της (π.χ. προφορική εξέταση) επιδιώκεται να διαπιστωθούν (διαγνωστούν) η ατομική "πρόοδος" των μαθητών (ελλείψεις, ικανότητες, ενδιαφέροντα...), η επίτευξη των στόχων μάθησης και γενικά η διδακτική-παιδαγωγική πορεία στην οργάνωση της επικοινωνίας. Ο απώτερος σκοπός αυτής της αξιολογικής διαδικασίας είναι να διευκολυνθούν, με ανάλογα παιδαγωγικά μέτρα, οι διαδικασίες μάθησης, έτσι ώστε ο μαθητής να ενθαρρυνθεί και να ενεργοποιηθεί προς την κατεύθυνση ανάπτυξης όλων των γνωστικών, διανοητικών και ψυχοκινητικών του ικανοτήτων. Εξάλλου, οι παιδαγωγικοί αυτοί στόχοι αποτελούν κυρίαρχα συστατικά στοιχεία των διακηρύξεων του Υπουργείου Παιδείας, αλλά και των θεωριών κυρίως ψυχοπαιδαγωγικής κατεύθυνσης. Αυτό σημαίνει ότι για την επίτευξή τους διαμορφώνονται οι αντίστοιχες προϋποθέσεις που ευνοούν μια τέτοια εξέλιξη. Κατά συνέπεια, η συνολική οργάνωση του σχολείου (σχολική πραγματικότητα), στην οποία υπάγονται η υλικοτεχνική υποδομή, οι κοινωνικές λειτουργίες του, η επαγγελματική-παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, οι διαδικασίες διδασκαλίας, αγωγής κ.λπ, διασφαλίζει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα στη λειτουργία του. Η διασφάλιση αυτή γίνεται με έναν τέτοιο τρόπο, ώστε η αξιολόγηση, και ειδικότερα η προφορική εξέταση της επίδοσης των μαθητών, να μην αποτελεί μέσο για νομιμοποίηση κοινωνικών ανισοτήτων (ιεράρχηση μαθητών σε καλούς, μέτριους και κακούς). Επίσης, το σχολείο οφείλει να μη λειτουργεί ως χώρος όπου οι διαδικασίες της εξέτασης και της βαθμολόγησης παίρνουν τη μορφή αυτοσκοπού, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται για τους μαθητές συνθήκες ανταγωνισμού, καταπίεσης, άγχους, φοβίας, αντιπαλότητας, καθώς και άλλων παρόμοιων συναισθημάτων, που υποβαθμίζουν τις ίδιες τις σχολικές διαδικασίες, αλλά πολύ περισσότερο επιβαρύνουν τη σχολική κοινωνικοποίηση των μαθητών και συνεπώς την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Ωστόσο, τα πορίσματα θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών²³ εμφανίζουν το σχολείο να λειτουργεί περισσότερο ως γραφειοκρατικός παρά

23. Βλ. Rutter, M. u.a. 1980, Ulich, K. 1983, Γκότοβος, Α. 1985, Κωνσταντίνου, Χ. 1994 κ.ά.

ως παιδαγωγικός οργανισμός. Έτσι, στο σχολείο κυριαρχούν οι αρχές της ομοιομορφίας, της τυπολατρίας, της κυριαρχίας του εκπαιδευτικού, της επίδοσης, της ιεραρχίας κ.λπ. Η "παραδοσιακή" διδασκαλία έχει αναγορευθεί σε κυρίαρχη σχολική διαδικασία, μέσα από την τυποποιημένη μορφή της οποίας ("παράδοση", "εξέταση") ο μαθητής "εξαναγκάζεται" όχι να αναζητεί τη γνώση, αλλά να την αναπαράγει (απομνημονεύει) πιστά (χρονολογίες, κανόνες, ονόματα...) από τα σχολικά εγχειρίδια και τις σημειώσεις των "παραδόσεων", προσβλέποντας στην αμοιβή του βαθμού και την "καταλληλότερη" προετοιμασία για τις εξετάσεις (ετήσιες, εισαγωγικές κ.λπ)²⁴. Η διδακτική και παιδαγωγική πράξη επιτείνεται και επιβαρύνεται από το γεγονός ότι η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ειδικότερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι από **ανεπαρκής** μέχρι **ανυπόστατη**²⁵ ή, όπως επισημαίνεται με έμφαση σε σχετική έρευνα²⁶, είναι αντιεπιστημονική και ακατάλληλη. Αυτό έχει ως επακόλουθο η διδασκαλία να είναι σε μεγάλο βαθμό **"αυταρχική"**, **"βερμπαλιστική"** (μεγαλόστομη) και **δασκαλοκεντρική** (μετωπική), αποβλέποντας κατεξοχήν στην προσφορά και αφομοίωση έτοιμων γνώσεων, με τυποποιημένα κυρίως διδακτικά σχήματα (π.χ. η λεγόμενη "τριμερής πορεία" διδασκαλίας)²⁷.

Η έλλειψη μέχρι ανυπόστατη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών προσδιορίζει συνακόλουθα και την ποιότητα των διαδικασιών και των στόχων της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Με την επισήμανση αυτή υπονοείται η επικράτηση του παραδοσιακού συστήματος αξιολόγησης, το οποίο έχει ως χαρακτηριστικά του γνωρίσματα συγκεκριμένες μορφές γραπτών και προφορικών εξετάσεων, καθώς και την αριθμητική βαθμολογία, και το οποίο έχει επικριθεί ότι "απέχει" πολύ από τους στόχους που προβλέπονται στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης²⁸. Στο παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, και ειδικότερα στην προφορική εξέταση, κυριαρχούν οι **"ανακριτικές"** ερωτήσεις ή διαφορετικά οι ερωτήσεις που αξιώνουν απομνημόνευση και αναπαραγωγή "στείρων" γνώσεων (ερωτήσεις μνήμης, κατανόησης, εφαρμογής)²⁹. Αναλυτικότερα, και όπως προαναφέρθηκε, τα χαρακτηριστικά του παραδοσια-

24. Φραγκουδάκη, Α. 1993:26-30, Μαυρογιώργος, Γ. 1992:16-19, Κωνσταντίνου, Χ. 1995: 236-238

25. βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 1994:89-100

26. Φραγκουδάκη, Α. 1993:30

27. Ξωχέλλης, Π. 1986:50, Κανάκης, Ι. 1993:255

28. βλ. επίσης: Κασσωτάκης, Μ. 1981:49-74, Κανάκης, Ι. 1993:262

29. Ματσαγγούρας, Η. 1985:77-86, Κανάκης, Ι. 1993:262

κού συστήματος συνιστούν οι ερωτήσεις ανάπτυξης που χρησιμοποιούνται ως βασικό και συχνά μοναδικό μέσο προφορικής ή γραπτής εξέτασης των μαθητών. Επίσης, η αναπαραγωγή και απομνημόνευση της διδακτέας ύλης (διδασκτικό εγχειρίδιο, σημειώσεις) που αποτελούν σχεδόν αποκλειστική μορφή προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων, δηλ. μοναδική πηγή άντλησης πληροφοριών, και οι μεμονωμένες (αποσπασματικές) προφορικές ή γραπτές εξετάσεις (συνήθως μία ή δύο φορές το τρίμηνο ανά μάθημα) που καθορίζουν τη θέση του μαθητή στη βαθμολογική ιεραρχία της τάξης ή του σχολείου και κατ' επέκταση τη μαθητική και, κατά ένα μεγάλο μέρος, επαγγελματική του σταδιοδρομία.

Εστιάζοντας την προσέγγιση στη διαδικασία με την οποία διεξάγεται η προφορική εξέταση της επίδοσης των μαθητών στην ελληνική πραγματικότητα επισημαίνουμε ακολούθως τα βασικότερα συστατικά της στοιχειά. Η παραδοσιακή και συνηθισμένη (χωρίς την παρεμβολή "τεχνικών" εμποδίων...) πορεία-εξέλιξη μιας διδακτικής ώρας συγκροτείται από την ολιγόλεπτη (περίπου 10-15 λεπτά συνολικά) προφορική εξέταση των μαθητών σε θέμα ή ενότητα που διδάχτηκε την ή τις προηγούμενες ημέρες. Στη συνέχεια, γίνεται διδακτική "παράδοση" του επόμενου μαθήματος.

Η "παράδοση" του μαθήματος ακολουθεί συνήθως την "τετριμμένη διαπραγμάτευση" του θέματος από τον εκπαιδευτικό, έχοντας ως σημείο αναφοράς και συνεπώς μοναδική πηγή άντλησης των γνώσεων το διδακτικό εγχειρίδιο. Δηλαδή, είτε γίνεται διήγηση του μαθήματος (π.χ. ιστορία, βιολογία) είτε αναπτύσσεται η θεωρία ή λύνεται κάποια άσκηση στον πίνακα. Στην περίπτωση γλωσσικού μαθήματος (νεοελληνικά, αρχαία, λατινικά) γίνεται διαπραγμάτευση του κειμένου (ανάλυση, μετάφραση κ.λπ) και προσέγγιση των γραμματικών-συντακτικών φαινομένων. Στο τέλος των διαδικασιών αυτών, κατά κανόνα, δεν "περισσεύει" χρόνος ώστε να ακολουθήσει αξιολόγηση της "διδασκτικής στρατηγικής" και γενικά της επίτευξης των στόχων μάθησης από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Η στάση των μαθητών πιθανολογείται ότι είναι από "καθησυχαστική", παθητική μέχρι και αδιάφορη (ειδικότερα στο γυμνάσιο και το λύκειο), δεδομένου ότι γνωρίζουν πως ως αποκλειστική πηγή άντλησης των πληροφοριών χρησιμοποιείται και από τις δύο πλευρές (εκπαιδευτικούς-μαθητές) το διδακτικό εγχειρίδιο. Με άλλα λόγια, γίνεται αναπαραγωγή της γνώσης μέσα από απομνημόνευση (αποστήθιση) ονομάτων, χρονολογιών, θεωρημάτων ή ακόμη και ολόκληρων ενοτήτων ή κεφαλαίων. Η πιθανολογούμενη παθητική στάση του μαθητή ενισχύεται, επίσης, από το γεγονός ότι η διδακτική στρατηγική είναι δασκαλοκεντρική και μονότονη και συνεπώς δεν τον "παρακινεί" σε δραστηριοποίηση. Ένας άλλος καθοριστικός παράγοντας που "διαιώνίζει" αυτή τη λογική-

πρακτική στη διαδικασία της μάθησης είναι η προφορική ή γραπτή εξέταση που ακολουθεί τις επόμενες ημέρες, μέσα από ερωτήσεις που απαιτούν "εφήμερη" απομνημόνευση, ικανότητα διήγησης κ.ο.κ.

Η διδακτική και εξεταστική αυτή πρακτική, στην οποία απουσιάζουν οι μαθητοκεντρικές διαδικασίες προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων (π.χ. αναζήτηση της γνώσης σε ατομική ή ομαδική μορφή) και αξιολόγησης των "πεπραγμένων", περιθωριοποιεί και υποβαθμίζει την ίδια τη διαδικασία μάθησης αλλά και τους παιδαγωγικούς-διδακτικούς στόχους, που διακηρύσσονται χωρίς φειδώ από τους αρμόδιους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος, και οι οποίοι στόχοι υποτίθεται ότι συμβάλλουν στην προαγωγή των ικανοτήτων της κριτικής, της δημιουργικότητας, της αυτενέργειας κ.λπ.

Επικαλούμενοι την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών θα αναμέναμε, λίγα λεπτά πριν από το τέλος της διδακτικής διαδικασίας, μια αποτίμηση (έναν απολογισμό) του έργου, που θα απέβλεπε πρωταρχικά να διαπιστώσει ο ίδιος ο οργανωτής της παιδαγωγικής επικοινωνίας (δηλ. ο εκπαιδευτικός) αν και κατά πόσο πέτυχε η προσπάθειά του, δηλ. αν επιτεύχτηκαν οι προβλεπόμενοι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι. Δηλαδή, να διαπιστωθεί, με βάση τα κριτήρια και τους στόχους που έχουν προκαταβολικά καθοριστεί, αν οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά, αν τους δόθηκε η δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών, αναζήτησης της γνώσης, άσκησης κριτικής, δημιουργικής απασχόλησης κ.ο.κ. Αυτό σημαίνει ότι πρώτα και πάνω απ' όλα αξιολογεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός την παιδαγωγική-διδακτική του οργάνωση και έπειτα αξιολογείται ο μαθητής. Η διαδικασία αυτή γίνεται είτε με τη μορφή προφορικής εξέτασης, όπως είναι οι συστηματικές παρατηρήσεις των ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων των μαθητών (π.χ. εισηγήσεις που προκύπτουν από ομαδικές εργασίες των μαθητών) είτε γενικότερα μέσα από κάποια ελεγκτική δοκιμασία.

Συνήθως, όμως, η αξιολόγηση αυτή μετατίθεται για τις επόμενες ημέρες και παίρνει, συχνά, τη μορφή "ιεράς εξέτασης". Με την ενέργεια αυτή ο εκπαιδευτικός "απαλλάσσεται" από την ευθύνη που έχει στην οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας που ο ίδιος υιοθέτησε και συνεπώς από τον έλεγχο της επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Γιατί, εφόσον η προφορική ή γραπτή εξέταση μετατίθεται για την επόμενη, την ευθύνη και την υποχρέωση για το αν "έμαθε" καλά το μάθημα την αναλαμβάνει με τον τρόπο αυτό ακέραια ο μαθητής, ο οποίος, πλέον, "επικρίνεται" ή "αποδοκιμάζεται" βαθμολογικά ή φραστικά, όταν βέβαια είναι "αδιάβαστος", επειδή δεν "μελέτησε" ή δεν "παρακολούθησε" τη "διδασκαλία" (δηλ. την αναπαραγωγή-μεταβίβαση της έτοιμης γνώσης)

από τον εκπαιδευτικό. Στην περίπτωση αυτή, δηλαδή, υπάρχει μετάθεση ευθύνης στους "ώμους" του μαθητή που τελικά λειτουργεί ως **"αποδιοπομπαίος τράγος"**. Η μετάθεση της εξέτασης για τις επόμενες ημέρες, θα είχε κάποιο παιδαγωγικό νόημα, εφόσον απέβλεπε σε διερεύνηση και διεύρυνση της γνώσης ή, τέλος πάντων, σε δημιουργική απασχόληση του μαθητή και όχι σε αναπαραγωγή "έτοιμων" γνώσεων με τη μορφή αποστήθισης ολόκληρων ενοτήτων, χρονολογιών, ονομάτων κ.λπ και μάλιστα με τη συνδρομή και των φροντιστηρίων. Βέβαια, η χρήση του όρου "ιερά εξέταση" παραπέμπει περισσότερο σε παλαιότερες εποχές, στις οποίες ο καθηγητής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τον "κατάλογο" στο χέρι και με "αυταρχικό ύφος" προσπαθούσε να "εντοπίσει" 1-3 μαθητές σε κάθε μάθημα που θα "υποβάλλονταν" στην προφορική εξέταση. Ο στόχος του ήταν όχι να αναβαθμιστούν οι ικανότητές τους ή να διαπιστωθούν οι ελλείψεις τους κ.λπ, όπως, δηλαδή, προβλέπεται στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, αλλά για να βαθμολογηθούν, προκειμένου να ενταχτούν στην ιεραρχική κλίμακα επιδόσεων που τους προσδιορίζει ως καλούς, μέτριους και κακούς, και συνεπώς να νομιμοποιηθούν οι επιλεκτικοί μηχανισμοί του σχολείου. Επειδή, λοιπόν, ο μαθητής εξεταζόταν συνήθως μία ή δύο φορές το τρίμηνο ανά μάθημα με τη μορφή αυτή βρισκόταν σε **έντονη συναισθηματική φόρτιση** (άγχος, αγωνία, φοβία...) μη τυχόν "πιαστεί" αδιάβαστος, γιατί οι ευκαιρίες "επανόρθωσης" προσφέρονταν φειδωλά (πρόσθετη προφορική εξέταση ή "πρόχειρο διαγώνισμα"). Επίσης, ο μαθητής γνώριζε ότι από την εξέταση αυτή θα κρινόταν η παραπέρα στάση του εκπαιδευτικού ως προς τη βαθμολόγησή του. Εξάλλου, εξακολουθεί και σήμερα να ισχύει η διαπίστωση που κάνουν οι μαθητές ότι η **"πρώτη εικόνα-εντύπωση"** που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός για την επίδοση ή γενικά τη συμπεριφορά του μαθητή, συνήθως καθορίζει και την παραπέρα στάση που διατηρεί απέναντί του σε όλα τα επίπεδα επικοινωνίας. Π.χ., ο μαθητής γνωρίζει ότι ο βαθμός 12 του πρώτου τριμήνου δε μετατρέπεται εύκολα σε 20 το δεύτερο τρίμηνο, ακόμη και στην περίπτωση που ο μαθητής επέδειξε την επίδοση αυτή γραπτώς και προφορικώς. Γιατί αυτό ενδέχεται να εκληφθεί απ' τους "άλλους" ως **"αδυναμία"** του εκπαιδευτικού στον τρόπο βαθμολόγησης. Ή ο μαθητής γνωρίζει ότι στο πρώτο τρίμηνο ο καθηγητής σπάνια βαθμολογεί το μαθητή με 19 ή 20, για να **"υποχρεωθεί"** ο μαθητής, σύμφωνα πάντα με την άποψη του εκπαιδευτικού, να καταβάλει ακόμη μεγαλύτερες προσπάθειες ή να μην εφησυχάσει στους βαθμούς αυτούς. Ή υπάρχουν και περιπτώσεις όπου ο καθηγητής **"σηκώνει"** το μαθητή στο μάθημα όχι για να διαπιστώσει αν **"διάβασε"**, αλλά μόνο για να τον **"πιάσει"** αδιάβαστο και συνεπώς να τον κατατάξει πιθανώς στα κατώτερα στάδια της βαθμολογι-

κής κλίμακας. Επίσης, σύμφωνα πάντα με τις μαρτυρίες των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί στις ερωταποκρίσεις, που διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εστιάζουν την προσοχή τους κυρίως στους "καλούς" μαθητές. Οι πρακτικές ή οι αντιλήψεις αυτές, που αποτελούν συστατικά στοιχεία της "κοινωνικής" μάθησης στο σχολείο, εκδηλώνουν τους βαθμοθηρικούς προσανατολισμούς που ισχύουν στις εξεταστικές διαδικασίες και σαφώς την "ευρηματικότητα" του εκπαιδευτικού, ο οποίος, προφανώς, αγνοώντας τον παιδαγωγικό ρόλο της αξιολόγησης στη μάθηση και την αγωγή, ανακαλύπτει και χρησιμοποιεί μεθοδεύσεις (εμπειρικά τεχνάσματα) που αναγορεύουν το βαθμό σε "φόβητρο" και "εξωτερικό κίνητρο" για το μαθητή και ταυτόχρονα την ίδια την εξέταση σε διαδικασία "απολογητική" και "εκδικαστική".

Η κατάργηση του "καταλόγου", η οποία δεν είναι καθολική, "απάλλαξε", ως ένα βαθμό, το μαθητή από τη "μαρτυρική" διαδικασία της αναμονής, της αγωνίας, της φοβίας κ.λπ. Ωστόσο, η χρήση "νεότερων μεθόδων" από τους εκπαιδευτικούς δεν απέχει πολύ από την έννοια του καταλόγου, δεδομένου ότι οι αντιλήψεις και οι πρακτικές, στον τρόπο που οι μαθητές εξετάζονται προφορικά, παραμένουν σχεδόν οι ίδιες. Η θέση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να είναι ανεπαρκής και γενικά το σχολείο έχει αναγορευτεί σε γραφειοκρατικό οργανισμό με κυρίαρχα γνωρίσματα τη βαθμοθηρία, την απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων, την εξετασιομανία κ.λπ. Αυτό συνεπάγεται ότι ο μαθητής εξακολουθεί να εξετάζεται προφορικώς ή γραπτώς σε ατομική βάση, κατά μέσο όρο μία ή δύο φορές το τρίμηνο, και να "υποβάλλεται" κατεξοχήν στη διαδικασία των "ανακριτικών" ερωτήσεων (απομνημόνευση χρονολογιών, ονομάτων κ.ο.κ.). Με άλλα λόγια, η προφορική εξέταση της "επόμενης" ημέρας δεν αποσκοπεί στο να παροτρύνει το μαθητή να αναζητήσει τη γνώση, σε ατομική ή ομαδική βάση, και συνεπώς να τον βοηθήσει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων της αυτενέργειας, της κριτικής, της δημιουργίας κ.λπ, αλλά στο να διαπιστωθεί αν ο μαθητής απομνημόνευσε σε ικανοποιητικό βαθμό το μάθημα του σχολικού εγχειριδίου. Η δοκιμασία αυτή εξακολουθεί να γίνεται σε ατομική μορφή και βέβαια, ο μαθητής πρέπει να βρίσκεται σε ετοιμότητα, καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους, να υποταχτεί στο "πρόσταγμα" του εκπαιδευτικού, ο οποίος, κατά κανόνα, επιλέγει τις ημερομηνίες εξέτασης ανεξάρτητα από την εκδήλωση ενδιαφέροντος από το μαθητή. Το σημείο αυτό έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία με την έννοια ότι αυτού του είδους η δασκαλοκεντρική και αυταρχική διαδικασία προφορικής εξέτασης αναδεικνύει τον εκπαιδευτικό σε κυρίαρχη μορφή εξουσίας στην εκπαιδευτική πράξη, ο οποίος επιβάλλει τους κανόνες του "παιχνιδιού" σύμφωνα με

τις δικές του, κυρίως, "εμπειρικές" αντιλήψεις. Παράλληλα, υποβαθμίζει το μαθητή σε "εκτελεστικό όργανο" ή διαφορετικά σε υποτακτικό δέκτη εντολών, στις οποίες δεν έχει πολλά περιθώρια αντίστασης, με την έννοια ότι σε διαφορετική περίπτωση βάζει σε κίνδυνο τη μαθητική του σταδιοδρομία και εξέλιξη. Με άλλη διατύπωση, ο μαθητής "άγεται" στην προφορική εξέταση ως "άβουλο ον" και "εθίζεται" να υποτάσσεται στον κάτοχο της εξουσίας. Στο επιχείρημα εκείνων που υποστηρίζουν αυτό το είδος προφορικής εξέτασης, ότι, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να επιλέγει και να υποχρεώνει τους μαθητές να εξετάζονται, γιατί διαφορετικά οι ίδιοι δεν θα συμμετείχαν οικειοθελώς, θα αντεπείναμε πως καταρχήν η προφορική εξέταση δεν είναι διαδικασία προς άγρα "αδύνατων" μαθητών, αλλά διαδικασία που παίζει υποστηρικτικό, ενημερωτικό και επιδιορθωτικό ρόλο στη μάθηση και στους στόχους της. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός επιλέγει μαθησιακές στρατηγικές και οργανώνει την παιδαγωγική επικοινωνία έτσι ώστε οι μαθητές να δραστηριοποιούνται κατά το δυνατόν στο σύνολό τους, μέσα από διαδικασίες που αναδεικνύουν το διάλογο, τη συλλογική προσπάθεια και το σεβασμό της προσωπικότητας του ατόμου. Η διαδικασία αυτή, όμως, "ξεφεύγει" από τα όρια του δασκαλοκεντρισμού και της εξετασιομανίας, και, συνεπώς, κάνει αναγκαία τη χρήση άλλων μορφών διδακτικής επικοινωνίας, οι οποίες συμβάλλουν στην ομαδικότητα και τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Η διαδικασία της προφορικής εξέτασης μπορεί να επιφυλάσσει και άλλες οδυνηρές εμπειρίες για το μαθητή, δεδομένου ότι ενδεχομένως να μην κατέχει (δηλ. απομνημονεύσει) σε ικανοποιητικό βαθμό τη διδακτέα (εξεταστέα) ύλη. Εκτός, δηλαδή, από την πίεση, την απειλή της αποτυχίας, την ανασφάλεια, την αγωνία και τη φοβία, που αισθάνεται ο μαθητής πριν εξεταστεί, προστίθενται και τα αισθήματα της προσβολής και της ντροπής που πιθανώς θα εμφανιστούν στην περίπτωση που δεν ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις αξιώσεις του εξεταστή. Αυτό έχει αυξημένη πιθανότητα να συμβεί, δεδομένου ότι η εξέταση έχει δημόσιο-απολογητικό χαρακτήρα, δηλαδή γίνεται ενώπιον άλλων (εκπαιδευτικού, μαθητών), πράγμα που έχει τη μορφή επέκτασης της πληροφορίας γύρω από τις "αδυναμίες" του και συνεπώς εκτίθεται σε κίνδυνο η προσπάθεια να προβάλει τη θετική εικόνα της προσωπικότητάς του. Στην περίπτωση μειωμένης επίδοσης του μαθητή (π.χ. "δεν ξέρει καλά το μάθημα") η κατάσταση επιβαρύνεται ακόμη περισσότερο όταν, επιπλέον, ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε χαρακτηρισμούς ή μορφές επικοινωνίας (π.χ. επίπληξη, ειρωνεία) που θίγουν την προσωπικότητα του μαθητή. Εδώ ελλοχεύει ο κίνδυνος να σιγματιστεί ο μαθητής ως αποτυχημένος ή ότι διαθέτει περιορισμένη ικανότητα επίδοσης.

Αυτού του είδους η διαδικασία αναδεικνύει τον **εξεταστικό ρόλο** του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική πράξη σε κυρίαρχο, γεγονός που επηρεάζει σε καταλυτικό βαθμό την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Σε μια τέτοια σχέση, στην οποία η εξεταστική διαδικασία παίζει κυρίαρχο ρόλο, και στην οποία υπεισέρχονται αυταρχισμοί, υποβιβασμοί της προσωπικότητας των μαθητών και αισθήματα αποθάρρυνσης, αντιπάθειας, απογοήτευσης ή ακόμη και μίσους είναι επόμενο η παιδαγωγική επικοινωνία να διαταράσσεται και κατά συνέπεια να προκύπτουν σημαντικές επιπτώσεις στο περιεχόμενο της παιδαγωγικής σχέσης και γενικά της αγωγής.

Αξιολογώντας την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που έχουν προκύψει μέχρι το σημείο αυτό, θα καταλήγαμε στα εξής συμπεράσματα:

- **Ο βαθμός** που είναι προϊόν μιας τέτοιας διαδικασίας δεν έχει εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα και συνεπώς είναι αμφιβόλου αξίας. Εξάλλου, τι αξία μπορεί να έχει ο βαθμός 16 στην ιστορία, όταν είναι προϊόν μιας ή δύο εξετάσεων του μαθητή το τρίμηνο και συνεπώς αναφέρεται σε συγκεκριμένη ενότητα του μαθήματος, σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή και σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική περίσταση.

- Η εξέταση γίνεται αποκλειστικά σε ατομική βάση, γεγονός που **υποβαθμίζει τη συλλογική αξία** σε κάθε μορφή δραστηριότητας και παράλληλα ευνοεί τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές.

- Ο δασκαλοκεντρισμός και η επιβολή της εξουσίας από τον εκπαιδευτικό **υποβαθμίζουν τις διαδικασίες μάθησης και την ίδια την προσωπικότητα του μαθητή**, με αποτέλεσμα η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή αντί να προωθεί παιδαγωγικούς στόχους, όπως την ελευθερία σκέψης, έκφρασης, κριτικής, συμμετοχής και διαλόγου, να διαμορφώνει συνθήκες παθητικότητας, υποτέλειας και αδιαφορίας, οι οποίες συνοδεύονται συνήθως από αισθήματα φοβίας, άγχους, ανασφάλειας, κατωτερότητας, αντιπάθειας και ντροπής.

- Η προφορική εξέταση έχει ως σημεία αναφοράς τις ικανότητες του μαθητή που σχετίζονται με την **απομνημόνευση και την αναπαραγωγή έτοιμης γνώσης** και όχι ευρύτερες επιδόσεις σε σχέση με τις ικανότητες αντίληψης, παραγωγής, σκέψης, δημιουργίας, συνεργασίας ή με την αυτονομία του μαθητή, τη θέληση, το ενδιαφέρον και την επιμονή για μάθηση. Αγνοείται, επίσης, το γεγονός ότι η προφορική επίδοση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και πρώτιστα από τη γλωσσική ικανότητα του εξεταζόμενου και την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών.

Γενικά, ο παραδοσιακός τρόπος προφορικής εξέτασης, που κατά κύριο λόγο στηρίζεται στην ολιγόλεπτη εξεταστική διαδικασία λίγο πριν από

την "παράδοση" του νέου μαθήματος, απέχει πολύ από την παιδαγωγική λειτουργία που αποδίδεται στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Όπως επισημάνθηκε σε άλλο σημείο της εργασίας, αντικείμενο της παιδαγωγικής λειτουργίας είναι ο ίδιος ο μαθητής με τις ικανότητές του, τις ελλείψεις του και συνολικά τις ιδιαιτερότητές του και η ίδια η διαδικασία της μάθησης με τους στόχους της, για την οποία υπεύθυνος να την οργανώσει είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος διαπιστώνει, ενημερώνει και προβαίνει στα ανάλογα παιδαγωγικά μέτρα. Με άλλα λόγια, η προφορική εξέταση δεν είναι αυτοσκοπός ούτε εργαλείο πειθαρχικού ελέγχου (φόβητρο), ούτε και το μοναδικό εργαλείο αξιολόγησης. Αντίθετα, αποτελεί μια άμεση και δυναμική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, που κάτω από συγκεκριμένες παιδαγωγικές συνθήκες συμβάλλει στην αξιολόγηση και την υποβοήθηση-ενίσχυση των μαθησιακών διαδικασιών και περαιτέρω, μέσα από κυρίως μαθητοκεντρικές διαδικασίες και συστηματική παρακολούθηση των επιδόσεων του μαθητή, στην αναβάθμιση όλων των ικανοτήτων του, τις οποίες άλλωστε το ίδιο το σχολείο προβάλλει μεγάλοστομα.

Οι μονόπλευρες σχολικές πρακτικές, μέσα από τις οποίες αναδεικνύονται πρωτίστως χρησιμοθηρικοί (π.χ. συσσώρευση, αναπαραγωγή και απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων) και εξετασιοκεντρικοί στόχοι, οι οποίοι δημιουργούν αισθήματα, αντιλήψεις και στάσεις που επιβαρύνουν και υποβαθμίζουν την προσωπικότητα του μαθητή, έρχονται σε ευθεία αντίθεση με τον παιδαγωγικό ρόλο του ίδιου του εκπαιδευτικού και ευρύτερα του σχολείου. Ο μαθητής έχει ανάγκη από γνώσεις και ικανότητες που αξιώνουν όχι τόσο οι αυταρχικές μορφές εξετάσεων του σχολείου αλλά πολύ περισσότερο οι πραγματικές "εξετάσεις" στις οποίες θα υποβάλλεται καθημερινά στην κοινωνική του ζωή. Η ελληνική και ευρύτερα η διεθνής κοινωνία έχει ανάγκη από άτομα με συλλογική αντίληψη, με αισθήματα αλληλεγγύης και γενικά άτομα που να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν με ορθολογικό τρόπο τα πρακτικά προβλήματα της πολυσύνθετης και απαιτητικής ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γκότοβος, Α.Ε. (1985): Παιδαγωγική αλληλεπίδραση- Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1989): Αξιοκρατία, διαφοροποίηση και επιλογή στην εκπαίδευση. Στην: Επιστ. Επετ. τ. Π.Τ.Δ.Ε. τ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σ. 49-111, Ιωάννινα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989): Εκπαιδευτική αξιολόγηση- Η αξιολόγηση του μαθητή, Αθήνα.
- Κανάκης, Ι. (1993): Οι ερωτήσεις του δασκάλου και οι αντιδράσεις του στις απαντήσεις των μαθητών. (Μια εμπειρική έρευνα σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ρεθύμνου). Στο: Χιωτάκης, Σ. κ.ά.: Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, σ. 255-266, Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. (1981): Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών - Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1992): Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τη σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας. Στην: Επιστ. Επετ. τ. Π.Τ.Δ.Ε. τ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σ. 127-171, Ιωάννινα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994): Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1995): Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως "θεραπευτικό" παιδαγωγικό μέσο. Στο: Τα Εκπαιδευτικά, τ. 39-40, σ. 222-241, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1985): Η διδασκαλία στο Ελληνικό σχολείο. Στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 25, σ. 77-86, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992): Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία - Για μια Αντί (-παλη) πρόταση, Αθήνα.

- Ξωχέλλης, Π. (1986): Παιδαγωγική του Σχολείου - Θέματα Κοινωνιολογίας του Σχολείου και Γενικής Διδακτικής, Θεσσαλονίκη.
- Prahl, H.-W. (1993): Η λειτουργική σημασία των εξετάσεων στην εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πράξη. Στο: Χιωτάκης, Σ. κ.ά.: Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, σ. 15-27, Αθήνα.
- Φράγκος, Χ. (1978): Η επίδραση του τρόπου εξέτασης στην επίδοση των μαθητών - Έρευνα, συμβολή στη μελέτη των εξετάσεων, Ιωάννινα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1993): Η ελλιπής εκπαίδευση και η απουσία μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: κύριο αίτιο της αποτυχίας του διδακτικού έργου. Στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 71, σ. 26-30, Αθήνα.
- Χιωτάκης, Σ. (1993): Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο δημοτικό σχολείο: προσδοκίες και πραγματικότητα. Στο: Χιωτάκης, Σ. κ.ά.: Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, σ. 48-85, Αθήνα.
- Bartnitzky, H. / Christiani, R. (1987): Zeugnisschreiben in der Grundschule, Heinsberg.
- Becker, G. (1986): Auswertung und Beurteilung von Unterricht, Weinheim und Basel.
- Becker, H. (1983): Zensuren als Lebenslüge und Notwendigkeit. In: Becker, H./ Hentig, v.H. (Hrsg): Zensuren - Lüge - Notwendigkeit - Alternativen, S. 11-32, Frankfurt/M./Berlin/Wien.
- Hausser, K./ Kreuzer, M. (1994): Schülerbeurteilung und Entwicklung des Selbstkonzepts bei Grundschulkindern. In: Die Deutsche Schule, 4/94, S. 469-481, Weinheim.
- Hentig, v.H. (1976): Was ist eine humane Schule? München/Wien.
- Ingenkamp, K. (1985): Erfassung und Rückmeldung des Lernerfolgs. In: Otto, G./ Schulz, W. (Hg.): Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Band 4, Stuttgart.
- Ingenkamp, K. (1991): Pädagogische Diagnostik. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik für Studium und Praxis, s. 760-785, München.
- Jürgens, E. (1992): Leistung und Beurteilung in der Schule - Eine Ein-

führung in Leistungs - und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht, Sankt Augustin.

Rutter, M. u.a. (1980): Fünfzehntausend Stunden, Weinheim.

Sacher, W. (1994): Prüfen-Beurteilen-Benoten - Theoretische Grundlagen und praktische Hilfestellungen für den Primar- und Sekundarbereich, Bad Heilbrunn.

Schwark, W. u.a. (1986): Beurteilen und benoten in der Grundschule - Bestandaufnahme und Anregungen für die Praxis, München.

Ulich, K. (1983): Schüler und Lehrer im Schulalltag -Eine Sozialpsychologie der Schule, Weinheim/Basel.

ANASTASSIOS TASSOS MIKROPOULOS

**SIMULATING PHYSICS
FOR EDUCATION STUDENTS**

Ioannina 1995

ANASTASSIOS TASSOS MIKROPOULOS

SIMULATING PHYSICS FOR EDUCATION STUDENTS

This article presents an interactive environment for simulating physical phenomena and experiments for students of Education Department for Primary School, as well as the first results. A computer environment is proposed where students themselves are able to build their own experimental simulations in mechanics, and to interact with it.

Computers have been involved in the education process since the appearance of the first systems such as mini and personal computers. Computer Based Instruction (CBI) and Computer Aided Instruction (CAI) are the two main ways in using computer science in all levels and disciplines in education. In the particular case of science education, studies on cognitive mechanisms have led to a scientific approach for the transfer of Knowledge and the teaching of problem solving and other intellectual skills (Reif 1981).

Advances in information processing psychology, linguistics and Artificial intelligence have changed the way people think. Furthermore, advances in computer science have given new tools to education (Reif 1986). To get to the point in science education, and especially problem solving, Reif describes some central issues, which are the following (Reif 1986):

«The interpretation of scientific concepts, organization of knowledge, and principled instruction. The above three, are main characteristics of Information Technology. Concerning for example Knowledge organization, its hierarchical structure has led to much better performance of students than the linearly organized knowledge. Hierarchical organization is a main characteristic of computing science not only in software development, but also in the structure and presentation of software tools and ready to use applications».

Physics, and especially physics education, is one of the sciences where information technology (IT) has found a wide field of applications. This is because physics deals with the laws of nature and how everything acts, has an experimental nature, and it is difficult for someone to perceive and understand its concepts and reach the level of problem solving.

Progress in information technology and the involvement of computer systems in academic and research institutions where teachers and students can have access to them, has changed the way physics is taught and presented to the students.

Physics curriculum, teaching environment and the skills students have to develop are continuously changing, and computers have already found their role as a pedagogical tool.

Concerning curriculum, four main principles have to be considered (Martin et al 1991):

- a high-level programming language for the students to be in command of information technology
- acquisition of problem solving skills
- stimulation of the reorder and broadening of the subject taught, the building of physical intuition and the pursuit of independent study
- the decoupling of physics learning from its mathematical formulation.

Teaching environment involves the means of improving the current teaching, the development and testing of innovative approaches and new learning environments (Wilson et al 1992). Concerning skills, computers can help students to understand fundamental physical concepts, learn contemporary topics and provide experience with complex systems.

Computers in physics education can be used in many ways, such as: course management, tutorials, practice, testing, programming, laboratory data acquisition, modeling physical phenomena, simulations, expert systems, and interactive environments.

The introduction of IT in physics teaching has also arisen from practical issues. Among these are difficulties in the understanding of the concepts of velocity (Trowbridge et al 1980) and acceleration (Trowbridge et al 1981) from student populations coming from different disciplines, physics students' preconceptions in introductory mechanics (Clement 1982), student difficulties in connecting graphs and physics (McDermott et al 1987), and much more.

Alfred Bork in the Millikan lecture, posed the aspect of interactive learning through computers, where students become participants in the teaching process rather than spectators (Bork 1979). Many educational environments have been developed towards this direction. Computer

tutorials and demonstration programs including simulations of physical phenomena run in academic institutions. These include some basic characteristics of interactivity where users can change constants and parameters, see and judge the new results (Cook 1990).

A different approach includes the microcomputer-based laboratories where computers are used for data acquisition and students have the chance to manipulate them using spreadsheets, mathematical, and presentation tools (Thornton 1987). Wilson has presented an interactive computer system where students are familiarized with experiments in modern physics by using graphic computer simulations of laboratory experiments prior to each practice in the lab (Wilson 1980).

Much of the research on computer uses in physics teaching concerns science students. To our knowledge, only few such as Ronald Thornton address to non science majors with his microcomputer-based laboratory by using a motion detector in order to measure, display, and record the distance, velocity and acceleration of objects (Thornton 1987).

This work presents an interactive environment for simulating physical phenomena and experiments for students of Education Department for Primary School, as well as the first results.

The non-science students

University level students have fundamental misconceptions regarding the laws of nature and the way they can be used in problem solving. This holds even for science students with obligatory physics courses in their curriculum. The problem becomes more intense for non-science students and more serious for students of Education Departments. These departments prepare students to become teachers mainly in elementary and secondary schools. In the Department of Primary Education, the study of the physical world is an important topic, since it is taught in 8-12 year-old pupils with no or some naive knowledge of the world. The problem of understanding physics for this kind of students begins in the secondary level of their education where they do not get physics courses or they have no interest in them, and continues at the university level where usually physics courses are not obligatory.

The weakness of non-science students to be involved in physics, includes various aspects. Used to studying in a specific way their material for disciplines accessible to them, they are unable to use and understand science textbooks. Moreover they feel problem solving as an ideological problem and skill difficulty (Tobias 1985).

In the Greek educational system, secondary graduates have to pass national exams in order to follow university level studies. Almost three years before the end of highschool, pupils choose the subject of their future studies giving more interest in relevant courses. The final year of highschool consists of separate batches of courses depending on the kind of the university studies they wish to follow. Students in departments of primary education come mainly from batches of courses with complete lack of physics.

Computers in physics teaching

Any science learning in all levels of education is mainly based on lectures, laboratories and homework concerning problem solving and data manipulation. Experimental results have shown that lecture-based courses especially for a large audience, in spite of their advantages, have the main disadvantage of poor information conveyance (Bork 1979). Moreover, they do not include individualization, an important factor considering education, but they are common for any member of the audience. CAI helps towards this direction using tutorials, drills and simulations. These apply pedagogical principles such as mastery learning, direct instruction, memorization skills, learning styles and transfer of learning. In this way, students can understand the topics covered by the textbooks and may be able to solve the problems of each chapter. This does not mean that students acquire knowledge and intuition of the physical world and can apply the theories they know well into other relevant topics. They do no science, they have no experience of the discovery, building, testing and modifying models. The understanding of nature without misconceptions and physics intuition becomes more important to students of Departments for Primary Education. They have to teach a variety of disciplines and physical sciences as a whole among them. So, they have to know their interconnections and the influence of physics on other sciences such as biology and chemistry. They have to be ready to answer to the usual questions of young people concerning the world, and explain its operation with simple thoughts. Moreover, the teacher with an understanding of the general principles of physical phenomena, helps himself regarding other disciplines such as biology and psychology. Problems in these subjects are solved using the rules of the scientific method which are posed by physics (Vergados 1988). Physics helps other sciences with an essential way by giving them the basic concepts they need (time, velocity, force, energy).

Concerning laboratory experiments, their value is obvious in the educational process. In physics education, they are important for the students in order to acquire empirical experiences in learning skills and concepts, doing science. On the other hand, the disadvantages of laboratory experience seem to be enough to discourage both educators and students. Laboratories which follow lectures are rather places for developing skills and not for learning physics concepts. Usually, data processing, discussions and conclusions concerning the laboratory experiments take place after the end of the experiments, out of them. So, there is no chance of controlling the working environment, testing and evaluating data, and modifying conditions and parameters. That way, some of the interactivity of the laboratories is lost. Moreover, laboratory equipment is mainly expensive, dangerous, hard to use and unreliable. Problems of this kind are partly solved by the experimental simulation in the modern physics laboratory (Wilson 1980) and Ronald Thornton microcomputer-based laboratories for physics teaching (Thornton 1987). Both works are connected directly with laboratory experience.

The experimental simulation

The present work concerns computer physics simulations for non-science students. Its emphasis is not on the exact simulation of some experiments in order students to be familiarized with the laboratory environment, techniques and skills. It is on motivating students to connect physical phenomena, scientific concepts and their representations in order to acquire a clear understanding of the physical world without misconceptions, to be able to solve problems, and to transfer their knowledge to their future pupils. The main difference of this article from Wilson's experimental simulations is that his work is directly connected with the modern physics laboratory, it simulates experimental data including data analysis, graphical representations of related variables and answers to questions. Our approach to physics simulations is in the sense of Frank Smith Jr., who used a personal computer in lectures to provide simulations of motion (Smith 1990).

We propose a computer environment where students themselves are able to build their own experimental simulations in mechanics, and to interact with it.

Having this in mind, we choose Interactive Physics 1.2 of Knowledge Revolution as the software tool which runs in Macintosh microcomputers.

It is reviewed by A. J. Mallinckrodt (Mallinckrodt 1991) and we will

give only its basic characteristics. Interactive Physics is a computer-based laboratory that simulates the mechanical behavior of objects in two dimensions. A reason of choosing this tool is the simplicity of data input and output which are graphical. The user draws the experiment and its initial conditions, and the software calculates and displays the consequent action as an animation in accordance with Newton's laws using a fixed time-step numerical integration method. The user has the chance to adjust some properties of the two-dimensional world such as its size, gravitation field vector and air resistance. The specifications of mass objects can be set by the user too. Interactive Physics provides a tracking option which gives a stroboscopic picture of the experiment. Data collected during the experiment can be exported in a data analysis program for later analysis. The software as a numerical simulation gives some unphysical artifacts that result from the fundamental limitations of its algorithms. Some problems may be arisen in complicated experiments. In spite of this, the algorithm is adequate for simple projectile motion simulations, and this is enough for the present work with its main aim being the understanding of fundamental physical concepts such as linear motion, velocity and acceleration.

Results and discussion

This work is a case study. The respondents to the project were seven students from the Department of Primary Education, University of Ioannina. Table 1 shows their history regarding physics courses and computer experience.

STUDENTS	SEX	YEAR	PHYSICS		COMPUTERS	
S1	M	4	2	2	0	0
S2	M	1	1	1	2	WS, B
S3	F	1	0	0	2	WS, B
S4	F	4	4	4	0	0
S5	F	4	0	0	2	WS, B
S6	M	4	0	0	0	WP
S7	F	4	0	0	2	WS, B

Table 1. History of the respondents. M: Male, F: Female, YEAR: Year attended
 PHYSICS: Number of physics courses (theory, laboratories),
 COMPUTERS: Computer science courses (classes, experience),
 WS: Microsoft Works, B: Basic, WP: Word Processor.

The first thing students were asked to do, was to answer to five simple questions concerning the understanding of every day physical concepts.

These are the following:

1. Give the definition of the physical quantities of mean velocity and acceleration.
2. What do velocity and acceleration mean? Give explanations in your own way using experiences of every day life.
3. Describe the velocity change of an automobile.
4. Does the mathematical expression $\Delta v/\Delta s$ remind you of any physical quantity? Does it have a physical meaning?
5. Have you ever seen 10m/s/s in vertical throw? What does it express?

Concerning velocity, all students gave more or less the same, right definition, two of them used the formula $v=\Delta s/\Delta t$, and the rest ones, $v=s/t$. Moreover, only two stated that velocity is a vector. All but one (S6) definitions show that students believe that velocity proceeds the idea of $\Delta s/\Delta t$. Only S6 stated that «velocity comes from the idea behind $\Delta s/\Delta t$ » and follows A. Arons rule «the idea proceeds the name» (Arons 1990). Looking at the formulae, it is shown that respondents use both $\Delta s/\Delta t$ and s/t to declare the same thing. This is a problem because symbols s and t have a different meaning in equation $s=at^2/2$. For the definition of acceleration, three students confused the term «quotient» with «duration», and didn't understand its connection with the time unit. Table 2 shows answers to the second question, with five students to confuse the velocity with other

STUDENS	VELOCITY			ACCELERATION		
	DEF	FORMULA	CONFUCE	DEF	FORMULA	CONFUSE
S1	+	$\Delta s/\Delta t$	motion	?	$\Delta v/\Delta t$	montion
S2	+ (v)	$\Delta s/\Delta t$	time	+ (v)	$\Delta v/\Delta t$	-
S3	+ (v)	s/t	no answer	+ (v)	$\Delta v/\Delta t$	no answer
S4	+	s/t	smace	+	$\Delta v/\Delta t$	-
S5	+	s/t	-	?	-	no answer
S6	+	s/t	space	-	v/t	velocity
S7	+ (v)	s/t	time	?	$\Delta v/\Delta t$	no answer

Table 2. Answers to the first and second questions.

DEF: Definition, (v): vector, ?: not clear.

quantities and the rest ones give no answer. Concerning acceleration the percentage of confusion is less, and this is may be because almost all physics textbooks present the acceleration as $a = \Delta v / \Delta t$. Some of the students gave examples from every day life. Concerning the concept of acceleration there was a misconception. Almost all the students wrote about the rate of velocity change, or referred to a relation between velocity change and a period of time, not clearly showing it. Two students (S3, S5) used the term acceleration as a growing of the velocity, declaring the naive understanding of the concepts and not an accurate one, something that is notified by Trowbridge and McDermott who showed that students have difficulties in changing these misconceptions even after some physics lessons (Trowbridge 1981). Only one respondent (S4) wrote that acceleration is the quotient of the two relevant quantities.

In third question two respondents (S3 and S7) didn't give an answer, and the others gave examples with cars giving values at their velocities in order to explain the velocity change. Again there were confusions with space and time, and nobody mentioned acceleration.

The idea of $\Delta v / \Delta s$ comes from Galileo and was posed as a motive to the students for an alternative way to describe a physical concept. Six students stated that $\Delta v / \Delta s$ didn't remind them of anything and they were absolutely sure that it has no physical meaning. Only one (S4) wrote that it has been used as a definition for acceleration.

Answers to the fifth question show that students in general can't combine and can't recognize a physical quantity from its value and units. More specifically a student (S7) gave no answer, another one (S3) said that he had never seen it before, and only two of them (S1 and S4) wrote that it is the approximate value of the gravitational acceleration on earth. The rest of them weren't sure what 10m/s/s is. From the five questions it seems that students gave responses based either on textbooks or on what they remembered from secondary school. As table 2 shows, there are misconceptions concerning velocity and acceleration for both groups of students, those who had taken physics courses together with labs, and those who hadn't. This is an indication that even laboratory experiments didn't remove misconceptions on simple physical ideas.

After the above written test, an introduction to interactive physics followed. First there was a short tutorial with some demonstrations, and next day students had two hours to be familiarized with the software, two students sharing a macintosh. Although half of the respondents had no special interest in physics, all of them were enthousiastic about the «world» they faced. After the familiarization with the environment and its tools,

students started to explore several capabilities. So they perceived the concept of elasticity through the jumping of a ball falling on a steady level. They also tried to build a pendulum and to put it in motion. Others, designed an inclined level and since the environment didn't give them its angle, they tried to calculate it recalling trigonometry. All these, show that humanities students found a motive through the simulation of the Newtonian world in order to explore and understand physical phenomena.

The third step of the study included a series of three experiments on uniform, linear uniformly accelerated motion, and vertical throw which students had to simulate in the computer. Properties of the world and initial conditions of the objects were given and students answered to few basic questions concerning the run of the experiments and the evolution of basic physical quantities. After that, they made the simulations and used the software tools, got measurements, made graphs and plots, and recorded the time flow of the experiments in order to understand the relevant concepts where this was necessary. With the end of each simulation, students had to answer to some questions not only on the concepts of velocity, acceleration, and kinds of motion, but also on the proper simulated instruments for each specific study and the values of certain quantities in the evolution of the experiment.

The first simulation was on uniform motion.

All students realized that they had to use the meters of space and time in order to calculate the velocity and made the proper table. Students found out the necessity of getting many measurements for the velocity calculation to be accurate. They also saw that velocity was constant, something that they had expected. All respondents explained that there was no acceleration because of this. Two of them (S1, S3) looking at the initial conditions, notified that there was no acceleration since they didn't apply any force to the object. When they were asked to make the graph of space as a function of time, all but one (S4) used the horizontal axis for space. In spite of this, all of them found the way that velocity comes from the graph. Concerning the plot describing the phenomenon, all the respondents made the graph of velocity as a function of time with the correct line parallel to the horizontal axis showing that velocity was constant.

In the graphic simulation on rectilinear uniformly accelerated motion, students run the experiment using the tracking option as shown in figure 1. From this, all of them felt the change of velocity, made the graph of it as a function of time, explained the concept of acceleration, and calculated its value. Besides, three of them (S2, S3, S7) wrote down that acceleration comes from $\Delta v / \Delta s$, probably looking at the track of the object and watching

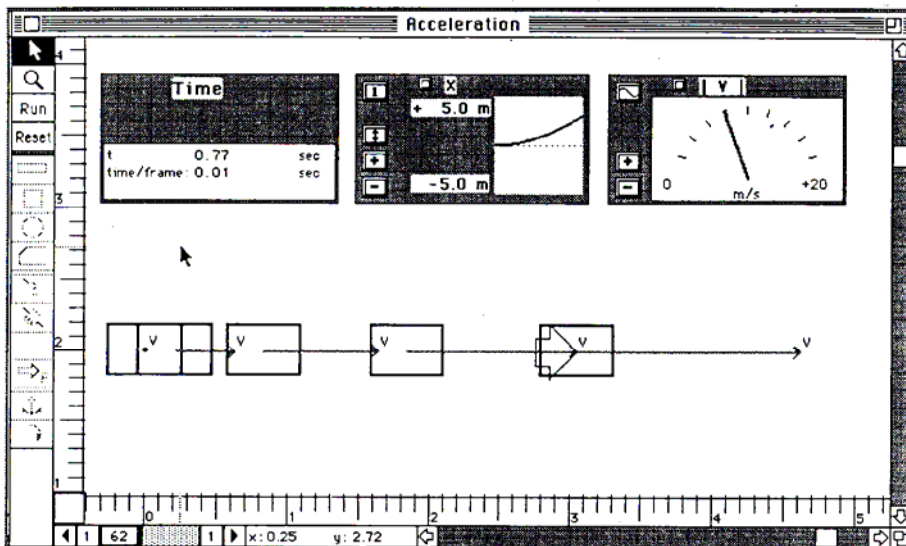


Figure 1. A part of the rectilinear uniformly accelerated motion in tracking mode.

that as velocity goes higher, it moves longer distances in the same periods of time. All the respondents noticed the velocities used during the motion were the momentary ones, something that it is not clear enough in lectures.

In the last experiment on vertical throw, all the students analyzed the motion in two parts, one retarded (way up) and another one accelerated (way down). A question students had to answer was to draw one or more arrows showing the direction of each force acting on the object on its way up. Students S2, S3, S5 and S7 answered correctly. The rest of them drew an upward arrow referring to it as the «force of the throw» or the «force up from velocity» which is a common error even for engineering students (Clement 1982). This shows that the «motion implies a force» preconception was involved in the respondents' responses. After the graphic simulation showing the forces acting on the object and a short discussion among students, this misconception was cleared up and all students understood the reality.

In another question concerning vertical throw with an initial velocity of $+30\text{ m/s}$, and the simulation in the tracking mode, students had to find the velocity at the end of the first, second, third, and fourth second. All students gave the right answer. For the third second they notified that the value of velocity was 0 m/s and that of acceleration different from 0 m/s^2 . This is an important step towards the understanding of momentary quantities and the elucidation of the discrimination between the concepts of velocity and

acceleration, something that the respondents confused in the written test before the simulations. Two students (S1, S3) said that this value is for $t \rightarrow 0$. The others said that this is for an extremely small period of time.

With the end of simulations students had to solve some simple problems using data from the experiments and making graphs regarding the uniform motion and vertical throw, and explaining the kind of motion represented in some graphs. As McDermott showed (McDermott et al 1987), students had difficulties in connecting graphs and physics. Realizing their difficulties, the respondents wished to repeat the simulations in tracking mode, recording the values of specific quantities. After that things became clear and major misconceptions were cleared up, it became evident that the direct feedback is one of the main advantages of the experimental simulations in relation to the laboratories.

In the next step students had to answer to theoretical questions similar to those ones before the simulations and table 3 shows the answers. As one can see, all students gave the right definitions. Almost all of them wrote the mathematical expressions, and even those who wrote that $v=s/t$, mentioned $\Delta s/\Delta t$ as they explained in written. All the respondents stated clearly that the two quantities are rates and can be expressed by a quotient showing that there are neither misconceptions, nor confusions with other quantities. Concerning $\Delta v/\Delta s$ three students (S4, S5, S6) wrote that it has to do with acceleration, a conclusion from the graphic simulation, and tried to express it using this formula. For 10m/s/s this time all students gave the right answer.

STUDENTS	VELOCITY			ACCELERATION		
	DEF	FORMULA	CONFUSE	DEF	FORMULA	CONFUSE
S1	+	$\Delta s/t$	-	+	$\Delta v/\Delta t$	-
S2	+ (V)	$\Delta s/t$	-	+ (v)	-	-
S3	+ (v)	$\Delta s/t$	-	+ (v)	$\Delta v/\Delta t$	-
S4	+	s/t	-	+	$\Delta v/\Delta t$	-
S5	+	s/t	-	+	$\Delta v/\Delta t$	-
S6	+	s/t	-	+	$\Delta v/\delta t$	-
S7	+ (v)	s/t	-	+	$\Delta v/\Delta t$	-

Table 3. Answers after the graphic simulations. DEF: Definition, (v): vector.

In a few words, respondents' answers showed that some misunderstanding and misconceptions were cleared up after the experimental simulations.

The final step of the study was a general questionnaire regarding the respondents' opinion on CAI and computer use in the educational process. Questions had to do with the following subjects:

Understanding of physical concepts and more positive way of thinking for problem solving.

Physics using computer simulations.

Learning physics using computers.

Interest in the laws of nature through simulations.

Comparing laboratories and computer simulations.

CAI in other disciplines.

General interest in computers.

All students viewed computers as a powerful tool not only in the specific subject, but also in other topics and disciplines. The respondents as future educators had the possibility to see pedagogical principles to be marked out and work using the computer. So, after the simulations in their answers they mentioned direct instruction, overlearning, memorization skills, prerequisite knowledge, immediate feedback, peer tutoring, cooperative learning, and transfer of learning. All these, were realized using the computer, something that they have not seen with the classical teaching techniques.

All students mentioned the limitations of textbooks (style of writing, linear text) and lectures in comparison with computer simulations which contribute to understanding and consolidation of concepts with a fast, pleasant, and complete manner. Comparing with laboratory experiments, they prefer the combination of the two. With the simulations they had immediate feedback, the chance of varying the parameters of the experiments any time, even those which are impossible in the lab such as the parameters of the world. They also could see the act of vectorial quantities on the objects. Among the advantages of the lab they mentioned the experience with real instruments, and all of the students think laboratories as a place for the development of skills rather than a means for understanding physical concepts without misconceptions. Some of the respondents expressed the idea for microcomputer-based laboratories. Students, especially those who haven't taken physics courses liked the way physics was presented to them through the computer, and started to be interested in the laws of nature and found a good reason to get physics courses.

All students found CAI as a necessity in all disciplines giving examples like that one on biology. Without having previous experience in computer uses in education, they mentioned things that are materialized with animation, simulations, and hypermedia. The respondents saw by themselves the meaning of computers in education as future educators, noticed from their experience in the project that children can understand the meaning of their acts using computers, and made proposals for the introduction of information technology in schools.

CONCLUSIONS

Among the goals of the present work are these ones referred by Gabel and Boone (Gabel and Boone 1993), that is to strengthen students' conceptual understanding of science, deepen their knowledge of the nature of scientific inquiry, and enhance their ability to use technology in learning and teaching science. These are coming from the results of the work which helped students make explicit connections between physical phenomena, scientific concepts and their algebraic and graphic representations. We believe, that the kind of graphic simulations presented in this work, enabled the students to discover for themselves the limitations of an Aristotelian framework, as well as the far-reaching explanatory powers of the Newtonian paradigm (Champagne et al 1980), and give them a strong belief in themselves as future teachers without having had a great deal of exposure to computers.

REFERENCES

- Arons A.B. *A guide to introductory physics teaching* (J.Wiley & Sons) p. 55
 Bork A. *Am. J. Phys.* **47**(1) (1990)5-10
- Champagne A.B. Klopfer L.E. and Anderson J.H. *Am. J. Phys.* **48**(12) (1980) 1074-79
- Clement J. *Am. J. Phys.* **50**(1) (1982) 66-71
- Cook D.M. *Comp. in Phys.* **Mar/Apr** (1990) 197-201
- Gabel D.L. and Boone W.J. *Jl of Tech. and Teach. Educ.* **1**(2) (1993) 195-207
- Mallinckrodt A.J. *Comp. in Phys.* **May/June** (1991) 349-54
- Martin Jr R.F., Skadron G. and Young R.D. Computers, Physics and the Undergraduate Experience *Comp. in Phys.* **May/June** (1991) 302-10
- McDermott L.C., Rosenquist M.L. and van Zee E.H. *Am. J. Phys.* **55**(6) (1987) 503-13
- Reif F. Teaching problem solving-A scientific approach *The Phys. Teach.* **May** (1981) 310-16
- Reif F. Scientific approaches to science education *Phys. Tod.* **Nov.** (1986) 48-54
- Smith Jr. F. *Comp. in Phys.* **Mar/Apr** (1990) 155-58
- Thornton R. *Phys. Educ.* **22** (1987) 230-38
- Tobias S. *Phys. Tod.* **June** (1985) 1985 60-68
- Trowbridge D.E. and McDermott L.C. *Am. J. Phys.* **48** (12) (1980) 1020-28
- Trowbridge D.E. and McDermott L.C. *Am. J. Phys.* **49**(3) (1981) 242-53
- Vergados J. and Hatzikonstantinou J. *Basic Physics* (Ioannina: Uninersity of Ioannina) p. 5-6 (in Greek) (1988)
- Wilson J.M. *Am. J. Phys.* **48**(9) (1980) 701-04
- Wilson J.M. and Redish E.F. *Comp. in Phys.* **6, 2** (1992) 202-09



ΓΡΑΦΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ - ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΤΣΟΛΗ - ΙΤΟΥΔΗ

Γ. ΜΙΧΑΗΛΙΔΗ 4 - ΤΗΛ. (0651) 22.877 FAX 75.211

Ι Ω Α Ν Ν Ι Ν Α