

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΟΑΕΔ»

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

ΜΑΡΙΑ ΒΑΪΝΑ,
Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ



ΤΙΤΛΟΣ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ:
«ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ»

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ:
«ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΤΟΠΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ»

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΡΙΓΡΑΜΜΑ (30 διδακτικές ώρες = 15 δίωρα)

Διδακτικοί νεωτερισμοί και ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Διδακτικές προσεγγίσεις με νέες τεχνολογίες. Η αξιοποίηση των σύγχρονων παιδαγωγικών κατευθύνσεων στο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Ευέλικτα διδακτικά σχήματα, ευέλικτα Σχέδια Διδασκαλίας, αξιοποίηση εξωσχολικών εστιών μάθησης. Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διδασκαλία με ομάδες δύο ατόμων, εξατομικευμένη διδασκαλία, διδασκαλία με βάση την εσωτερική διαφοροποίηση του μαθήματος, διδασκαλία με τη μέθοδο σχεδίου δράσης / project, διδασκαλία με βάση τη διερευνητική διαδικασία, διδασκαλία με τη μέθοδο της ανακάλυψης, διδασκαλία με βάση την ερμηνευτική μέθοδο, επιτόπια διδασκαλία, διδασκαλία προσανατολισμένη στην επίλυση του προβλήματος, διδασκαλία με μοντελοποίηση, διδασκαλία από ομάδα εκπαιδευτικών / team teaching, διδασκαλία με βάση την ανάπτυξη από τους μαθητές Ατομικού Φακέλου του Μαθήματος, καταϊγισμός ιδεών, κτλ.)
Η διδασκαλία ως δημιουργία. Η διδακτική ελευθερία του εκπαιδευτικού. Σύνδεση διδακτικών μεθόδων. Διερεύνηση των διδακτικών στόχων μιας διδασκαλίας πέραν των γνωστικών προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας της δημιουργικότητας, της κριτικής ικανότητας, του ομαδικού πνεύματος, της αναγνώρισης αξιών, της απόκτησης στάσεων κτλ. Σχεδιασμός και οργάνωση σχολικών projects, καθώς και εξωσχολικών διδακτικών δραστηριοτήτων σε συνάρτηση με τα περιεχόμενα του Α.Π. Χρησιμοποίηση της τεχνολογίας προσομοίωσης στη διδασκαλία των μαθημάτων και των εργαστηριακών ασκήσεων.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Εκ πρώτης όψεως είναι δυνατόν να θεωρηθεί ότι η Διδακτική είναι πρωτίστως διαδικασία προσαρμογής της σκέψης και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, και ότι έργο της είναι να τους εφοδιάζει με μια σειρά από οδηγίες και «συνταγές» που αν εφαρμοστούν, εξασφαλίζουν την επιτυχή διδασκαλία.

Όμως καλή διδασκαλία είναι στην πραγματικότητα εκείνη που έχει βαθιά σφραγιστεί από τον εκπαιδευτικό – σχεδιαστή και από τους δρόμους που διάλεξε για να την οδηγήσει σε εκπαιδευτική πράξη, είναι αυτή που φέρει τα χαρακτηριστικά των νέων ανθρώπων που μετέχουν σε αυτή.

Πέρα από επιστημονική – παιδαγωγική και διδακτική γνώση η διδασκαλία είναι μια αρμονική σύνθεση από διαδοχικές επολογές ανάμεσα σε διάφορες προσφερόμενες διαδρομές σε χρονική αλληλουχία μέσα στο διαρκώς διαμορφούμενο διδακτικό τοπίο. Δεν αποτελεί σύμπτωση το γεγονός ότι η λέξη «μέθοδος» έχει ως δεύτερο συνθετικό τη λέξη «οδός», ούτε είναι τυχαία η επικράτηση της φράσης «πορεία της διδασκαλίας». Επίσης δεν είναι απλή σύμπτωση που γίνεται λόγος για διδακτικές «κατευθύνσεις». Η εικόνα μιας αναζήτησης είναι παντού διάχυτη, μιας αναζήτησης ιδεών, στόχων, μέσων, τρόπων και σχέσεων. Η γλώσσα της επιστήμης δανείστηκε πολλά σε αυτό το κεφάλαιο από τη ζωή προκειμένου να αποδώσει αυτό το ταξίδι ανάμεσα σε διαρκείς επιλογές.



Περιηγητές και εξερευνητές είναι στην ουσία οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους, «συν-οδοιπόροι» στην κοινή πορεία τους προς τη γνώση.

Οι «Σύγχρονες Διδακτικές Κατευθύνσεις» δεν καλύπτονται από τυποποιημένα διδακτικά σχήματα και φόρμες, ξεπερνούν τους τέσσερις τοίχους των σχολικών τάξεων, οδηγούν σε ορίζοντες ανοιχτούς της αλήθειας και καλούν κάθε φορά σε νέα διδακτική «περιπέτεια». Οδηγούν στον άνθρωπο μέσα στη ζωή, στην κοινωνία, στην εργασία ή στη φύση, για να τον μελετήσουν σε πλαίσια όσο γίνεται πιο αυθεντικά, αλλά και να τον οδηγήσουν σε θαυμασμό, απορία, στοχασμό. Δικαιολογημένα λοιπόν ο εναλλακτικός τίτλος της Ενότητας υπόσχεται νέους τόπους Διδακτικής, νέα τοπία - πλαίσια και νέες εμπειρίες που δεν έχουν καμιά σχέση με την ανία και την πλήξη της καθημερινής σχολικής ρουτίνας. Αποκαλύπτεται έτσι η άλλη πλευρά της Διδακτικής, η ζωντανή, η δημιουργική, η πιο ανθρώπινη.

ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Η θεματική ενότητα αποβλέπει στο να συνδέσει την «παραδοσιακή διδακτική» με τη «σύγχρονη» και να προσφέρει το έδαφος για την ανάπτυξη και αξιοποίηση προοδευτικών πλαισίων και μορφών διδασκαλίας για τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων των εκπαιδευτικών περί Διδακτικής και για την ανανέωση εν γένει του προφίλ τους ως εκπαιδευτικών μέσω της μετάβασης από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του δρώντος υποκειμένου. Η θεματική ενότητα «Σύγχρονες Διδακτικές Κατευθύνσεις» αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε βασικής παιδαγωγικής εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης και εκφράζει την προοδευτική – μεταρρυθμιστική πτυχή της προς όφελος του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Η διδασκαλία της Θεματικής Ενότητας στοχεύει ιδιαίτερα στην επίτευξη στόχων, οι σπουδαιότεροι των οποίων συνοψίζονται στα εξής:

- ✓ Να συνειδητοποιήσουν οι ασχολούμενοι με την εκπαίδευση ότι η διδασκαλία δεν είναι υπόθεση «εφαρμογής συνταγών» αλλά δημιουργική διαδικασία, σύνθεση επιστήμης, τέχνης και τεχνικής
 - ✓ Να ανακαλύψουν και να αξιοποιούν τις δυνατότητες και τα περιθώρια της ελευθερίας του εκπαιδευτικού όπως αυτή προσδιορίζεται από τη σύγχρονη Παιδαγωγική υλοποιώντας ταυτόχρονα με συνέπεια το Αναλυτικό Πρόγραμμα κάθε μαθήματος
 - ✓ Να είναι σε θέση να οικοδομούν διεξόδους από τη ρουτίνα και την τυποποίηση της διδασκαλίας εναλλάσσοντας κατά την κρίση τους το διδακτικό σκηνικό, τα μέσα και τις μεθόδους
 - ✓ Να γνωρίζουν το θεωρητικό πλαίσιο αντιπροσωπευτικών εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων και των σύγχρονων διδακτικών κατευθύνσεων
-



- ✓ Να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να πραγματοποιούν την ίδια διδακτική ενότητα με εναλλακτικούς τρόπους υπερβαίνοντας το διδακτικό μονισμό και ασκώντας κριτική σε αυτόν
- ✓ Να είναι σε θέση να διδάσκουν με βάση εγκεκριμένα σχετικά λογισμικά και να αξιοποιούν κάθε άλλη αναγνωρισμένη δυνατότητα που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία
- ✓ Να εναρμονίζουν με μεγαλύτερη επιτυχία το διδακτικό έργο τους προς τη φύση του μανθάνοντος ανθρώπου και ιδιαίτερα του νέου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑ ΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ «ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ»

α) Εισαγωγή

Η αυστηρή κριτική που δέχτηκε, και δικαίως, ο σχολικός θεσμός κατά το β' ήμισυ του 20στού αιώνα και η συνδεδεμένη με αυτήν αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητάς του που ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα είχε ασκηθεί από κορυφαίους παιδαγωγούς, καθιστούν επιτακτική την συστηματική αναζήτηση εναλλακτικών διδακτικών μορφών που φθάνουν μέχρι και στην εκ βάθρων αναθεώρηση του συνολικού διδακτικού πλαισίου. Το κίνημα της αποσχολαιοποίησης, η ολοένα αυξανόμενη μορφωτική επίδραση εξωσχολικών εστιών εκπαίδευσης και μάθησης, η καθυστέρηση του σχολείου να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των καιρών και το γεγονός ότι μορφώνει τη νέα γενιά με αντιλήψεις και τακτικές του παρελθόντος, ωθούν στη σύγκλιση των δυνάμεων για υπέρβαση της κρίσης με την εξεύρεση και αξιοποίηση νέων δυνατοτήτων στο πεδίο της Διδακτικής.

Παράλληλα η ραγδαία εξέλιξη που σημειώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες στον τεχνολογικό τομέα, δημιούργησε νέα μέσα και εργαλεία, κυρίως στο επίπεδο της εναργούς αποτύπωσης - απόδοσης της πραγματικότητας, ώστε ήδη να δημιουργείται ένας «νέος κόσμος» ανάμεσα στα πράγματα και στην συνήθη κωδικοποίησή τους στα βιβλία. Ο μέχρι πρότινος κυρίαρχος λόγος πλαισιώνεται, υποστηρίζεται ή και σε ορισμένες περιπτώσεις αντικαθίσταται από την εικονική πραγματικότητα η οποία στη δυναμική της διάσταση έχει εισβάλει και στο χώρο της εκπαίδευσης, διευρύνονοντας με αυτό τον τρόπο τις εκπαιδευτικές δυνατότητες.

Ραγδαίες εξελίξεις έχουν συμβεί όμως και στο επίπεδο της προσέγγισης των λαών είτε με τη μετακίνηση προσφυγικών πληθυσμών είτε με τη μετανάστευση, αλλά και με την τελειοποίηση των μέσων μεταφοράς. Στους ρυθμούς της παγκοσμιοποίησης ο κοινωνικός ιστός δοκιμάζεται, αλλάζει δομή και ο μικρόκοσμος του σχολείου έχει ανάγκη από νέου είδους υποστήριξη, κυρίως προς την κατεύθυνση της αλληλοκατανόησης και της συνεργασίας. Η πορεία προς τον εκδημοκρατισμό των κοινωνιών, η διεκδίκηση ίσων ευκαιριών, η ανάγκη για εξάλειψη των διακρίσεων ανάμεσα στα δύο φύλα, για την υποστήριξη των ατόμων με ειδικά προβλήματα, όλα αυτά τα οράματα θεωρείται πλέον ότι μόνο μέσα από ένα εκσυγχρονισμένο εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατόν να προωθηθούν ως τρόπος ζωής.



Όπως στο πέρασμα από τον 19^ο αιώνα προς τον εικοστό πήρε σάρκα και οστά το μεγάλο εκπαιδευτικό κίνημα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής που ξαπλώθηκε σε όλο τον πολιτισμένο κόσμο ανεξάρτητα από λαούς και ηπείρους διαμορφώνοντας το «νέο σχολείο» και τη «νέα αγωγή», και συνέβαλε στην πρόοδο της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής, κατά τον ίδιο τρόπο και η σημερινή εποχή έχει ανάγκη από τη δική της στροφή στην εκπαίδευση που θα της επιτρέψει να συνεχίσει να είναι πολύτιμο στήριγμα στα παιδιά και στους νέους και να τους μπει με επιτυχία στον κόσμο. Εξάλλου αυτή είναι η ουσία του μεταρρυθμιστικού πνεύματος, ότι ποτέ δεν αρκείται στα δεδομένα, αλλά αναζητά κάθε φορά διεξόδους προς νέους ορίζοντες.

β) Οριοθέτηση πεδίου

Η ενασχόληση με τις «Σύγχρονες Διδακτικές Κατευθύνσεις» σηματοδοτεί την πορεία προς τη Διδακτική του μέλλοντος και ταυτόχρονα συμβάλλει στη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης στο παρόν. Η «Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία» (παλαιότερα και ως Γενική Διδακτική), η «Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων» (ως κατεύθυνση της Ειδικής Διδακτικής) και οι «Σύγχρονες Διδακτικές Κατευθύνσεις» αποτελούν αντιπροσωπευτικές διαστάσεις της Διδακτικής καθόλου (το «τρίπτυχο της Διδακτικής») και χαρακτηρίζονται από αλληλεπίδραση των πεδίων τους και εσωτερική συνοχή. Ειδικότερα, η «Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία» μπει γενικά στη Διδακτική, αναλύει το φαινόμενο της διδασκαλίας ανεξάρτητα από το διδασκόμενο αντικείμενο, αναφέρεται στις διδακτικές αρχές που θα πρέπει να τις έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός, και κατά την κρίση του κατά περίπτωση να τις λαμβάνει υπόψη του τόσο στην προετοιμασία όσο και κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας κ.α. Η «Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων», που επικεντρώνεται σε συγκεκριμένο διδασκόμενο αντικείμενο ή ομάδα μαθημάτων, έχει ως στόχο τη συστηματική υποστήριξη της διδασκαλίας τους μέσω προβολής και προσαρμογής του περιεχομένου της «Εισαγωγής στη Διδακτική Μεθοδολογία» στα ειδικά πεδία τους.

Οι «Σύγχρονες Διδακτικές Κατευθύνσεις» διευρύνουν τους ορίζοντες του εκπαιδευτικού, ώστε να σχεδιάζει και στη συνέχεια να βιώνει τη διδασκαλία ως αληθινή δημιουργία, ως διαδικασία που το περιεχόμενό της ορίζεται βέβαια από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ο ίδιος όμως με τους μαθητές του έχει τη δυνατότητα και την ελευθερία να την ανασυνθέτει σε μεγάλο βαθμό και να τη μετατρέπει με την έμπνευσή του ταυτόχρονα σε τέχνη. Γιατί αυτή είναι η πολυδιάστατη φύση της διδασκαλίας: επιστήμη (επιστήμη πολλαπλά: της ειδικότητας, αλλά και της Διδακτικής, καθώς και των υποστηρικτικών της Διδακτικής παιδαγωγικών και ψυχολογικών επιστημών), τέχνη (με την έννοια της προσωπικής σφραγίδας και της έντεχνης προσπάθειας, ακόμη και σε επίπεδο σκηνογραφίας και δραματουργίας) και τεχνική (σε επίπεδο αξιοποίησης συγκεκριμένων τεχνικής φύσεως οδηγιών, που εξασφαλίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία, π.χ. εφαρμογή τεχνικής των ερωτήσεων με επίγνωση των διαφορετικών ειδών τους και τη σκοπιμότητα της χρήσης τους).

Πρόκειται λοιπόν για το ίδιο το φαινόμενο της διδακτικής πράξης, το οποίο κάθε φορά (κάθε διδακτική ώρα) διαμορφώνεται δυναμικά από τον εκπαιδευτικό σύμφωνα με τον τρόπο που συνθέτει τις γενικές γνώσεις του της Διδακτικής, όπως αυτές προβάλλονται και εξειδικεύονται εν τέλει στο πλαίσιο της Διδακτικής του συγκεκριμένου μαθήματος, αλλά με τρόπο όχι τυποποιημένο, κατά το δυνατόν πρωτότυπο και αυθεντικό, σύγχρονο και



ελκυστικό, στηριζόμενο στο ενδιαφέρον των μαθητών, τους οποίους και εμπλέκει όσο το δυνατόν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία.

Όπως εξελίσσεται κάθε επιστήμη, κατά ανάλογο τρόπο προάγονται και η Παιδαγωγική και η Διδακτική. Ιδιαίτερα η δεύτερη προσφέρεται όχι μόνο για νέες θεωρητικές συλλήψεις, για νέες μεθόδους και διδακτικές στρατηγικές, αλλά προσφέρεται και για πειραματικές εφαρμογές θεωρητικών προτάσεων περί διδασκαλίας.

Θεωρία και πράξη στη διδασκαλία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και οφείλει να υπάρχει διαρκής ανατροφοδότηση μεταξύ τους σε βαθμό ώστε να μη νοείται η μια χωρίς το αντίκρουσμά της στην άλλη. Η διδακτική πράξη αφ' ενός μεν αναλύεται και ερμηνεύεται, αφ' ετέρου οργανώνεται και μεθοδεύεται βάσει της θεωρίας, ενώ η ίδια η θεωρία επαληθεύεται ή και (επανα)διατυπώνεται μέσω των ερευνητικών δεδομένων της διδακτικής πράξης.

γ) Θεματικές

Οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να είναι ευαισθητοποιημένοι στο περιεχόμενο και στους στόχους της *Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής*. Η γνωριμία με τους *εναλλακτικούς τύπους σχολείων* της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής των αρχών του 20ού αιώνα διευρύνουν τον γνωστικό ορίζοντα με στοιχεία από την Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής, κλασικά για το περιεχόμενό τους, απαραίτητα θεμέλια κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, προκειμένου να διανυθεί η πορεία από το σχολείο των λόγων προς το σχολείο των έργων. Οι *σύγχρονες διδακτικές κατευθύνσεις*, που σε πολλά σημεία τους αποτελούν δημιουργικές προεκτάσεις και νέες θεωρήσεις νεωτεριστικών προσανατολισμών του παρελθόντος, είναι δυνατόν να συνοψιστούν στις παρακάτω βασικές μορφές, με την παρατήρηση ότι στην πράξη αυτές δεν συναντώνται σε αμιγή μορφή.

Η διδακτική προσέγγιση με έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της διδασκαλίας συμβάλλει στην προώθηση της διδασκαλίας με ομάδες εργασίας και προβάλλει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αλλά και τη διδασκαλία που στηρίζεται στην εργασία των πυρηνικών ομάδων μαθητών (εργασία με τον διπλανό). **Η συνεργατική διδασκαλία σε επίπεδο διδασκόντων** προβάλλει τις απαιτήσεις του συνεργατικού πνεύματος στο σώμα των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα αυτοί να γίνονται ικανοί με τη σειρά τους να το προωθούν αποτελεσματικότερα στους μαθητές, οικοδομώντας μια νέα εποχή για το σχολικό πνεύμα. Ταυτόχρονα δημιουργούνται οι αντικειμενικές προϋποθέσεις για διεπιστημονικές προσεγγίσεις της διδακτικής ενότητας. **Η διδακτική προσέγγιση με έμφαση στη διαλεκτική πορεία προς τη γνώση** δρομολογεί μαθησιακές διαδικασίες που στηρίζονται στη διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας, με καθοριστικά τα στοιχεία της συμμετοχικότητας και της συν-έρευνας. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση διδασκαλιών στο πλαίσιο της πραγματικής ζωής **με την επιτόπια διδασκαλία** στηρίζεται στο στοιχείο της αυθεντικότητας, το οποίο είναι σε θέση να ανασχηματίσει τις τυποποιημένες σχολικές διαδικασίες και να προσδώσει νέο, αποτελεσματικότερο σχήμα στη **βιωματική**



διδασκαλία. Στο ίδιο μήκος κύματος της βιωματικής πρόσκτησης της γνώσης με έμφαση στην ενεργητική βίωση της διδακτικής ενότητας κινείται και η **δραματοποίηση**, από την απλούστερη ως τη συνθετότερη μορφή της.

Καθώς μάλιστα το ελληνικό σχολείο επανα-προσανατολίζεται (πέραν της καλλιέργειας των δεξιοτήτων και της απόκτησης γνώσεων) προς παράλληλη καλλιέργεια ευρύτερων πνευματικών ικανοτήτων, έμφαση δίνεται σε διαδικασίες που προάγουν την **κριτική και τη δημιουργική σκέψη**. Η ιδιότυπη χαρά της ανακάλυψης της γνώσης μετασχηματίζεται και μεθοδεύεται σε οδό διδακτική **με τη μέθοδο της ανακάλυψης**. Αλλά και η **μέθοδος project (ή μέθοδος Σχεδίου Δράσης)**, που τα τελευταία χρόνια έχει βρει θετική ανταπόκριση στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, θα πρέπει να γίνει κατάκτηση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διδακτική προσέγγιση που δίνει έμφαση στην προβληματοποίηση της διδακτικής ενότητας, μεταφέροντάς τη σε γενικές γραμμές ως διαδικασία από το χώρο της μαθηματικής σκέψης στη μύηση σε κάθε επιστημονικό πεδίο με τη **μέθοδο επίλυσης προβλήματος**. Αλλά και μια παλιά μέθοδος, η **ερμηνευτική**, είναι ανάγκη να προσεγγιστεί με νέο πνεύμα και να αξιοποιηθεί όχι μόνο στο πλαίσιο της διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών.

Η διδακτική προσέγγιση με έμφαση στην προβολή προτύπου, **διδασκαλία με μοντελοποίηση**, συναντά την εργαστηριακή.

Αλλά και η **διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας**, υποστηριζόμενη από διασταύρωση Αναλυτικών Προγραμμάτων, ανοίγει νέες προοπτικές. Σχετικά με τη διδακτική διαχείριση των Αναλυτικών Προγραμμάτων αξιοπρόσεκτη και πολύτιμη μορφωτικά είναι η διδακτική προσέγγιση με έμφαση **στη συμπλήρωση ελαστικών Αναλυτικών Προγραμμάτων**, όπου τα δεδομένα του περιβάλλοντος ενσωματώνονται οργανικά στη διδασκαλία, στην οποία και προσδίδουν πραγματικό νόημα και ενδιαφέρον.

Η **διδασκαλία με εσωτερική διαφοροποίηση του μαθήματος** αποτελεί μια σύγχρονη και αξιόλογη πρόταση στο αίτημα για ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

Η σχέση του εκπαιδευτικού και του μαθητή με το ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο επιδέχεται επίσης αναθεώρηση. Σύγχρονες εναλλακτικές λύσεις, προς την κατεύθυνση της μερικής αυτονομίας των υποκειμένων της μορφωτικής διαδικασίας, καθίστανται ενδιαφέρουσες, όπως αυτή της **διδασκαλίας με βαθμιαία ανάπτυξη Φακέλου του Μαθήματος** από τον κάθε μαθητή. Ξεχωριστό θέμα συνιστά σήμερα και η **ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών** τόσο στη διδακτική θεωρία όσο και στην πράξη, με την υπογράμμιση των δυνατοτήτων που προσφέρονται μέσα από τη χρήση τους, αλλά και με την επισήμανση των περιορισμών που συνοδεύουν αυτή τη χρήση.

Ο εκπαιδευτικός όμως πρέπει να είναι γνώστης και άλλων, εντυπωσιακών για τους μαθητές διδακτικών συνθηκών, όπως είναι αυτή που δημιουργείται με τη διδακτική προσέγγιση τη στηριγμένη σχεδόν αποκλειστικά στο μαθησιακό υλικό, μέσω της **δημιουργίας «ανοιχτών μαθησιακών καταστάσεων»**.

Χρέος μιας σύγχρονης διδακτικής και ενός σύγχρονου σχολείου είναι εκτός των άλλων και η ενσωμάτωση των νέων κατευθύνσεων της Παιδαγωγικής και η **υιοθέτηση σύγχρονων**



παιδαγωγικών ιδεών και αντιλήψεων. Χρειάζεται θεωρητική κατάρτιση και άσκηση για μια διδασκαλία που περνά μηνύματα για την ισότητα, για την ειρήνη, για τις μειονεκτικές ομάδες, και η οποία είναι σε θέση να προσδιορίζει την ευρωπαϊκή διάσταση της εκάστοτε θεματικής ενότητας και τη διαπολιτισμική προοπτική της.

Μια άλλη μοντέρνα διδακτική πτυχή που είναι ανάγκη επίσης να έρθει στο προσκήνιο, είναι αυτή που θέλει τον εκπαιδευτικό ταυτόχρονα και **ως εμπυχωτή**, στο πλαίσιο μιας ουσιαστικής και ολιστικής υποστήριξης του ψυχισμού του μαθητή. Τίθεται επίσης και διδακτικά το ζήτημα της αναβάθμισης της μορφωτικής αξίας του σχολείου με την ανάπτυξη **«σχολικής ζωής και κουλτούρας»**.

Η πορεία του ελληνικού σχολείου προς την αναβάθμιση είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων, περνά υποχρεωτικά μέσα από τη βελτίωση της διδακτικής πράξης και επιτυγχάνεται μέσα από τη γνώση και την κατάλληλη άσκηση, πράγμα που καθιστά εξαιρετικά σημαντικό το πεδίο της βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα θέματα αυτά.

δ) Σύνοψη

Οι «Σύγχρονες Διδακτικές Κατευθύνσεις», σε επιστημονικό θεωρητικό επίπεδο προάγουν την ίδια τη διδακτική, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης τη συνδέουν με τη σύγχρονη θεωρία προσφέροντας νέα εναύσματα και συμβάλλοντας γενικότερα στον **εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης**. Μέσα από τις «κατευθύνσεις» προς την αυθεντικότητα των μαθησιακών καταστάσεων και την πρωτοτυπία, τη δράση, τη βιωματικότητα και την κριτική ικανότητα ανασχεδιάζεται το «Σχολείο του μέλλοντος», η διεπιστημονική προσέγγιση γίνεται πραγματικότητα, αλλά και μέσω της ολιστικής προσέγγισης της νέας γνώσης πραγματοποιείται υπέρβαση από τον κατακερματισμό της πραγματικότητας σε αποσπασματικές και συχνά ασύνδετες εικόνες γνώσεων της παραδοσιακής διδακτικής προς την σύλληψη της ενότητας του διδασκόμενου αντικειμένου και την προβολή του στην αληθινή του υπόσταση στη ζωή.

Επιπρόσθετα ανταποκρίνονται σε ευρύτερα αιτήματα της σύγχρονης κοινωνίας σχετικά με τα επιθυμητά γνωρίσματα του σύγχρονου πολίτη κυρίως ως υπεύθυνου, δημιουργικού και συνεργατικού. Αναθεωρείται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθώς του δίνεται η δυνατότητα να συνειδητοποιήσει και να ενεργοποιήσει τις αναξιοποίητες δυνατότητές του προς όφελος της εκπαίδευσης, αλλά κυρίως το εύρος των άγνωστων μέχρι πρό τινας διδακτικών επιλογών του στο πλαίσιο της σύνθεσης και της δημιουργίας.

(ΑΝΑ)ΔΙΑΤΑΞΗ ΤΩΝ ΕΠΙ ΜΕΡΟΥΣ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ— ΟΡΓΑΝΟΓΡΑΜΜΑ

(σε 15 δώρα = 30 διδακτικές ώρες)



2ωρα	ΕΠΙ ΜΕΡΟΥΣ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ
1	<p>Διδακτικοί νεωτερισμοί και ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η διδασκαλία ως δημιουργία. Η διδακτική ελευθερία του εκπαιδευτικού. Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και Μεταρρυθμιστική Διδακτική. Επίπεδα εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας (διαγραμματική παρουσίαση). Διδακτικές αρχές και σύγχρονη διδασκαλία (διαγραμματική παρουσίαση). Μέθοδοι (διαγραμματική παρουσίαση, γενική αναφορά), τεχνικές (η τέχνη των ερωτήσεων, καταγιγισμός ιδεών). Διδακτικές προσεγγίσεις με νέες τεχνολογίες.</p>
2	<p>Διερεύνηση των διδακτικών στόχων μιας διδασκαλίας πέραν των γνωστικών προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας της δημιουργικότητας, της κριτικής ικανότητας, του ομαδικού πνεύματος, της αναγνώρισης αξιών, της απόκτησης στάσεων κτλ. Άσκηση σε αντίστοιχο Σχεδιασμό στοχοθεσίας της Διδασκαλίας</p> <p>Η αξιοποίηση των σύγχρονων παιδαγωγικών κατευθύνσεων στο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Ευέλικτα διδακτικά σχήματα, ευέλικτα Σχέδια Διδασκαλίας, αξιοποίηση εξωσχολικών εστιών μάθησης. Παραδείγματα</p>
3	<p>Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι: Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, Παράδειγμα. Άσκηση σε αντίστοιχο Σχεδιασμό Διδασκαλίας</p> <p>Διδασκαλία με ομάδες δύο ατόμων, Παράδειγμα. Άσκηση σε αντίστοιχο Σχεδιασμό Διδασκαλίας</p> <p>Εξατομικευμένη διδασκαλία, Παράδειγμα. Άσκηση σε αντίστοιχο Σχεδιασμό Διδασκαλίας</p>
4	<p>Διδασκαλία με βάση την εσωτερική διαφοροποίηση του μαθήματος Παράδειγμα. Άσκηση σε αντίστοιχο Σχεδιασμό Διδασκαλίας.</p> <p>Διδασκαλία με τη μέθοδο project /Σχέδιο δράσης Θεωρητική παρουσίαση της μεθόδου</p>



5	Διδασκαλία με τη μέθοδο project /Σχέδιο δράσης Σχεδιασμός και οργάνωση σχολικών projects Παράδειγμα. Άσκηση σε Σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τη μέθοδο project εντός του σχολείου.
6	Σχεδιασμός και οργάνωση εξωσχολικών διδακτικών δραστηριοτήτων με τη μέθοδο project σε συνάρτηση με τα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος. Παράδειγμα. Άσκηση σε Σχεδιασμό εξωσχολικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τη μέθοδο project
7	Επιτόπια διδασκαλία Παράδειγμα. Άσκηση σε αντίστοιχο Σχεδιασμό Διδασκαλίας Διδασκαλία προσανατολισμένη στην επίλυση προβλήματος Παράδειγμα. Άσκηση σε αντίστοιχο Σχεδιασμό Διδασκαλίας
8	Διδασκαλία με βάση τη διερευνητική διαδικασία (διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας) Παράδειγμα. Άσκηση σε αντίστοιχο Σχεδιασμό Διδασκαλίας
9	Διδασκαλία με τη μέθοδο της ανακάλυψης Παράδειγμα. Άσκηση σε αντίστοιχο Σχεδιασμό Διδασκαλίας
10	Διδασκαλία με βάση την ερμηνευτική μέθοδο Παράδειγμα. Άσκηση σε αντίστοιχο Σχεδιασμό Διδασκαλίας
11	Διδασκαλία με μοντελοποίηση Παράδειγμα. Άσκηση σε αντίστοιχο Σχεδιασμό Διδασκαλίας
12	Διδασκαλία από ομάδα εκπαιδευτικών / team teaching Παράδειγμα.



	Άσκηση σε αντίστοιχο Σχεδιασμό Διδασκαλίας
13	Διδασκαλία με βάση την ανάπτυξη από τους μαθητές Ατομικού Φακέλου του Μαθήματος Παράδειγμα. Άσκηση σε αντίστοιχο Σχεδιασμό Διδασκαλίας.
14	Αξιοποίηση της τεχνολογίας προσομοίωσης στη διδασκαλία των μαθημάτων και των εργαστηριακών ασκήσεων. Παράδειγμα. Άσκηση σε αντίστοιχο Σχεδιασμό Διδασκαλίας
15	Διδακτικές Στρατηγικές. Σύνδεση διδακτικών μεθόδων. Άσκηση στη σύνθεση μεθόδων. Τελική Αξιολόγηση

Σημείωση: Το παραπάνω Οργανόγραμμα είναι ενδεικτικό και προσαρμόζεται ανάλογα στο πλαίσιο του Ωρολογίου Προγράμματος.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Προκειμένου να ενισχυθεί η πρακτική αξία και να μεταφραστεί σε δράση το διδακτικό όφελος, κάθε 2ωρη διδασκαλία θα αποτελείται από δύο μέρη:

- 1) το πρώτο μέρος κάθε δώρου θα είναι θεωρητικής φύσεως και
- 2) το δεύτερο μέρος κάθε δώρου θα είναι εργαστηριακό και θα συνίσταται στην επεξεργασία και αξιοποίηση της αντίστοιχης θεωρίας στο πλαίσιο των διδασκομένων αντικειμένων – μαθημάτων με βάση τις ειδικότητες των επιμορφούμενων.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΠΑΡΑΔΟΤΕΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΟΥΣ

Για την ολοκλήρωση της διδασκαλίας της Θεματικής Ενότητας προβλέπεται αξιολόγηση των επιμορφούμενων και του παραχθέντος εκπαιδευτικού έργου εν γένει, η οποία θα είναι:

α) **διαμορφωτική** (θα βασίζεται κυρίως στην αξιολόγηση των Σχεδίων διδασκαλίας που θα εκπονούνται βαθμιαία από τους επιμορφούμενους κατά την ανάπτυξη του Προγράμματος σύμφωνα με τις γενικές προβλέψεις του Οργανογράμματος) και

β) **συνολική - τελική**, με το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας.-



2.

ΝΕΟΤΕΡΙΣΜΟΙ - ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ





Διδακτικοί νεωτερισμοί και ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η διδασκαλία ως δημιουργία. Η διδακτική ελευθερία του εκπαιδευτικού.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, παρότι διέπονται από πλαίσια νομοθετικά, αποτελούν αποκρυστάλλωση της εκπαιδευτικής πολιτικής ενός κράτους, και χαρακτηρίζονται από δομές σταθερές, δεν παύουν ταυτόχρονα να είναι ζωντανοί οργανισμοί. Ως τέτοιοι, λειτουργούν ως πεδία δυναμικά, υπό το κράτος της εξέλιξης της κάθε κοινωνίας, των ευρύτερων μεταβολών που συμβαίνουν σε αυτή, αλλά και παγκόσμια, όπως είναι η πρόοδος της τεχνολογίας, το άνοιγμα προς τη διαπολιτισμικότητα, η ευρωπαϊκή ενοποίηση, και προπαντός η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας της μόρφωσης για όλους ως βασικό μέσο κατάκτησης της ισότητας ευκαιριών στην πορεία προς τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας.

Είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη συνακόλουθη άσκηση κριτικής που επικεντρώνεται στην επισήμανση αδυναμιών ανταπόκρισης στα αιτήματα των καιρών και στη διαπίστωση της επιτακτικής ανάγκης για εκσυγχρονισμό. Όσο μάλιστα ταχύτερος είναι ο ρυθμός προόδου και ευρύτερα ο ρυθμός των συντελούμενων αλλαγών με γενικό αντίκτυπο, τόσο μακρύτερος είναι ο δρόμος που πρόκειται να διανυθεί για την αποτελεσματικότητα του συστήματος και τόσο πιο έντονη διαμορφώνεται η σχετική απαίτηση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η αναζήτηση και η διεκδίκηση της βελτίωσης του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι διαρκής, αφού η ίδια η κοινωνία που υποστηρίζεται μέσα από αυτό, αλλά και το στηρίζει, έχει χαρακτήρα κατ' εξοχήν δυναμικό. Επομένως υπάρχει μια διαρκής απαίτηση και αντίστοιχα μια διαρκής προσπάθεια για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία κατά περιόδους, και λόγω των συγκυριών, λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις.

Σε αυτές τις καταστάσεις η απάντηση δίδεται κυρίαρχα σε δυο επίπεδα:
σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και
σε επίπεδο επιστημονικό.

Στο πρώτο επίπεδο, μετά από τη δέουσα μελέτη του προβλήματος, σχεδιάζεται βελτιωτική πρόταση και μέσα από τις προβλεπόμενες διαδικασίες κωδικοποιείται και μεταφέρεται ως απόφαση.

Στο δεύτερο επίπεδο το λόγο έχει η παιδαγωγική επιστήμη (με τους επιμέρους Κλάδους της και τις υποστηρικτικές επιστήμες της), η οποία δεν αιφνιδιάζεται. Στο πεδίο της έχει αναπτύξει σχετικούς προβληματισμούς και αυστηρή κριτική, έχει επεξεργαστεί τα φαινόμενα, και -σε πολλές περιπτώσεις, αιώνες πριν-, έχει δώσει ανάλογη προοδευτική απάντηση στη θεωρία και στην πράξη. Προπάντων, έχει διατυπώσει άξονες μεταρρυθμιστικούς, δείκτες αλλαγών, για να προσεγγίζεται κάθε φορά απ' την αρχή το όραμα για ένα νέο σχολείο, για μια νέα κοινωνία. Υπάρχει λοιπόν ένα υπόβαθρο, πάνω στο οποίο θα πρέπει να στηθεί, προκειμένου να μελετηθεί σε βάθος και στο σωστό του πλαίσιο



το νέο ζήτημα. Αυτά είναι θέματα κυρίως μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής, για την οποία θα γίνει ιδιαίτερος λόγος στη συνέχεια.

Τα ως άνω δύο επίπεδα προσέγγισης των εκπαιδευτικών αλλαγών δεν είναι ανεξάρτητα. Αφ' ενός μεν διασταυρώνονται στο χώρο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αφ' ετέρου η παιδαγωγική επιστήμη έχει τη δυνατότητα να συμβάλει ουσιαστικά στην πρόοδο προς τη σωστή κατεύθυνση.

Διαστάσεις μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης

Για να έχει προοπτική επιτυχίας μια μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, ανεξάρτητα από το εύρος της, είναι ανάγκη να προχωρήσει και να και να >>>>

α) ως εξωτερική μεταρρύθμιση, θα προσλάβει όλα εκείνα τα απαραίτητα τυπικά στοιχεία και θα ολοκληρωθούν οι νομικές προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν την υλοποίησή της. Νόμοι, διατάγματα, αποφάσεις και Οδηγίες προσδίδουν το εξωτερικό τυπικό και κανονιστικό πλαίσιο, που χωρίς αυτό δεν είναι δυνατόν να νομιμοποιηθεί αλλαγή ή να εισαχθεί νεωτεριστικό μέτρο.

β) ως εσωτερική μεταρρύθμιση, θα εισέλθει στο μικρόκοσμο της σχολικής τάξης και θα αγγίξει τον κάθε εκπαιδευτικό, στην ατομική του δράση, αλλά και στη συλλογική. Θα του δοθεί η δυνατότητα πλήρους ενημέρωσης και –πέρα από αυτό- κατάλληλη επιμορφωτική δράση θα τον πείσει για την αξία του μεταρρυθμιστικού μέτρου. Θα έχει την ευκαιρία να το μελετήσει σε βάθος χρόνου, να κατέχει το «πώς» και το «γιατί» και να πιστέψει στην αναγκαιότητα της αξιοποίησής του, να έχει επίσης την ευκαιρία να προτείνει τρόπους για τη καλύτερη εισαγωγή του. Τότε πλέον θα ξεφύγει το θέμα από το επίπεδο εφαρμογής αποφάσεων και θα γίνει προσωπική υπόθεση, εκεί που παύει ο έλεγχος και ο εκπαιδευτικός κινείται στο χώρο της καθημερινής δράσης του.

Επομένως, συμπεραίνεται ότι το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα θα υπάρξει μόνον όταν συντρέχει η λεγόμενη «λειτουργική μεταρρύθμιση», δηλαδή η συνύφανση στη διδακτική πράξη της εξωτερικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με την εσωτερική (που εξαρτάται αποκλειστικά από το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπνευστεί γι' αυτήν):

Εξωτερική μεταρρύθμιση («εξωτερικό» μεταρρυθμιστικό μέτρο)
+
Εσωτερική μεταρρύθμιση (βαθιά γνώση και αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς)

= «Λειτουργική» μεταρρύθμιση

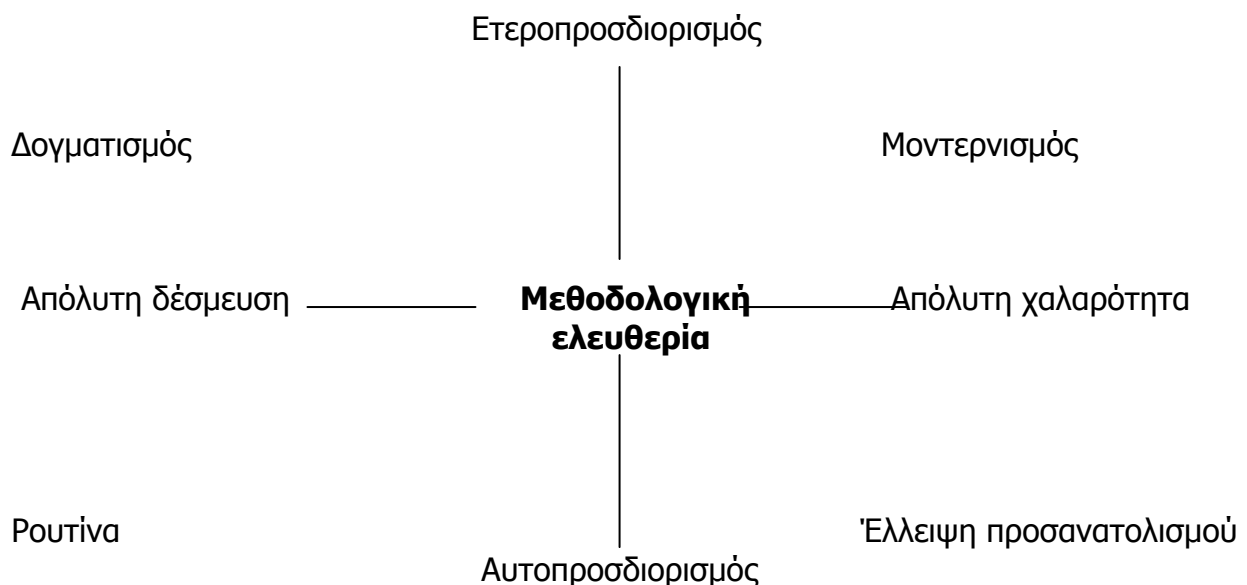


Στο πεδίο της εσωτερικής μεταρρύθμισης τίθεται το ζήτημα της διδακτικής ελευθερίας του εκπαιδευτικού, της ελευθερίας για την επιλογή μεθόδου, καθώς και του παράγοντα «εκπαιδευτικός» ως φορέα των εκπαιδευτικών νεωτερισμών.

Η μεθοδολογική ελευθερία του εκπαιδευτικού είναι μια διάσταση της διδακτικής ελευθερίας του εκπαιδευτικού εν γένει. Συνήθως τονίζεται το πόσο δεσμευμένος και σχεδόν «παγιδευμένος» είναι ο εκπαιδευτικός μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (από το Αναλυτικό Πρόγραμμα μέχρι και την εποπτεία, τη διοίκηση, συμπεριλαμβανόμενης και της διοίκησης της σχολικής μονάδος, αλλά και το σχολικό βιβλίο), και επομένως πόσο αδύναμος να συμβάλει στην επιδιωκόμενη βελτίωση.

Αυτή η αντιμετώπιση είναι παθητική και δεν αρμόζει σε ένα κλάδο που διεξάγει αγώνες για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης ούτε συμβαδίζει με τη μεταρρυθμιστική παιδαγωγική κίνηση. Το πρόβλημα επικεντρώνεται στο ότι συνήθως το θέμα της ελευθερίας του εκπαιδευτικού και ειδικά της μεθοδολογικής ελευθερίας του δεν έχει ενσωματωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό ως αντικείμενο μελέτης στα προγράμματα σπουδών, και δεν έχει υπάρξει ικανοποιητική σχετική άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (και στο πλαίσιο της Διδακτικής Άσκησης), διαφορετικά δεν θα είχε επικρατήσει η συγκεκριμένη άποψη. Δεν αμφισβητείται ότι ο εκπαιδευτικός διεξάγει καθημερινά έναν αγώνα (ο όρος «μάχιμος» είναι πολύ εκφραστικός), χρειάζεται όμως περισσότερη εργασία προς την κατεύθυνση της αξιοποίησης των δυνατοτήτων του.

Ο Peter Gasser στο βιβλίο του «Μεθοδολογική ελευθερία» τοποθετεί την έννοια αυτή ως τη χρυσή τομή ανάμεσα στην απόλυτη δέσμευση και στην απόλυτη χαλαρότητα από τη μια, στον άξονα του βαθμού δεσμευτικότητας των επιλογών και ανάμεσα





Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει:

Για το μοντέλο διδασκαλίας, τη θεωρία μάθησης, τον τρόπο ανάλυσης της σχολικής πραγματικότητας

- ✓ Για τον προσδιορισμό των ειδικών στόχων
- ✓ Για την πορεία διδασκαλίας, το σχέδιο διδασκαλίας και την προσέγγιση της επιστήμης του
- ✓ Για την κοινωνική δομή
- ✓ Τα μέσα
- ✓ Τις δραστηριότητες
- ✓ Το βαθμό και το είδος καλλιέργειας δεξιοτήτων
- ✓ Τον τρόπο αξιολόγησης.

Επίσης αποφασίζει για τον τρόπο αναδιάρθρωσης της επιστημονικής γνώσης του μαθήματός του, προκειμένου αυτή να γίνει πιο εύκολα προσιτή στους μαθητές.

Μια άλλη πρόοδος που σημειώθηκε ως προς τις απαιτήσεις απέναντι στον εκπαιδευτικό, σε αντικατάσταση μακράς σειράς αιτούμενων «αρετών του εκπαιδευτικού», είναι η οριστική λύση που έδωσε ο Wolfgang Brezinka στο θέμα:

Μία και μόνη γενική ιδιότητα, η «υπευθυνότητα», είναι δυνατόν να οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε σωστές επιλογές και να είναι ικανός να ανταποκρίνεται στις όποιες απαιτήσεις προβάλλει κάθε φορά η κοινωνία προς αυτόν.

Ήδη ο Wolfgang Klafki στο έργο του «Μελέτες σε μια θεωρία της μόρφωσης και τη Διδακτική» είχε επισημάνει τη σημασία της παιδαγωγικής υπευθυνότητας ως αφετηρία της διδακτικής σκέψης.

Είναι λοιπόν η διδασκαλία μια συνεχής διαδοχή μεθοδολογικών (και όχι μόνο) αποφάσεων ανάμεσα σε διαφορετικές επιλογές, που έχει ως συνολικό αποτέλεσμα τη μοναδικότητα της διδασκαλίας και τη μοναδικότητα της δημιουργούμενης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας.

Το φάσμα των επιλογών δημιουργεί ένα σημαντικό ελεύθερο χώρο πρωτοβουλίας και αποφάσεων που, εάν αξιοποιηθεί κατάλληλα με τη βοήθεια της γενικής παιδαγωγικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, λειτουργεί ως πεδίο εσωτερικής μεταρρύθμισης με φορέα αλλαγής τον εκπαιδευτικό.

Όπως η σύγχρονη έρευνα έχει καταγράψει (Hans Grueber/ Detlev Leutner, 2003), σημαντικό ρόλο διάχυσης των καινοτομιών αναλαμβάνουν οι λεγόμενοι «πολλαπλασιαστές» εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μνημένοι σε σύγχρονα σχήματα, σύγχρονες κατευθύνσεις και συμπεριφορές, δρουν δημιουργικά ως μοχλοί της προόδου.

Peter Gasser, *Methodenfreiheit*. Belz, Basel 1975

Wolfgang Brezinka, *Tuechtigkeit*. Reinhard, Muenchen / Basel 1987

Wolfgang Klafki, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Belz. Weinheim 1964

Hans Grueber/ Detlev Leutner, *Die kompetente Lehrperson als Multiplikator von Innovation*. In: 18. Kongress der DGfE: *Innovation durch Bildung*, Opladen 2003



3.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ





ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Όπως και στα θεμέλια άλλων επιστημών, έτσι και στη Διδακτική, έχουν διατυπωθεί κάποιες γενικά ισχύουσες κρίσεις, που από τη συνεκτίμησή τους στη συνέχεια στηρίζεται σε ένα μεγάλο βαθμό η επιτυχία του ανάλογου συνολικού εγχειρήματος.

Προϋπόθεση κάθε διδασκαλίας, κάθε μαθήματος, είναι η κατά το δυνατόν συνεκτίμηση των ονομαζόμενων «διδακτικών αρχών», που στο σύνολό τους χαρακτηρίζουν και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Υπάρχουν διάφορες απόπειρες συστηματοποίησης των διδακτικών αρχών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση λαμβάνεται υπόψη ως αφετηρία του προβληματισμού η πρόταση ταξινόμησής τους από τον Χρήστο Φράγκο διατυπωμένη αρχικά για την προσχολική αγωγή στη γνωστή «Ψυχοπαιδαγωγική» του, λόγω της πλούσιας διαφοροποίησής της και διότι δίνεται έμφαση και σε ιδιαίτερα απαιτητικές αρχές, που σχετίζονται με την καλλιέργεια ανώτερων και σύνθετων ικανοτήτων και νοητικών λειτουργιών, ιδιαίτερα σημαντικών για το εκπαιδευτικό έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Διακρίνονται τέσσερις κατηγορίες ομαδοποίησης, τέσσερις δέσμες με τις υποδιαιρέσεις τους, όπως αυτές ακολουθούν και όπως εμφανίζονται παραστατικά στο συνοδευτικό power point (1) :

- της δημιουργίας της κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας
- των μεθοδολογικών αρχών
- της τεχνικής της διδασκαλίας
- της ανάπτυξης συνθετικών ικανοτήτων.

Στην κατηγορία της δημιουργίας της **κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας** υπάγονται:

- **Η αρχή της αυθόρμητης συμμετοχής.**

Το σύγχρονο σχολείο δεν είναι εχθρός του αυθορμητισμού. Αντίθετα, όταν αυτός υπάρχει, και αξιοποιείται στο μάθημα ή το διανθίζει, είναι προς όφελός του.

- **Η αρχή της αναγνώρισης και παραδοχής του άλλου.**

Μόνον όταν αυτή η συνθήκη πλήρους αποδοχής ισχύει για όλους όσοι από κοινού συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από τις όποιες αδυναμίες και τα όποια προβλήματα, οικοδομείται μια σωστή βάση μορφωτικής επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί υπάρχουν ως τέτοιοι επειδή υπάρχουν οι μαθητές τους.

- **Η αρχή της ηρεμίας και της «σύμμετρης» εκτόνωσης.**

Η ήρεμη συναισθηματική ατμόσφαιρα, μακριά από κάθε έννοια φόβου και άγχους, είναι ζητούμενο. Η «σύμμετρη» (με μέτρο) εκτόνωση του μαθητή, με ολιγόλεπτα διαλείμματα, αποφορτίζει και ενισχύει ψυχολογικά τη συγκέντρωση της προσοχής.



- **Η αρχή της ομαδικής εκδήλωσης.**

Πρόκειται για τη γνωστή αρχή της καλλιέργειας του ομαδικού πνεύματος και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

- **Η αρχή της ατομικής ιδιαιτερότητας.**

Σε φαινομενική αντίφαση προς την προηγούμενη αρχή, επικεντρώνεται στη δυνατότητα που πρέπει να έχει το άτομο, αν και δρα ομαδικά, να προβάλλει την ατομικότητα και μοναδικότητά του. Άτομο και ομάδα δεν αλληλοαναιρούνται, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται και προάγονται εξίσου μέσα από ανάλογες διαδικασίες.

- **Η αρχή της εντιμότητας.**

Ο εκπαιδευτικός δεν εξαρτά πλέον την αυθεντία του από την προσποιητή εικόνα του παντογνώστη. Δεν διστάζει να ομολογεί την άγνοιά του σε συγκεκριμένο θέμα και προσκομίζει αργότερα τη ζητούμενη πληροφορία ή υποδεικνύει τρόπους αντλησής της. Η αρχή αυτή ισχύει σε όλα τα πεδία συμπεριφοράς.

Στην κατηγορία των **μεθοδολογικών αρχών** υπάγονται:

- **Η αρχή της συνερεύνησης.**

Η αρχή αυτή αναφέρεται στην ιδιότητα του εκπαιδευτικού ως συνοδοιπόρου προς τη γνώση, αλλά και στον ερευνητικό χαρακτήρα της διδασκαλίας.

- **Η αρχή της βίωσης και της αναβίωσης.**

Πρόκειται για το αίτημα για βιωματικό τρόπο της διδασκαλίας, δηλαδή για άντληση εμπειρίας σχετικής με τη νέα γνώση «από πρώτο χέρι», στο μέτρο του εφικτού. Η διαδικασία της αναβίωσης (π.χ. μέσω ενός δρώμενου ή μέσω ανάκλησης των παραστάσεων και των σχετικών με το θέμα βιωμάτων) στηρίζει τη μάθηση.

Η εργαστηριακή διδασκαλία έχει το χαρακτήρα της βιωματικής πρόσκτησης της γνώσης.

- **Η αρχή της ελκυστικότητας.**

Συμβάλλει στο να γίνεται ευχάριστα αποδεκτή η νέα γνώση και κατ' επέκταση η μάθηση πιο αποτελεσματική. Η ελκυστικότητα είναι δυνατόν να αναφέρεται σε κάθε στοιχείο που επιδρά στη διδασκαλία, από τη μορφή του Φύλλου εργασίας, μέχρι την αξιοποίηση της εποπτείας, αλλά και το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού.

- **Η αρχή του προγραμματισμού.**

Γίνεται αναφορά την ανάγκη για προγραμματισμό της διδασκαλίας σε επίπεδο μακρο-, μέσο- και βραχυπρόθεσμο. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην κατανομή της ύλης κάθε μαθήματος στο έτος ή στο εξάμηνο (βλ. και τη σχετική λειτουργία του Αναλυτικού Προγράμματος), ενώ το βραχυπρόθεσμο φτάνει μέχρι τον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό της ωριαίας διδασκαλίας.

Στην κατηγορία των **αρχών τεχνικής της διδασκαλίας** υπάγονται:

- **Η αρχή της προσφοράς και κατανόησης των πληροφοριών.**



Η νέα γνώση «προσφέρεται» άμεσα ή έμμεσα. Αν αυτό το στοιχείο λείπει, δεν υπάρχει περιθώριο βελτίωσης, επομένως δεν υπάρχει μάθηση. Όμως η αποστήθηση ή η επιφανειακή απόκτηση γνώσεων δεν ενδιαφέρει ιδιαίτερα το σύγχρονο σχολείο. Η βαθιά κατανόηση είναι το ζητούμενο, που συνδέεται αναπόφευκτα με τον περιορισμό της έκτασης της διδασκτέας ύλης και με την έμφαση στα ουσιώδη (βλ. τη θεωρία του Hans Scheuerl για την “παραδειγματική διδασκαλία”).

- **Η αρχή της εποπτείας.**

Πρόκειται για μια από τις κλασικές διδακτικές αρχές που διατυπώθηκαν από την εποχή του Κομένιου, επίκαιρη σήμερα περισσότερο παρά ποτέ, λόγω και των δυνατοτήτων που προσφέρει σε αυτό τον τομέα η σύγχρονη τεχνολογία.

- **Η αρχή του συνδυασμού, της οργάνωσης και των πολλαπλών θεωρήσεων.**

Η εποχή που ίσχυε η ρήση ότι «Η επανάληψη είναι η μήτηρ της μαθήσεως», έχει παρέλθει, ενώ προβάλλεται σήμερα η εναλλακτική επανάληψη, δηλ. διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης του ίδιου περιεχομένου, προκειμένου να οικοδομηθούν ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης και τις διαφορετικές προοπτικές, προς όφελος της κατανόησης και της ισχυροποίησης της μνημονικής λειτουργίας.

- **Η αρχή της συνολικότητας.**

Η μορφολογική ψυχολογία (Gestaltpsychologie) προσέφερε τη θεωρητική ψυχολογική βάση για το αίτημα μιας συνολικής αντίληψης των πραγμάτων. Η φύση του ανθρώπου είναι τέτοια, που από μόνη της τείνει να αναγνωρίζει ολότητες στο αντιληπτικό πεδίο προκειμένου να τις κατανοήσει, ακόμη και εκεί που δεν υπάρχουν. (βλ. π.χ. στην ψυχανάλυση τα διαγνωστικά τεστς με τις κηλίδες Rorschach). Η μορφολογική ψυχολογία επέδρασε σε μεγάλο βαθμό εκτός των άλλων και στη Διδακτική. Η θεωρία των συνόλων, που διδάσκεται με απλουστευμένο τρόπο και από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, κυριαρχεί και στη σύνταξη των Α.Π., αλλά και στην οργάνωση κάθε διδασκαλίας: Ο μαθητής έχει ανάγκη να αποκτήσει πρώτα μια συνολική εικόνα από τη νέα γνώση, για να μπορεί να κατανοήσει στη συνέχεια την αναλυτική προσέγγισή της. Η προσέγγιση «όλο - μέρη - όλο» ανταποκρίνεται σε αυτή τη θεωρία.

- **Η αρχή της συγκεκριμενοποίησης και της επαγωγικότητας.**

Πρόκειται για απλοποιημένη διατύπωση του αιτήματος για την καλλιέργεια της απαγωγικής και της επαγωγικής πορείας της σκέψης. Τα γενικά (κανόνες, γενικές διατυπώσεις) χάριν της κατανόησης έχουν ανάγκη από παραδείγματα συγκεκριμενοποίησης. Και το αντίστροφο: Τα επί μέρους είναι δυνατόν να εξετάζονται ως προς τα κοινά στοιχεία τους, για την εξαγωγή ή την κατανόηση των αρχών και των κανόνων.

- **Η αρχή της σχηματοποίησης.**

Συμβαδίζει με την αρχή της ελκυστικότητας, ως επί μέρους έκφρασή της, για την αποτελεσματικότερη λογική προσέγγιση και κατανόηση.



Στην κατηγορία των **αρχών ανάπτυξης σύνθετων ικανοτήτων** υπάγονται:

- **Η αρχή της εκμετάλλευσης του λάθους.**

Ενώ στο παρελθόν το λάθος του μαθητή τον στιγματίζε σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, στο σύγχρονο σχολείο το λάθος είναι πολύτιμο, ως αφετηρία για νέα μάθηση και ως διαγνωστικό στοιχείο. Προϋπόθεση είναι η ανάλυσή του και η αποκατάστασή του, όσο το δυνατόν πιο κοντά χρονικά στη στιγμή της δημιουργίας του.

- **Η αρχή της ανακάλυψης.**

Πρόκειται για διδακτική αρχή που έχει αναχθεί προ πολλού και σε ιδιαίτερη μέθοδο, με βάση την ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται αρχικά ολιστικά - διαισθητικά την ουσία του θέματος (στις γενικές γραμμές του). Η μέθοδος της ανακάλυψης ή ευρετική μέθοδος αξιοποίησε τις θέσεις της μορφολογικής ψυχολογίας.

- **Η αρχή της δημιουργικότητας.**

Η δημιουργικότητα έχει πλέον περίοπτη θέση στο σύγχρονο σχολείο, καθώς ανακινεί και φέρει στην επιφάνεια ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών. Η μάθηση μέσα από δημιουργική διαδικασία είναι βιωματική μάθηση.

- **Η αρχή της αντιμετώπισης και επίλυσης προβλήματος.**

Πρόκειται επίσης για διδακτική αρχή που έχει αναχθεί σε ιδιαίτερη μέθοδο, με βάση την ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί τη νέα γνώση πολύ καλύτερα, στην περίπτωση που αυτή του εμφανίζεται ως πρόβλημα που τον αφορά και το οποίο περιμένει από αυτόν τη συμβολή του για τη λύση του (βλ. μέθοδος επίλυσης προβλήματος, προβληματοποίηση της νέας γνώσης, Problemsolving).

Είναι βέβαια αδύνατον να επιχειρεί ο εκπαιδευτικός σε κάθε διδακτικό βήμα του να μεριμνά για την τήρηση όλων αυτών των αρχών. Όμως είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γνωρίζει το νόημά τους και να αναγνωρίζει τη σημασία τους, να τις αποδέχεται και να είναι πρόθυμος σύμφωνα με τις συνθήκες, να τις λαμβάνει υπόψη του. Να έχει επίγνωση δηλαδή ενός ευρύτατου φάσματος απαιτήσεων απέναντι στον εκπαιδευόμενο στο πλαίσιο της διδακτικής επάρκειας του εκπαιδευτικού.

Όπως όλες οι αρχές, ακόμη και οι ηθικές, έτσι και ορισμένες διδακτικές αρχές με το πέρασμα του χρόνου και τις κοινωνικές αλλαγές, επιδέχονται μείωση της εγκυρότητάς τους και της ισχύος τους. Τέτοιο παράδειγμα είναι η πολύ σημαντική στο παρελθόν διδακτική αρχή «από τα κοντινά στα μακρινά». Με την πρόοδο όμως της τεχνολογίας και την ανατροπή πολλών σχετικών δεδομένων, η αρχή αυτή αποδυναμώθηκε. Αντίθετα, και τα ίδια τα μέσα μαζικής ενημέρωσης μας φέρνουν πολύ κοντά σε μακρινές πραγματικότητες, οι οποίες αποσπούν συχνά το ενδιαφέρον μας και ασκούν μορφωτική



επίδραση, περισσότερο μάλιστα από γεγονότα ή πηγές μάθησης που είναι δυνατόν να βρίσκονται στη γειτονιά μας.

Οι διδακτικές αρχές εξετάζονται μεμονωμένα χάριν μελέτης, στην πράξη όμως σχεδόν πάντα συνυφαίνονται, αλληλοστηρίζονται ή και αλληλοσυμπληρώνονται, έτσι ώστε να λειτουργούν ως πλέγματα διδακτικών αρχών, που «βαστάζουν» αποτελεσματικά κάθε τη διδασκαλία.



4.

1 & 2

ΘΕΜΑΤ. ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΕΣ





ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών ΟΑΕΔ (Ε.Κ.Π.Α. – Α.Σ.Π.Α.Ι.ΤΕ) 2008

Ενότητα 8: Σύγχρονες Διδακτικές Κατευθύνσεις

Εισαγωγή



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Η διδασκαλία ως δημιουργία

- Στην προοπτική που διαγράφουν οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας, οι διδάσκοντες οδηγούνται σε σύνθετους ρόλους, που διερευνούν τα όρια της αυτονομίας αλλά και της ευθύνης τους.
- Παύουν να αποτελούν τα κεντρικά πρόσωπα της διδακτικής διαδικασίας που καθορίζουν τι πρόκειται να γίνει και να δρουν κυρίως ως μεταδότες της γνώσης.
- Αντίθετα, καθοδηγούν διακριτικά και δημιουργούν εκείνες τις προϋποθέσεις που τους επιτρέπουν να αποσύρονται από το προσκήνιο των διαδικασιών.



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΛΟΓΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ ΚΑΙ
ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΤΑΜΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Η διδακτική ελευθερία του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνειδητοποιήσουν:

- τις δυνατότητες και τα επίπεδα της διδακτικής ελευθερίας τους, για να τα αξιοποιήσουν δημιουργικά
- τα προβλήματα που είναι δυνατόν να προκύψουν από αυτή, προκειμένου να τα αποφύγουν.



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΛΟΓΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ ΚΑΙ
ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΤΑΜΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Η ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

(1.)

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ
ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

...

Μεθοδολογικός μονισμός

Μεθοδολογικός φανατισμός

Μεθοδολογική προσήλωση

Μεθοδολογική ισοπέδωση

Απουσία μεθοδολογικής κατεύθυνσης

Τεχνολογική στροφή στη Διδακτική και
διδακτική μέθοδος



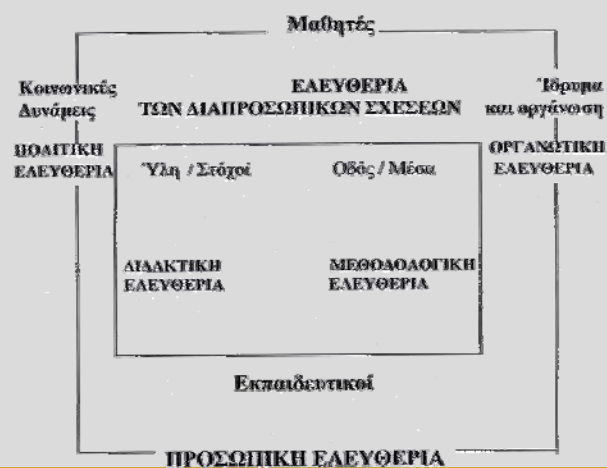
ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΜΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Η ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

(2.)



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΜΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Οι εκπαιδευτικοί

- Υιοθετούν ένα νέο ρόλο μέσα στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και πράξη, αυτόν του διευκολυντή και του σύμβουλου παιδαγωγού
- Κέντρο της διδακτικής πράξης δεν πρέπει να είναι ούτε εκείνοι, ούτε ο μαθητής, αλλά η συνεννόηση μεταξύ δασκάλου – μαθητή και μαθητών μεταξύ τους.
- Παροτρύνουν τα παιδιά σε κάθε τους κίνηση, παρεμβαίνουν στη διδακτική διαδικασία ενεργά ως σύμβουλοι και συνεργάτες των μαθητών τους.



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΛΟΓΙΣΤΡΑΦΙΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙ-
ΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΙΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

- Γίνεται δικό τους καθήκον να προτείνουν, στο πλαίσιο των Προγραμμάτων σπουδών, δραστηριότητες αρκετά ενδιαφέρουσες για να προκαλέσουν την προσοχή.
- Γίνεται, επίσης, δικό τους καθήκον να οργανώσουν το περιβάλλον της αλληλεπίδρασης, ώστε να αναπτυχθεί « η ατμόσφαιρα του αμοιβαίου ελέγχου και της ανταποδοτικότητας», που είναι απαραίτητη για να ξεδιπλωθεί η συνεργασία και η δραστηριότητα των μαθητών.
- Στη συνέχεια, χρειάζεται να παρατηρούν με προσοχή και επαγρύπνηση τη δραστηριότητα των μαθητών, ώστε να εξασφαλίζεται ότι η δυναμική της αλληλεπίδρασης αναπτύσσεται σωστά και, ιδιαίτερα, ότι κανένας μαθητής δεν μένει στα μισά του δρόμου.



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΛΟΓΙΣΤΡΑΦΙΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙ-
ΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΙΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

- Συμπερασματικά ο εκπαιδευτικός έχει τους εξής ρόλους:
 - Καθοδηγητικός ρόλος: Κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές του στην πορεία κατάκτησης της γνώσης, τους εισάγει στο εικονικό περιβάλλον, τους παρέχει εν γένει κάθε είδους βοήθεια.
 - Πειραματικός ρόλος: Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να πειραματίζεται σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας, τα μέσα και τα εργαλεία μάθησης, την εμπλοκή των μαθητών κ. ά.
 - Εμφυχωτικός ρόλος: Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές τους, όταν αυτοί απογοητεύονται ή όταν αποσπάται η προσοχή τους κατά την μαθησιακή διαδικασία.
 - Ρόλος του συντελεστή της αναβάθμισης της εκπαίδευσης, μέσω της δημιουργικής αξιοποίησης της ελευθερίας του.

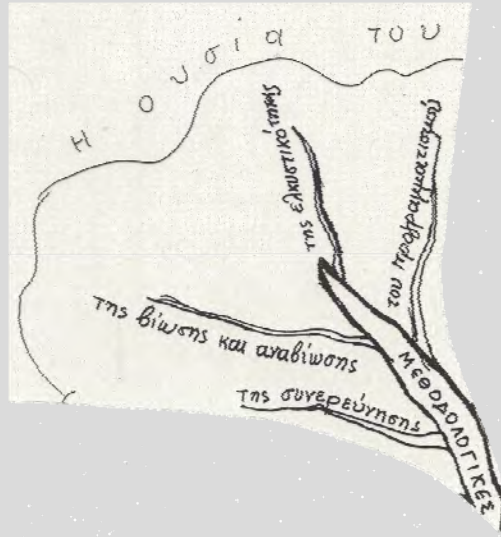


Διδακτικές αρχές και σύγχρονη διδασκαλία (προϋποθέσεις)

- Κατοχή διδακτικού αντικειμένου
- Εποπτεία
- Συνολικότητα
- Εγγύτητα στη ζωή
- Βιωματικότητα



2. Μεθοδολογικές αρχές

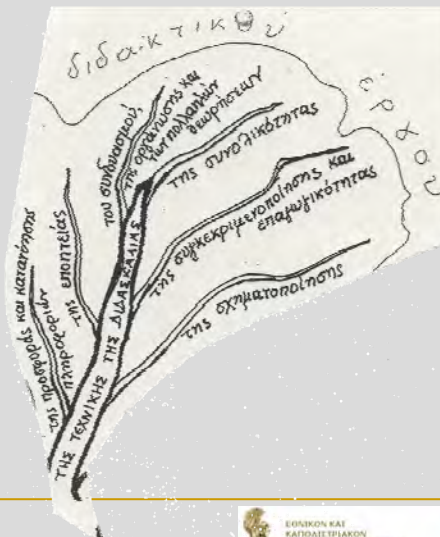


ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙ-
ΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΙΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Τ.Ε

3. Οι διδακτικές αρχές της τεχνικής της διδασκαλίας

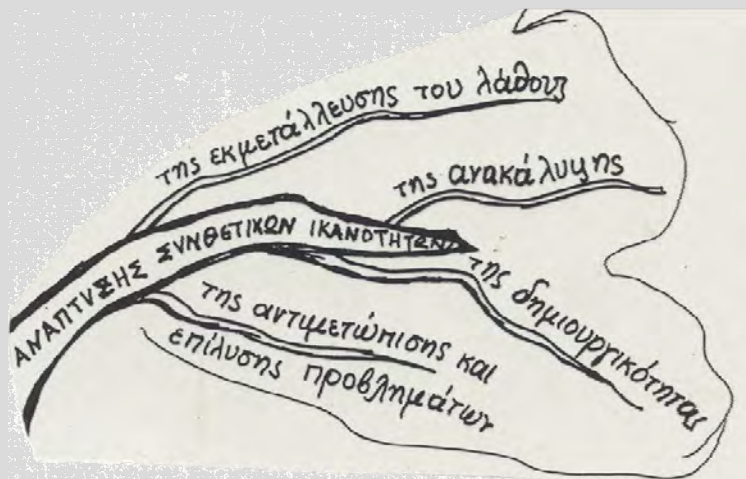


ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙ-
ΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΙΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Τ.Ε

4. Οι διδακτιές αρχές της ανάπτυξης σύνθετων ικανοτήτων



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΙΤΑΛΙΣΤΙΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Ε

Μέθοδοι διδασκαλίας

Οι μορφές ή μέθοδοι διδασκαλίας είναι εργαλεία, είναι μέσα στα χέρια του δασκάλου για την άσκηση του διδακτικού έργου

- Μέθοδοι που εντάσσονται στην καρτεσιανή μεθοδολογία:
 - **Επαγωγική.** Από τις επιμέρους στις ευρύτερες μορφές για τη σύλληψη του όλου.
 - **Παραγωγική.** Από τους ορισμούς στα επιμέρους. Από το γενικό στο ειδικό.
 - **Συγκριτική.** Όταν υπάρχουν δεδομένα που επιδέχονται συγκριτική αποτίμηση.
 - Περιγραφική
 - Ερμηνευτική
 - **Ερμηνευτική.** Επιδιώκει την κατανόηση και όχι απλά τη γνώση.



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΙΤΑΛΙΣΤΙΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Ε

- Νεότερες μεθοδεύσεις της διδασκαλίας επηρεασμένες από τις παιδαγωγικές και επιστημολογικές εξελίξεις – Η διαδραστική παιδαγωγική:

- Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος
- Η διερευνητική μέθοδος
- Η ανακαλυπτική μέθοδος
- Η ερμηνευτική μέθοδος
- Η μέθοδος Project



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΛΟΓΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Ε

Στρατηγικές - Τεχνικές διδασκαλίας

- Ερωταπόκριση
- Συζήτηση
- Καταιγισμός ιδεών
- Ασκήσεις
- Επίδειξη
- Ομάδες εργασίας
- Μελέτη περίπτωσης
- Παιχνίδια ρόλων
- Προσομοίωση
- Επίλυση προβλήματος
- Συνέντευξη
- Εκπαιδευτικές επισκέψεις



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΛΟΓΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Ε

Ερωτήσεις από την Ταξινόμια της Κριτικής Σκέψης

A. Ερωτήσεις Συλλογής Δεδομένων

- (1) Τι παρατηρείς σε...
- (2) Ονόμασε τα κυριότερα...
- (3) Απαριθμήσε με τη σειρά τους τα...
- (4) Συμπλήρωσε τα κενά στις παρακάτω...
- (5) Ποια από τα παρακάτω είναι...
- (6) Αντιστοίχισε και ένωσε με μια γραμμή τα... με τα...

B. Ερωτήσεις Οργάνωσης Δεδομένων

- (1) Βάλε σε ομάδες τα...
- (2) Σύγκρινε το... με το... και γράψε τις ομοιότητες και τις διαφορές.
- (3) Τοποθέτησε με λογική/χρονική αλληλουχία τα...
- (4) Κατάταξε με αύξουσα/φθίνουσα φορά τα...

Γ. Ερωτήσεις Ανάλυσης Δεδομένων

- (1) Ποιες αιτίες προκάλεσαν...
- (2) Πώς αντιλαμβάνεσαι τη φράση/όρο...
- (3) Τι σου θυμίζει το...
- (4) Σε πόσα μέρη μπορούμε να αναλύσουμε...
- (5) Τι ενδείξεις υπάρχουν ότι...
- (6) Ποια στοιχεία διαψεύδουν την άποψη ότι...

Δ. Ερωτήσεις Υπέμβασης Δεδομένων

- (1) Τι συμπεραίνουμε από το γεγονός ότι...
- (2) Ποια είναι η βασική παραδοχή της άποψης ότι...
- (3) Τι θα συνέβαινε αν...
- (4) Πώς κρίνεις το γεγονός ότι...
- (5) Πώς εξηγείς το γεγονός ότι...
- (6) Πού φαίνεται ότι...
- (7) Ποιες αντιφάσεις υπάρχουν στη θέση ότι...
- (8) Πώς νομίζεις ότι αισθάνθηκε/σκέφτηκε ο/η...
- (9) Παρουσίασε με τη μορφή γραφικής αναπαράστασης...
- (10) Πώς μπορούμε να επαληθεύσουμε την υπόθεση ότι...

Ηλίας Ματσαγγούρας, Θεωρία της
Διδασκαλίας, τ. Β', Gutenberg 1997, σ.248



ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙ-
ΔΕΥΤΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Ε

Οι διδακτικοί στόχοι

- Μια συστηματική και ορθολογική διδακτική εργασία απαιτεί να καθορίσουμε λίγους στόχους, αλλά καλά μελετημένους και διατυπωμένους και προπάντων πραγματοποιήσιμους.
- Η πιο γνωστή από τις ταξινομήσεις των στόχων είναι του Bloom «Taxonomy of education objectives». Περιλαμβάνει στόχους μάθησης ταξινομημένους σε κατηγορίες και διαρθρωμένους ιεραρχικά από ψυχολογική άποψη. Οι στόχοι νοούνται σαν τρόποι συμπεριφοράς που επιδιώκονται και μπορούν να πραγματοποιηθούν.
- Η ταξινόμηση περιλαμβάνει 3 περιοχές, στις οποίες μπορούν να καταταχθούν οι στόχοι μάθησης. Σε κάθε περιοχή οργανώνεται χωριστή ταξινόμηση με δικά της ιδιαίτερα κριτήρια: **α) νοητικών λειτουργιών, β) συναισθηματικών καταστάσεων και γ) ψυχοκινητικών λειτουργιών.**



ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

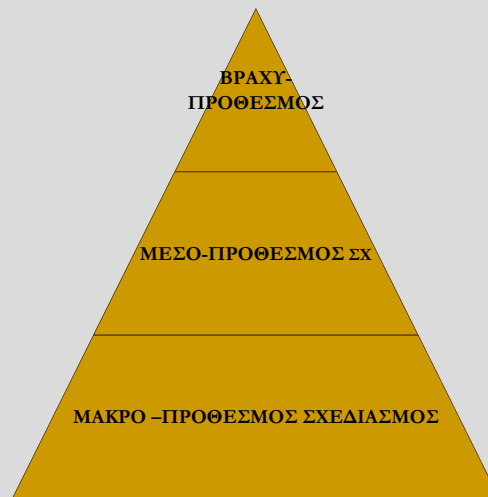


ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙ-
ΔΕΥΤΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Ε

- Γνώση
- Κατανόηση
- Εφαρμογή
- Ανάλυση
- Σύνθεση
- Αξιολόγηση



Επίπεδα σχεδιασμού της διδασκαλίας



Άξονες σχεδιασμού διδακτικής ενότητας



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΛΟΓΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Σχεδιασμός διδασκαλίας – Στάδια

- **1ον Στάδιο: Προετοιμασία**
 - Μεθοδολογία
 - Στοχοθεσία
 - Επιλογή απαιτούμενων υλικών – εποπτικών μέσων
 - Αφρητηρία: η γνώση που απέκτησε η τάξη στο προηγούμενο μάθημα
- **2ον Στάδιο: Παρουσίαση**
- **3ον Στάδιο: Εφαρμογή**
- **4ον Στάδιο: Έλεγχος**
- **5ον Στάδιο: Ανακεφαλαίωση**
- **6ον Στάδιο: Ανάθεση εργασίας**



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΛΟΓΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Σχέδιο μαθήματος: περιεχόμενα

- Ταυτότητα διδασκαλίας
- Διδακτικοί στόχοι
- Βιβλιογραφία, ηλεκτρ. πηγές, μέσα
- ΦΑΣΕΙΣ πορείας: προπαρασκευή
προσφορά
επεξεργασία
εφαρμογή
έλεγχος- ανατροφοδότηση
ανακεφαλαίωση
μαθησιακή –μετα γνωστική
αξιολόγηση
- Φύλλα εφαρμογής, ελέγχου, εμπλουτισμού, εργασιών



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΘΟΛΙΚΟΝ ΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΟΙΧΤΗ ΣΚΟΠΗ
ΠΑΙΔΑΓΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε



5.

ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΣΤΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ





ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Από την αλληλοδιδασκτική στη μεταρρυθμιστική παιδαγωγική

Η παιδαγωγική άνοιξη



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



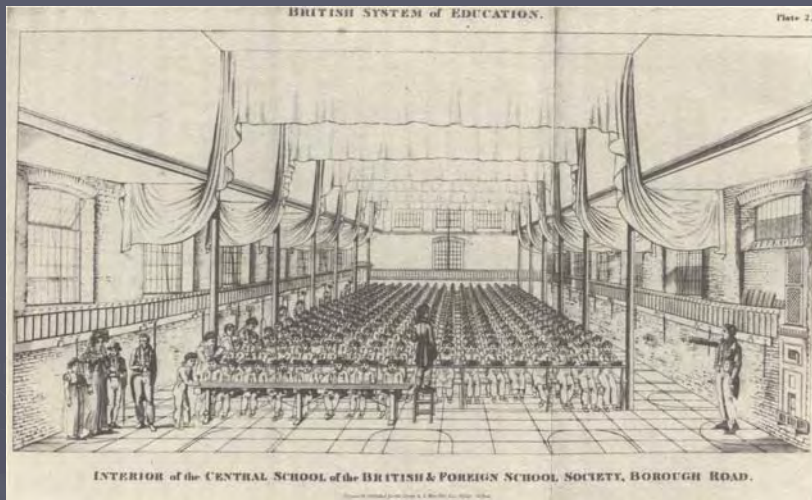
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης



Το Μεσαίωνα η εκπαίδευση ήταν για τους λίγους, τους ευγενείς



Στις αρχές του 19^{ου} αι. εφαρμόστηκαν βιομηχανικά πρότυπα στην εκπαίδευση για τον μαζικό αλφαριθμητισμό





Η αλληλοδιδασκτική σε αντιπαραβολή με τη σύγχρονη Διδακτική

- ▶ Μαζική εκπαίδευση
- ▶ Βιομηχανικό πρότυπο
- ▶ Έμμεση διδασκαλία μέσω των πρωτόσχολων (των μεγαλύτερων άριστων μαθητών)
- ▶ Στόχος: οι γνώσεις
- ▶ Πλαίσιο: απόλυτα προκαθορισμένο, αυστηρή πειθαρχία
- ▶ Κλίμα: φόβου, επιβολή αυστηρών ποινών
- ▶ Η ατομικότητα: δεν απασχολεί
- ▶ Περιορισμένος αριθμός μαθητών
- ▶ Πρότυπα μεταρρυθμιστικά
- ▶ Άμεση διδασκαλία του εκπαιδευτικού. Οι ομάδες είναι μια εναλλακτική επιλογή και παροδικής διάρκειας
- ▶ Στόχος: Η καλλιέργεια της προσωπικότητας και η αυτονομία
- ▶ Πλαίσιο: ευέλικτο
- ▶ Κλίμα: θετικό, δημιουργίας - επικοινωνίας
- ▶ Το άτομο για την ομάδα και η ομάδα για το άτομο. Πορεία προς την αυτοδυναμία



Η μεταρρυθμιστική παιδαγωγική (Reformpädagogik)

- ▶ Είναι ο Κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης που έχει ως αντικείμενο το σύνολο των επί μέρους παιδαγωγικών μεταρρυθμιστικών κινήματων που διαμορφώθηκαν στα τέλη του 19^{ου} και ιδίως στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και κατέκτησαν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό τον πολιτισμένο κόσμο.
- ▶ Είναι ένα παγκόσμιο κίνημα με επί μέρους εκφάνσεις, που έδωσε ώθηση στην ίδια την παιδαγωγική επιστήμη, αλλά και στην αλλαγή της αντιμετώπισης των παιδιών και των νέων
- ▶ Συνέβαλε στο χώρο της εκπαίδευσης στη μεγάλη στροφή από το «παλιό σχολείο» στο «νέο σχολείο»

Σατώ, Ζαν. *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και τη Μαρία Μοντεσσόρι.* Μετφρ. Κ. Κίτσου. Αθήνα 1983

Houssaye, J. (επιμέλεια), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης.* Μετφρ. Δ. Καρακατσάνη. Αθήνα 2000

Scheibe, W., *Die Reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung.* Weinheim und Basel 1984 (9)



Τομείς στους οποίους επέδρασε η μεταρρυθμιστική παιδαγωγική (1)

- ▶ Στη διαρκή μεταρρύθμιση του σχολικού συστήματος σε κάθε προηγμένη χώρα
- ▶ Στη μεταρρύθμιση του μικρόκοσμου κάθε σχολείου
- ▶ Στη δημιουργία κινήματος για την ανάπτυξη «σχολικής ζωής» (παιδαγωγική επίδραση εκτός του τυπικού μαθήματος)
- ▶ Στη δημιουργία του κινήματος για μια νέα προσέγγιση της καλλιτεχνικής αγωγής
- ▶ Στη δημιουργία του κινήματος για ένα ενιαίο σχολείο



Τομείς στους οποίους επέδρασε η μεταρρυθμιστική παιδαγωγική (2)

- ▶ Στη δημιουργία κινήματος για την αναμόρφωση των επαρχιακών σχολείων
- ▶ Στη δημιουργία κινήματος για μια σύγχρονη μορφή πολιτικής αγωγής
- ▶ Στη δημιουργία κινήματος για μια νέα μορφή ηθικο-θρησκευτικής αγωγής
- ▶ τη δημιουργία του νεανικού κινήματος
- ▶ Στη δημιουργία κινήματος για μια καλύτερη εκπαίδευση στις φυλακές
- ▶ Στη δημιουργία κινήματος για τη μόρφωση του λαού, των ενηλίκων (Λαϊκό Πανεπιστήμιο)

(Βλ. για συνοπτική παρουσίαση της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής στο:

<http://www.otto-friedrich-bollnow.de/01section.html> ,

βιβλίο 28α: Philosophike Paidagegike /Athena 1986)



Ο «αιώνας του παιδιού» (20^{ος} αι.)

- ▶ Την Πρωτοχρονιά του 2000 διάλεξε η σουηδέζα παιδαγωγός **Ellen Key** για να συνδυάσει μαζί με τον εορτασμό του νέου χρόνου την ανάγνωση αποσπασμάτων του παιδαγωγικού έργου της για την επιτακτική ανάγκη, κάθε διαδικασία αγωγής και εκπαίδευσης «να ξεκινά από το παιδί» (“vom Kinde aus”).
- ▶ Στην ίδια εκδήλωση κάλεσε σε συστράτευση όλους τους διανοούμενους της εποχής σε κοινή προσπάθεια για να αλλάξει ριζικά η εκπαίδευση. Τότε, με πρότασή της χαρακτηρίστηκε διεθνώς ο 20ος αιώνας ως «ο αιώνας του παιδιού», όπως το είχε οραματιστεί και περιγράψει στο έργο της.



Μηνύματα μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής - Otto

- ▶ Ο παιδαγωγός **Berthold Otto** (1859-1933) εισηγήθηκε και εφάρμοσε ένα σχολείο εμπνευσμένο από τον τρόπο αγωγής και μάθησης στην οικογένεια.
- ▶ Άσκησε μια πολύ αυστηρή κριτική στο σύστημα εκπαίδευσης της εποχής του και αρνήθηκε να στείλει τις κόρες του σχολείο
- ▶ Το σχολείο του έξω από το Βερολίνο (που τελικά, στήριξε και η επίσημη πολιτεία), λειτουργεί ακόμη με τις ίδιες αρχές και έχει δεχτεί τις περισσότερες επισκέψεις ειδικών στον κόσμο.
- ▶ Ίδρυσε μαθητικές κοινότητες, καθιέρωσε διδασκαλίες με μικτές τάξεις, χρησιμοποίησε κινητά διαχωριστικά ανάμεσα στις τάξεις ώστε να ενοποιεί τους μαθητές ανάλογα με τις ανάγκες και το θέμα, συγκρότησε ελεύθερες δραστηριότητες τα απογεύματα, επέτρεψε στους γονείς να φοιτούν και αυτοί, παίρνοντας θέση στο τέλος της αίθουσας όταν το επιθυμούσαν κ.α.
- ▶ Το μαθητικό δικαστήριο με Κανονισμό που συνέταξαν οι ίδιοι οι μαθητές (με μορφή Άρθρων) συμπεριλαμβάνεται στα ενδεικτικά χαρακτηριστικά της δουλειάς του.



Maria Montessori (1870-1952)



Σπούδασε ιατρική, της οποίας αναγορεύτηκε διδάκτωρ το 1896.

Εισαγωγή το 1902 στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Ρώμης, όπου σπούδασε Παιδαγωγική, Φιλοσοφία και Ψυχολογία.

Υφηγήτρια του Πανεπιστημίου Ρώμης

Το 1906 άφησε την έδρα της και την άσκηση του επαγγέλματός της για να δουλέψει με παιδιά
Προτάθηκε 3 φορές για Νόμπελ



- ▶ Το 1898, σε μια διάλεξή της ήταν παρών ο υπουργός Παιδείας που, εντυπωσιασμένος από τα επιχειρήματά της, την διόρισε διευθύντρια του Scuola Ortofrenica
- ▶ *Αρχικά ασχολήθηκε με την ειδική αγωγή (παιδιά με νοητική στέρση)*
- ▶ αρκετοί από τους οχτάχρονους μαθητές συμμετείχαν στις κρατικές εξετάσεις με εντυπωσιακά αποτελέσματα



Μηνύματα από την παιδαγωγική της Μαρίας Μοντεσσόρι (1)

- ▶ Ξεκίνησε και εκείνη με κριτική στο παραδοσιακό σχολείο και κατέκρινε την ακινησία στην οποία είναι υποχρεωμένοι να ζουν οι μαθητές
- ▶ Οι διάλεξη δεν αρμόζει, κατά τη γνώμη της, για την εκπαίδευση των παιδιών, διότι τα καθηλώνει σε παθητική στάση
- ▶ Οι τιμωρίες επίσης ασκούν έλεγχο στους μαθητές και καταπιέζουν την ανέλιξη της προσωπικότητάς τους

Η Μοντεσσόρι αντίθετα,

- ▶ Έτρεφε σεβασμό για το παιδί και έθεσε αυτή της την θεώρηση στο επίκεντρο της αγωγής της
- ▶ Αντί της παθητικής στάσης, εργάστηκε για να αποκτήσουν τα παιδιά τη δυνατότητα να μαθαίνουν ενεργητικά. Η αυτενεργός μάθηση κατέκτησε κεντρική θέση στη θεωρία της και την πρακτική της
- ▶ Η ειδική αγωγή, για την εμφάνισή της οποίας ως επιστημονικό Κλάδο εργάστηκε με αφοσίωση, μπορεί να συμβάλλει και στην εκπαίδευση όλων των παιδιών γενικά.
- ▶ Η ελευθερία και η αυτονομία είναι ο υπέρτατος σκοπός της εκπαίδευσης



Μοντεσσόρι (2)

- ▶ Άλλη καθοδηγητική ιδέα του συστήματός της ήταν η δημιουργία ειδικά κατασκευασμένου και προετοιμασμένου μαθησιακού περιβάλλοντος, που να είναι σύμφωνο με τη φύση και τις απαιτήσεις των παιδιών
- ▶ Εισηγήθηκε τον σχεδιασμό των παιδικών επίπλων τόσο για το νηπιαγωγείο όσο και για το σχολείο
- ▶ Στο «σχολείο των παιδιών» που οργάνωσε, τα παιδιά συμμετείχαν σε όλες τις πρακτικές εργασίες για τη συντήρησή τους και αυτό ήταν μέγιστο σημαντικό της μόρφωσής τους
- ▶ Εισηγήθηκε την κατασκευή και χρήση ειδικού και πολύμορφου γεωμετρικού υλικού από ξύλο, ως μέσο αυτο-μάθησης και αυτο-διόρθωσης: ράβδους, κυλινδρικούς κύβους, όπως αυτά που συναντώνται και σήμερα στο νηπιαγωγείο
- ▶ Στη Γυμναστική εργάστηκε για να περιοριστεί ο στρατιωτικός χαρακτήρας της και καθιέρωσε δραστηριότητες και ασκήσεις με περισσότερη ελευθερία
- ▶ Μέσω της αγωγής των αισθήσεων στόχευε στη γνωστική ανάπτυξη
- ▶ Η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, καθώς και της αρίθμησης, δεν γίνεται μέσα από βιβλία, αλλά από δραστηριότητες, βασισμένες σε πλούσιο ανασχηματιζόμενο υλικό
- ▶ Η άριστη οργάνωση και η ταξινόμηση του υλικού, καθώς και η διαφύλαξή του δεν είχαν αξία μόνο πρακτική, αλλά και διαμορφωτική του χαρακτήρα
- ▶ Σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να «συσχετίζει» το παιδί με το διαμορφωμένο από αυτόν περιβάλλον, προκειμένου να δρομολογηθεί η δράση

Βιβλιογραφία
Μοντεσσόρι, Μαρία, Παιδαγωγικό Μανιφέστο. Αθήνα 1986. Πέτρος Ζαφειράν-Κάτσιου Μαρία, Η Μοντεσσόριανά μεθόδος στην Ελλάδα και η περ' ριπτιωση της Μαρίας Γουβέλη Παγγλής, Γεώργιος Θεμελιώδεις αρχές και μέσος στην Παιδαγωγική της Μαρίας Μοντεσσόρι. Θεσσαλονίκη 1983. Κυριακίδη



*«Ενώ όλοι θαύμαζαν τα καθυστερημένα
παιδιά του σχολείου μου, εγώ
αναζητούσα τις αιτίες που κρατούσαν
τόσο πίσω τα γερά και ευτυχισμένα
παιδιά των κανονικών σχολείων που στα
τεστ νοημοσύνης ήταν ίσα με τους δικούς
μου δύστυχους μαθητές»*





6.

KERSCHENSTEINER



Ανάπτυξη παντού. Ανάπτυξη για όλους.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ

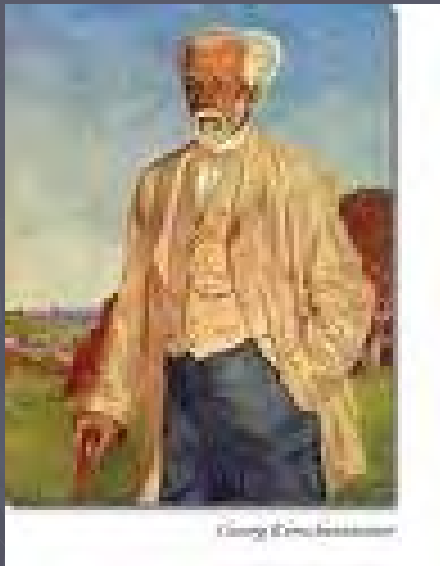


ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Ο κύριος εκπρόσωπος του «Σχολείου εργασίας»



Ο Georg Kerschensteiner
(1854-1932)

Ομότιμος καθηγητής του
Πανεπιστημίου του
Μονάχου

Σχολικός Σύμβουλος της
περιοχής του Μονάχου
(1895-1918)

Συντάκτης Αναλυτικών
Προγραμμάτων πρακτικής
και επαγγελματικής
κατεύθυνσης



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΛΛΗΝΗ ΥΠΟΥΡΓΕΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ

ΕΥΧΕΡΙΜΑΤΟΛΟΓΙΣΜΟΣ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Επιλογή από τα έργα του (από τα 30 βιβλία του και τις εκατό και πλέον άρθρα)

- ▶ Προσεγγίσεις στη θεωρία των Αναλυτικών Προγραμμάτων (1899)
- ▶ Η έννοια της πολιτικής αγωγής (1910)
- ▶ Η έννοια του Σχολείου Εργασίας (1912)
- ▶ Η έννοια του χαρακτήρα και η αγωγή του χαρακτήρα (1912)
- ▶ Η ουσία και η αξία των μαθημάτων των φυσικών επιστημών (1914)
- ▶ Το βασικό αξίωμα της διαδικασίας της μόρφωσης (1917)
- ▶ Η ψυχή του εκπαιδευτικού και το πρόβλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (1921)
- ▶ Θεωρία της μόρφωσης (1926), το εκτενέστερο)



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ
ΚΑΘΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ
ΓΙΑΛΕΙΤΕΤΗΣΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΟΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Ε

Απόσπασμα από την ομιλία του
στη Ζυρίχη «Το σχολείο του μέλλοντος είναι
το Σχολείο εργασίας» (1908)

*«Θα έρθει ο καιρός, με τέτοια βεβαιότητα
όπως η μέρα διαδέχεται τη νύκτα, που
δεν θα μπορούν οι άνθρωποι να
καταλάβουν, πώς μπορούσε κάποιος στο
παρελθόν να διδάσκει διαφορετικά»*

*Το Σχολείο εργασίας θα είναι «ορισμός του
σχολείου της μοντέρνας κοινωνίας»*



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ
ΚΑΘΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ
ΓΙΑΛΕΙΤΕΤΗΣΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΟΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Ε

Από τη συμβολή του G. Kerschensteiner

Ξεπέρασε πολλές αντιδράσεις για προωθήσει το έργο του

- Αύξησε σε οκτατάξιο το Λαϊκό Σχολείο (με προαιρετική φοίτηση στις επιπλέον τάξεις)

'Ιδρυσε:

- Σχολικά Εργαστήρια
 - Σχολικούς κήπους
 - Εργαστήρια των φυσικών επιστημών
- Σχολικές κουζίνες για αντίστοιχο πρακτικό μάθημα
Εκσυγχρόνισε τα Επαγγελματικά σχολεία



Η αξία της εργασίας των χεριών

- Η κατασκευαστική εργασία που επιτυγχάνει το χέρι του ανθρώπου, συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως είναι η συγκέντρωση της προσοχής, η ακρίβεια στις κινήσεις, και συνοδεύεται από τη σκέψη
- Το κίνημα του Σχολείου εργασίας βρήκε τη μεγαλύτερη απήχηση από τα κινήματα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα



Το Κέντρο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στο Ludwigshafen am Rhein σήμερα που φέρει το όνομα του G. Kerschensteiner



- Περιλαμβάνει 1. Επαγγελματικό Σχολείο (Berufsschule)
- 2. Επαγγελματικό Σχολείο β' Κύκλου
- 3. Επαγγελματικό Γυμνάσιο (Gymnasium)
- 4. Σχολή εξειδίκευσης (Fachschule)
- 5. Τηλε-Κολλέγιο (Telekolleg)

www.bbslu.de

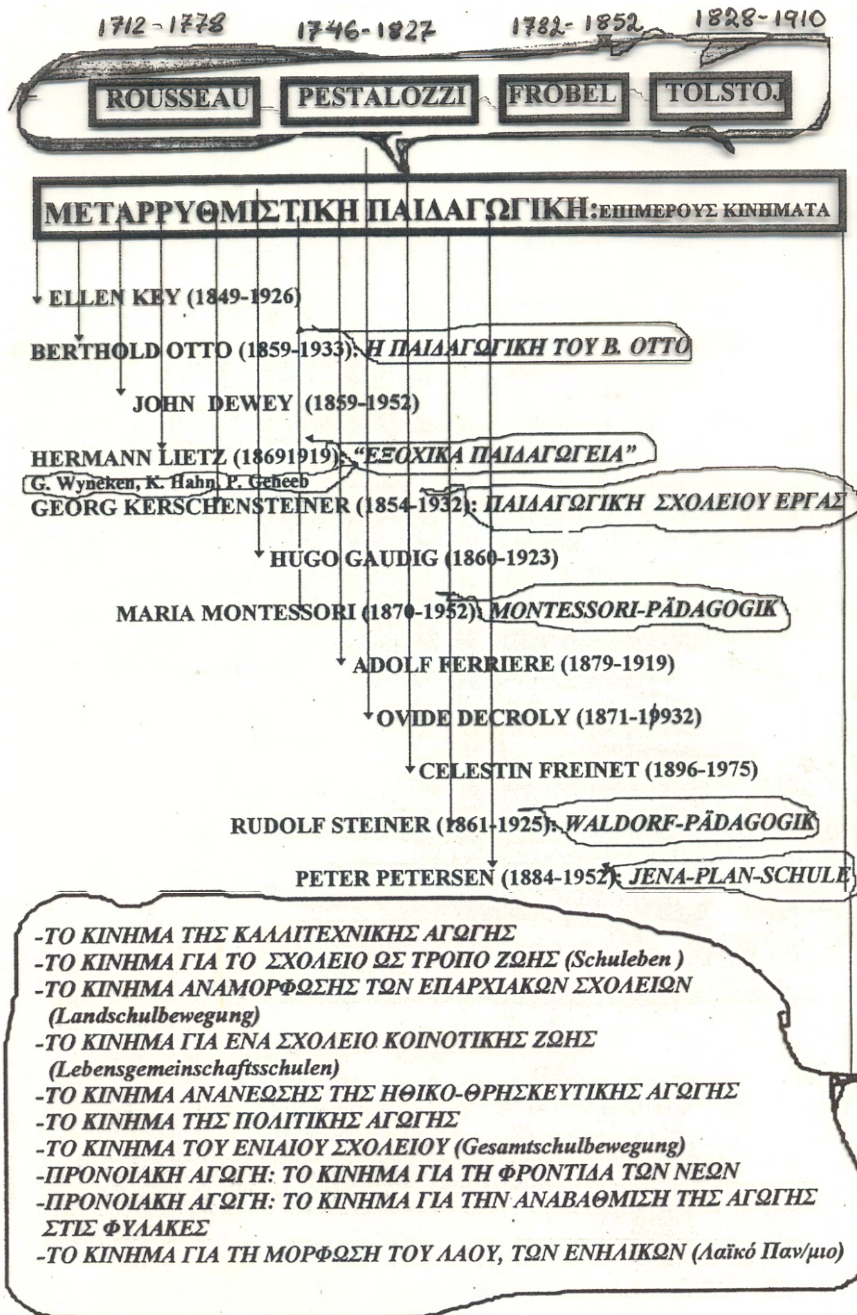




7.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΕ 2 ΦΑΣΕΙΣ





Comenius : 1592-1670





8.

ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ



Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

- Οι έννοιες ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διδασκαλία σε ομάδες, συνεργατική μάθηση χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμα, εφόσον συντρέχουν τα εξής χαρακτηριστικά:
 - η αυτόνομη μάθηση
 - η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών,
 - η αμφίδρομη παροχή βοήθειας μεταξύ των μαθητών
 - η ευγενής άμιλλα μεταξύ των ομάδων



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΛΛΗΝΗ ΥΠΟΥΡΓΕΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΡΕΛΕΚ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΟΥΜΕΝΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία:

- Ενέργειες που πραγματοποιούνται από τους μαθητές
- Δυναμικότητα των ομάδων
- Διαμόρφωση των ομάδων
- Διαχωρισμός της εργασίας μεταξύ των ομάδων
- Συνθήκες της συνεργατικής μάθησης



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Τ.Ε.

Διδακτικά σενάρια που ενδείκνυνται για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

- Πειραματικές ασκήσεις
- Projects
- Τεχνικές αναλύσεις
- Εργασία με κειμενική υποστήριξη
- Ασκήσεις επιδιόρθωσης
- Ασκήσεις κατασκευής



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ




ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Τ.Ε.




Παράδειγμα: πείραμα με θέμα την τριβή

Στόχοι: Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές να είναι ικανοί να απαντήσουν τις ερωτήσεις:

- ❑ Πότε ολισθαίνει ένα σώμα;
- ❑ Τι επίδραση έχει το βάρος του σώματος στο μέγεθος της στατικής τριβής (πρόσφυσης);
- ❑ Πως επηρεάζει το μέγεθος της επιφάνειας ενός σώματος το οποίο εφάπτεται με το επίπεδο την στατική τριβή;

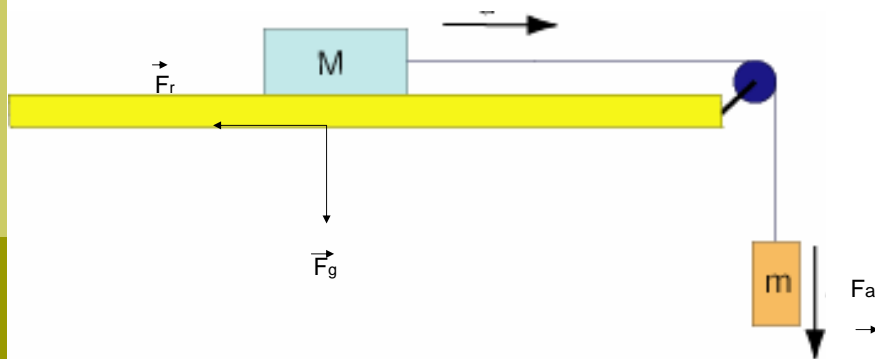


ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΑ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Τ.Ε

Πειραματική διάταξη



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΩΣΙΜΗΣ
ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Τ.Ε.

Ομαδοσυνεργατική μάθηση /τρεις μεγάλες ομάδες / διαφορετικές εργασίες

- ❑ **Εργασία πρώτης ομάδας:** Η δύναμη εφελκυσμού F_A αυξάνεται
- ❑ **Εργασία δεύτερης ομάδας :** Το βάρος του σώματος διπλασιάζεται
- ❑ **Εργασία τρίτης ομάδας :** Το σώμα τοποθετείται έτσι ώστε να εφάπτεται στο έδαφος με την επιφάνειά του με το μικρότερο εμβαδόν.



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΩΣΙΜΗΣ
ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Τ.Ε.

Σύνοψη των συμπερασμάτων

- ❑ **Συμπεράσματα** της πρώτης ομάδας
Προκειμένου να υπερνικηθεί η δύναμη τριβής, πρέπει να αυξηθεί η δύναμη εφελκυσμού ($F_A > F_R$), αυτό σημαίνει ότι η δύναμη εφελκυσμού είναι μεγαλύτερη από την τριβή του σώματος.
- ❑ **Συμπεράσματα του δεύτερης ομάδας**
Κατά τον διπλασιασμό του βάρους πρέπει να αυξηθεί δύναμη εφελκυσμού και μάλιστα σε βαθμό μεγαλύτερο από το διπλάσιο προκειμένου να μετακινηθεί το σώμα. Και εδώ ισχύει: $F_A > F_R$
- ❑ **Συμπεράσματα τρίτης ομάδας**
Εφόσον τοποθετηθεί το σώμα με βάση την επιφάνεια με το μικρότερο εμβαδόν, και όλες οι υπόλοιποι παράμετροι παραμείνουν αμετάβλητοι, διαπιστώνεται ότι το μέγεθος της επιφάνειας δεν έχει καμία επίδραση στην δύναμη τριβής και κατά συνέπεια στο μέγεθος της τριβής πρόσφυσης.



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΘΟΛΙΚΕΡΑΙΑΚΟΝ
ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΛ.Τ.Ε

Σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχή στελέχωση των ομάδων είναι:

- ❑ Η αμοιβαία εμπιστοσύνη των μελών της ομάδας
- ❑ Η ετοιμότητα των μεμονωμένων μαθητών να αναλάβουν ευθύνες, αλλά να εναρμονίζονται με την ομάδα και μερικές φορές να υπακούουν στις απαιτήσεις της ομάδας
- ❑ Αποφυγή συμπεριφορών «έχω πάντα δίκιο»
- ❑ Ικανότητες που αφορούν την πραγμάτωση του «εγώ» σε «εμείς» και αντίστροφα με το σωστό, δημοκρατικό και ανθρωπιστικό τρόπο.
- ❑ Ετοιμότητα για ταύτιση με την ομάδα, την εκπροσώπηση του συμφέροντος της ομάδας και ταυτόχρονα να γίνονται σεβαστές οι επιδόσεις άλλων ομάδων.



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΘΟΛΙΚΕΡΑΙΑΚΟΝ
ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΛ.Τ.Ε



9.

ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT (ΑΡΘΡΟ)



Μαρία Βαϊνά

ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT: ΜΙΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Εισαγωγικά

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, που το ίδιο δεν ανέχεται πλέον τις αδυναμίες του, ενώ ταυτόχρονα καλείται —κυρίως στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και απέναντι στην παγκόσμια κοινότητα— να προβάλλει ένα ανανεωμένο προφίλ ξεπερνώντας με επιτυχία τη νέα αυτή μεταβατική φάση προς τον εκσυγχρονισμό του, ο «λόγος περί της μεθόδου» καθίσταται επίκαιρος και εποικοδομητικός.

Ο συγκεκριμένος λόγος φέρνει στο προσκήνιο όχι το θέμα της βελτίωσης ευρέως γνωστών σε μας μεθοδεύσεων και τεχνικών της διδασκαλίας, αλλά μια εναλλακτική μεθοδολογική άποψη, που είναι σε θέση —έστω για λίγο— να αναστρέψει σχεδόν αυτόματα το καθιερωμένο σκηνικό της εκπαίδευσης και να εγκαταστήσει άλλους ρυθμούς πάνω σε νέους μορφωτικούς άξονες, ρυθμούς —σημειωτέον— που τους έχουν ήδη ενσωματώσει στα Αναλυτικά τους Προγράμματα σε όλο τους το φάσμα άλλες σύγχρονες εκπαιδευτικές πραγματικότητες.

Η μέθοδος project (σε αγγλική διατύπωση), —στα γερμανικά «Projekt», ελληνικά «σχέδιο δράσης»— συγκαταλέγεται στις βασικές εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Αν και συχνά εκλαμβάνεται ως διδακτικός νεωτερισμός, είναι μια μέθοδος με σημαντικά ερίσματα (θεωρητική θεμελίωση και προϊστορία) στην Παγκόσμια Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική των αρχών του 20ού αιώνα.

Προκειμένου να κατανοήσει κάποιος καλύτερα τη συγκεκριμένη μέθοδο και να μπορεί να την εφαρμόσει με σχετική ευχέρεια και σιγουριά, είναι ανάγκη:

1. να εξοικειωθεί με τον ίδιο τον όρο και το εννοιολογικό του αντίκρουσμα
2. να συνειδητοποιήσει τους γενικούς στόχους που θα πρέπει να προσανατολίσουν κάθε μάθημα project

• Ο Franz-Josef Kaiser επισημαίνει ότι όσο πιο μικρό είναι ένα σχολείο (ή όσο πιο οργανωμένα λειτουργούν μικρές ομάδες σε μεγαλύτερες σχολικές μονάδες), τόσο πιο ευνοϊκές προϋποθέσεις υπάρχουν για την ανάπτυξη μαθήματος project. Από αυτή την άποψη μπορεί κανείς να αναζητήσει μέσα απ' αυτή τη μέθοδο σοβαρά ερίσματα για μια ουσιαστική αναβάθμιση των ολιγοθέσιων και κυρίως των μονοθέσιων Δημοτικών μας.

Εξάλλου μέσα στο επαρχιακό σχολείο της Tiefensee, όπου είχε μετατεθεί δυσμενώς ο παιδαγωγός Adolfe Reichwein την περίοδο της ναζιστικής δικτατορίας, ανέδειξε πειραματικά το «Vorhaben» σε προδρομική μορφή της μεθόδου project στο ευρωπαϊκό έδαφος²⁰.

Σήμερα στις χώρες της κεντρικής Ευρώπης τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα ωθούν προς ανάλογα ανοίγματα μικρών και «ανώδυνων» projects που ανανεώνουν το παραδοσιακό μάθημα, ενώ ταυτόχρονα —εδώ και χρόνια— επιβάλλουν το project της μίας εβδομάδας σε συγκεκριμένη τάξη της Μέσης Εκπαίδευσης. Εννοείται βέβαια, ότι και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κινήθηκε ικανοποιητικά και προς αυτή την κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Behr, Klaus: «Das ende der fachdidaktik deutsch. Projektorientierter unterricht». Στο: Geisler, Wolfgang κ.ά. (Hg.): *Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule*. Beltz V., Weinheim/Basel 1978².
- Buhr de, Hermann: «Stadtgeschichte im Unterricht». Στο: Beek, Karl-Hermann (επιμ.): *Landesgeschichte im Unterricht*. Ratingen/Kastellaum/Düsseldorf.
- Δημητρίου, Α.: «Προβλημάτων λύση». Στο: *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό. Ελληνικά Γράμματα*, τόμ. 7, Αθήνα 1991.
- Frey, Karl: *Η Μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Μτφρ. Κλεονίκη Μάλλιου. Κυριακίδη, Θεσ/νίκη 1986.
- , *Die Projektmethode*. Beltz (Grüne Reihe), Weinheim/Bassel 1990³.
- Gagné, Robert: *Die Bedigungen des menschlichen Lernens. Beiträge einer neuen Didaktik*. Μτφρ. στα γερμ. H. Skowronek. Hermann Schroedel V, Hannover 1970².
- Garlichs, A. / Groddeck, N. (Hg.): *Erfahrungsoffener Unterricht. Beispiele zur Überwindung der lebensfremden Lernschule*. Herder V, Freiburg im Breisgau 1978.
- Geisler Wolfgang κ.ά. (H.g.): *Projektorientierter Unterricht. Lernen gegen die Schule?* Beltz V. Weinheim/Basel 1978².
- Kaiser, Franz-Josef: *Projekt*. Στο: Lenzen, Dieter (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1989.
- Κανάκης, Ι. Ν.: «Προβληματοκεντρικά προγράμματα», Στο: *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό. Ελληνικά Γράμματα*, τόμ. 7, Αθήνα 1991.
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου Μυρσίνη: *Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και μέθοδοι. Τόμ. Β.: Η μέθοδος βιωμάτων στη Μέση Παιδεία*. Εκδ. Βιβλία για όλους. Αθήνα 1980².
- Lawry, J. R.: «Σχεδίων μέθοδος». Στο: *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό. Ελληνικά Γράμματα*, τόμ. 8, Αθήνα 1992 (μτφρ. Ακ. Χ.-Κ.).

- Leeb, Thomas: «Vorbereitende Überlegungen zu einer Didaktik der Rationalität des Menschen - Selbstorganisierendes Lernen des Individuen im gesellschaftlichen Kontext». Στο: Uffelman, U. (επιμ.): *Didaktik der Geschichte*. Aus der Arbeit der Pädagogischen Hochschulen Baden -Württembergs. Villingen 1986.
- Messner, R. / Rumpf, H.: «Arbeitspapiere aus einem Basler Werkstattseminar». Στο: Garbichs, A. / Heipcke, K. / Messner, R. / Rumpf, H.: *Didaktik offener Curricula*. Acht Vorträge von Lehren. Beltz V, Weinheim / Basel 1976².
- Münchenbach, S.: *Heimattnaher Geschichtsunterricht. Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe I*. Manz V., München 1986⁶.
- Münzinger, Wolfgang: «Möglichkeiten projektorientierten Mathematikunterrichts». Στο: Geisler Wolfgang κ.ά. (H.g.): *Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule*. Beltz V., Weinheim / Basel 1978².
- Muth, J.: «Vorhaben». Στο: Groothoff, H.-H./Stallmann, M.: *Pädagogisches Lexikon. Mit einem Anhang über die Geschichte der Pädagogik und über das Bildungswesen der Länder*. Kreuz V., Stuttgart 1961.
- Reichwein, Adolf: *Schaffendes Schulvolk, neuherg. von seinen Freunden*. Westermann V., Braunschweig / Berlin / Hamburg / Kiel 1951. Σε α' έκδ. 1937, Kohlhammer V., Stuttgart / Berlin. Σε γ' έκδ. Westermann - Taschenbuch, Braunschweig 1964.
- Scheibe, Wolfgang: «John Dewey. Arbeitsschule und Projektplan». Στο: Scheibe, W.: *Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung*, Beltz, Weinheim / Basel 1984⁹.
- Σκούφη, Δήμητρα: «Η βιωματική μέθοδος project». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 82-83, Μάιος-Αύγ. 1995.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Kaiser, Franz-Josef: «Projekt». Στο: Lenzen, Diester (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1989.
2. Στον πρόλογο και στα περιεχόμενα του β' τόμου η ταύτιση εννοιών είναι καταφανής. Βλ.: Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μυρσίνη: *Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και μέθοδοι. Τόμ. Β': Η μέθοδος βιωμάτων στη Μέση Παιδεία*. Εκδ. Βιβλία για όλους, Αθήνα 1980².
3. Lawry, J. R., «Σχεδίων μέθοδος», Στο: *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό. Ελληνικά Γράμματα*, τόμ. 8, Αθήνα 1992 (μτφρ. Λικ. Χ.-Κ.).
4. Kaiser, Franz-Josef: *Projekt*, ό.π.
5. Frey, Karl: *Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Μτφρ. Κλεονίκη Μάλλιου. Κυριακίδη, Θεσ/νίκη 1986.
6. Frey, Karl: *Die Projektmethode*. Beltz (Grüne Reihe). Weinheim/Bassel 1990³.
7. Muth, J.: «Vorhaben». Στο: Groothoff, H.-H./Stallmann, M.: *Pädagogisches Lexikon. Mit einem Anhang über die Geschichte der Pädagogik und über das Bildungswesen der Länder*. Kreuz V., Stuttgart 1961.
8. Αξιζει κανείς να διαβάσει το ενημερωτικό γράμμα, που έγραψε προς τους γονείς των μαθητών του ένας δάσκαλος ενόψει της έναρξης ενός μαθήματος project (από το βιβλίο του Frey, μτφρ. στα ελλ., ό.π., σ. 49-50).
9. Geisler Wolfgang κ.ά. (H.g.): *Projektorientierter Unterricht. Lernen gegen die Schule?* Beltz V. Weinheim / Basel 1978², σ. 26.
10. Σκούφη, Δήμητρα: «Η βιωματική μέθοδος project». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 82-83, Μάιος-Αύγ. 1995, σ. 167 κ.ε.

11. Behr, Klaus: «Das ende der fachdidaktik deutsch. Projektorientierter Unterricht». Στο: Geisler, Wolfgang κ.ά. (Hg.): *Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule*. Beltz V., Weinheim / Basel 1978², σ. 54 κ.ε.
12. Messner, R. / Rumpf, H.: «Arbeitspapiere aus einem Basler Werkstattseminar». Στο: Garlichs, A. / Heipcke, K. / Messner, R. / Rumpf, H.: *Didaktik offener Curricula. Acht Vorträge von Lehren*. Beltz V., Weinheim / Basel 1976², σ. 107 κ.ε.
13. Munzinger, Wolfgang: «Möglichkeiten projektorientierten Mathematikunterrichts». Στο: Geisler Wolfgang κ.ά. (Hg.): *Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule*. Beltz V., Weinheim / Basel 1978², σ. 74 κ.ε.
14. Βλ. ενδεικτικά:
 - Münchenbach, S.: *Heimatsnaher, Geschichtsunterricht*. Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe I. Manz V. München 1986⁶.
 - Buhr de, Hermann: «Stadtgeschichte im Unterricht». Στο: Beeck, Karl - Hermann (επιμ.): *Landesgeschichte im Unterricht*. Ratingen / Kastellaum / Düsseldorf.
 - Lebb, Thomas: «Vorbereitende Überlegungen zu einer Didaktik der Rationalität des Menschen - Selbstorganisierendes Lernen des Individuen im gesellschaftlichen Kontext». Στο: Uffelman, U. (επιμ.): *Didaktik der Geschichte. Aus der Arbeit der Pädagogischen Hochschulen Baden - Württembergs*. Villingen 1986.
15. Κανάκης, Ι. Ν.: «Προβληματοκεντρικά προγράμματα». Στο: *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό. Ελληνικά Γράμματα*, τόμ. 7, Αθήνα 1991· Δημητρίου, Α.: «Προβλημάτων λύση». Στο: *Παιδαγωγική*, ό.π.
16. Gagné, Robert: *Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Beiträge einer neuen Didaktik*. Μτφρ. στα γερμ. H. Skowronek. Hermann Schroedel V., Hannover 1970², σ. 138 κ.ε.
17. Scheibe, Wolfgang: «Jonh Dewey. Arbeitsschule und Projektplan». Στο: Scheibe, W.: *Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung*. Beltz, Weinheim / Basel 1984⁹, σ. 196 κ.ε.
18. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ.: ό.π., σ. 228 κ.ε., ειδικ. 233.
19. Garlichs, A. / Groddeck, N. (Hg.): *Erfahrungsoffener Unterricht. Beispiele zur Überwindung der lebensfremden Lernschule*. Herder V., Freiburg im Breisgau 1978. Ιδίως από σ. 10: Plädoyer für ein erfahrungsoffenes Lernen in der Schule.
20. Reichweig, Adolf: *Schaffendes Schulvolk neuhrsg. von seinen Freunden*. Westermann V., Braunschweig / Berlin / Hamburg / Kiel 1951. Σε α' έκδ. 1937, Kohlhammer V., Stuttgart / Berlin. Σε γ' έκδ. Westermann - Taschenbuch, Braunschweig 1964.

Μαρία Βαϊνά
Φιλολόγος, Dipl. - Päd., Dr. - Päd

ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ «ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟΥ ΚΥΚΛΟΥ»
ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ
ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ*

1. Ξεκινώντας από τους φιλόλογους

Ακολουθώντας την προτροπή του Husserl «προς τα ίδια τα πράγματα» (zu den Sachen selbst) προκειμένου να τα γνωρίζει κάποιος όπως αυτά πράγματι φαίνονται¹, επιχειρείται αρχικά σ' αυτή την εργασία να προβληθεί το πώς ο φιλόλογος αντιλαμβάνεται την ερμηνευτική διαδικασία μέσα από την καθημερινή διδακτική εμπειρία του στη Μέση Εκπαίδευση, διδάσκοντας Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από το πρωτότυπο. Κι αυτό, γιατί η ερμηνεία (και κατ' επέκτασιν η ερμηνευτική μέθοδος) είναι η βασική οδός προσπέλασής τους.

«Διδάσκω Αρχαία Ελληνική Γραμματεία» δεν μπορεί να σημαίνει τίποτε άλλο παρά «βοηθώ τους μαθητές να ερμηνεύσουν τα κείμενα αυτά».

Οποιαδήποτε άλλη μέθοδος ή τακτική ή στρατηγική χρησιμοποιηθεί για τον ίδιο σκοπό, αποκτά νόημα και νομιμότητα πάντα ως επιμέρους δραστηριότητα της ερμηνευτικής διαδικασίας.

Από την άλλη πλευρά, αν μελετήσει κάποιος τις Οδηγίες που δίνει το Π.Ι. για τη διδασκαλία των μαθημάτων αυτών στο αντίστοιχο τεύχος για τον διδάσκοντα, με στόχο τον προσδιορισμό της προτεινόμενης μεθόδου διδασκαλίας, εύκολα καταλήγει στο συμπέρασμα², ότι ανεξάρτητα από τη σχολική τάξη και σε γενικές γραμμές από τη σχολική βαθμίδα (Γυμνάσιο-Λύκειο), ακόμη και ανεξάρτητα από το αν η διδασκαλία βασίζεται σε μεταφρασμένο κείμενο ή σε

* Εισήγηση στο Συνέδριο για «Τα Αρχαία Ελληνικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», Χανιά-Ρέθυμνο, Νοέμβριος 1994.

πρωτότυπο, η μέθοδος αυτή είναι η ερμηνευτική, παρόλον ότι πουθενά δεν αναφέρεται ο όρος «ερμηνευτική μέθοδος».

Με τις απαράδεκτα σύντομες αυτές οδηγίες ως βάση (ίδιες κι απαράλλαχτες για πολλά χρόνια), που αποτελούν αμφίβολο υποκατάστατο ενός σύγχρονου Αναλυτικού Προγράμματος και ταυτόχρονα υποκατάστατο ενός απαραίτητου, αλλά ανύπαρκτου σύγχρονου εγχειριδίου της αντίστοιχης Ειδικής Διδακτικής και με τη γενικότερη σύγχυση³ που επικρατεί στον τόπο μας στη Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών, τίθεται ως ζητούμενο ποια εικόνα έχουν σχηματίσει για την ερμηνευτική μέθοδο οι ίδιοι οι φιλόλογοι. Οι 34 φιλόλογοι της τρέχουσας εισαγωγικής επιμόρφωσης (1994) στο ΠΕΚ Κρήτης απάντησαν σχετικά σε σύντομο ερωτηματολόγιο⁴.

Το συμπέρασμα (που δεν αναμένεται να αποκλίνει από ανάλογες διερευνήσεις που θα μπορούσαν να γίνουν και σε άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα, αλλά και στα πλαίσια της περιοδικής επιμόρφωσης), το συμπέρασμα λοιπόν επιβεβαιώνει την υπόθεση, ότι ο φιλόλογος καλείται στην προκειμένη περίπτωση να προβεί σ' ένα μεγάλο άλμα από την πράξη προς τη θεωρία (που δεν είναι πάντα δεδομένη) και ξανά στην πράξη, ένα άλμα που δύσκολα πραγματοποιείται.

2. Το ερμηνευτικό φάσμα

Από την ανάπλαση των επιγραμματικών απαντήσεων που δόθηκαν, εν είδει κατηγοριοποίησης, προκύπτουν «ερμηνευτικά» κάποιες γενικές εικόνες —ή καλύτερα συλλήψεις— της ερμηνευτικής διαδικασίας, που ανταποκρίνονται σχηματικά σε αντίστοιχες προφανώς ακραίες θεωρήσεις των κειμένων. Κάθε μια απ' αυτές επωμίζεται έτσι προς στιγμήν το κέντρο βάρους της διδακτικής εργασίας, προβάλλοντας κάθε φορά και από μια κυρίως συνιστώσα της, που όμως αν απολυτοποιηθεί, εγκυμονεί μέσα στην κατάχρησή της τον κίνδυνο του μονόπλευρου και του λειψού. Όλες μαζί πάλι, μέσα από μια σωστή ιεράρχηση, συμβάλλουν θετικά στο δρόμο της ερμηνείας.

1. Πρώτη και κυρίαρχη είναι η άποψη, ότι το αρχαίο κείμενο πρέπει να γίνει αντικείμενο μιας πολύπλευρης ανάλυσης. Η επιτυχία της ερμηνείας έγκειται στην προβολή όσο το δυνατόν περισσοτέρων πτυχών του κειμένου, που έτσι ξεδιπλώνεται μπροστά μας: Γλωσσική εξομάλυνση, γραμματικοσυντακτική, δομική νοηματική ανάλυση, πραγματολογική, αισθητική, υφολογική, πολιτιστική κ.λ.π. κρίνονται εκ των ούκ άνευ. Η σφαιρικότητα της θεώρησης γίνεται κριτήριο της τελειότητας της προσέγγισης.

Μόνο που κάθε κείμενο έχει τις δικές του ισορροπίες, κουβαλάει τη δική του ψυχή, που ασφαλώς δεν προσαρμόζεται καλά στο απ' τα πριν φτιαγμένο ουδέτερο καλούπι μας. Εξάλλου καταντάει στο τέλος κουραστική η αναζήτηση του κειμένου μέσα απ' όλες αυτές τις προοπτικές του, ιδίως όταν κάποιες απ' αυτές

δεν είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Χάνεται κανείς μέσα σ' αυτή την ατέρμονη πορεία, παραφορτωμένος με νέες γνώσεις και πληροφορίες, κατακερματίζοντας το κείμενο σε ανεξάρτητες μεταξύ τους θεωρήσεις, επειδή έτσι το έχει επιβάλλει ένας ιδιότυπος φορμαλισμός, ίσως πολύ πιο επικίνδυνος από αυτόν των Ερβαρτιανών.

Κι όταν η διδακτική ώρα φτάνει στο τέλος της, μας βρίσκει με το κείμενο «ανοιγμένο» σ' ένα σωρό σημεία και με την ικανοποίηση που νιώθει ο ανατόμος, τελειώνοντας το δύσκολο έργο του.

2. Ακολουθεί ως άλλος τρόπος προσέγγισης η γραμματικο-συντακτική σχολαστικιστική ανάλυση του αρχαίου κειμένου. Όπως εύκολα μπορεί κανείς να συμπεράνει, πρόκειται για μια συρρίκνωση του προηγούμενου μοντέλου, που στηρίζεται στην απολυτοποίηση της αξίας της γραμματικής και του συντακτικού στην ερμηνευτική προσπάθεια.

Βεβαίως αυτού του είδους η προσέγγιση έχει το πλεονέκτημα, ότι ασκεί τους μαθητές στην αναγνώριση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και ίσως —στην καλύτερη περίπτωση— και στη χρήση τους. Η μετάφραση και μαζί της και το νόημα έρχονται ως καρπός, που προκύπτει με ασφάλεια, εξ αιτίας της μεθοδικότητας, με την οποία πραγματοποιείται η εξοάλυνση. Πρώτα ο νους διαπερνάει αργά και με κόπο το κείμενο, αποδίδοντας συμβατικούς χαρακτηρισμούς αναγνώρισης δεξιά κι αριστερά, ενώ βήμα προς βήμα και με την «τεχνική των συρραφών» κερδίζεται μέσα από μια συνήθως άψυχη μετάφραση το νόημα.

Πρόκειται για την τακτική της θεματογραφίας, γνωστή μας από τα μαθητικά μας χρόνια ή και τα πανεπιστημιακά, που βρήκε ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος σήμερα με την επικρατούσα μορφή αξιολόγησης κατά τις εισιτήριες εξετάσεις στα ΑΕΙ και διογκώθηκε, εκτοπίζοντας άλλους τρόπους προσέγγισης. Πάνω απ' όλα όμως αντιβαίνει στη σύγχρονη άποψη για μια ουσιαστική προσπέλαση⁵, που δίνει προτεραιότητα στην άμεση επικοινωνία με το περιεχόμενο του κειμένου και που πρέπει να ομολογήσουμε ότι έχει τεθεί ως βάση στο πρόγραμμα διδασκαλίας των παλαιότερων μορφών της ελληνικής, στο Γυμνάσιο⁶. (Ανεξάρτητα από την τύχη του μαθήματος αυτού θα είναι όφελος για τη Διδακτική των Αρχαίων στον τόπο μας να αξιοποιήσει κατάλληλα αυτό το προοδευτικό στοιχείο).

Από την άλλη πλευρά προβλέπονται ανεξάρτητες διδακτικές ώρες για τα σημασιολογικά, τη γραμματική και το συντακτικό, καθώς και για θεματογραφία στη Γ' Λυκείου, αφιερωμένες σε ανάλογα γυμνάσματα, όπου το «πνεύμα της άσκησης» μπορεί να βρει την παιδαγωγική καταξίωσή του.

Η γραμματική και το συντακτικό έχουν θέση στο ερμηνευόμενο κείμενο της αρχαίας λογοτεχνίας μας μόνο εκεί, όπου υπάρχουν «σκοτεινά» σημεία, σαν

κλειδιά δηλαδή, για να ανοίξουμε προς στιγμήν κάποιες πόρτες κλειστές και να συνεχίσουμε την επικοινωνία μας με το κείμενο.

Στο βιβλίο της Α' Λυκείου (αλλά και σ' αυτά του Γυμνασίου) υπάρχει μια υπερβολική σύνδεση του κειμένου με τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που εξετάζονται στη συνέχεια, με αποτέλεσμα να εισβάλλει στη διδακτική ώρα την αφιερωμένη στο κείμενο —πολλές φορές χωρίς λόγο— η δουλειά της θεματογραφίας, της γραμματικής, και του συντακτικού. Η εξάρτηση αυτή, θα έλεγε κάποιος, ξεπερνά κατά πολύ αυτό που η παιδαγωγική ή η ψυχολογία της μάθησης θα επιζητούσε, με αποτέλεσμα είτε να βλάπτεται η ίδια η διαδικασία επιλογής του κειμένου είτε να ανοίγει αυτή η «μαύρη τρύπα», που μας απομακρύνει από την κατανόηση και τη βίωσή του.

Με τα παραπάνω δεν υποτιμάται καθόλου η αξία της προσεγμένης διδασκαλίας της γραμματικής και του συντακτικού. Η χρονική οριοθέτησή της όμως —ενδεχομένως με αξιοποίηση χωρίων από το κείμενο για εφαρμογή ή για αφόρμηση— θα επιτρέψει μια πιο δημιουργική διδασκαλία του κειμένου.

Σαν σε παρένθεση ας σημειωθεί το λάθος, ότι βασικά θέματα συντακτικού, απαραίτητα για την κατανόηση του κειμένου, άμεσα συνδεδεμένα με τη γραμματική, όπως είναι οι δευτερεύουσες προτάσεις, διδάσκονται πολύ αργά, αντί να διδαχτούν πολύ νωρίτερα, με ένα απλούστερο τρόπο, βάσει της αρχής της σπειροειδούς διάταξης της ύλης, τη στιγμή που οι μαθητές γνωρίζουν το ρόλο των δευτερευουσών προτάσεων από τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας, ακόμη και από τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Εξάλλου το διδακτικό αξίωμα «από τα απλούστερα στα συνθετότερα» έχει προπολλού ξεπεραστεί από την ίδια την πραγματικότητα.

Για να συνοψίσουμε, η συγκεκριμένη αντιμετώπιση του κειμένου δίνει μια εντελώς παραποιημένη εικόνα του, αν και φιλοδοξεί να είναι η πιο έγκυρη, αφού δεν ξεφεύγει ούτε στιγμή απ' αυτό. Και δεν ακούγεται για πρώτη φορά το ότι είναι υπεύθυνη για την αποστροφή των μαθητών μας προς την αρχαία ελληνική λογοτεχνία, που κάθε άλλο παρά ως λογοτεχνία τους παρουσιάζεται.

3. Ένας τρίτος τρόπος θεώρησης, πλάι στους δύο κυρίαρχους που αναφέρθηκαν, εξαίρει και απολυτοποιεί το νοηματικό περιεχόμενο. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο χωρισμό σε ενότητες, στην κατά ενότητα επεξεργασία του νοήματος, στον προσδιορισμό των θεματικών κέντρων. Συχνά υπάρχει και υποστήριξη από σχεδιάγραμμα με τη δομή του κειμένου (από τα πριν έτοιμο ή ως προϊόν κοινής εργασίας) για την καλύτερη κατανόηση.

Αναζητούνται ιδέες, αξίες, μηνύματα και γίνεται προσπάθεια αναγωγής τους στο παρόν, προς όφελος του παρόντος.

Δεν είναι βέβαια καθόλου ευκαταφρόνητη αυτού του είδους η δουλειά και κινείται οπωσδήποτε προς τη σωστή κατεύθυνση.

Και πάλι όμως θα μπορούσε κάποιος να αντείπει, ότι καταστρατηγείται η

αρμονική ισορροπία μεταξύ περιεχομένου και μορφής, ενώ ακριβώς αυτή η αρμονία αποτελεί ένα πολύ βασικό γνώρισμα του κλασικού κειμένου.

4. Η γλωσσική-ετυμολογική θεώρηση.

Η αρχαία ελληνική, ως κλασική γλώσσα είναι απaráμιλλο όργανο έκφρασης, αλλά και το ίδιο έκφραση ενός πρωτοποριακού για την εποχή του πολιτισμού. Ιδιαίτερα ο τρόπος που σ' αυτήν το σημαίνον ταυτίζεται με το σημαινόμενο, και που δεν είναι συνήθως αυτός της συμβατικής αντιστοίχισης, αλλά με τη βοήθεια της ετυμολογικής σημασιολογίας έκφραση της ίδιας της ουσίας του σημαινόμενου, έγινε αντικείμενο φιλοσοφικής ανάλυσης.

Δεν είναι λοιπόν αξιοπερίεργο, που καινούργιοι όροι, που γεννιούνται διεθνώς με την εξέλιξη των επιστημών, της τεχνολογίας και των τεχνών, επιλέγουν το λεκτικό τους σώμα από το γλωσσικό κώδικα της αρχαίας ελληνικής.

Από την άλλη πλευρά η ετυμολογική ανάλυση αναδεικνύεται σήμερα σε μέσο συνειδητοποίησης της γλωσσικής, αλλά και της εθνικής μας ταυτότητας.

Ενδιαφέρουσες άλλες προσεγγίσεις, αν και δεν προτείνονταν παρά μόνο από μικρό αριθμό φιλολόγων, ήταν με συντομία οι παρακάτω:

5. Η ανθρωποκεντρική χαρακτηρολογική προσέγγιση.

Τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, που είτε ως αποσπάσματα είτε ως συνέχειες έργων διδάσκονται από το πρωτότυπο, έχουν ένα καθαρά ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα, ο οποίος πρέπει να προβληθεί μέσα από τη διδασκαλία. Ο άνθρωπος είναι αυτός που παρουσιάζεται τότε με τη δύναμη της σκέψης του ή με τη δύναμη της θέλησής του, τότε με τα συναισθήματα και τα πάθη του, τη μεγαλοσύνη, αλλά και τις ατέλειές του, με τη δράση του, την τραγικότητά του, τα έργα του.

Άρα προέχει, ο άξονας αυτός ο ανθρωποκεντρικός να εντοπίζεται κάθε φορά και να γίνεται αντικείμενο μελέτης.

6. Άλλος συνάδελφος έδωσε προτεραιότητα κατά την ερμηνευτική αναζήτηση στις κοινωνικές και πολιτικές δομές, που μέσα σ' αυτές καταγράφηκε το κείμενο ή εκτυλίχθηκε η υπόθεσή του. Αυτές επομένως επιβάλλεται να προβληθούν, μια και ο άνθρωπος είναι ον κοινωνικό, πολιτικό, που μέσα σ' αυτές καταγράφηκε το κείμενο ή εκτυλίχθηκε η υπόθεσή του. Αυτές επομένως επιβάλλεται να προβληθούν, μια και ο άνθρωπος είναι ον κοινωνικό, πολιτικό, που μέσα σ' αυτές, ο ίδιος γέννημά τους, δρα σε σχέση πάλι μ' αυτές κατά τον ένα ή τον άλλο τρόπο.

7. Υπήρξε και μια ακόμη θεώρηση του έργου της ερμηνείας, που ξεχωρίζει απ' όλες τις προηγούμενες για την πρωτοτυπία της και κυρίως για το δημιουργικό χαρακτήρα της:

Με τις διάφορες επιμέρους αναλύσεις, που πραγματοποιεί η ερμηνευτική μέθοδος στα κείμενα, επιχειρείται η ανασύνθεση (Rekonstruktion) μιας πραγματικότητας, της πραγματικότητας του κειμένου.

8. Καταγράφηκε και η επίσης ενδιαφέρουσα άποψη, ότι η διδασκαλία οφείλει να αναδείξει πρωτίστως το λογοτεχνικό είδος, στο οποίο ανήκει το διδασκόμενο κείμενο. Από τις διάφορες λοιπόν μορφές επεξεργασίας του κειμένου προτεραιότητα έχουν αυτές, που αναδεικνύουν με τον καλύτερο τρόπο τις ιδιαιτερότητες και τις αρετές του συγκεκριμένου είδους, ώστε να συνειδητοποιηθούν αυτές απόλυτα από τους μαθητές.

9. Τέλος υπήρξε και ο ισχυρισμός ότι η ερμηνευτική μέθοδος δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστεί, ούτε καν να σκιαγραφηθεί, μια και το αντικείμενό της κάθε φορά ποικίλλει και επομένως περιττεύει κάθε ενασχόληση με αυτή. ('Ένα είδος δηλ. διδακτικού αγνωστικισμού)⁷.

'Έτσι «φαίνεται» η ερμηνευτική εργασία στους συναδέλφους που ρωτήθηκαν, εκφράζοντας τις απόψεις τους για μια «μέθ-οδο», που μια ζωή ολόκληρη καλείται ο φιλόλογος συνειδητά ή ασυνείδητα να την υπηρετεί, περνώντας από κείμενο σε κείμενο και από τάξη σε τάξη.

Πριν όμως προχωρήσουμε σε μια σύντομη παρουσίαση της ερμηνευτικής απ' τη σκοπιά της επιστήμης, ας προχωρήσουμε σε μια χρήσιμη για τη δουλειά μας διάκριση, ανάμεσα στους όρους «μετάφραση» και «κατανόηση».

Μετάφραση είναι η ενέργεια και το αποτέλεσμα του μεταφράζω. Είναι η μεταφορά κειμένου από ένα γλωσσικό κώδικα σ' έναν άλλο, δηλ. η μεταγλώττιση, η απόδοση, η μεθερμηνευση⁸.

Κατανόηση από την άλλη πλευρά είναι η πνευματική λειτουργία της εμβάθυνσης σε κάτι, κατά τον Guilford βασικός ασκήσιμος παράγοντας της νοημοσύνης, με επιμέρους νοητικές δραστηριότητες την παρατήρηση, την προσοχή, την αντίληψη και την ερμηνεία των παραστάσεων⁹.

Το ότι η μετάφραση δεν προϋποθέτει την κατανόηση, το γνωρίζουν πολύ καλά οι μαθητές μας, που συχνά περιορίζονται στο να αποστηθίζουν αυτολεξεί το μετάφρασμα άλλων. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται περισσότερο η ικανότητα της αποστήθισης παρά της ιδιότυπης δημιουργίας της μεταφραστικής δουλειάς.

3. Η γένεση της ερμηνευτικής

Δεν είναι δυνατόν να συλλάβουμε την ουσία της ερμηνευτικής διαδικασίας, αν δεν ανατρέξουμε στη διάκριση των επιστημών σε θετικές και θεωρητικές (ή αλλιώς «πνευματικές»). Ο ίδιος όρος «θεωρητικές επιστήμες» οφείλεται στον Dilthey († 1911), ο οποίος εργάστηκε ακριβώς πάνω σ' αυτό το πρόβλημα της μεθοδολογικής ιδιομορφίας των επιστημών που έχουν αντικείμενό τους τον άνθρωπο, τον πολιτισμό και την ιστορία του¹⁰.

Στην τάση του καιρού του να αμφισβητείται το κύρος των επιστημών, που δεν στηρίζονται στη μεθοδολογία των θετικών επιστημών, αντέταξε ο Dilthey

την αυτοτέλεια των επιστημών του ανθρώπου και εξήρε την ερμηνευτική ως μέθοδο των επιστημών αυτών.

Ένα βασικό επιχείρημά του ήταν, ότι στις φυσικές επιστήμες μπορούμε ένα φυσικό φαινόμενο να το αναλύσουμε σε απλούστατες στοιχειώδεις μορφές και στη συνέχεια να το επανασυγκροτήσουμε με τη βοήθεια υποθετικών και επαληθεύσιμων νόμων, ενώ το πιο απλό στοιχείο της ψυχικής ζωής, το βίωμα, παραμένει πάντα ένα πολυσύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο, που είναι δυνατόν να κατανοείται.

Τον άνθρωπο τον καταλαβαίνουμε όμως και έμμεσα, μέσα από τα δημιουργήματά του. Αλλιώς: Οι αντικειμενικοποιήσεις του πολιτισμού (έργα τέχνης λογοτεχνήματα κ.λ.π.) με τη συστηματική ερμηνεία τους μας βοηθούν να κατανοήσουμε τον ίδιο τον άνθρωπο. Επειδή μάλιστα δεν υπάρχει μια σταθερή ουσία του ανθρώπου, αλλά αυτή είναι ένα αιώνιο γίγνεσθαι, αναγνωρίζουμε τον άνθρωπο μελετώντας τα δείγματα της παρουσίας του, που διαρκώς πολλαπλασιάζονται και μεταμορφώνονται.

4. «Ερμηνεύω, άρα υπάρχω»

Στο χώρο της σύγχρονης γαλλικής διανόησης ο Paul Ricoeur είναι ο σπουδαιότερος εκπρόσωπος της «Φιλοσοφικής Ερμηνευτικής», ενός ρεύματος που ξεπέρασε γρήγορα τα σύνορα της χώρας του. Με μια επιτυχημένη θεμελίωση, που στηρίζεται κυρίως στην εικόνα του εγώ, όπως αυτή διευρύνθηκε μέσα από τη φροϋδική διδασκαλία, αποδεικνύει ο Ricoeur ως ξεπερασμένο το καρτεσιανό «cogito, ergo sum» και — αν επιτρέπεται η απλούστευση — στη θέση του τοποθετεί το «Ερμηνεύω, άρα υπάρχω».

Αντί για το σύντομο, αλλά ασαφή και αμεθόδευτο δρόμο της ενορατικής γνώσης του ανθρώπου, προτείνει το «μακρινό», όπως τον ονομάζει, «δρόμο»¹¹ της ερμηνείας των αντικειμενικοποιήσεών του, (όπως παλιότερα είχε κάνει ο Dilthey) και μάλιστα των γλωσσικών, με τη βοήθεια μεθόδων αυστηρών. Μεθόδων, που εντωμεταξύ κάθε μια απ' τις ερμηνευτικές επιστήμες έχει αναπτύξει για την προσπέλαση του αντικειμένου της.

Με αυτή την έννοια αναφέρεται ο Θουκυδίδης ως παράδειγμα άριστου χρήστη της ερμηνευτικής μεθόδου για την ιστοριογραφία¹².

Αξίζει όμως να σταθεί κανείς σε κάποια σημεία της διδασκαλίας του Ricoeur για την ερμηνευτική των κειμένων¹³, που κρίνονται απαραίτητα για την ερμηνεία των κειμένων της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας, που μας ενδιαφέρει άμεσα.

1. Το προς ερμηνείαν κείμενο πρέπει να είναι ξεχωριστό (Τίθεται δηλ. το θέμα της επιλογής των κειμένων).

2. Το κείμενο έχει αποδεσμευτεί από τον συγγραφέα του (σε αντίθεση προς

3. να μελετήσει τις βασικές αρχές που διέπουν τη συγκεκριμένη μέθοδο, εγγυώμενες την ταυτότητά της
4. να πληροφορηθεί για τα είδη του project και για τις δυνατότητες οργάνωσης και υλοποίησής του, δοσμένες μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα και
5. ζώντας μέσα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και λαμβάνοντας υπόψη τα όρια της μεθόδου και τη σχετική κριτική, να αντιλαμβάνεται τις προκαταλήψεις και τις δυσχέρειες υλοποίησής και να είναι έτοιμος να τις αντιμετωπίσει.

Τα πράγματα με το όνομά τους

Η λέξη project έχει λατινική την προέλευση. Το ρήμα *proicere* (*projectum* στο σουπίνο του) σημαίνει ό,τι ακριβώς και το αρχαίο ελληνικό ρήμα «προβάλλω» (κυρίως ως μεταβατικό), δηλ. «ρίχνω προς τα μπρος», αφού και στις δύο περιπτώσεις το α' συνθετικό είναι η πρόθεση *pro* (προ) και το β' συνθετικό είναι το ρήμα βάλλω (ή *jacere* λατιν.). Το λατιν. αφηρημένο ουσιαστικό *projectio* (γεν. -ionis) σημαίνει προβολή, προέκταση, ενώ η μετοχή του παραπάνω *proiectus* σημαίνει: προβεβλημένος, προέχων, ρέπων (και μεταφορικά μέγας).

Σήμερα με τη λέξη *Projekt* στα γερμ. γίνεται αναφορά σε μια καλοσχεδιασμένη επιχείρηση (με την ευρύτερη σημασία του όρου), που η υλοποίησή της έχει ήδη προχωρήσει ή που τώρα μόλις ξεκίνησε.

Με βάση όλα τα παραπάνω, αλλά και τη συνολική θεώρηση της μεθόδου *project* στα παιδαγωγικά, ο όρος «σχέδιο δράσης» (που εμφανίζεται ως η επικρατέστερη απόδοση στα ελληνικά) δεν είναι απολύτως επιτυχής, αφού ψευδώς αποδίδει την ουσία της μεθόδου στο σχεδιασμό. Το «σχέδιο δράσης» καλύπτει μόνο το πρώτο μέρος απ' ό,τι πράγματι αντιπροσωπεύει το *project*, το οποίο βέβαια συμπεριλαμβάνει και την εκτέλεση του σχεδίου —προπαντός αυτή— με ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργική-παραγωγική της φάση, αλλά και την αξιολόγηση της όλης προσπάθειας. Ο Franz-Josef Kaiser υπογραμμίζει σχετικά: «Το κέντρο βάρους του *Projekt* βρίσκεται στην υλοποίηση του σχεδίου στην πράξη. Πρωταρχικός στόχος του είναι η κοινή διοχέτευση της δράσης στο επίπεδο της ζωντανής πραγματικότητας μέσα από συγκεκριμένες εργασίες»¹.

Ένας άλλος όρος, που στα ελλην. εμφανίζεται ως συνώνυμος του «σχεδίου δράσης» είναι η «βιωματική» λεγόμενη μέθοδος. Με αυτόν, για παράδειγμα, η Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου μεταφράζει τον όρο *project*, αφιερώνοντάς του το β' τόμο της «Νέας Αγωγής» της². Η απόδοση όμως της μεθόδου *project* ως βιωματικής μεθόδου θεραπεύει βέβαια το εννοιολογικό κενό που παρουσιάζεται στο «σχέδιο δράσης» ανοίγει όμως ένα αντίστοιχο, εξίσου σοβαρό, στον τομέα του σχεδιασμού, αφού στη συγκεκριμένη περίπτωση το προέχον είναι η οικοδόμηση προσωπικών εμπειριών.

τον προφορικό λόγο που απευθύνεται στον ομιλητή ή ακροατή) και η σημασία, που παίρνει για την ερμηνεία, δεν ταυτίζεται πλέον με τις προθέσεις του συγγραφέα.

3. Σε αντίθεση προς τον προφορικό λόγο, που είναι άρρηκτα δεμένος με τη συγκεκριμένη κατάσταση που τον γέννησε, το κείμενο αποκτά ένα άλλο πεδίο, πολύ ευρύτερο από το αρχικό. Για μας «κόσμος του κειμένου» είναι το σύνολο όλων των προοπτικών, που ανοίγονται μέσα από αυτό.

4. Σε αντίθεση με τον ακροατή, που προσδιορίζεται με σαφήνεια στον προφορικό λόγο, είναι ο αναγνώστης του κειμένου άγνωστος, αόριστος και εναλλασσόμενος.

5. Το λόγο τον προφορικό προσπαθούμε να τον καταλάβουμε. Το κείμενο, να το ερμηνεύσουμε.

7. Ο «ερμηνευτικός κύκλος»

Η ερμηνευτική, που είναι ένα ευρωπαϊκό φιλοσοφικό ρεύμα του αιώνα μας, μια φιλοσοφική στάση απέναντι στα δημιουργήματα του ανθρώπου και ιδίως στα μνημεία του λόγου, με την πλατιά της αξιοποίηση έγινε «μέθοδος» με την ευρεία σημασία του όρου¹⁴. Παρά τις επιμέρους στρατηγικές, που έχει αναπτύξει κάθε τομέας των «ανθρωπολογικών» λεγομένων επιστημών, αλλά και της τέχνης για την κατανόηση του αντικειμένου τους, η ερμηνευτική ως «περιβάλλουσα», ως «περιέχουσα» μέθοδος δίνει νόημα και συνοχή στις επιμέρους μεθόδους και τακτικές¹⁵. Αυτή κρατά μέσα της το σκοπό της όλης εργασίας και τον επισημαίνει με τρόπο ολοφάνερο το ίδιο το γλωσσικό ένδυμα που διαλέχτηκε γι' αυτή. Έτσι η ερμηνευτική (Hermeneutik) εξύψωσε την αποστολή του θεού Ερμή σε βασική ανθρωπολογική κατηγορία.

Ο «ερμηνευτικός κύκλος» σε μια σύγχρονη σύλληψή του κατανοείται ως ένα συνεχές «ερμηνευτικό κύκλωμα»¹⁶ του υπό ερμηνείαν αντικειμένου μέσα από πολλαπλές προσπάθειες διείσδυσης στην ουσία του.

Κάπως διαφορετικά όμως είχε αξιοποιηθεί ο κύκλος κατά τη θεμελίωση της ερμηνευτικής: Η ευθύγραμμη παράσταση της ανθρώπινης εξέλιξης και δράσης είναι κατά βάθος απλοϊκή. Δεν υπάρχει μια ασφαλής αρχή, για να ορίσουμε την απετηρία της ευθύγραμμης πορείας, γι' αυτό και ο κύκλος εκφράζει καλύτερα την ανθρώπινη πραγματικότητα. Βρισκόμαστε εξ αρχής μέσα στη ζωή και από αυτή τη θέση θα πρέπει να προσανατολιζόμαστε.

Η «ερμηνευτική της ζωής» είναι ο ίδιος ο βαθμιαίος αλλά και αδιάκοπος κυκλοτερής φωτισμός της ανθρώπινης πραγματικότητας¹⁷ και κάθε προσπάθεια να ξεφύγει κανείς απ' αυτό το σχήμα είναι παραίτηση από την ίδια την κατανόηση του ανθρώπου.

Το θέμα, λέει ο Heidegger, δεν είναι να ξεφύγει κανείς απ' αυτόν, αλλά το πώς θα εισέλθει σ' αυτόν με τον σωστό τρόπο¹⁸.

Πρόκειται κατά άλλους ερμηνευτές του Dilthey για σχήμα ελλειπτικό, που απ' τη μια πλευρά του βρίσκεται η γνώση και στην αντίθετή της η θέληση και η πράξη¹⁹.

Η σύλληψη αυτής της κυκλοτερούς και πάντα διαλεκτικής κίνησης μπορεί επομένως με διάφορους τρόπους να αξιοποιηθεί στο χώρο της ερμηνείας της ΑΕΓρ από το πρωτότυπο δεδομένου ότι αυτοί μας βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα την πολυπλοκότητα και το πολυδιάστατο του φαινομένου της ερμηνείας.

α) Πρώτα απ' όλα λοιπόν είναι ο κύκλος των διαφόρων προοπτικών του κειμένου, αλλά και των αντίστοιχων μορφών της φιλολογικής επεξεργασίας, των επιμέρους μεθόδων και τακτικών.

β) Είναι η διαλεκτική σύνθεση, που προκύπτει από το πρωτότυπο και την εκσυγχρονισμένη μορφή του.

γ) Είναι ο κύκλος που συνδέει το όλο με τα επιμέρους και τα επιμέρους μεταξύ τους.

δ) Είναι η σπείρα, που έχει αφετηρία το κείμενο και με τη βοήθεια της ερμηνείας προχωρεί αδιάκοπα στο βάθος του.

ε) Είναι η έκφραση της κινητοποίησης ολόκληρου του ψυχισμού του ανθρώπου κατά την ερμηνεία: του λογικού, των συναισθημάτων και της θέλησης για δράση.

στ) Πάνω απ' όλα είναι η κυκλοτερής κίνηση μεταξύ ζωής (εδώ του αρχαίου κόσμου),

αντικειμενικοποίησής της (στα κείμενα),

συνάντησής τους (στο μαθητή)

και νέας έκφρασής της ή και αντικειμενικοποίησής της απ' αυτόν.

8. Δέκα θέσεις αντί συμπερασμάτων

1. Η ερμηνεία ενός αρχαίου ελληνικού κειμένου είναι αναδημιουργία, που αρχίζει από το σημείο που έχει επιτευχθεί η κατανόηση του περιεχομένου του και έχει καλλιεργηθεί με επιτυχία η ικανότητα μεταφοράς του σε ζωντανό νεοελληνικό λόγο.

2. Η ερμηνεία του κειμένου είναι το μεγάλο κέρδος για τον αναγνώστη, που έχει γίνει πλέον μελετητής, αλλά και κατά κάποιο τρόπο δημιουργός.

Η ικανότητα η μεταφραστική είναι διαφορετική από αυτή της ερμηνείας, παρόλο που συμβαίνει να καλλιεργούνται ταυτόχρονα. (Υπό αυτή την έννοια «ερμηνεύουμε» και αρχαία ελληνική γραμματεία από μετάφραση). Και θα μπορούσε να θεωρηθεί άσκοπη η διδασκαλία από το πρωτότυπο, αν γλώσσα

του πρωτοτύπου δεν ήταν κλασική, που σημαίνει, ότι η ίδια έχει αναδειχτεί σε αξία με ποικίλη μορφοποιό δύναμη.

3. Τη μορφή της ερμηνείας ενός κειμένου της αρχαίας ελληνικής γραμματείας μας την καθορίζουν κυρίως το ίδιο το γραμματειακό είδος, στο οποίο ανήκει το συγκεκριμένο κείμενο, το ίδιο το κείμενο, αλλά και η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Από την άλλη πλευρά, επειδή η διδασκαλία στη σχολική τάξη δεν είναι παράδοση, και παρόλο που ο καθηγητής κατευθύνει την εργασία με τους στόχους του, τη σφραγίδα της ερμηνείας τη δίνουν οι μαθητές με τη δημιουργική συμμετοχή τους στο ξαναζωντανεμα του άψυχου κειμένου.

4. Μια σύγχρονη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από το πρωτότυπο οφείλει να μην προσηλώνεται ερμηνευτικά σε αποσπασματική θεώρηση του κειμένου, αλλά να προχωρεί διαλεκτικά και συνθετικά, προκειμένου να αναδειχθεί η συνολική «μορφή» της διδακτικής ενότητας και ολόκληρου του κειμένου.

5. Τίθεται ως αίτημα η ενοποίηση της διδακτικής της ΑΕΓρ από το πρωτότυπο με αυτή της ΑΕΓρ από μετάφραση, με την παρατήρηση, ότι στην α' περίπτωση τίθεται επιπλέον το θέμα της διδακτικής της μετάφρασης αρχαίου κειμένου.

6. Μία σύγχρονη διδακτική της ΑΕΓρ στο σύνολό της αξιοποιεί τρόπους ερμηνευτικής προσέγγισης του σύγχρονου λογοτεχνικού κειμένου, όπου αυτό κρίνεται αποδοτικό.

7. Η διδακτική της ΑΕΓρ στον τόπο μας αναζητεί ακόμη την ταυτότητά της, μέσα από ποικίλες αντιφάσεις και ασυνέχειες. Έτσι βρισκόμαστε μπροστά σε μία επικείμενη μεταρρύθμιση της διδακτικής της ΑΕΓρ από το πρωτότυπο, που αναμένεται να είναι τόσο «εξωτερική» δηλαδή με αναβαθμισμένο το τυπικό πλαίσιο της (Αναλυτικά Προγράμματα, διδακτικά βιβλία κ.λ.π.), όσο και «εσωτερική», δηλαδή ουσιαστική, με τη συμβολή της παιδαγωγικής και χωρίς την επανάληψη σφαλμάτων του παρελθόντος.

8. Είναι ανάγκη να εμφανιστεί, ως κλάδος μιας τέτοιας διδακτικής, η διδακτική της πρώτης επικοινωνίας με το αρχαίο ελληνικό κείμενο, (κατ' αναλογία προς τη διδακτική της πρώτης ανάγνωσης). Αυτή θα επωμιστεί το έργο να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους δραστηριοποιήσει δημιουργικά.

9. Νέες επιμέρους τεχνικές προσέγγισης του αρχαίου κειμένου μπορούν και πρέπει να πλαισιώσουν τις παραδοσιακές.

10. Οι εκπαιδευτικοί δε χρειάζονται μονάχα απλές οδηγίες εν είδει συνταγών, αλλά θα είναι πιο αποτελεσματικοί, όταν γνωρίζουν την ουσία των πραγμάτων.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Μια ευσύνοπτη και απλή παρουσίαση της φαινομενολογίας και της φαινομενολογικής μεθόδου στο: Μποχένσκι, Ι. Μ.: *Ιστορία της σύγχρονης ευρωπαϊκής φιλοσοφίας* (20ος αι.), μτφρ. Χρ. Μαλεβίτση, Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα 1985, σ. 171 κ.ε.
2. ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., Τμήμα Δ/θμιας Εκπαίδευσης: *Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη, τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, τευχ. Α' Φιλολογικά μαθήματα*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1994. Ακολουθούν μερικά παραδείγματα:
 - α) Από τις οδηγίες για τη Γ' Λυκείου (3η Δέσμη), «... κύριος σκοπός μας είναι η ερμηνεία των κειμένων και όχι η γραμματολογική κατάρτιση των μαθητών».
 - Και παρακάτω: «Να περιορίζουμε το λεξιλογικό, γραμματικό και συντακτικό σχολιασμό στον απολύτως απαραίτητο για την κατανόηση του κειμένου, ώστε να μείνει ώρα για τη νοηματική-αισθητική επεξεργασία μιας σχετικά σημαντικής διδακτικής ενότητας».
 - Ενώ ταυτόχρονα συνιστά, τόσο για τον «Οιδίποδα τύραννο», όσο και για τον «Επιτάριο» του Περικλή: «Ύστερα από την ολοκλήρωση της ερμηνευτικής εργασίας θα γίνεται συνολική θεώρηση του έργου».
 - β) Οι ίδιες γενικές οδηγίες και μάλιστα αυτολεξεί δίνονται και για τη Β' Λυκείου. Ιδιαίτερα για τη διδασκαλία του Πρωταγόρα συνιστάται οι μαθητές να υποχρεώνονται να προπαρασκευάζουν στο σπίτι τους την επόμενη διδακτική ενότητα. Έτσι θα μειώνεται πολύ και ο χρόνος που απαιτείται για τη μετάφραση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε το μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ώρας να αφιερώνεται στην ερμηνευτική επεξεργασία. Με την τελευταία διατύπωση γίνεται σαφές, ότι η μετάφραση δεν είναι τίποτε άλλο, παρά μια προβαθμίδα της ερμηνείας του αρχαίου ελληνικού κειμένου.
 - γ) Ακόμη και στην Α' Λυκείου, που γίνεται εδώ και χρόνια η εισαγωγή της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο και που ένας βασικός στόχος δεν μπορεί παρά να είναι ο γλωσσικός, επιδιώκεται ταυτόχρονα ο «ρωτισμός» του κειμένου, — όπως αναφέρεται δυστυχώς μονάχα στο τέλος των σχετικών οδηγιών.
 - δ) Όσον αφορά τη διδασκαλία από μετάφραση, προτείνονται μάλιστα και φάσεις της ερμηνευτικής προσέγγισης, που οδηγούν στην κορύφωση της ερμηνευτικής προσπάθειας.
3. Προτάσεις της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων (υπευθ. Α. Στέρος): *Το περιεχόμενο της Εκπαίδευσης στις νέες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες*, 6ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ. «Το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο», στο: *Φιλολογική*, Φ. 43, Απρ.-Ιουν. 1993, σ. 5 κ.ε.
4. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν, ήταν οι παρακάτω:
 1. — Έχετε εργαστεί ως αναπληρωτής/-τρια;
 2. — Έχετε διδάξει Αρχ. Ελληνικά από το πρωτότυπο;
 3. — Έχετε διδάξει Αρχ. Ελληνικά από μετάφραση;
 4. — Είχατε την ευκαιρία κατά τη διάρκεια των σπουδών σας (στα πλαίσια σεμιναρίου, εργασίας κ.λ.π.) να ασχοληθείτε με την ερμηνευτική μέθοδο;
 5. — Έτυχε να παρακολουθήσετε παράδοση/διάλεξη σε πανεπιστημιακό χώρο ή εκτός αυτού για την ερμηνευτική μέθοδο;
 6. — Έχετε σχηματίσει κυρίως από τις γενικότερες γνώσεις σας και την πείρα σας μια άποψη, για το τι είναι ερμηνευτική μέθοδος;
 7. — Σε τι αποβλέπει η ερμηνευτική μέθοδος;
 8. — Ποια διαδικασία ακολουθούμε κατά την εφαρμογή της ερμηνευτικής μεθόδου;

Από τους 34 φιλόλογους οι 30 είχαν διδακτική πείρα (και μάλιστα οι 28 απ' αυτούς είχαν διδάξει αρχαία ελληνική γραμματεία από το πρωτότυπο και οι 29 από μετάφραση).

Μόνο 6 είχαν ασχοληθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους με την ερμηνευτική μέθοδο, ενώ 9 φιλόλογοι είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν κάποια παράδοση ή διάλεξη με το συγκεκριμένο θέμα.

Ίδια άποψη, που πήγαζε κυρίως από την προσωπική τους εμπειρία και εκτίμηση, είχαν σχηματίσει 23 άτομα, ενώ 5 δήλωσαν ότι δεν έχουν σαφή εικόνα του θέματος.

Όσον αφορά το σκοπό της ερμηνευτικής διαδικασίας, 5 φιλόλογοι άφησαν αναπάντητο το ερώτημα ενώ οι 17 έθεσαν ως σκοπό την κατανόηση του κειμένου. Τρεις έκαναν λόγο για «κατάκτηση ιδεών και μηνυμάτων», δύο για την «προσέγγιση του κειμένου στην ουσία του» και τρεις ακόμη για την «καλύτερη και διεξοδικότερη κατανόηση». Ένα άτομο είδε ως σκοπό της ερμηνευτικής μεθόδου την «διεπιστημονική προσέγγιση», άλλος την «ερμηνεία και ανάλυση» και ακόμη ένας την «μετάφραση και ανάλυση».

Τέλος, σχετικά με τη διαδικασία που ακολουθεί κανείς κατά την ερμηνεία του κειμένου, 11 φιλόλογοι άφησαν το ερώτημα αναπάντητο, ενώ οι υπόλοιποι έδωσαν ποικίλες απαντήσεις, ως επιτοπλείστον ανάλογες με αυτές που είχαν δώσει απαντώντας στο ερώτημα 6.

5. α) Πρβλ. Weddigen, K.: «Thema und Rhema. Überlegungen zu einer Methode der Texterfahrung», στο: *Der Altsprachliche Unterricht*, 6/88: Grammatik - Semantik - Textverstehen, Friedrich und Klett Verlag, Seelze.
β) Ακόμη και όταν καταρεύει κανείς σήμερα ότη γραμματική και στο συντακτικό για την προσπέλαση του κειμένου, αυτό επιτυγχάνεται αποτελεσματικά μόνο στα πλαίσια της ένταξής τους στη νοηματική επεξεργασία. Πρβλ. Eberhard, H.: «Wortschatz und Grammatik bei der Texterschliessung», στο: *Der Altsprachliche Unterricht* 6/88. Grammatik - Semantik - Textverstehen, Friedrich und Klett Verlag, Seelze.
6. Βλ. σχετικά: Μήτσος, Ν.: «Η διδασκαλία των παλαιότερων μορφών της ελληνικής γλώσσας στην Α' Γυμνασίου με το εγχειρίδιο "Η ελληνική γλώσσα". Παράδειγμα εφαρμογής», στο: *Νέα Παιδεία*, τ. 68, Αθήνα 1993, σ. 23 κ.ε.
7. Πρβλ. την ταξινόμηση που προέκυψε στα Επιλεγόμενα του Αναστασιάδη, Β.: «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση», στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 34-35, Απρ.-Σεπτ. 1994, σ. 121.
8. Σταματάκος, Ι.: *Λεξικόν της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, λήμμα: μετάφρασις. β) Για τη μετάφραση της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από ιδεολογική σκοπιά βλ., Βαρμάζης, Ν.: «Η ορολογία και η ιδεολογία της μετάφρασης των κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στη Νεοελληνική Παιδεία και Εκπαίδευση», στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 31-32, Ιουλ.-Δεκ. 1993, σ. 186.
9. Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. - Χαραλαμπίδης, Ι. Ν.: *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*, Αθήνα 1974, σ. 29.
10. Bollnow, O. F.: *Anthropologische Pädagogik*, Paul Haupt V. - Bern und Stuttgart 1983, σ. 18. κ.ε.
11. Bollnow, O. F.: *Studien zur Hermeneutik*, τόμος 1ος: «Zur Philosophie der Geisteswissenschaften», Karl Alber V., Freiburg/München 1982, σ. 229.
12. Δανασσής Αφεντάκης, Α. - Λιαντίνης, Δ.: «Ερμηνευτική διδακτική μέθοδος», στο: *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1990.
13. Bollnow, ό.π., 231 κ.ε.
14. Merckens, Hans: «Forschungsmethode, in Lenzen Dieter (εκδ.), *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 1, Rowohlt's Enzyklopädie, Reinbek bei Hamburg, 1989.
15. Υπό την έννοια αυτή η ερμηνευτική μέθοδος παραμένει η αποκλειστική μέθοδος διδασκαλίας

- της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Οι εμφανιζόμενες ως «νέες μέθοδοι» δεν είναι παρά επιμέρους στρατηγικές πάντα μέσα στα πλαίσια της ερμηνευτικής. Πρβλ. Χαραλαμπίδου, Β.: «Μια νέα μέθοδος διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών», στο: *Νέα Παιδεία*, Αθήνα, καλοκαίρι 1991, σ. 116 κ.ε. (Πρόκειται για μια κριτική παρουσίαση με προοίμιο την ανακοίνωση των πορισμάτων (1987), από την εφαρμογή της υπό τον καθηγητή Φάνη Κακριδή προτεινόμενης «νέας μεθόδου» διδασκαλίας των Αρχαίων στο Λύκειο).
16. Πυργιωτάκης, Ι.: «Ερμηνευτική», στην: *Παιδαγωγική - Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα 1990, με αναφορά στον Röhrig.
17. Bollnow, O. F.: *Lebensphilosophie*, Berlin - Heidelberg, Springer Verlag 1958, σ. 125, με αναφορά στον Dewey και στον Dilthey.
18. ό.π., σ. 126.
19. Huschke-Rhein, B.: *Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, Klett-Cotta, Stuttgart 1979, σ. 168.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασιάδης, Β., «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση», στο: *Εκπαιδευτικά*, τ. 34-35, Απρ.-Σεπτ. 1994.
- Βαρμάζης, Ν., «Η ορολογία και η ιδεολογία της μετάφρασης των κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στη Νεοελληνική Παιδεία και Εκπαίδευση», στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 31-32, Ιούλ.-Δεκ. 1993.
- Bollnow, O.F., *Anthropologische Pädagogik*, Paul Haupt V, Bern und Stuttgart, 1983.
- , *Lebensphilosophie*, Berlin - Heildeberg, Springer Verlag 1958.
- , *Studien zur Hermeneutik*, τόμος 1ος: «Zur Philosophie der Geisteswissenschaften», Karl Alber V., Freiburg/München 1982.
- Δανασής Αφεντάκης, Α. - Λιαντίνης, Δ., «Ερμηνευτική διδακτική μέθοδος», στο: *Παιδαγωγική - Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα 1990.
- Eberhard, H., «Wortshatz und Grammatik bei der Texterschliessung», στο: *Der Altsprachliche Unterricht* 6/88, Grammatik - Semantik - Textverstehen, Friedrich und Klett Verlag, Seelze.
- Huschke - Rhein, B., *Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, Klett-Cotta, Stuttgart 1979.
- Merkens, H., «Forschungsmethode», in: Lenzen Dieter (εκδ.), *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 1, Rowohlt's Enzyklopädie, Reinbek bei Hamburg, 1989.
- Μήτσος, Ν., «Η διδασκαλία των παλαιότερων μορφών της ελληνικής γλώσσας στην Α' Γυμνασίου με το εγχειρίδιο "Η ελληνική γλώσσα". Παράδειγμα εφαρμογής», στο: *Νέα Παιδεία*, τ. 68, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. - Χαραλαμπίδου, Ι. Ν., *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*, Αθήνα 1974.
- Προτάσεις της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων (υπευθ. Α. Στέρος): «Το περιεχόμενο της Εκπαίδευσης στις νέες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. 6ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ. Το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο», στο: *Φιλολογική*, Φ. 43, Απρ.-Ιούν. 1993.
- Πυργιωτάκης, Ι., *Ερμηνευτική*, στην: *Παιδαγωγική - Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα 1990, με αναφορά στον Röhrig.
- Σταματάκος, Ι., *Λεξικόν της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, λήμματα μετάφρασις.

- Weddigen, K., «Thema und Rhema. Überlegungen zu einer Methode der Texterfahrung», στο: *Der Altsprachliche Unterricht*, 6/88: Grammatik - Semantik - Textverstehen, Friedrich und Klett Verlag, Seelze.
- ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., *Τμήμα Δ/θμιας Εκπαίδευσης: Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη, τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*, τεύχ. Α' Φιλολογικά μαθήματα. ΟΕΔΒ, Αθήνα 1994.
- Χαραλαμπίδης, Β., «Μια νέα μέθοδος διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών», στο: *Νέα Παιδεία*, Αθήνα, καλοκαίρι 1991.

Ατυχής αντίθετα, μπορεί να χαρακτηριστεί η απόδοση «μέθοδος σχεδίων» που εν μέρει υιοθέτησε σύγχρονη ελληνική εγκυκλοπαίδεια³.

Συμπερασματικά, ένας λόγος που η μέθοδος project δεν έχει βρει ακόμη στη χώρα μας την απήχηση που της πρέπει, είναι ότι ατύχησε μεταφραστικά, με αποτέλεσμα την εννοιολογική της διάσπαση και την ανάλογη σύγχυση για το περιεχόμενό της.

Μέθ-οδος project: επάν-οδος σ' ένα πιο φυσικό τρόπο μάθησης

Η φιλοσοφία ενός μαθήματος project προσβλέπει στην αποικοδόμηση παραδοσιακών αυταρχικών δομών μάθησης, ενώ ταυτόχρονα οικοδομεί ένα πλήθος δυνατοτήτων για αυτόνομη δράση, βίωση και αυτοέκφραση.

Η 45λεπτη διδακτική ώρα καταργείται ως απρόσφορη, επειδή επιφέρει μια αυθαίρετη διακοπή της μορφωτικής διαδικασίας. Τη θέση της παίρνει μια νέα ελαστική αντίληψη για το σχολικό χρόνο. Το αυστηρό χρονικό πλαίσιο της παραδοσιακής σχολικής ώρας αντικαθίσταται από ένα νέο χρονικά πολύ μεγαλύτερο και ευέλικτο σχήμα, που σέβεται τους ρυθμούς του ατόμου και της ομάδας, όντας σε ένα μεγάλο βαθμό αυτοπροσδιοριζόμενο.

Ταυτόχρονα με την κατάργηση της σχολικής ώρας ανατρέπεται βέβαια και η συνολική αντίληψη για το ρόλο του σχολείου ως περιχαρακωμένου χώρου. Ακριβώς όπως ο μαθητής μέσα από το μάθημα project βιώνει μιαν άλλη πολύ πιο φυσική, πιο ανθρώπινη ποιότητα και διάρκεια μαθησιακού χρόνου, κατά τον ίδιο τρόπο κινείται παράλληλα μέσα σ' ένα χώρο μάθησης που αναβαθμίζεται ποιοτικά και διευρύνεται ριζικά, και μάλιστα χωρίς ορατούς φραγμούς. Όσο ο χωροχρόνος στο σχολείο είναι ένα «κλειστό» σύστημα, «πακέτο», που μέσα του βρίσκεται έγκλειστη η γνώση, τόσο στο project η γνώση βρίσκεται διάσπαρτη στην πραγματική ζωή και καλεί τον καθένα μέσα από διάφορους —προσωπικούς— δρόμους αναζήτησης να τη συλλέξει και κυριολεκτικά να τη συνθέσει δημιουργικά.

Όσο άβουλος και ανίσχυρος νιώθει ο μαθητής στο σχολείο καθώς σύρεται σε στόχους άλλων, τόσο το άτομο μέσα από τη συγκεκριμένη μέθοδο λειτουργεί ως προσωπικότητα. Κι ενώ στο γνωστό σχολείο μαθαίνει πώς να επιδιώκει το ατομικό όφελος και την αυτοπροβολή, στο project ζει τη χαρά της συνεργασίας. Η λογοκοπία δίνει τη θέση της στη δράση, και μάλιστα όχι σε δράση εικονική, συμβατική μέσα στο χώρο του σχολείου, αλλά δράση αυθεντική και ειλικρινή στο ζωντανό επίπεδο της κοινωνίας. Η πρωτοβουλία διαδέχεται την παθητικότητα και η ευθύνη την ανευθυνότητα της μαζοποίησης, ενώ η ομάδα αποκτά για πρώτη φορά άνετα πλαίσια για να «δέσει», να αναδιπλωθεί και να δράσει.

Το σχολικό βιβλίο, που συνήθως σημαίνει τα πάντα, συνειδητοποιείται τώρα ως λειψό και αντιμετωπίζεται στις σωστές του διαστάσεις: Είναι μια

στερεότυπη πηγή γνώσης, φιλτραρισμένη και απλοποιημένη για μαθητές, «ικονοσέρβα» σωστή της ζωής, που όσο πιο γρήγορα κανείς απομυθοποιήσει την αυθεντία της, τόσο το καλύτερο. Κι ο δάσκαλος αλλάζει, έστω και προσωρινά: Ενεργεί —πράγμα ασυνήθιστο— σύμφωνα με τις προσδοκίες της παιδαγωγικής σκέψης και οι ιδιόμορφοι στόχοι του project γίνονται και δικοί του στόχοι.

Οι στόχοι του μαθήματος project: στόχοι πρωτοποριακοί

Οι στόχοι του μαθήματος project σε σύγκριση με τους στόχους των συνηθισμένων μαθημάτων διαφέρουν αισθητά από αυτούς, πρωτοποριακοί καθώς είναι. Αξίζει κανείς να τους μελετήσει μέσα από ένα πρόχειρο παράδειγμα: το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Κάτω Σαξωνίας για μαθητές των πρώτων χρόνων της Μέσης Εκπαίδευσης. Σύμφωνα μ' αυτούς⁴ επιδιώκεται ο μαθητής να γίνει ικανός:

1. να εντοπίζει, και στη συνέχεια να θέτει ο ίδιος στον εαυτό του θέματα —εργασίες, που ανταποκρίνονται στις κλίσεις και στα ενδιαφέροντά του
2. από μια εσωτερική ανάγκη, να επιλέγει στόχους που είναι επικτιοί γι' αυτόν (μέσα από μια σωστή αυτοεκτίμηση για τις ικανότητες και τις δεξιότητές του)
3. να παίρνει πρωτοβουλίες που αναμορφώνουν τα δεδομένα ή τουλάχιστον να μαθαίνει να συν-δημιουργεί
4. να επινοεί τρόπους για να επιτύχει τους στόχους του, αλλά και για να πραγματοποιήσει ο ίδιος την εργασία του
5. να ανεπίσει τις δυνατότητές του, να τις θέτει διαρκώς σε δοκιμασία και ταυτόχρονα να γνωρίζει το συναίσθημα της επιτυχίας, αλλά και τα όρια των επιδόσεών του
6. να μάθει να διατυπώνει τις θέσεις του και να τις υποστηρίζει. Παράλληλα να ασκείται στο να παίρνει μέρος σε συζήτηση πάνω σ' ένα θέμα ειδικό
7. να δημιουργεί ο ίδιος διέξοδο και να προωθεί λύσεις σε ενδεχόμενες πολώσεις και συγκρούσεις
8. να μάθει να αντλεί μόνος του πληροφορίες, να τις συλλέγει, να τις ταξινομεί, να τις αξιολογεί, να ασκεί σ' αυτές κριτική και να τις αξιοποιεί
9. να κάνει προσιτά και κατανοητά τα αποτελέσματα της εργασίας του και τα συμπεράσματά του και στους άλλους
10. να ενσωματώνει τη δική του δουλειά και της ομάδας του στο συνολικό αποτέλεσμα.

Η γενική εντύπωση που αποκομίζει κανείς από την παρουσίαση των παραπάνω στόχων, δεν μπορεί παρά να είναι: «Να, επιτέλους, μια σχολική μέθοδος, που σέβεται, αλλά και μπορεί να προωθήσει τον άνθρωπο, την κοινωνία και τον πολιτισμό!».

Γνωρίσματα της μεθόδου

Ακολουθούν επιγραμματικά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μεθόδου project, που απαντώνται και ως κριτήρια μεθοδολογικά:

1. Η παραγωγή έργου
2. Η διεπιστημονικότητα της προσέγγισης
3. Η ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των μαθητών
4. Η αναγωγή στον κοινωνικό περίγυρο
5. Η από κοινού κατάστρωση των μαθησιακών διαδικασιών

Σχετικά με τα παραπάνω κριτήρια θα μπορούσαν να γίνουν οι εξής επισημάνσεις:

α) Όταν γίνεται λόγος για μεθόδευση που αποβλέπει στην παραγωγή έργου, εννοείται σαφώς το χειροπιαστό αποτέλεσμα της δουλειάς που είναι ορατό —ή γενικότερα αισθητό— και στους άλλους ως κατασκευή ή ως σύνθεση.

β) Η διεπιστημονικότητα της προσέγγισης δε θα πρέπει να λειτουργήσει ως αυτοσκοπός παραποιώντας τους πραγματικούς στόχους του μαθήματος project και οδηγώντας σ' ένα ευτελές άθροισμα αποσπασματικών προοπτικών. Ο βαθμός της διεπιστημονικότητας που θα επιτευχθεί μέσα από την ίδια την ανάπτυξη του project αποκτά αξία στο μέτρο που υπηρετεί την υλοποίηση του «σχεδίου δράσης».

γ) Όσον αφορά την ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των μαθητών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι τόσο παθητικός, όσο εκ πρώτης όψεως θα μπορούσε κάποιος να υποθέσει. Έργο του είναι όχι απλά να περιμένει την εκδήλωση του ενδιαφέροντος για κάποιο θέμα, αλλά —πολύ περισσότερο— ο ίδιος να δημιουργεί ενδιαφέροντα και να αφυπνίζει ανησυχίες και ευρύτερους προβληματισμούς, αφήνοντας την τελική επιλογή στους μαθητές του.

δ) Είναι γνώρισμα του καλού εκπαιδευτικού στη θεματική ανίχνευση του ποικίλου περιβάλλοντός του —και ιδίως του κοινωνικού-πολιτισμικού— να φέρνει θέματα για επιλογή εύστοχα, ενδεχομένως και επίκαιρα ή που «δένουν» με διδαχθείσα ύλη διευρύνοντάς τη ή που προλειαίνουν διδαχτέα. Το γνήσιο project βέβαια έρχεται ως ανταπόκριση σε μια υπαρκτή προβληματική κατάσταση.

ε) Όσον αφορά, τέλος, την από κοινού κατάστρωση του σχεδίου δράσης, υπογραμμίζεται και εδώ ο δημιουργικός και υποβοηθητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος βαθμιαία συρρικνώνεται, με την προοπτική κάποτε να εκλείψει.

Είδη του project. Παραδείγματα και παρανοήσεις

Μια αναλυτική παρουσίαση της μεθόδου project βρίσκει κανείς στα ελληνικά μέσα από τη μετάφραση του βιβλίου του Karl Frey «Die Projectmethoden» στη σειρά των εκδόσεων Κυριακίδη «Παιδαγωγική και Εκπαίδευση»⁵. Εν τω μεταξύ το κείμενο-βάση γνώρισε την τρίτη έκδοσή του το 1990-βελτιωμένη και αισθητά αυξημένη⁶. Όπως αναφέρεται λοιπόν στο βιβλίο του Frey, ως προς τη διάρκειά τους διακρίνονται τα projects α) σε μικρά (π.χ. δίωρα), β) μέτρια (π.χ. μιας εβδομάδας) που ενδείκνυνται τόσο για την επιμόρφωση των ενηλίκων, όσο και για την άσκηση των φοιτητών πάνω στη συγκεκριμένη μέθοδο, και γ) σε μεγάλα, που προεκτείνονται σε εβδομάδες ή και χρόνια.

Στο ερώτημα, από ποια σχολική χρονιά μπορεί κάποιος να εργαστεί με τη μέθοδο project, η απάντηση που δίνεται⁷, είναι η εξής: Στα πρώτα τρία χρόνια του Δημοτικού αποδίδουν μόνο περιορισμένες μορφές του project, οι οποίες στην ουσία λειτουργούν ως εισαγωγή, ως προ-παιδεία σ' αυτόν τον τρόπο εργασίας. Από την Δ' τάξη του Δημοτικού όμως είναι το παιδί πλέον ώριμο να ανταποκρίνεται και μάλιστα αυθόρμητα στις απαιτήσεις του project. Επισημαίνεται επί τη ευκαιρία, ότι πρόκειται για έναν τρόπο δουλειάς, που ξεκίνησε μέσα απ' την Ανώτερη και Ανώτατη εκπαίδευση και ενδείκνυται άριστα για την επιμόρφωση ενηλίκων.

Ένα ολοκληρωμένο project, ανεξάρτητα από τη διάρκειά του, περνά βασικά από τις εξής φάσεις: α) Παρουσίαση ενός ερεθίσματος για δράση και διατύπωση της αντίστοιχης πρότασης β) Συζήτηση του θέματος και οριστικοποίηση της απόφασης για δράση γ) Από κοινού σχεδιασμός του πλαισίου δράσης και κατανομή αρμοδιοτήτων δ) υλοποίηση του σχεδίου συνήθως με διαλείμματα ενημερωτικά ή ανατροφοδότησης ε) ολοκλήρωση του project με έκθεση και αξιοποίηση των επιτευγμάτων του.

Στην υλοποίηση μέτριων ή μεγάλων projects είναι δυνατόν να εμπλέκονται διάφοροι φορείς ταυτόχρονα (π.χ. μαθητές, φοιτητές, — με τους διδάσκοντες αντίστοιχα και τη διοίκηση του ιδρύματος, πολιτικές αρχές, κάτοικοι του συγκεκριμένου τόπου...) και βέβαια προϋποτίθεται η κατάλληλη ενημέρωση των γονέων των μαθητών και ενδεχομένως η συνεργασία μ' αυτούς⁸.

Αξιοπρόσεκτη είναι η μεταβολή του ρόλου του σχολείου καθ' όλη τη διάρκεια της εξέλιξης του project⁹. Γίνεται τόπος κατάστρωσης σχεδίων, προετοιμασίας της δράσης, κατασκευών, ορμητήριο, τόπος επαναφοράς και ανασύνταξης, αξιολόγησης και ταυτόχρονα σχεδιασμού της νέας στρατηγικής. Πάνω απ' όλα γίνεται τόπος συλλογής κατάθεσης εμπειριών και τόπος σύνθεσης του υλικού.

Ένα ωραίο δοσμένο παράδειγμα μαθήματος project που πραγματοποιήθη-

κε πρόσφατα στο 1ο Λύκειο Χαϊδαρίου, δημοσιεύτηκε¹⁰ στο περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση» το 1995 και αφορά τις δραστηριότητες των μαθητών στην περιβαλλοντική αγωγή που παρουσιάστηκαν στη Δανία στα πλαίσια εκπαιδευτικών ανταλλαγών, με θέμα το φαινόμενο του θερμοκηπίου.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να προβληθεί μια παρανόηση, που είναι ευρέως διάδεδομένη:

Στη χώρα μας έχει περάσει η θέση —αθήρυβα και ανεπίσημα— πως η μέθοδος project είναι μέθοδος αποκλειστικά περιβαλλοντικής αγωγής. Προσφέρεται άριστα για την περιβαλλοντική αγωγή, αλλά το πεδίο αξιοποίησής της δεν εξαντλείται σ' αυτή. Κι αυτό, γιατί η ουσία μιας μεθόδου δε βρίσκεται τόσο στο αντικείμενο, όσο στον τρόπο της δουλειάς.

Προκλητικός, αλλά και πολύ εύγλωττος, είναι ο τίτλος του σχετικού άρθρου του Klaus Behr «Das ende der fachdidaktik deutsch»¹¹. (Το τέλος της διδακτικής των γερμανικών), με την έννοια ότι το μάθημα project μέσα από την πολυδιάστατη και ζωντανή προσέγγιση της γλώσσας που εισάγει, κατά κάποιον τρόπο καθιστά αναχρονιστικό τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της. Η θέση υποστηρίζεται από ανάλογες μελέτες, ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγονται και αυτή που επέβλεψε ο καθηγητής Behr της έδρας για τη διδακτική της γλώσσας στην PHN/abt. Lüneburg. Συμπερασματικά αξίζει να αναφερθεί ότι η μέθοδος Project δεν υποστηρίζει απλά τη διδασκαλία της γλώσσας. Ανατρέπει ολόκληρη τη διδακτική της και με αφετηρία μια νέα φιλοσοφία της, οικοδομεί ένα άλλο, εναλλακτικό διδακτικό σύστημα, ανοιχτό και ζωντανό.

Μια ιδέα για το πώς μεταμορφώνεται το γλωσσικό μάθημα στα πλαίσια του project και συγκεκριμένα με ποιες κοινωνικές δραστηριότητες είναι δυνατόν να πλαισιώνεται καθεμιά από τις βασικές φάσεις του —στο επίπεδο πλέον των «offene curricula» (των «ανοιχτών αναλυτικών προγραμμάτων») — δίνουν τα συμπεράσματα των R. Messner και H. Rumpf από τις εργασίες σεμιναρίου, σχετικού με το συγκεκριμένο θέμα¹², ήδη από το 1974.

Ανάλογη είναι η πρόοδος στον τομέα αυτό της διδακτικής και όσον αφορά το μάθημα των Μαθηματικών¹³. Η διδασκαλία τους —με τη νέα αυτή προοπτική— αποδεσμεύεται από τα σχηματικά και αφηρημένα λογικά πλαίσια ενός θεωρητικού μαθήματος και τοποθετείται πλέον στην πολυδιάστατη πραγματικότητα που δε θέτει πάντα προβλήματα για λύση, κι όταν τα θέτει, τα παρουσιάζει με μια φυσικότητα που δεν υπάρχει στα βιβλία, περιμένοντας μια απάντηση, που δεν θα είναι μόνο αριθμητική, αλλά κυρίως ανθρώπινη (π.χ. κοινωνική, πολιτική, στατιστική κ.ά.).

Σχετικά με τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας, όπως ο καθένας μπορεί να συμπεράνει, δεν υπάρχει προσφορότερη μέθοδος από αυτή του project¹⁴. Το θέμα όχι μόνο έχει καλυφθεί βιβλιογραφικά, αλλά έχει καθιερωθεί και η αντίστοιχη διδακτική πρακτική.

Στη Β/θμια Εκπαίδευση στη χώρα μας συμβαίνει μερικές φορές —κατά κανόνα από πρωτοβουλίες μεμονωμένων εκπαιδευτικών— να εργάζονται ολόκληρες τάξεις και με τη μέθοδο project, χωρίς αυτό να έχει συνειδητοποιηθεί και εκτιμηθεί ανάλογα. Το συγκεκριμένο κάθε φορά εγχείρημα αντιμετωπίζεται έτσι είτε στο καθάρα πρακτικό επίπεδο (π.χ. εργασία για τη δημιουργία σχολικού κήπου), οπότε μετριέται με τα αυστηρά κριτήρια της εργασιακής παραγωγής, είτε ως εκδήλωση πολιτιστική (π.χ. θεατρική απόδοση μιας αρχαίας ελληνικής τραγωδίας), οπότε ζυγίζεται μονόπλευρα με τα μέτρα τα καλλιτεχνικά.

Συμπερασματικά, αυτό που στην ουσία αποτελεί «μάθημα των μαθημάτων» (όχι μόνο από αξιολογική άποψη ως μαθησιακή συνθήκη και παιδαγωγικό κεφάλαιο, αλλά και από την άποψη της —στοιχειώδους έστω— διεπιστημονικότητας της προσέγγισης) εμφανίζεται ως χρονοβόρα και αμφίβολης σημασίας ενασχόληση.

Σύνθεση

Η μέθοδος project λειτουργεί ως «ακομβικό σημείο» διασταύρωσης συγγενών μεθόδων και προοδευτικών διδακτικών αρχών.

- Εξαιτίας του ότι κάθε φορά εστιάζεται σ' ένα θέμα που τίθεται ως πρόβλημα προς λύση, έχει πολλά κοινά στοιχεία με τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων¹⁵, χωρίς όμως να εξαντλείται σ' αυτή. Θα λέγαμε, τη συμπεριλαμβάνει.
- Στην ουσία εκφράζει με τον καλύτερο τρόπο αυτό που ο Gagné ονόμασε «εκμάθηση στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων» (Das Lernen von Strategien für das Problemlösen¹⁶). Διασταυρώνεται όμως και με τη μέθοδο της ανακάλυψης.
- Στο χάρτη της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής τοποθετείται μέσα στα πλαίσια του σχολείου εργασίας εκφράζοντας μάλιστα ένα πρωτογενή πυρήνα του, με δεδομένη την επίδραση που άσκησε ο Dewey στον Kerschensteiner¹⁷. Έτσι όλες οι αρχές του σχολείου εργασίας βρίσκουν το πλέον κατάλληλο έδαφος για μια σύγχρονη υλοποίησή τους στο παρόν. Κατά τη Μ. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου μάλιστα, με τη μέθοδο project επιτυγχάνεται η υπέρβαση του ίδιου του σχολείου εργασίας¹⁸, άποψη τεκμηριωμένη και αξιοπρόσεκτη.
- Χωρίς να αποκλείει και την ατομική εργασία, συμβάλλει ώστε η «διδασκαλία με ομάδες εργασίας» να αναβαθμίζεται σε «μάθηση με ομάδες εργασίας».
- Μεταφέρει το «μάθημα το ανοιχτό στις εμπειρίες» («erfahrungsoffener Unterricht»¹⁹) έξω από το χώρο του σχολείου (ή το εισάγει μέσα σ' αυτό).
- Ταυτόχρονα επιτυγχάνει, πρόσκαιρα έστω, το στόχο των επικριτών του σχολικού θεσμού, δηλ. τη δημιουργία «ανοιχτών μαθησιακών καταστάσεων» («offene Lernsituationen»).

Η ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT



Από το: Bernhard Juin de Boutemard, «75 χρόνια μάθημα project».
Στο: W. Geisler κ.ά. (επιμέλεια): Προjektorientierter Unterricht. Lernen gegen die Schule.



10.

ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT





ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μέθοδος Project



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Λέγοντας τα πράγματα με το όνομα τους

- Λατινική προέλευση
- Projicio, δηλ. προβάλλω
- pro (λατ).- (προ)
jacio(λατ.) - (βάλλω)

Έχει να κάνει με την προβολή του σχολείου στην κοινωνία

- Ο όρος «Σχέδιο δράσης» είναι η επικρατέστερη μετάφραση
- Όμως δεν προβάλλεται το κέντρο βάρους της μεθόδου, που είναι η υλοποίηση του σχεδίου στην πράξη



Ιστορικά

- Η μάθηση με projects παρουσιάστηκε στην Ιταλία πριν από 300 χρόνια
- Στον 18ο αιώνα με την εισαγωγή των κλάδων της αρχιτεκτονικής και τεχνικής-τεχνολογίας στα πανεπιστήμια, τα projects αποτέλεσαν μορφωτικό μέσο των ανώτατων Σχολών
- Η ιδέα των projects και η εισαγωγή της στην διαδικασία της εκπαίδευσης έτυχε θερμής υποδοχής στις Η.Π.Α. στις αρχές του 20ου αιώνα
- Ο Richard χρησιμοποιούσε ήδη από το 1900 projects στο μάθημα των Κατασκευών
- ο Kilpatrick περιέγραφε την αξιοποίηση των projects κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ονόμαζε «The Project Method» την μεθοδολογική του πρόταση η οποία προσανατολιζόταν στη σχολική μάθηση μέσω νέων οδών (1918)



Σύμφωνα με τον Kilpatrick

Η μέθοδος project είναι μια σχεδιασμένη δράση η οποία γίνεται με όλη την καρδιά και λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον



ΕΘΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΧΗΣΤΡΙΑΚΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Στόχοι της μεθόδου project σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της Κάτω Σαξονίας

- Να εντοπίζει και να θέτει στον εαυτό του θέματα – εργασίες που ανταποκρίνονται στις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του
- Να παίρνει πρωτοβουλίες
- Να επινοεί τρόπους για να επιτύχει τους στόχους του
- Να μαθαίνει να διατυπώνει τις θέσεις του και να τις υποστηρίζει
- Να μάθει να αντλεί μόνος του πληροφορίες, να τις ταξινομεί, να τις αξιολογεί και να τις αξιοποιεί
- Να δημιουργεί ο ίδιος διέξοδο και να προσφέρει λύσεις σε τυχόν προβλήματα



ΕΘΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΧΗΣΤΡΙΑΚΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Γνωρίσματα της μεθόδου

- Η παραγωγή χειροπιαστού έργου – προϊόντος (όχι κατ' ανάγκην κειμενικού)
- Η διεπιστημονικότητα της προσέγγισης
- Η ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των μαθητών
- Η αναγωγή στον κοινωνικό περίγυρο
- Η από κοινού κατάστρωση των μαθησιακών διαδικασιών

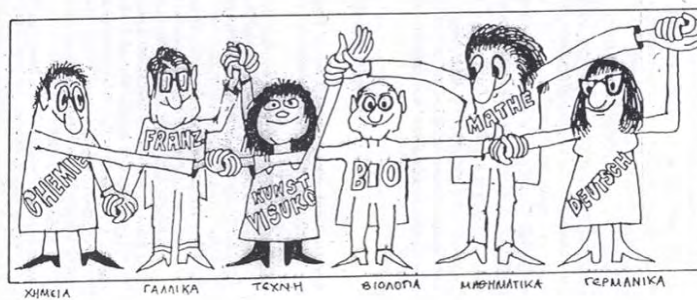


ΕΘΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΛΙΣΤΡΙΑΚΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Η ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT



Από το: Bernhard Juin de Boutemard, «75 χρόνια μάθημα project».
Στο: W. Geisler κ.ά. (επιμέλεια): Projektorientierter Unterricht. Lernen gegen die Schule.

ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT: ΜΙΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ



ΕΘΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΛΙΣΤΡΙΑΚΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Φάσεις ενός project

1. Παρουσίαση ενός ερεθίσματος για δράση και διατύπωση της αντίστοιχης πρότασης
2. Συζήτηση του θέματος και οριστικοποίηση της απόφασης για δράση
3. Από κοινού σχεδιασμός του σχεδίου δράσης και κατανομή αρμοδιοτήτων
4. Υλοποίηση του σχεδίου με διαλείμματα ενημερωτικά ή ανατροφοδότησης
5. Ολοκλήρωση του project με έκθεση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του



ΕΘΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Εμπλεκόμενα πρόσωπα

- Μαθητές
- Ή Φοιτητές
- Διδάσκοντες του Ιδρύματος σε συνεργασία
- Τοπικές αρχές, ιδρύματα και υπηρεσίες
- Κάτοικοι ενός τόπου



ΕΘΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Διαφορετικοί τρόποι επεξεργασίας ενός project

- παράλληλη εργασία πολλών ομάδων, οι οποίες επεξεργάζονται το ίδιο πρόβλημα,
- εργασία των ομάδων αρχικά με διαχωρισμό σε ομάδες και στη συνέχεια από κοινού,
- αρχικά από κοινού εργασία, στη συνέχεια με διαχωρισμό σε ομάδες και πάλι από κοινού επεξεργασία του project,
- Παράλληλη εργασία περισσότερων ομάδων, οι οποίες επεξεργάζονται διαφορετικά projects.



Ανάλυση μαθησιακών ενεργειών

- Ήταν η σύνθεση της εκάστοτε ομάδας κατάλληλη;
- Συμμετείχαν ενεργά όλοι οι μαθητές στην ομάδα τους;
- Τι υποστήριξε, αλλά και τι δυσχέρανε την επεξεργασία του θέματος;
- Με ποιο τρόπο είναι δυνατόν να βελτιωθούν οι μαθησιακές ενέργειες στην εργασία με ομάδες;



Παράδειγμα

Κατασκευή ενός χαρτοστάτη

- Προτεινόμενα θέματα:
 - Καλάθι για χαρτιά από ξύλο,
 - Κρεμαστό δοχείο για ένα φυτό εσωτερικού χώρου από χάλυβα.
 - Χαρτοστάτης από χάλυβα με έναν κύβο, ο οποίος ισορροπεί σε μια ακμή του.



Καθορισμός του σχεδίου εργασίας

- Προτείνεται να κατασκευαστεί η κυρίως βάση από χάλυβα και ο κύβος από ορείχαλκο.
- Ο εκπαιδευτικός προτείνει να διεκπεραιωθεί το σχέδιο εργασίας σε ομάδες των δύο ατόμων. Με αυτό τον τρόπο είναι δυνατός ο καταμερισμός της εργασίας. Οι μαθητές επιλέγουν τους συνεργάτες τους κατά την διάρκεια μίας ανοιχτής συζήτησης.



Υλοποίηση της εργασίας και έλεγχος

- Στα αντικείμενα σχεδιασμού ανήκουν:
 - Η σύνταξη ενός καταλόγου τεμαχίων,
 - Ο υπολογισμός του κόστους των υλικών,
 - Ο προσδιορισμός της τεχνολογίας που θα χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή.
- Οι ακόλουθες ενέργειες καθορίζουν την πρακτική διαδικασία που θα ακολουθηθεί:
 - Διαστασιολόγηση,
 - Χάραξη,
 - Κόψιμο,
 - Λιμάρισμα - πλάνισμα,
 - Διάτρηση,
 - Διαμόρφωση σπειρώματος (σπειροτόμηση),
 - Επεξεργασία των επιφανειών,
 - Καθορισμός της ακολουθίας συναρμολόγησης (μονταρίσματος),
 - Καθορισμός του χρονικού περιθωρίου.



Υλοποίηση της εργασίας και έλεγχος

- Οι μαθητές ενημερώνονται σχετικά με τους κανόνες ασφαλείας πριν από την έναρξη της κατασκευής.
- Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τις ενέργειες των μαθητών τόσο σε επίπεδο μαθησιακό, όσο και στο επίπεδο της πρακτικής εργασίας



Ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων και παρουσίαση

- Οι ομάδες παρουσιάζουν τις κατασκευές τους.
- Εξηγούν τον τρόπο που χρησιμοποίησαν για την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας.
- αναφέρονται σε τυχόν προβλήματα που αντιμετώπισαν.
- Με αυτό τον τρόπο η επίλυση ενός προβλήματος οδηγεί συχνά σε διατύπωση νέων προβλημάτων σε ένα υψηλότερο επίπεδο του γνωστικού επιπέδου των μαθητών
- Τέλος φωτογραφίζονται τα αντικείμενα που κατασκευάστηκαν, καθώς και οι ομάδες.
- Οι εικόνες, τα τεχνικά σχέδια και οι σύντομες τεχνικές εκθέσεις δημοσιοποιούνται στο πλαίσιο της μαθητικής έκθεσης ως εκθέματα.





11.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ - ΑΝΑΚΑΛΥΨΗ





ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Η διερευνητική μέθοδος

Σε σύγκριση με τη μέθοδο
της ανακάλυψης



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Εισαγωγή στο πρόβλημα

- **Διδακτικοί όροι:**
«*ανακάλυψη*» & «*διερεύνηση*»:
 - χρησιμοποιούνται παρατακτικά
 - εμφανίζονται ως επικαλυπτόμενες και ως συνώνυμες διεργασίες
- **Κοινά στοιχεία των δύο μεθόδων:**
 - ενεργητική φύση της μάθησης
 - προβληματισμός μαθητών
 - δημιουργία γνωστικών αδιεξόδων
 - έμφαση στην αυτενέργεια

Ανακαλυπτική μέθοδος

Ανακάλυψη:

Μασσιάλας, 1989

- «η διαδικασία «αυτο-μάθησης» δια μέσου της οποίας οι μαθητές επεξεργάζονται έννοιες και συλλογισμούς χωρίς παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού»
- ψυχολογικό επινόημα (construct) που στοχεύει στην παραγωγή νέων ιδεών
- λειτουργεί και ως διδακτική μέθοδος

- Κατά την εφαρμογή της **ανακαλυπτικής** μεθόδου οι μαθητές καλούνται:
 - Να προβούν σε προβολές και εικασίες, βασιζόμενοι σε υποκειμενικές αρχές ή επεξηγηματικές γενικεύσεις
 - Να πραγματοποιήσουν νοητικά άλματα σε κόσμους που τους είναι άγνωστοι
 - Να αναπτύξουν και να εκλαϊκεύσουν ευρετικά σχήματα

Χαρακτηριστικά Διαισθητικής Σκέψης

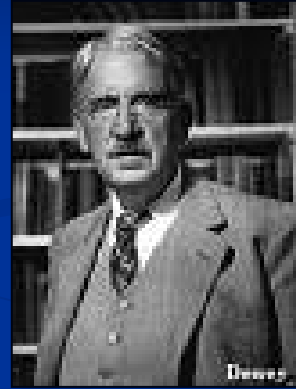
- Δεν προχωρά με οργανωμένα βήματα
- Δεν ερμηνεύεται η πορεία προς τη λύση /δεν είναι σαφές σε ποιες πτυχές του προβλήματος βασίζεται
- Σύλληψη Ολιστική
- Προϋποθέτει εξοικείωση με το σχετικό τομέα γνώσης και τη δομή του
 - (επιτρέπει ελευθερία κινήσεων, άλματα και τη χρήση της «σύντομης οδού»)

Brunner, 1960



Διερευνητική μέθοδος

- «Ενεργητική, επίμονη και προσεκτική θεώρηση κάθε αντίληψης ή υποτιθεμένου σχήματος γνώσης, υπό το φως των τεκμηρίων και των επιμέρους συμπερασμάτων»



Dewey



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΟΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Ανακαλυπτική μέθοδος

διαισθητική σκέψη

νοητικά άλματα

ολιστική σύλληψη

δεν ερμηνεύεται η πορεία προς τη λύση

υποκειμενικός χαρακτήρας, προσωπική κατάκτηση

προϋποθέτει εξοικείωση με το συγκεκριμένο τομέα

Διερευνητική μέθοδος

αναλυτική σκέψη

λογική ακολουθία

βαθμιαία βήματα

πλήρης συνείδηση του σκοπού του κάθε βήματος

βασίζεται σε αντικειμενικά στοιχεία

εξοικείωση με τους κανόνες της λογικής



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΟΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Συμπεράσματα

Ανακαλυπτική μπορεί να χαρακτηριστεί η εκπαιδευτική διεργασία που βασίζεται στη «**διαισθητική σκέψη**», ενώ **διερευνητική** αυτή που βασίζεται στην «**αναλυτική σκέψη**».



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΟΙΧΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε



12.

POLYA





ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

(1)

Από το: Polya, G.: *Πώς να το λύσω*, Μιτρο. Λ. Σιαδήμας,
Σπηλιώτη, Αθήνα

ΠΩΣ ΝΑ ΤΟ ΛΥΣΩ Διάγραμμα της Μεθόδου

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Πρώτο
Πρέπει να κατανοήσετε
το πρόβλημα.

- Ποιο είναι το ζητούμενο; Ποια είναι τα δεδομένα; Ποια είναι η συνθήκη;
- Είναι δυνατό να ικανοποιηθεί η συνθήκη; Είναι η συνθήκη επαρκής για τον προσδιορισμό του ζητουμένου; Μήπως είναι ανεπαρκής; Ή πλεοναστική; Ή αντιφατική;
- Χαράξτε ένα σχήμα. Χρησιμοποιήστε κατάλληλο συμβολισμό.
- Χωρίστε τα διάφορα μέρη της συνθήκης. Μπορείτε να τα γράψετε;



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΤΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΕΠΙΝΟΗΣΗ ΕΝΟΣ ΣΧΕΔΙΟΥ

(2)

Δεύτερο

Βρείτε τη σχέση μεταξύ των δεδομένων και του ζητούμενου. Αν δεν μπορεί να βρεθεί άμεση συσχέτιση, ίσως να αναγκαστείτε να εξετάσετε δομητικά προβλήματα. Πρέπει τελικά να αποκτήσετε ένα σχέδιο της λύσης.

- Το έχετε συναντήσει άλλοτε; Μήπως έχετε δει το ίδιο πρόβλημα με λίγο διαφορετική μορφή;
- Γνωρίζετε κανένα σχετικό πρόβλημα; Γνωρίζετε κανένα θεώρημα που θα μπορούσε να είναι χρήσιμο;
- Αναλογιστείτε το ζητούμενο. Και προσπαθήστε να σκεφτείτε γνωστό πρόβλημα με το ίδιο ή παρόμοιο ζητούμενο.
- Να ένα πρόβλημα σχετικό με το δικό σας, που το έχετε λύσει άλλοτε. Θα μπορούσατε να το χρησιμοποιήσετε; Θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε το αποτέλεσμα του; Θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε τη μεθοδό του; Μήπως πρέπει να εισαγάγετε κανένα δομητικό στοιχείο, για να γίνει δυνατή η χρησιμοποίησή του;
- Θα μπορούσατε να διατυπώσετε πάλι το πρόβλημα; Θα μπορούσατε να το διατυπώσετε διαφορετικά; Ανατρέξτε σε ορισμούς.
- Αν δεν μπορείτε να λύσετε το πρόβλημά σας, προσπαθήστε να λύσετε πρώτα ένα άλλο σχετικό πρόβλημα. Θα μπορούσατε να σκεφτείτε ένα προ-



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Τ.Ε

(3)

σιτότερο σχετικό πρόβλημα; Ένα γενικότερο πρόβλημα; Ένα ειδικότερο πρόβλημα; Ένα ανάλογο πρόβλημα; Θα μπορούσατε να λύσετε ένα μέρος του προβλήματος; Κρατήστε μόνο ένα μέρος της συνθήκης και αγνοήστε το άλλο μέρος· κατά πόσο έχει έτσι προσδιοριστεί το ζητούμενο και κατά ποιο τρόπο μπορεί αυτό να μεταβάλλεται;

- Θα μπορούσατε να εξαγάγετε κάτι χρήσιμο από τα δεδομένα; Θα μπορούσατε να σκεφτείτε άλλα δεδομένα, κατάλληλα για τον προσδιορισμό του ζητούμενου; Θα μπορούσατε να αλλάξετε το ζητούμενο ή τα δεδομένα, ή στην ανάγκη και τα δύο, έτσι ώστε το νέο ζητούμενο και τα νέα δεδομένα να βρίσκονται πιο κοντά μεταξύ τους;
- Χρησιμοποιήσατε όλα τα δεδομένα; Χρησιμοποιήσατε ολόκληρη τη συνθήκη; Λάβατε υπόψη σας όλες τις ουσιώδεις έννοιες που περιέχονται στο πρόβλημα;



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Τ.Ε

ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

Τρίτο

Εκτελέστε το σχέδιο σας.

Όταν εκτελείτε το σχέδιο της λύσης, να ελέγχετε κάθε βήμα. Μπορείτε να αντιληφθείτε καθαρά ότι το βήμα είναι ορθό; Μπορείτε να αποδείξετε ότι είναι ορθό;

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Τέταρτο

Εξετάστε τη λύση που βρήκατε.

- Μπορείτε να ελέγξετε το αποτέλεσμα; Μπορείτε να ελέγξετε την αιτιολόγηση;
- Μπορείτε να βρείτε το αποτέλεσμα με διαφορετικό τρόπο; Μπορείτε να το δείτε μεμιάς;
- Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το αποτέλεσμα ή τη μέθοδο, για κάποιο άλλο πρόβλημα;





13.

ΕΠΙΤΟΠΙΑ - ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ





ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι (επιτόπια, ερμηνευτική)



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Επιτόπια διδασκαλία

- Η επιτόπια διδασκαλία είναι η πλέον απαιτητική μορφή μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης, με έμφαση στη συστηματική επίτευξη των μαθησιακών στόχων συγκεκριμένης διδακτικής ή θεματικής ενότητας
- Οργανωτικά προϋποθέτει την εξασφάλιση των αντικειμενικών συνθηκών για την υλοποίησή της
- Διδακτικά-μεθοδολογικά προϋποθέτει σύνταξη «Σχεδίου επιτόπιας διδασκαλίας», με τις ανάλογες προσαρμογές, σε τρεις φάσεις: α) της προπαρασκευής της β) της κύριας διδασκαλίας επί τόπου και γ) της φάσης μετά την επίσκεψη



ΕΘΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΧΗΤΙΚΩΝ
ΓΙΑΝΕΙΣΤΗΜΙΩΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Τ.Ε

Επιτόπια διδασκαλία – το πλαίσιο

- Κάθε μάθημα είναι δυνατόν να διδαχτεί «επί τόπου», όπου (έξω από το σχολείο) εντοπίζεται ο φυσικός χώρος του προς διδασκαλία αντικειμένου
- Αξιοποιείται πλήρως η Διδακτική του συγκεκριμένου επιστημονικού Κλάδου, η οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση ανα-πλασιώνεται δυναμικά με την ίδια την πραγματικότητα
- Έμφαση δίνεται στη διαφορετική ποιότητα των στόχων της διδασκαλίας, ώστε οι γνωστικοί στόχοι να εμπλουτίζονται με στόχους καλλιέργειας ανάλογων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, με στόχους που αποβλέπουν στη συνειδητοποίηση λειτουργιών, συνθηκών και προβλημάτων, με στόχους που προσβλέπουν στην προβολή αξιών και την αλλαγή συμπεριφοράς



ΕΘΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΧΗΤΙΚΩΝ
ΓΙΑΝΕΙΣΤΗΜΙΩΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Τ.Ε

Διασταύρωση της επιτόπιας διδασκαλίας με τη διδασκαλία με τη μέθοδο project

- Υπάρχουν πολλά κοινά στοιχεία ανάμεσά τους, όπως διαπιστώνεται εύκολα, που απορρέουν από την έξοδο από την τάξη, την αξιοποίηση της ίδιας της πραγματικότητας, αλλά και από τη λειτουργία των ομάδων, την αυτενεργό δράση κ.α.
- Διαφέρουν στο ότι στην «επιτόπια» την κεντρική θέση κατέχει ως κορυφαία διδακτική πράξη μια καλοσχεδιασμένη διδασκαλία που θα πρέπει να πραγματοποιηθεί στο χώρο της επίσκεψης. Στη μέθοδο project η κορύφωση αυτή συμβαίνει με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε συμβατικό - εκπαιδευτικό χώρο



ΕΘΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΧΗΓΕΤΡΙΑΚΩΝ
ΓΙΑΝΕΙΣΙΤΗΜΙΩΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις (συνέχεια)

Η ερμηνευτική μέθοδος



ΕΘΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΧΗΓΕΤΡΙΑΚΩΝ
ΓΙΑΝΕΙΣΙΤΗΜΙΩΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Διδασκαλία με βάση την ερμηνευτική μέθοδο: Εισαγωγή

Η ερμηνευτική είναι μια μεθοδολογία προσέγγισης των θεωρητικών επιστημών και στηρίζεται στη θέση για την ιδιαιτερότητα των ψυχολογικών φαινομένων απέναντι σε αυτά των φυσικών επιστημών:

«Τη φύση την εξηγούμε, την ψυχική ζωή την καταλαβαίνουμε»,
διαπίστωνε ο Dilthey.

Ενώ η φύση είναι δυνατόν να ανάγεται στα απλά στοιχεία της, η πιο μικρή ψυχική ενότητα, το βίωμα, είναι ήδη ένα πολύπλοκο σύνολο, που ποτέ δεν εξηγείται πλήρως, αλλά μόνο απόπειρες για την κατανόησή του μπορούν να υπάρξουν.

Επομένως η «ερμηνεία» είναι η κύρια δυνατότητα προσέγγισης τόσο των ψυχικών φαινομένων, όσο και των δημιουργημάτων του πολιτισμού.



ΕΘΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΧΗΓΕΤΡΙΑΚΩΝ
ΓΙΑΝΕΙΣΤΗΜΙΩΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Ε

Η ερμηνεία στη διδασκαλία

- Παρέχει δυνατότητες προσέγγισης που αδυνατούν να προσφέρουν άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις των θετικών επιστημών
- Αξιοποιείται κατά κύριο λόγο στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων, της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας, της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, αλλά και σε όποιες περιπτώσεις αποκτά βαρύτητα η κατανόηση και η προσωπική βίωση κειμένων και φαινομένων.
- Τα έργα τέχνης επίσης προσεγγίζονται, κατανοούνται και «διδάσκονται» μέσω της ερμηνευτικής μεθόδου
- Η ερμηνεία στη διδασκαλία αποτελεί στην ουσία μια νέα δημιουργία (ανα-δημιουργία) που στηρίζεται στην αρχική, μέσω της αναβίωσής της.
- Ως διαδικασία παραμένει «ανοικτή», -με πράγματι ανεξάντλητο ανεξάντλητο πλούτο, καθώς επιτρέπει κάθε φορά μια νέα θεώρηση, μια νέα ερμηνεία.
- Σε αυτό έγκειται και η ουσία του «ερμηνευτικού κύκλου».



ΕΘΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΑΤΟΧΗΓΕΤΡΙΑΚΩΝ
ΓΙΑΝΕΙΣΤΗΜΙΩΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Ε

Ο «ερμηνευτικός κύκλος»

Είναι η κυκλωτερής, πολυδιάστατη και πάντα διαλεκτική κίνηση για την προσέγγιση του αντικειμένου και τη βαθύτερη κατανόησή του. Είναι:

- α) Ο κύκλος των διαφόρων προοπτικών του κειμένου, (του δημιουργήματος εν γένει), αλλά και των μορφών της επεξεργασίας του, των επί μέρους μεθόδων και πρακτικών
- β) Η διαλεκτική σύνθεση που προκύπτει από το πρωτότυπο και την ειςυγχρονισμένη μορφή του
- γ) Ο κύκλος που συνδέει το όλο με τα επί μέρους και τα επί μέρους μεταξύ τους
- δ) Ή σπείρα, που έχει αφετηρία το κείμενο και με τη βοήθεια της ερμηνείας προχωρεί αδιάκοπα στο βάθος του
- ε) Η έκφραση της κινητοποίησης ολόκληρου του ψυχισμού του ανθρώπου κατά την ερμηνεία: του λογικού, των συναισθημάτων και της θέλησης για δράση
- στ) Πάνω απ' όλα είναι η κυκλωτερής κίνηση μεταξύ της ζωής του κειμένου, της αντικειμενικοποίησής της (στα κείμενα), της συνάντησής τους (στο μαθητή) και της νέας έκφρασής της ή και αντικειμενικοποίησής της από αυτόν.-



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ
ΓΙΑΝΕΡΓΕΙΑΣ ΑΘΗΝΩΝ



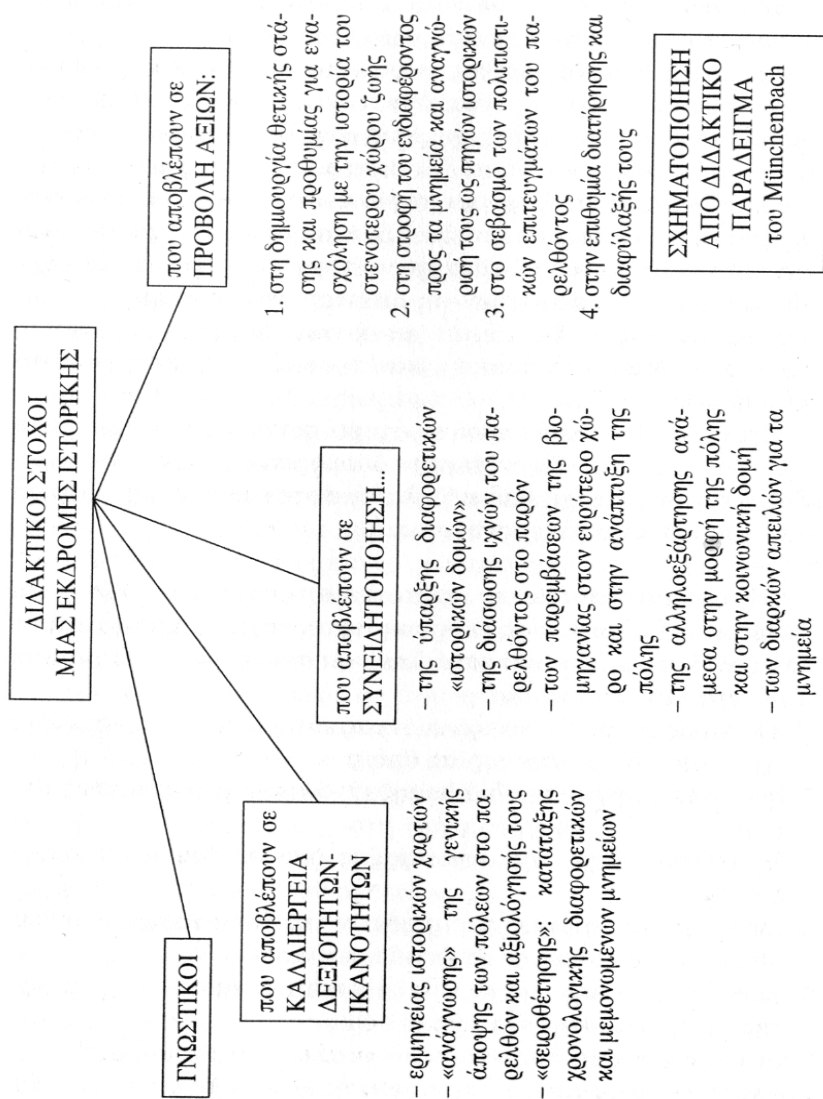
ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Ε



14.

ΕΠΙΤΟΠΙΑ - ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1





το άτομο ότι κατά κάποιο τρόπο το παρελθόν επιβιώνει στο παρόν, εφόσον διασώζονται σημαντικά ή και «ασήμαντα» ίχνη του. Τα εκ πρώτης όψεως άνευ σημασίας λείψανα προηγούμενων εποχών είναι δυνατόν να συμπληρώσουν την ιστορική έρευνα ή ακόμη και να συμβάλουν στην αναθεώρηση καθιερωμένων απόψεων.

- Πολυπλοκότερος εμφανίζεται ο επόμενος στόχος, ο οποίος όμως, εφόσον επιτευχθεί, προωθεί σημαντικά την αντίληψη της πολυπλευρότητας της ιστορικής πραγματικότητας: Στην ίδια πόλη, στον ίδιο χώρο συχνά συμβαίνει να διασώζονται μνημεία, το καθένα από διαφορετική εποχή. Αυτή η συνύπαρξη αναπαράγεται και στο δευτερογενές επίπεδο του μουσείου. Είναι επομένως μια επίτευξη στην πορεία της ανάπτυξης της ιστορικής συνείδησης να αντιληφθεί το παιδί ότι ορισμένα από αυτά τα μνημεία ενδεχομένως αντιπροσωπεύουν στο συγκεκριμένο χώρο μια ολόκληρη εποχή. Λειτουργούν ως πρέσβεις ενός πολιτισμού που αν και αναπτύχθηκε σε διαφορετική χρονική περίοδο στον ίδιο χώρο, φέρνει τη δική του ξεχωριστή σφραγίδα και ανακαλεί ένα ολόκληρο κύκλο –το δικό του ιστορικό κύκλο– στο παρόν. Ο άνθρωπος επομένως που γίνεται δέκτης ταυτόχρονα όλων αυτών των μνημύτων, πρέπει σε κάποια στιγμή να αρθεί από τον αφελή και «επίπεδο» τρόπο παρουσίας του στο συγκεκριμένο χώρο, και να συλλάβει ως εν μέρει παρόντες όλους αυτούς τους διαφορετικούς κόσμους που αντιπροσωπεύονται επαρκώς ή ατελώς.
- Ένα άλλο θέμα, το οποίο ενσωματώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες στο πεδίο της διδακτικής της Ιστορίας με την πρόοδο της αντίστοιχης επιστήμης, είναι η συνειδητοποίηση των επιδράσεων της βιομηχανικής ανάπτυξης όχι μόνο στο τοπίο (αρνητικές επιπτώσεις στο φυσικό περιβάλλον), αλλά και στην ανάπτυξη της οικονομίας, καθώς και στην επέκταση και στη νέα διαμόρφωση μιας πόλης.
- Στα πλαίσια της πολεο-ιστορίας χρειάζεται επίσης να προβεί το άτομο σε μια συσχέτιση αναμεσα στην πολεοδομική μορφή

μιας πόλης ή ενός οικισμού και στην κοινωνική δομή που υπηρετείται μέσα από τη συγκεκριμένη χωροταξική ρύθμιση. Τα παραπάνω βέβαια ισχύουν ιδιαίτερα για χρονικά παλαιότερες δομές. Συγκεντρωτικά πολιτειακά συστήματα που σφράγισαν την ίδρυση των πόλεων και την ανέγερση των εγκαταστάσεων και των κατοικιών, έχουν σε γενικές γραμμές αποτυπωθεί στη διάταξη και στη λειτουργική δομή του χώρου.

- Ένας άλλος διδακτικός στόχος επικεντρώνεται στη συνειδητοποίηση των κινδύνων εκείνων που απειλούν τα μνημεία σε μόνιμη βάση, και για του οποίους το ευαισθητοποιημένο άτομο θα πρέπει να είναι ενήμερο: Από τη μόλυνση της ατμόσφαιρας μέχρι την *αρχαιοκαπηλεία*.

Για την Ελλάδα, μια χώρα που έχει ένα μεγάλο πλούτο αρχαιολογικών θησαυρών και ευρημάτων από διάφορες εποχές, και που η αρχαιοκαπηλεία γι' αυτήν αποτελεί μάστιγα, ο συγκεκριμένος στόχος είναι ανάγκη να αποκτήσει προτεραιότητα.

IV) Οι διδακτικοί στόχοι μιας εκδρομής ιστορικής που αποβλέπουν στην προβολή αξιών, κρίνονται άξιοι ιδιαίτερης προσοχής. Συμβάλλουν στην ανάπτυξη σύγχρονων προοπτικών στην εικόνα του καλλιεργημένου ατόμου και συμπληρώνουν ανάλογα τα κλασικά σχήματα περί ηθικότητας. Η αρχαιοκαπηλεία και γενικότερα η στάση απέναντι σ' αυτή, η εκτίμηση εθνικών και πανανθρώπινων θησαυρών, αλλά και η εκτίμηση των φαινομενικά ασήμαντων λειψάνων του παρελθόντος που συμπληρώνουν κάποια στοιχεία για ένα τόπο ή επιβεβαιώνουν άλλα, όλα αυτά είναι θέματα κατά βάση παιδαγωγικά.

Αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένοι τέτοιοι στόχοι:

- ανέλιξη ή καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για θέματα Ιστορίας γενικότερα με τη δημιουργία θετικής στάσης προς αυτά
- στροφή του ενδιαφέροντος ειδικότερα για θέματα Ιστορίας του τόπου ζωής
- οικοδόμηση ώριμης στάσης απέναντι στα μνημεία, σύμφωνα με την οποία αντιμετωπίζονται αυτά ως ιστορικές πηγές

- καλλιέργεια εκτίμησης και σεβασμού απέναντι στα πολιτισμικά επιτεύγματα του παρελθόντος, τα οποία και θα κρίνονται με τα μέτρα της εποχής τους και όχι με εκείνα της σημερινής
- δημιουργία ή καλλιέργεια της επιθυμίας για τη διατήρηση των μνημείων, που συνεπάγεται και τη διάθεση για τη διαφύλαξή τους.

Με την ανάλυση της σκοπιμότητας μιας ιστορικής εκδρομής από τον Münchenbach, συνειδητοποιείται πλέον το εγώ: *όσο αυτονόητος είναι στη φάση του σχεδιασμού μιας διδασκαλίας ο προσδιορισμός του γενικού σκοπού και των συγκεκριμένων στόχων της (με αναφορά σε συγκεκριμένα διδακτικά βήματα που τους καθιστούν υλοποιήσιμους), το ίδιο απαραίτητος είναι και ο επακριβής προσδιορισμός των στόχων μιας σχολικής εκδρομής, και μάλιστα μιας εκδρομής, από την οποία αναμένεται καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης*. Και όπως αποτελεί δείγμα καλού σχεδιασμού μιας διδασκαλίας το να υπηρετούνται μέσα από αυτή στόχοι ποικίλοι ως προς την ποιότητα (εν ονόματι της ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου), κατά τον ίδιο τρόπο η στοχοθετική μιας ιστορικής επίσκεψης δεν θα πρέπει να εξαντλείται σε γνωστικά περιεχόμενα. Είναι βέβαια αυτονόητο ότι δεν είναι δυνατόν να υπηρετούνται με την ίδια ευκαιρία όλοι οι δυνατοί στόχοι, αλλά «μια αρχιτεκτονική της ιστορικής επίσκεψης» δεν μπορεί παρά να προβλέπει αντιπροσωπευτική επιλογή των στόχων.

Υπό αυτή την έννοια, πρόοδος στην παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών προϋποθέτει –πλάι στα άλλα– και άσκηση στον κατά το δυνατόν επιστημονικότερο σχεδιασμό και στην κατάσχεση παρόμοιων δραστηριοτήτων.

Ιστορικός Οδηγός της Χαϊδελβέργης από παιδιά για παιδιά

Αναζητώντας κανείς εναύσματα για μια σύγχρονη διδασκαλία της τοπικής Ιστορίας, αξίζει να σταθεί στην υποδειγματική εργασία που έφεραν σε πέρας μαθητές ενός Grundschule της Χαϊ-



15.

ΕΠΙΤΟΠΙΑ - ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2



τέμπλο αυτό, απολιθώθηκαν στη θέση τους. Γύρισα κι εγώ και το είδα. Μ' άρεσε βέβαια, μα άμα το κοίταξα μερικά λεπτά, σταμάτησα και πήγα στο αναλόγιο και ξεφύλλιζα τα εκκλησιαστικά βιβλία. Περιμένα να τελειώσουν και οι μαθητές την παρατήρηση του τέμπλου. Περιμένα δέκα λεπτά, περιμένα ένα τέταρτο, περιμένα μισή ώρα! Μα πού αυτοί να αφήσουν το τέμπλο! Ήταν απορροφημένοι όπως αποροφήθηκε και ο Απόστολος Παύλος όταν είδε την οπτασία στη Δαμασκό.

Εγώ ο Ρωμιός τους έβλεπα και απορούσα. Και έλεγα μέσα μου: Μα τι βλέπουν τώρα τόση ώρα σ' αυτό το πράμα!

Το ίδιο γίνεται και στην Ακρόπολη των Αθηνών με του ξένους περιηγητές. Εμείς οι Έλληνες, ακόμα και όταν πρωτανεβούμε στην Ακρόπολη, ρίχνουμε δυο ματιές στον Παρθενώνα, άλλες δυο στο Ερεχθείο και τελειώσε. Απορούμε όμως και εκεί βλέποντας τους ξένους να είναι καθηλωμένοι στη θέση τους και να βλέπουν τα αρχαία μνημεία με αληθινή αφοσίωση. Εμείς βλέπουμε μόνο, εκείνοι παρατηρούν»⁹.

Η ιστορική σχολική εκδρομή εμπίπτει στο πεδίο της διδακτικής της Ιστορίας και ως τέτοια έχει ανάγκη από σχεδιασμό, διέπεται από στόχους, υποβοηθείται από διδακτικά μέσα, υλοποιείται μέσα από διδακτικά βήματα - φάσεις και επιδέχεται τελικά αξιολόγηση.

Ο S. Münchenbach, ο οποίος αναλύει το παράδειγμα μιας ιστορικής εκδρομής σχολικής τάξης αντίστοιχης της Β' Γυμνασίου¹⁰, διακρίνει **τρεις φάσεις** στην πραγματοποίηση μιας ιστορικής εκδρομής:

1. τη φάση πριν από την ιστορική επίσκεψη, που θα μπορούσε κανείς να τη χαρακτηρίσει ως φάση προετοιμασίας και ενημέρωσης πάνω στο θέμα,

9. Ο.π.

10. MÜNCHENBACH, Siegfried, *Heimataher Geschichtsunterricht. Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe I*. Manz Verlag. München, 1983, S. 9 ff.

2. τη φάση της υλοποίησης της εκδρομής, και
3. τη φάση της εμβάθυνσης μέσα στο μάθημα.

Όσον αφορά τους *στόχους* της σχολικής ιστορικής εκδρομής, αυτοί διακρίνονται κατά τον Münchenbach σε τέσσερις κατηγορίες:

- I) σε στόχους γνωστικούς
- II) σε στόχους που αποβλέπουν στη καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων
- III) σε στόχους που συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση καταστάσεων με ιστορική βαρύτητα και
- IV) σε στόχους που αποβλέπουν στην προβολή συγκεκριμένων αξιών.

I) Όσον αφορά τους *γνωστικούς στόχους*, είναι αυτοί που κατά κανόνα τίθενται όταν εξασφαλίζεται ένα παιδαγωγικό υπόβαθρο στις σχολικές ιστορικές εκδρομές. Το πνεύμα που επικρατεί, είναι το εξής: Ο μαθητής έχει την ευκαιρία στην εκδρομή να δει και να μάθει. Πρόκειται δηλαδή για μια προέκταση των παραδοσιακών και κυρίαρχων στην εκπαίδευση γνωστικών στόχων. Οι μαθητές δέχονται την ενημέρωση παθητικά, και στην καλύτερη περίπτωση τη συνδέουν με γνώσεις που είχαν αποκτήσει στο σχολείο. Με βάση αυτά τα κριτήρια, η επιτυχία της σχολικής εκδρομής αξιολογείται σύμφωνα με το πλήθος των νέων γνώσεων που αποκτήθηκαν σ' αυτή.

Οι υπόλοιπες τρεις κατηγορίες στόχων (II, III, IV) που ακολουθούν, είναι -θα μπορούσε να πει κανείς- μοντέρνοι. Πέρα από τον εμπλουτισμό των γνώσεων, υπηρετούν τον σύγχρονο άνθρωπο και τον βοηθούν να αποκτήσει στάσεις ζωής στα πλαίσια του πολιτισμού και της προόδου.

II) Οι στόχοι που αποβλέπουν στην *καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων* διακρίνονται σε επιμέρους, ανάμεσα στους οποίους χαρακτηριστικοί είναι οι εξής:

- α) Στόχοι που προάγουν την ικανότητα ερμηνείας ιστορικών

χαρτών. Περιττεύει βέβαια η επισήμανση ότι η ικανότητα του να κατανοεί κάποιος τη δομή ενός ιστορικού χάρτη είναι σημαντική, καθώς αυτός λειτουργεί ως ένας συνοπτικός-εποπτικός κώδικας ιστορικής πληροφόρησης.

Παρενθετικά θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στη θεματική και στη χρήση των ιστορικών χαρτών που είναι ενσωματωμένοι στα σχολικά βιβλία και σ' αυτούς που χρησιμοποιεί κανείς επισκεπτόμενος μια αρχαιολογική περιοχή. Οι πρώτοι –συντά αμφίβολης ποιότητας εκτύπωσης– απεικονίζουν μεγάλους γεωγραφικούς χώρους συνήθως κρατών και προβάλλουν τα σύνορα λαών ή την πορεία στρατευμάτων, ενώ οι χάρτες των αρχαιολογικών χώρων στοχεύουν στην απόδοση πολύ περιορισμένων σε έκταση, αλλά σημαντικών από άποψη ιστορική, χώρων και μούν στην τοπογραφία και στην ιστορία τους με ιδιαίτερους συμβολισμούς.

Η αξία των τελευταίων είναι βασικά αξία χρηστική: Υποδεικνύουν προς τα πού θα πρέπει να στραφεί ο επισκέπτης, για να συναντήσει το συγκεκριμένο μνημείο και να το αναγνωρίσει. Βασική προϋπόθεση βέβαια είναι η ικανότητα προσανατολισμού του ατόμου στο χώρο και στο χάρτη, μια και σ' αυτού του είδους τη χαρτογράφηση, εμπλέκεται και ο ίδιος ο επισκέπτης-αναγνώστης ως υποκείμενο που αναζητά την άμεση ιστορική γνώση από τις πηγές. Μια τέτοια εμπλοκή του υποκειμένου δεν προβλέπουν οι χάρτες του βιβλίου ή τουλάχιστον δεν την αξιοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό. Και ενώ αυτή η χρηστική ικανότητα του ιστορικού χάρτη αρχαιολογικού τύπου έχει άμεση και πάνω απ' όλα πρακτική αξία, δεν προβλέπεται σχετική άσκηση στα πλαίσια του σχολείου.

Στη σχολική ιστορική εκδρομή δίνεται η ευκαιρία για μια ανάλογη δραστηριοποίηση του ατόμου –καθενός χωριστά και όλης της ομάδας– για ένταξή τους στον αρχαιολογικό χώρο και εξοικείωσή τους με αυτόν. Απλές ή πολυπλοκότερες παιδαγωγικές - διδακτικές ασκήσεις που θα έχουν εκ των προτέρων εκπονηθεί από μικρή ομάδα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, μπο-

ρούν να δώσουν τον απαραίτητο παιδαγωγικό τόνο για μια τέτοια εξωσχολική μαθητοκεντρική μορφή μάθησης.

Ανάλογες δραστηριότητες, πέρα από τις συνήθεις μουσειο-παιδαγωγικές προτάσεις, είναι δυνατόν να σχεδιαστούν και για τον προσανατολισμό στους χώρους μεγάλων μουσείων, καθώς και για την εξοικείωση με τα βασικότερα εκθέματά του.

β) Στόχοι που καλλιεργούν την ικανότητα της «ανάγνωσης» της γενικής άποψης μιας πόλης, έτσι όπως αυτή προσφέρεται από χαρτογραφίες παλαιότερων εποχών, και της αντιστοιχίας των επιμέρους στοιχείων της με εναπομείναντα τμήματα και μνημεία στο παρόν. Πρόκειται για ικανότητα που η κατάκτησή της απαιτεί ιδιαίτερη άσκηση, και προσφέρει ιδιαίτερη ικανοποίηση. Και

γ) Στόχοι που καθιστούν το άτομο ικανό να προβαίνει στη λεγόμενη «χρονική σειροθέτηση» διαφορετικών και μεμονωμένων μνημείων, να προβαίνει δηλαδή στην επιτυχή τοποθέτησή τους πάνω στη νοητή χρονογραμμή.

III) Ενδιαφέρον για την πρωτοτυπία τους παρουσιάζουν και οι διδακτικοί στόχοι μιας εκδρομής ιστορικής, που αποβλέπουν στη συνειδητοποίηση καταστάσεων και συνθηκών με νοηματική βαρύτητα για την Ιστορία.

Ο Münchenbach διακρίνει –παραδειγματικά– ορισμένους στόχους αυτής της κατηγορίας όπως:

1. Συνειδητοποίηση της διάσωσης ιχνών του παρελθόντος στο παρόν.
 2. Συνειδητοποίηση της συνύπαρξης διαφορετικών ιστορικών δομών
 3. Συνειδητοποίηση των παρμβάσεων της βιομηχανίας στον ευρύτερο χώρο και στην ανάπτυξη της πόλης
 4. Συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης ανάμεσα στη μορφή της πόλης και στην κοινωνική δομή
 5. Συνειδητοποίηση των διαρκών απειλών για τα μνημεία.
- Αποτελεί στόχο κυρίως της παιδικής ηλικίας το να αντιληφθεί



16.

ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ (ΑΡΘΡΟ)



Μαρία Βαϊνά
Φιλολόγος, Dipl. - Päd., Dr. - Päd

ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ «ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟΥ ΚΥΚΛΟΥ»
ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ
ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ*

1. Ξεκινώντας από τους φιλόλογους

Ακολουθώντας την προτροπή του Husserl «προς τα ίδια τα πράγματα» («zu den Sachen selbst») προκειμένου να τα γνωρίζει κάποιος όπως αυτά πράγματι φαίνονται¹, επιχειρείται αρχικά σ' αυτή την εργασία να προβληθεί το πώς ο φιλόλογος αντιλαμβάνεται την ερμηνευτική διαδικασία μέσα από την καθημερινή διδακτική εμπειρία του στη Μέση Εκπαίδευση, διδάσκοντας Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από το πρωτότυπο. Κι αυτό, γιατί η ερμηνεία (και κατ' επέκτασιν η ερμηνευτική μέθοδος) είναι η βασική οδός προσπέλασής τους.

«Διδάσκω Αρχαία Ελληνική Γραμματεία» δεν μπορεί να σημαίνει τίποτε άλλο παρά «βοηθώ τους μαθητές να ερμηνεύσουν τα κείμενα αυτά».

Οποιαδήποτε άλλη μέθοδος ή τακτική ή στρατηγική χρησιμοποιηθεί για τον ίδιο σκοπό, αποκτά νόημα και νομιμότητα πάντα ως επιμέρους δραστηριότητα της ερμηνευτικής διαδικασίας.

Από την άλλη πλευρά, αν μελετήσει κάποιος τις Οδηγίες που δίνει το Π.Ι. για τη διδασκαλία των μαθημάτων αυτών στο αντίστοιχο τεύχος για τον διδάσκοντα, με στόχο τον προσδιορισμό της προτεινόμενης μεθόδου διδασκαλίας, εύκολα καταλήγει στο συμπέρασμα², ότι ανεξάρτητα από τη σχολική τάξη και σε γενικές γραμμές από τη σχολική βαθμίδα (Γυμνάσιο-Λύκειο), ακόμη και ανεξάρτητα από το αν η διδασκαλία βασίζεται σε μεταφρασμένο κείμενο ή σε

* Εισήγηση στο Συνέδριο για «Τα Αρχαία Ελληνικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», Χανιά-Ρέθυμνο, Νοέμβριος 1994.

πρωτότυπο, η μέθοδος αυτή είναι η ερμηνευτική, παρόλον ότι πουθενά δεν αναφέρεται ο όρος «ερμηνευτική μέθοδος».

Με τις απαράδεκτα σύντομες αυτές οδηγίες ως βάση (ίδιες κι απαράλλαχτες για πολλά χρόνια), που αποτελούν αμφίβολο υποκατάστατο ενός σύγχρονου Αναλυτικού Προγράμματος και ταυτόχρονα υποκατάστατο ενός απαραίτητου, αλλά ανύπαρκτου σύγχρονου εγχειριδίου της αντίστοιχης Ειδικής Διδακτικής και με τη γενικότερη σύγχυση³ που επικρατεί στον τόπο μας στη Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών, τίθεται ως ζητούμενο ποια εικόνα έχουν σχηματίσει για την ερμηνευτική μέθοδο οι ίδιοι οι φιλόλογοι. Οι 34 φιλόλογοι της τρέχουσας εισαγωγικής επιμόρφωσης (1994) στο ΠΕΚ Κρήτης απάντησαν σχετικά σε σύντομο ερωτηματολόγιο⁴.

Το συμπέρασμα (που δεν αναμένεται να αποκλίνει από ανάλογες διερευνήσεις που θα μπορούσαν να γίνουν και σε άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα, αλλά και στα πλαίσια της περιοδικής επιμόρφωσης), το συμπέρασμα λοιπόν επιβεβαιώνει την υπόθεση, ότι ο φιλόλογος καλείται στην προκειμένη περίπτωση να προβεί σ' ένα μεγάλο άλμα από την πράξη προς τη θεωρία (που δεν είναι πάντα δεδομένη) και ξανά στην πράξη, ένα άλμα που δύσκολα πραγματοποιείται.

2. Το ερμηνευτικό φάσμα

Από την ανάπλαση των επιγραμματικών απαντήσεων που δόθηκαν, εν είδει κατηγοριοποίησης, προκύπτουν «ερμηνευτικά» κάποιες γενικές εικόνες —ή καλύτερα συλλήψεις— της ερμηνευτικής διαδικασίας, που ανταποκρίνονται σχηματικά σε αντίστοιχες προφανώς ακραίες θεωρήσεις των κειμένων. Κάθε μια απ' αυτές επωμίζεται έτσι προς στιγμήν το κέντρο βάρους της διδακτικής εργασίας, προβάλλοντας κάθε φορά και από μια κυρίως συνιστώσα της, που όμως αν απολυτοποιηθεί, εγκυμονεί μέσα στην κατάχρησή της τον κίνδυνο του μονόπλευρου και του λειψού. Όλες μαζί πάλι, μέσα από μια σωστή ιεράρχηση, συμβάλλουν θετικά στο δρόμο της ερμηνείας.

1. Πρώτη και κυρίαρχη είναι η άποψη, ότι το αρχαίο κείμενο πρέπει να γίνει αντικείμενο μιας πολύπλευρης ανάλυσης. Η επιτυχία της ερμηνείας έγκειται στην προβολή όσο το δυνατόν περισσοτέρων πτυχών του κειμένου, που έτσι ξεδιπλώνεται μπροστά μας: Γλωσσική εξομάλυνση, γραμματικοσυντακτική, δομική νοηματική ανάλυση, πραγματολογική, αισθητική, υφολογική, πολιτιστική κ.λ.π. κρίνονται εκ των ούκ άνευ. Η σφαιρικότητα της θεώρησης γίνεται κριτήριο της τελειότητας της προσέγγισης.

Μόνο που κάθε κείμενο έχει τις δικές του ισορροπίες, κουβαλάει τη δική του ψυχή, που ασφαλώς δεν προσαρμόζεται καλά στο απ' τα πριν φτιαγμένο ουδέτερο καλούπι μας. Εξάλλου καταντάει στο τέλος κουραστική η αναζήτηση του κειμένου μέσα απ' όλες αυτές τις προοπτικές του, ιδίως όταν κάποιες απ' αυτές

δεν είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Χάνεται κανείς μέσα σ' αυτή την ατέρμονη πορεία, παραφορτωμένος με νέες γνώσεις και πληροφορίες, κατακερματίζοντας το κείμενο σε ανεξάρτητες μεταξύ τους θεωρήσεις, επειδή έτσι το έχει επιβάλλει ένας ιδιότυπος φορμαλισμός, ίσως πολύ πιο επικίνδυνος από αυτόν των Ερβαρτιανών.

Κι όταν η διδακτική ώρα φτάνει στο τέλος της, μας βρίσκει με το κείμενο «ανοιγμένο» σ' ένα σωρό σημεία και με την ικανοποίηση που νιώθει ο ανατόμος, τελειώνοντας το δύσκολο έργο του.

2. Ακολουθεί ως άλλος τρόπος προσέγγισης η γραμματικο-συντακτική σχολαστικιστική ανάλυση του αρχαίου κειμένου. Όπως εύκολα μπορεί κανείς να συμπεράνει, πρόκειται για μια συρρίκνωση του προηγούμενου μοντέλου, που στηρίζεται στην απολυτοποίηση της αξίας της γραμματικής και του συντακτικού στην ερμηνευτική προσπάθεια.

Βεβαίως αυτού του είδους η προσέγγιση έχει το πλεονέκτημα, ότι ασκεί τους μαθητές στην αναγνώριση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και ίσως —στην καλύτερη περίπτωση— και στη χρήση τους. Η μετάφραση και μαζί της και το νόημα έρχονται ως καρπός, που προκύπτει με ασφάλεια, εξ αιτίας της μεθοδικότητας, με την οποία πραγματοποιείται η εξομάλυνση. Πρώτα ο νους διαπερνάει αργά και με κόπο το κείμενο, αποδίδοντας συμβατικούς χαρακτηρισμούς αναγνώρισης δεξιά κι αριστερά, ενώ βήμα προς βήμα και με την «τεχνική των συρραφών» κερδίζεται μέσα από μια συνήθως άψυχη μετάφραση το νόημα.

Πρόκειται για την τακτική της θεματογραφίας, γνωστή μας από τα μαθητικά μας χρόνια ή και τα πανεπιστημιακά, που βρήκε ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος σήμερα με την επικρατούσα μορφή αξιολόγησης κατά τις εισιτήριες εξετάσεις στα ΑΕΙ και διογκώθηκε, εκτοπίζοντας άλλους τρόπους προσέγγισης. Πάνω απ' όλα όμως αντιβαίνει στη σύγχρονη άποψη για μια ουσιαστική προσπέλαση⁵, που δίνει προτεραιότητα στην άμεση επικοινωνία με το περιεχόμενο του κειμένου και που πρέπει να ομολογήσουμε ότι έχει τεθεί ως βάση στο πρόγραμμα διδασκαλίας των παλαιότερων μορφών της ελληνικής, στο Γυμνάσιο⁶. (Ανεξάρτητα από την τύχη του μαθήματος αυτού θα είναι όφελος για τη Διδακτική των Αρχαίων στον τόπο μας να αξιοποιήσει κατάλληλα αυτό το προοδευτικό στοιχείο).

Από την άλλη πλευρά προβλέπονται ανεξάρτητες διδακτικές ώρες για τα σημασιολογικά, τη γραμματική και το συντακτικό, καθώς και για θεματογραφία στη Γ' Λυκείου, αφιερωμένες σε ανάλογα γυμνάσματα, όπου το «πνεύμα της άσκησης» μπορεί να βρει την παιδαγωγική καταξίωσή του.

Η γραμματική και το συντακτικό έχουν θέση στο ερμηνευόμενο κείμενο της αρχαίας λογοτεχνίας μας μόνο εκεί, όπου υπάρχουν «σκοτεινά» σημεία, σαν

κλειδιά δηλαδή, για να ανοίξουμε προς στιγμήν κάποιες πόρτες κλειστές και να συνεχίσουμε την επικοινωνία μας με το κείμενο.

Στο βιβλίο της Α' Λυκείου (αλλά και σ' αυτά του Γυμνασίου) υπάρχει μια υπερβολική σύνδεση του κειμένου με τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που εξετάζονται στη συνέχεια, με αποτέλεσμα να εισβάλλει στη διδακτική ώρα την αφιερωμένη στο κείμενο —πολλές φορές χωρίς λόγο— η δουλειά της θεματογραφίας, της γραμματικής, και του συντακτικού. Η εξάρτηση αυτή, θα έλεγε κάποιος, ξεπερνά κατά πολύ αυτό που η παιδαγωγική ή η ψυχολογία της μάθησης θα επιζητούσε, με αποτέλεσμα είτε να βλάπτεται η ίδια η διαδικασία επιλογής του κειμένου είτε να ανοίγει αυτή η «μαύρη τρύπα», που μας απομακρύνει από την κατανόηση και τη βίωσή του.

Με τα παραπάνω δεν υποτιμάται καθόλου η αξία της προσεγμένης διδασκαλίας της γραμματικής και του συντακτικού. Η χρονική οριοθέτησή της όμως —ενδεχομένως με αξιοποίηση χωρίων από το κείμενο για εφαρμογή ή για αφόρμηση— θα επιτρέψει μια πιο δημιουργική διδασκαλία του κειμένου.

Σαν σε παρένθεση ας σημειωθεί το λάθος, ότι βασικά θέματα συντακτικού, απαραίτητα για την κατανόηση του κειμένου, άμεσα συνδεδεμένα με τη γραμματική, όπως είναι οι δευτερεύουσες προτάσεις, διδάσκονται πολύ αργά, αντί να διδαχτούν πολύ νωρίτερα, με ένα απλούστερο τρόπο, βάσει της αρχής της σπειροειδούς διάταξης της ύλης, τη στιγμή που οι μαθητές γνωρίζουν το ρόλο των δευτερευουσών προτάσεων από τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας, ακόμη και από τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Εξάλλου το διδακτικό αξίωμα «από τα απλούστερα στα συνθετότερα» έχει προπολλού ξεπεραστεί από την ίδια την πραγματικότητα.

Για να συνοψίσουμε, η συγκεκριμένη αντιμετώπιση του κειμένου δίνει μια εντελώς παραποιημένη εικόνα του, αν και φιλοδοξεί να είναι η πιο έγκυρη, αφού δεν ξεφεύγει ούτε στιγμή απ' αυτό. Και δεν ακούγεται για πρώτη φορά το ότι είναι υπεύθυνη για την αποστροφή των μαθητών μας προς την αρχαία ελληνική λογοτεχνία, που κάθε άλλο παρά ως λογοτεχνία τους παρουσιάζεται.

3. Ένας τρίτος τρόπος θεώρησης, πλάι στους δύο κυρίαρχους που αναφέρθηκαν, εξαίρει και απολυτοποιεί το νοηματικό περιεχόμενο. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο χωρισμό σε ενότητες, στην κατά ενότητα επεξεργασία του νοήματος, στον προσδιορισμό των θεματικών κέντρων. Συχνά υπάρχει και υποστήριξη από σχεδιάγραμμα με τη δομή του κειμένου (από τα πριν έτοιμο ή ως προϊόν κοινής εργασίας) για την καλύτερη κατανόηση.

Αναζητούνται ιδέες, αξίες, μηνύματα και γίνεται προσπάθεια αναγωγής τους στο παρόν, προς όφελος του παρόντος.

Δεν είναι βέβαια καθόλου ευκαταφρόνητη αυτού του είδους η δουλειά και κινείται οπωσδήποτε προς τη σωστή κατεύθυνση.

Και πάλι όμως θα μπορούσε κάποιος να αντείπει, ότι καταστρατηγείται η

αρμονική ισορροπία μεταξύ περιεχομένου και μορφής, ενώ ακριβώς αυτή η αρμονία αποτελεί ένα πολύ βασικό γνώρισμα του κλασικού κειμένου.

4. Η γλωσσική-ετυμολογική θεώρηση.

Η αρχαία ελληνική, ως κλασική γλώσσα είναι απaráμιλλο όργανο έκφρασης, αλλά και το ίδιο έκφραση ενός πρωτοποριακού για την εποχή του πολιτισμού. Ιδιαίτερα ο τρόπος που σ' αυτήν το σημαίνον ταυτίζεται με το σημαινόμενο, και που δεν είναι συνήθως αυτός της συμβατικής αντιστοίχισης, αλλά με τη βοήθεια της ετυμολογικής σημασιολογίας έκφραση της ίδιας της ουσίας του σημαινόμενου, έγινε αντικείμενο φιλοσοφικής ανάλυσης.

Δεν είναι λοιπόν αξιοπερίεργο, που καινούργιοι όροι, που γεννιούνται διεθνώς με την εξέλιξη των επιστημών, της τεχνολογίας και των τεχνών, επιλέγουν το λεκτικό τους σώμα από το γλωσσικό κώδικα της αρχαίας ελληνικής.

Από την άλλη πλευρά η ετυμολογική ανάλυση αναδεικνύεται σήμερα σε μέσο συνειδητοποίησης της γλωσσικής, αλλά και της εθνικής μας ταυτότητας.

Ενδιαφέρουσες άλλες προσεγγίσεις, αν και δεν προτείνονταν παρά μόνο από μικρό αριθμό φιλολόγων, ήταν με συντομία οι παρακάτω:

5. Η ανθρωποκεντρική χαρακτηρολογική προσέγγιση.

Τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, που είτε ως αποσπάσματα είτε ως συνέχειες έργων διδάσκονται από το πρωτότυπο, έχουν ένα καθαρά ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα, ο οποίος πρέπει να προβληθεί μέσα από τη διδασκαλία. Ο άνθρωπος είναι αυτός που παρουσιάζεται τότε με τη δύναμη της σκέψης του ή με τη δύναμη της θέλησής του, τότε με τα συναισθήματα και τα πάθη του, τη μεγαλοσύνη, αλλά και τις ατέλειές του, με τη δράση του, την τραγικότητά του, τα έργα του.

Άρα προέχει, ο άξονας αυτός ο ανθρωποκεντρικός να εντοπίζεται κάθε φορά και να γίνεται αντικείμενο μελέτης.

6. Άλλος συνάδελφος έδωσε προτεραιότητα κατά την ερμηνευτική αναζήτηση στις κοινωνικές και πολιτικές δομές, που μέσα σ' αυτές καταγράφηκε το κείμενο ή εκτυλίχθηκε η υπόθεσή του. Αυτές επομένως επιβάλλεται να προβληθούν, μια και ο άνθρωπος είναι ον κοινωνικό, πολιτικό, που μέσα σ' αυτές καταγράφηκε το κείμενο ή εκτυλίχθηκε η υπόθεσή του. Αυτές επομένως επιβάλλεται να προβληθούν, μια και ο άνθρωπος είναι ον κοινωνικό, πολιτικό, που μέσα σ' αυτές, ο ίδιος γέννημά τους, δρα σε σχέση πάλι μ' αυτές κατά τον ένα ή τον άλλο τρόπο.

7. Υπήρξε και μια ακόμη θεώρηση του έργου της ερμηνείας, που ξεχωρίζει απ' όλες τις προηγούμενες για την πρωτοτυπία της και κυρίως για το δημιουργικό χαρακτήρα της:

Με τις διάφορες επιμέρους αναλύσεις, που πραγματοποιεί η ερμηνευτική μέθοδος στα κείμενα, επιχειρείται η ανασύνθεση (Rekonstruktion) μιας πραγματικότητας, της πραγματικότητας του κειμένου.

8. Καταγράφηκε και η επίσης ενδιαφέρουσα άποψη, ότι η διδασκαλία οφείλει να αναδείξει πρωτίστως το λογοτεχνικό είδος, στο οποίο ανήκει το διδασκόμενο κείμενο. Από τις διάφορες λοιπόν μορφές επεξεργασίας του κειμένου προτεραιότητα έχουν αυτές, που αναδεικνύουν με τον καλύτερο τρόπο τις ιδιαιτερότητες και τις αρετές του συγκεκριμένου είδους, ώστε να συνειδητοποιηθούν αυτές απόλυτα από τους μαθητές.

9. Τέλος υπήρξε και ο ισχυρισμός ότι η ερμηνευτική μέθοδος δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστεί, ούτε καν να σκιαγραφηθεί, μια και το αντικείμενό της κάθε φορά ποικίλλει και επομένως περιττεύει κάθε ενασχόληση με αυτή. (Ένα είδος δηλ. διδακτικού αγνωστικισμού)⁷.

Έτσι «φαίνεται» η ερμηνευτική εργασία στους συναδέλφους που ρωτήθηκαν, εκφράζοντας τις απόψεις τους για μια «μέθ-οδο», που μια ζωή ολόκληρη καλείται ο φιλόλογος συνειδητά ή ασυνείδητα να την υπηρετεί, περνώντας από κείμενο σε κείμενο και από τάξη σε τάξη.

Πριν όμως προχωρήσουμε σε μια σύντομη παρουσίαση της ερμηνευτικής απ' τη σκοπιά της επιστήμης, ας προχωρήσουμε σε μια χρήσιμη για τη δουλειά μας διάκριση, ανάμεσα στους όρους «μετάφραση» και «κατανόηση».

Μετάφραση είναι η ενέργεια και το αποτέλεσμα του μεταφράζω. Είναι η μεταφορά κειμένου από ένα γλωσσικό κώδικα σ' έναν άλλο, δηλ. η μεταγλώττιση, η απόδοση, η μεθερμηνευση⁸.

Κατανόηση από την άλλη πλευρά είναι η πνευματική λειτουργία της εμβάθυνσης σε κάτι, κατά τον Guilford βασικός ασκήσιμος παράγοντας της νοημοσύνης, με επιμέρους νοητικές δραστηριότητες την παρατήρηση, την προσοχή, την αντίληψη και την ερμηνεία των παραστάσεων⁹.

Το ότι η μετάφραση δεν προϋποθέτει την κατανόηση, το γνωρίζουν πολύ καλά οι μαθητές μας, που συχνά περιορίζονται στο να αποστηθίζουν αυτολεξεί το μετάφρασμα άλλων. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται περισσότερο η ικανότητα της αποστήθισης παρά της ιδιότυπης δημιουργίας της μεταφραστικής δουλειάς.

3. Η γένεση της ερμηνευτικής

Δεν είναι δυνατόν να συλλάβουμε την ουσία της ερμηνευτικής διαδικασίας, αν δεν ανατρέξουμε στη διάκριση των επιστημών σε θετικές και θεωρητικές (ή αλλιώς «πνευματικές»). Ο ίδιος όρος «θεωρητικές επιστήμες» οφείλεται στον Dilthey († 1911), ο οποίος εργάστηκε ακριβώς πάνω σ' αυτό το πρόβλημα της μεθοδολογικής ιδιομορφίας των επιστημών που έχουν αντικείμενό τους τον άνθρωπο, τον πολιτισμό και την ιστορία του¹⁰.

Στην τάση του καιρού του να αμφισβητείται το κύρος των επιστημών, που δεν στηρίζονται στη μεθοδολογία των θετικών επιστημών, αντέταξε ο Dilthey

την αυτοτέλεια των επιστημών του ανθρώπου και εξήρε την ερμηνευτική ως μέθοδο των επιστημών αυτών.

Ένα βασικό επιχείρημά του ήταν, ότι στις φυσικές επιστήμες μπορούμε ένα φυσικό φαινόμενο να το αναλύσουμε σε απλούστατες στοιχειώδεις μορφές και στη συνέχεια να το επανασυγκροτήσουμε με τη βοήθεια υποθετικών και επαληθεύσιμων νόμων, ενώ το πιο απλό στοιχείο της ψυχικής ζωής, το βίωμα, παραμένει πάντα ένα πολυσύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο, που είναι δυνατόν να κατανοείται.

Τον άνθρωπο τον καταλαβαίνουμε όμως και έμμεσα, μέσα από τα δημιουργήματά του. Αλλιώς: Οι αντικειμενικοποιήσεις του πολιτισμού (έργα τέχνης λογοτεχνήματα κ.λ.π.) με τη συστηματική ερμηνεία τους μας βοηθούν να κατανοήσουμε τον ίδιο τον άνθρωπο. Επειδή μάλιστα δεν υπάρχει μια σταθερή ουσία του ανθρώπου, αλλά αυτή είναι ένα αιώνιο γίγνεσθαι, αναγνωρίζουμε τον άνθρωπο μελετώντας τα δείγματα της παρουσίας του, που διαρκώς πολλαπλασιάζονται και μεταμορφώνονται.

4. «Ερμηνεύω, άρα υπάρχω»

Στο χώρο της σύγχρονης γαλλικής διανόησης ο Paul Ricoeur είναι ο σπουδαιότερος εκπρόσωπος της «Φιλοσοφικής Ερμηνευτικής», ενός ρεύματος που ξεπέρασε γρήγορα τα σύνορα της χώρας του. Με μια επιτυχημένη θεμελίωση, που στηρίζεται κυρίως στην εικόνα του εγώ, όπως αυτή διευρύνθηκε μέσα από τη φροϋδική διδασκαλία, αποδεικνύει ο Ricoeur ως ξεπερασμένο το καρτεσιανό «cogito, ergo sum» και — αν επιτρέπεται η απλούστευση — στη θέση του τοποθετεί το «Ερμηνεύω, άρα υπάρχω».

Αντί για το σύντομο, αλλά ασαφή και αμεθόδευτο δρόμο της ενορατικής γνώσης του ανθρώπου, προτείνει το «μακρινό», όπως τον ονομάζει, «δρόμο»¹¹ της ερμηνείας των αντικειμενικοποιήσεών του, (όπως παλιότερα είχε κάνει ο Dilthey) και μάλιστα των γλωσσικών, με τη βοήθεια μεθόδων αυστηρών. Μεθόδων, που εντωμεταξύ κάθε μια απ' τις ερμηνευτικές επιστήμες έχει αναπτύξει για την προσπέλαση του αντικειμένου της.

Με αυτή την έννοια αναφέρεται ο Θουκυδίδης ως παράδειγμα άριστου χρήστη της ερμηνευτικής μεθόδου για την ιστοριογραφία¹².

Αξίζει όμως να σταθεί κανείς σε κάποια σημεία της διδασκαλίας του Ricoeur για την ερμηνευτική των κειμένων¹³, που κρίνονται απαραίτητα για την ερμηνεία των κειμένων της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας, που μας ενδιαφέρει άμεσα.

1. Το προς ερμηνείαν κείμενο πρέπει να είναι ξεχωριστό (Τίθεται δηλ. το θέμα της επιλογής των κειμένων).

2. Το κείμενο έχει αποδεσμευτεί από τον συγγραφέα του (σε αντίθεση προς

τον προφορικό λόγο που απευθύνεται στον ομιλητή ή ακροατή) και η σημασία, που παίρνει για την ερμηνεία, δεν ταυτίζεται πλέον με τις προθέσεις του συγγραφέα.

3. Σε αντίθεση προς τον προφορικό λόγο, που είναι άρρηκτα δεμένος με τη συγκεκριμένη κατάσταση που τον γέννησε, το κείμενο αποκτά ένα άλλο πεδίο, πολύ ευρύτερο από το αρχικό. Για μας «κόσμος του κειμένου» είναι το σύνολο όλων των προοπτικών, που ανοίγονται μέσα από αυτό.

4. Σε αντίθεση με τον ακροατή, που προσδιορίζεται με σαφήνεια στον προφορικό λόγο, είναι ο αναγνώστης του κειμένου άγνωστος, αόριστος και εναλλασσόμενος.

5. Το λόγο τον προφορικό προσπαθούμε να τον καταλάβουμε. Το κείμενο, να το ερμηνεύσουμε.

7. Ο «ερμηνευτικός κύκλος»

Η ερμηνευτική, που είναι ένα ευρωπαϊκό φιλοσοφικό ρεύμα του αιώνα μας, μια φιλοσοφική στάση απέναντι στα δημιουργήματα του ανθρώπου και ιδίως στα μνημεία του λόγου, με την πλατιά της αξιοποίηση έγινε «μέθοδος» με την ευρεία σημασία του όρου¹⁴. Παρά τις επιμέρους στρατηγικές, που έχει αναπτύξει κάθε τομέας των «ανθρωπολογικών» λεγομένων επιστημών, αλλά και της τέχνης για την κατανόηση του αντικειμένου τους, η ερμηνευτική ως «περιβάλλουσα», ως «περιέχουσα» μέθοδος δίνει νόημα και συνοχή στις επιμέρους μεθόδους και τακτικές¹⁵. Αυτή κρατά μέσα της το σκοπό της όλης εργασίας και τον επισημαίνει με τρόπο ολοφάνερο το ίδιο το γλωσσικό ένδυμα που διαλέχτηκε γι' αυτή. Έτσι η ερμηνευτική (Hermeneutik) εξύψωσε την αποστολή του θεού Ερμή σε βασική ανθρωπολογική κατηγορία.

Ο «ερμηνευτικός κύκλος» σε μια σύγχρονη σύλληψή του κατανοείται ως ένα συνεχές «ερμηνευτικό κύκλωμα»¹⁶ του υπό ερμηνείαν αντικειμένου μέσα από πολλαπλές προσπάθειες διείσδυσης στην ουσία του.

Κάπως διαφορετικά όμως είχε αξιοποιηθεί ο κύκλος κατά τη θεμελίωση της ερμηνευτικής: Η ευθύγραμμη παράσταση της ανθρώπινης εξέλιξης και δράσης είναι κατά βάθος απλοϊκή. Δεν υπάρχει μια ασφαλής αρχή, για να ορίσουμε την απετηρία της ευθύγραμμης πορείας, γι' αυτό και ο κύκλος εκφράζει καλύτερα την ανθρώπινη πραγματικότητα. Βρισκόμαστε εξ αρχής μέσα στη ζωή και από αυτή τη θέση θα πρέπει να προσανατολιζόμαστε.

Η «ερμηνευτική της ζωής» είναι ο ίδιος ο βαθμιαίος αλλά και αδιάκοπος κυκλοτερής φωτισμός της ανθρώπινης πραγματικότητας¹⁷ και κάθε προσπάθεια να ξεφύγει κανείς απ' αυτό το σχήμα είναι παραίτηση από την ίδια την κατανόηση του ανθρώπου.

Το θέμα, λέει ο Heidegger, δεν είναι να ξεφύγει κανείς απ' αυτόν, αλλά το πώς θα εισέλθει σ' αυτόν με τον σωστό τρόπο¹⁸.

Πρόκειται κατά άλλους ερμηνευτές του Dilthey για σχήμα ελλειπτικό, που απ' τη μια πλευρά του βρίσκεται η γνώση και στην αντίθετή της η θέληση και η πράξη¹⁹.

Η σύλληψη αυτής της κυκλοτερούς και πάντα διαλεκτικής κίνησης μπορεί επομένως με διάφορους τρόπους να αξιοποιηθεί στο χώρο της ερμηνείας της ΑΕΓρ από το πρωτότυπο δεδομένου ότι αυτοί μας βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα την πολυπλοκότητα και το πολυδιάστατο του φαινομένου της ερμηνείας.

α) Πρώτα απ' όλα λοιπόν είναι ο κύκλος των διαφόρων προοπτικών του κειμένου, αλλά και των αντίστοιχων μορφών της φιλολογικής επεξεργασίας, των επιμέρους μεθόδων και τακτικών.

β) Είναι η διαλεκτική σύνθεση, που προκύπτει από το πρωτότυπο και την εκσυγχρονισμένη μορφή του.

γ) Είναι ο κύκλος που συνδέει το όλο με τα επιμέρους και τα επιμέρους μεταξύ τους.

δ) Είναι η σπείρα, που έχει αφετηρία το κείμενο και με τη βοήθεια της ερμηνείας προχωρεί αδιάκοπα στο βάθος του.

ε) Είναι η έκφραση της κινητοποίησης ολόκληρου του ψυχισμού του ανθρώπου κατά την ερμηνεία: του λογικού, των συναισθημάτων και της θέλησης για δράση.

στ) Πάνω απ' όλα είναι η κυκλοτερής κίνηση μεταξύ ζωής (εδώ του αρχαίου κόσμου),

αντικειμενικοποίησής της (στα κείμενα),

συνάντησής τους (στο μαθητή)

και νέας έκφρασής της ή και αντικειμενικοποίησής της απ' αυτόν.

8. Δέκα θέσεις αντί συμπερασμάτων

1. Η ερμηνεία ενός αρχαίου ελληνικού κειμένου είναι αναδημιουργία, που αρχίζει από το σημείο που έχει επιτευχθεί η κατανόηση του περιεχομένου του και έχει καλλιεργηθεί με επιτυχία η ικανότητα μεταφοράς του σε ζωντανό νεοελληνικό λόγο.

2. Η ερμηνεία του κειμένου είναι το μεγάλο κέρδος για τον αναγνώστη, που έχει γίνει πλέον μελετητής, αλλά και κατά κάποιο τρόπο δημιουργός.

Η ικανότητα η μεταφραστική είναι διαφορετική από αυτή της ερμηνείας, παρόλο που συμβαίνει να καλλιεργούνται ταυτόχρονα. (Υπό αυτή την έννοια «ερμηνεύουμε» και αρχαία ελληνική γραμματεία από μετάφραση). Και θα μπορούσε να θεωρηθεί άσκοπη η διδασκαλία από το πρωτότυπο, αν γλώσσα

του πρωτοτύπου δεν ήταν κλασική, που σημαίνει, ότι η ίδια έχει αναδειχτεί σε αξία με ποικίλη μορφοποιό δύναμη.

3. Τη μορφή της ερμηνείας ενός κειμένου της αρχαίας ελληνικής γραμματείας μας την καθορίζουν κυρίως το ίδιο το γραμματειακό είδος, στο οποίο ανήκει το συγκεκριμένο κείμενο, το ίδιο το κείμενο, αλλά και η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Από την άλλη πλευρά, επειδή η διδασκαλία στη σχολική τάξη δεν είναι παράδοση, και παρόλο που ο καθηγητής κατευθύνει την εργασία με τους στόχους του, τη σφραγίδα της ερμηνείας τη δίνουν οι μαθητές με τη δημιουργική συμμετοχή τους στο ξαναζωντανεμα του άψυχου κειμένου.

4. Μια σύγχρονη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από το πρωτότυπο οφείλει να μην προσηλώνεται ερμηνευτικά σε αποσπασματική θεώρηση του κειμένου, αλλά να προχωρεί διαλεκτικά και συνθετικά, προκειμένου να αναδειχθεί η συνολική «μορφή» της διδακτικής ενότητας και ολόκληρου του κειμένου.

5. Τίθεται ως αίτημα η ενοποίηση της διδακτικής της ΑΕΓρ από το πρωτότυπο με αυτή της ΑΕΓρ από μετάφραση, με την παρατήρηση, ότι στην α' περίπτωση τίθεται επιπλέον το θέμα της διδακτικής της μετάφρασης αρχαίου κειμένου.

6. Μία σύγχρονη διδακτική της ΑΕΓρ στο σύνολό της αξιοποιεί τρόπους ερμηνευτικής προσέγγισης του σύγχρονου λογοτεχνικού κειμένου, όπου αυτό κρίνεται αποδοτικό.

7. Η διδακτική της ΑΕΓρ στον τόπο μας αναζητεί ακόμη την ταυτότητά της, μέσα από ποικίλες αντιφάσεις και ασυνέχειες. Έτσι βρισκόμαστε μπροστά σε μία επικείμενη μεταρρύθμιση της διδακτικής της ΑΕΓρ από το πρωτότυπο, που αναμένεται να είναι τόσο «εξωτερική» δηλαδή με αναβαθμισμένο το τυπικό πλαίσιο της (Αναλυτικά Προγράμματα, διδακτικά βιβλία κ.λ.π.), όσο και «εσωτερική», δηλαδή ουσιαστική, με τη συμβολή της παιδαγωγικής και χωρίς την επανάληψη σφαλμάτων του παρελθόντος.

8. Είναι ανάγκη να εμφανιστεί, ως κλάδος μιας τέτοιας διδακτικής, η διδακτική της πρώτης επικοινωνίας με το αρχαίο ελληνικό κείμενο, (κατ' αναλογία προς τη διδακτική της πρώτης ανάγνωσης). Αυτή θα επωμιστεί το έργο να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους δραστηριοποιήσει δημιουργικά.

9. Νέες επιμέρους τεχνικές προσέγγισης του αρχαίου κειμένου μπορούν και πρέπει να πλαισιώσουν τις παραδοσιακές.

10. Οι εκπαιδευτικοί δε χρειάζονται μονάχα απλές οδηγίες εν είδει συνταγών, αλλά θα είναι πιο αποτελεσματικοί, όταν γνωρίζουν την ουσία των πραγμάτων.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Μια ευσύνοπτη και απλή παρουσίαση της φαινομενολογίας και της φαινομενολογικής μεθόδου στο: Μποχένσκι, Ι. Μ.: *Ιστορία της σύγχρονης ευρωπαϊκής φιλοσοφίας* (20ος αι.), μτφρ. Χρ. Μαλεβίτση, Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα 1985, σ. 171 κ.ε.
2. ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., Τμήμα Δ/θμιας Εκπαίδευσης: *Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη, τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, τευχ. Α' Φιλολογικά μαθήματα*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1994. Ακολουθούν μερικά παραδείγματα:
 - α) Από τις οδηγίες για τη Γ' Λυκείου (3η Δέσμη), «... κύριος σκοπός μας είναι η ερμηνεία των κειμένων και όχι η γραμματολογική κατάρτιση των μαθητών».
 - Και παρακάτω: «Να περιορίζουμε το λεξιλογικό, γραμματικό και συντακτικό σχολιασμό στον απολύτως απαραίτητο για την κατανόηση του κειμένου, ώστε να μείνει ώρα για τη νοηματική-αισθητική επεξεργασία μιας σχετικά σημαντικής διδακτικής ενότητας».
 - Ενώ ταυτόχρονα συνιστά, τόσο για τον «Οιδίποδα τύραννο», όσο και για τον «Επιτάριο του Περικλή»: «Ύστερα από την ολοκλήρωση της ερμηνευτικής εργασίας θα γίνεται συνολική θεώρηση του έργου».
 - β) Οι ίδιες γενικές οδηγίες και μάλιστα αυτολεξεί δίνονται και για τη Β' Λυκείου. Ιδιαίτερα για τη διδασκαλία του Πρωταγόρα συνιστάται οι μαθητές να υποχρεώνονται να προπαρασκευάζουν στο σπίτι τους την επόμενη διδακτική ενότητα. Έτσι θα μειώνεται πολύ και ο χρόνος που απαιτείται για τη μετάφραση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε το μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ώρας να αφιερώνεται στην ερμηνευτική επεξεργασία. Με την τελευταία διατύπωση γίνεται σαφές, ότι η μετάφραση δεν είναι τίποτε άλλο, παρά μια προβαθμίδα της ερμηνείας του αρχαίου ελληνικού κειμένου.
 - γ) Ακόμη και στην Α' Λυκείου, που γίνεται εδώ και χρόνια η εισαγωγή της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο και που ένας βασικός στόχος δεν μπορεί παρά να είναι ο γλωσσικός, επιδιώκεται ταυτόχρονα ο «ρωτισμός» του κειμένου, — όπως αναφέρεται δυστυχώς μονάχα στο τέλος των σχετικών οδηγιών.
 - δ) Όσον αφορά τη διδασκαλία από μετάφραση, προτείνονται μάλιστα και φάσεις της ερμηνευτικής προσέγγισης, που οδηγούν στην κορύφωση της ερμηνευτικής προσπάθειας.
3. Προτάσεις της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων (υπευθ. Α. Στέρος): *Το περιεχόμενο της Εκπαίδευσης στις νέες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες*, 6ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ. «Το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο», στο: *Φιλολογική*, Φ. 43, Απρ.-Ιουν. 1993, σ. 5 κ.ε.
4. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν, ήταν οι παρακάτω:
 1. — Έχετε εργαστεί ως αναπληρωτής/-τρια;
 2. — Έχετε διδάξει Αρχ. Ελληνικά από το πρωτότυπο;
 3. — Έχετε διδάξει Αρχ. Ελληνικά από μετάφραση;
 4. — Είχατε την ευκαιρία κατά τη διάρκεια των σπουδών σας (στα πλαίσια σεμιναρίου, εργασίας κ.λ.π.) να ασχοληθείτε με την ερμηνευτική μέθοδο;
 5. — Έτυχε να παρακολουθήσετε παράδοση/διάλεξη σε πανεπιστημιακό χώρο ή εκτός αυτού για την ερμηνευτική μέθοδο;
 6. — Έχετε σχηματίσει κυρίως από τις γενικότερες γνώσεις σας και την πείρα σας μια άποψη, για το τι είναι ερμηνευτική μέθοδος;
 7. — Σε τι αποβλέπει η ερμηνευτική μέθοδος;
 8. — Ποια διαδικασία ακολουθούμε κατά την εφαρμογή της ερμηνευτικής μεθόδου;

Από τους 34 φιλόλογους οι 30 είχαν διδακτική πείρα (και μάλιστα οι 28 απ' αυτούς είχαν διδάξει αρχαία ελληνική γραμματεία από το πρωτότυπο και οι 29 από μετάφραση).

Μόνο 6 είχαν ασχοληθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους με την ερμηνευτική μέθοδο, ενώ 9 φιλόλογοι είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν κάποια παράδοση ή διάλεξη με το συγκεκριμένο θέμα.

Ίδια άποψη, που πήγαζε κυρίως από την προσωπική τους εμπειρία και εκτίμηση, είχαν σχηματίσει 23 άτομα, ενώ 5 δήλωσαν ότι δεν έχουν σαφή εικόνα του θέματος.

Όσον αφορά το σκοπό της ερμηνευτικής διαδικασίας, 5 φιλόλογοι άφησαν αναπάντητο το ερώτημα ενώ οι 17 έθεσαν ως σκοπό την κατανόηση του κειμένου. Τρεις έκαναν λόγο για «κατάκτηση ιδεών και μηνυμάτων», δύο για την «προσέγγιση του κειμένου στην ουσία του» και τρεις ακόμη για την «καλύτερη και διεξοδικότερη κατανόηση». Ένα άτομο είδε ως σκοπό της ερμηνευτικής μεθόδου την «διεπιστημονική προσέγγιση», άλλος την «ερμηνεία και ανάλυση» και ακόμη ένας την «μετάφραση και ανάλυση».

Τέλος, σχετικά με τη διαδικασία που ακολουθεί κανείς κατά την ερμηνεία του κειμένου, 11 φιλόλογοι άφησαν το ερώτημα αναπάντητο, ενώ οι υπόλοιποι έδωσαν ποικίλες απαντήσεις, ως επιτοπλείστον ανάλογες με αυτές που είχαν δώσει απαντώντας στο ερώτημα 6.

5. α) Πρβλ. Weddigen, K.: «Thema und Rhema. Überlegungen zu einer Methode der Texterfahrung», στο: *Der Altsprachliche Unterricht*, 6/88: Grammatik - Semantik - Textverstehen, Friedrich und Klett Verlag, Seelze.
β) Ακόμη και όταν καταρεύει κανείς σήμερα ότη γραμματική και στο συντακτικό για την προσπέλαση του κειμένου, αυτό επιτυγχάνεται αποτελεσματικά μόνο στα πλαίσια της ένταξής τους στη νοηματική επεξεργασία. Πρβλ. Eberhard, H.: «Wortschatz und Grammatik bei der Texterschliessung», στο: *Der Altsprachliche Unterricht* 6/88. Grammatik - Semantik - Textverstehen, Friedrich und Klett Verlag, Seelze.
6. Βλ. σχετικά: Μήτσος, Ν.: «Η διδασκαλία των παλαιότερων μορφών της ελληνικής γλώσσας στην Α' Γυμνασίου με το εγχειρίδιο "Η ελληνική γλώσσα". Παράδειγμα εφαρμογής», στο: *Νέα Παιδεία*, τ. 68, Αθήνα 1993, σ. 23 κ.ε.
7. Πρβλ. την ταξινόμηση που προέκυψε στα Επιλεγόμενα του Αναστασιάδη, Β.: «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση», στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 34-35, Απρ.-Σεπτ. 1994, σ. 121.
8. Σταματάκος, Ι.: *Λεξικόν της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, λήμμα: μετάφρασις. β) Για τη μετάφραση της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από ιδεολογική σκοπιά βλ., Βαρμάζης, Ν.: «Η ορολογία και η ιδεολογία της μετάφρασης των κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στη Νεοελληνική Παιδεία και Εκπαίδευση», στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 31-32, Ιουλ.-Δεκ. 1993, σ. 186.
9. Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. - Χαραλαμπίδης, Ι. Ν.: *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*, Αθήνα 1974, σ. 29.
10. Bollnow, O. F.: *Anthropologische Pädagogik*, Paul Haupt V. - Bern und Stuttgart 1983, σ. 18. κ.ε.
11. Bollnow, O. F.: *Studien zur Hermeneutik*, τόμος 1ος: «Zur Philosophie der Geisteswissenschaften», Karl Alber V., Freiburg/München 1982, σ. 229.
12. Δανασσής Αφεντάκης, Α. - Λιαντίνης, Δ.: «Ερμηνευτική διδακτική μέθοδος», στο: *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1990.
13. Bollnow, ό.π., 231 κ.ε.
14. Merckens, Hans: «Forschungsmethode, in Lenzen Dieter (εκδ.), *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 1, Rowohlt's Enzyklopädie, Reinbek bei Hamburg, 1989.
15. Υπό την έννοια αυτή η ερμηνευτική μέθοδος παραμένει η αποκλειστική μέθοδος διδασκαλίας



17.

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ





ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Εσωτερική διαφοροποίηση του μαθήματος

Μια παροδικά εφαρμοζόμενη μεθοδολογική
διδασκτική λύση, για να βρίσκει καθένας μαθητής
το πλαίσιο που του ταιριάζει,
ώστε να φτάνει ασφαλέστερα στον κοινό σκοπό.



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης



**Από την αδιαφοροποίητη
διδασκαλία που δεν συνεκτιμά τις
ατομικές διαφορές ...**



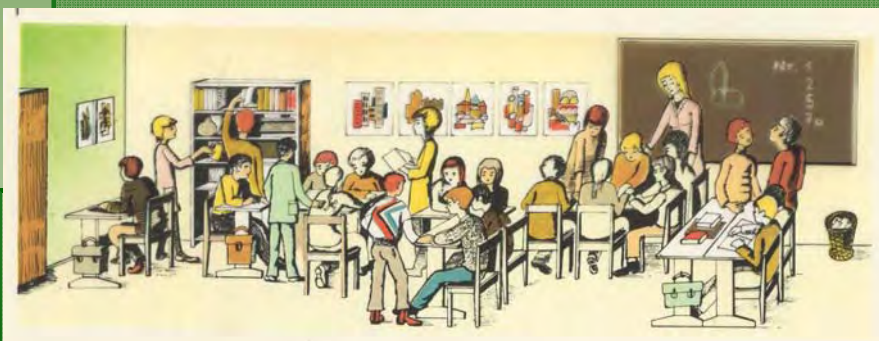
ΕΘΝΙΚΟΣ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Ε

**...Στη διαφοροποίηση και στην
εξατομίκευση της διδασκαλίας**

**Η ΑΛΛΗ ΟΨΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**



ΕΘΝΙΚΟΣ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Ε

Αξιώσεις και σκοποί της εσωτερικής διαφοροποίησης

- Ανάπτυξη ατομικών ικανοτήτων
- Καλλιέργεια των ενδιαφερόντων
- Κάλυψη των μαθησιακών κενών
- Ενίσχυση της αυτονομίας και της αυτοεκτίμησης
- Δυνατότητα για περισσότερες και αμεσότερες εμπειρίες
- Ανάπτυξη και ενίσχυση της συνεργατικότητας
- Καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της αυτενέργειας



Η εσωτερική διαφοροποίηση δεν είναι απλά μέθοδος, είναι στρατηγική

- Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι μια υπεύθυνη αντιμετώπιση της πραγματικότητας, ότι οι μαθητές που είναι κάτω ή πάνω από τον μέσο όρο, θεωρητικά δεν υπάρχουν και δεν έχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης
- Είναι μια απάντηση στο πώς το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του νέου ανθρώπου, και όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων



Πιο απλά σημαίνει ότι:

- Την ίδια διδακτική ώρα, ο ίδιος εκπαιδευτικός, στην ίδια διδακτική ενότητα, ως επί το πλείστον στην ίδια την αίθουσα διδασκαλίας, με βάση το ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα, για μια συγκεκριμένη φάση του μαθήματος και για συγκεκριμένο λόγο δρομολογεί ξεχωριστές, ποικίλες μαθησιακές διαδικασίες

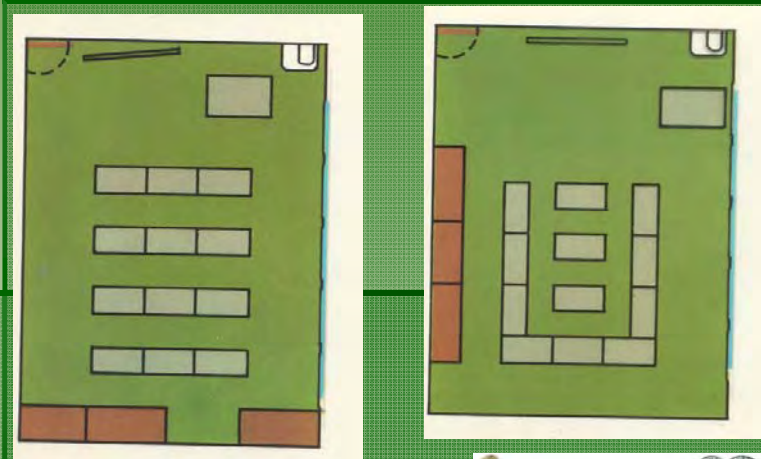
Επιλέγει, ανάμεσα στις πολλές δυνατότητες, κάθε φορά την προσφορότερη για τη συγκεκριμένη ενότητα και τους συγκεκριμένους μαθητές

Παράδειγμα:

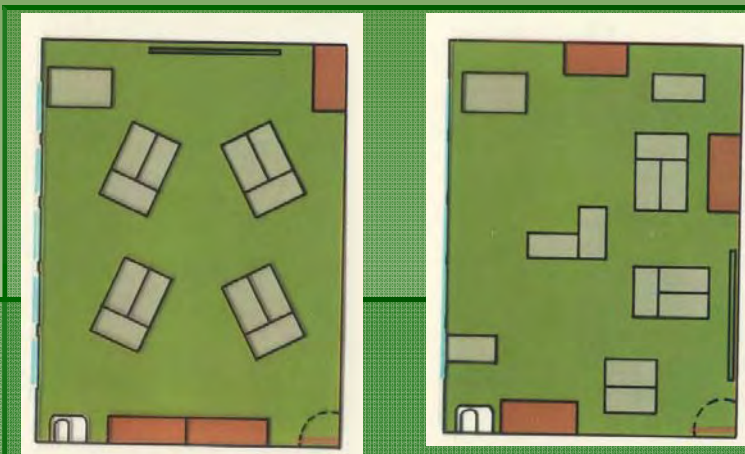
Κάποιοι κατανοούν το θέμα καλύτερα, μέσω της κατασκευής. Η εργαστηριακή προσέγγιση είναι για αυτούς προσφορότερη, όταν άλλοι εμβαθύνουν γνωστικά-θεωρητικά στη νέα γνώση



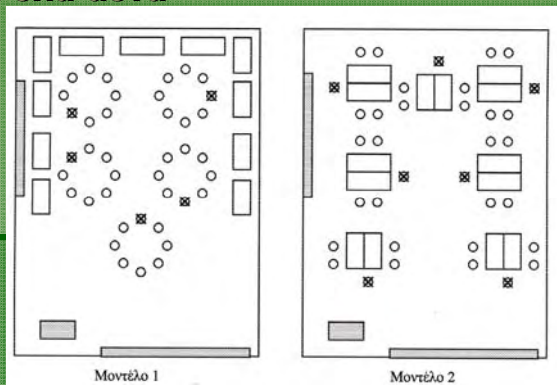
Η μετωπική διδασκαλία έχει περισσότερες όψεις και επιδέχεται και αυτή εκσυγχρονισμό, για τη δημιουργία καλύτερου κλίματος και για ευέλικτες διαφοροποιήσεις



Η ίδια τάξη αλλάζει μορφή, ιδίως κατά τη διαφοροποίηση, προσαρμοζόμενη στην επιλεγόμενη μορφή της



Ανάλογα με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές αφήνουν τα θρανία ή τα αναδιατάσσουν Σχηματίζουν προσωρινά κύκλους εργασίας ή ομάδες που εργάζονται σε «τραπέζια»
Ο εκπαιδευτικός (σημειώνεται) έχει πάντα μια θέση σε όλα αυτά



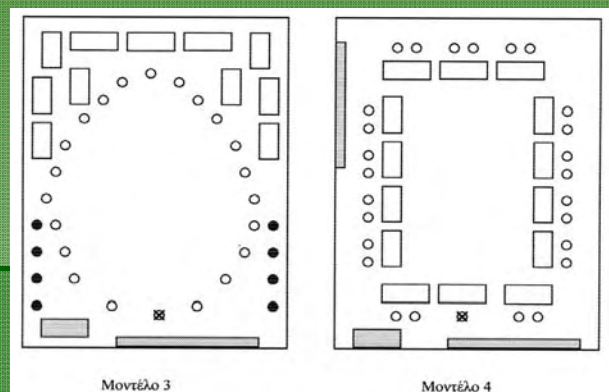
ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Τ.Ε

Άλλο παράδειγμα μετασχηματισμού της τάξης

Αρχική διάταξη: σε παραλληλόγραμμο (4)
Διαφοροποίηση της διάταξης ως προς μια συγκεκριμένη φάση (3), π.χ. για δραστηριότητα δραματοποίησης



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Τ.Ε

Βιβλιογραφία

- Κανάκης, Ιωάννης, Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο, «όπως γίνεται» και «όπως θα ήθελαν» οι μαθητές να γίνεται. *Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΠΕΕ*, επιμ. Χατζηδήμου κ.α., Θεσ/νίκη 2004, Κυριακίδη σ. 737-764
- Horf, Diether, *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας*. Μτφρ. Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή. Θεσ/νίκη 1982, Κυριακίδη
- Βαϊνάς, Κων/νος, Εσωτερική διαφοροποίηση του μαθήματος. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*
- Lichtenstein-Rother, I., Διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Στο: *Λεξικό σχολικής παιδαγωγικής*. Herder. Μτφρ. Κουτσούκης. Θεσ/νίκη Κυριακίδη 1982



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΚΠαιΔΕΥΣΗΣ

Α.Σ.ΠΑ.Ι.Τ.Ε



18.

TEAM TEACHING – PORTFOLIO - ΜΟΝΤΕΛΟΠΟΙΗΣΗ





ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι

(3ο Μέρος: *Team teaching, Portfolio,
Μοντελοποίηση*)



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Διδασκαλία από ομάδα εκπαιδευτικών /team teaching

- Όπως είναι γνωστό, στις βασικές μορφές διδασκαλίας και στο πλαίσιο του διδακτικού πεδίου μια σχολικής τάξης τους κύριους παράγοντες αποτελούν ο δάσκαλος, ο μαθητής, ο συμμαθητής και το αντικείμενο διδασκαλίας
- Ο δάσκαλος έχει προπαρασκευάσει τη διδασκαλία μόνος του ή και με συνεργασία των μαθητών του, την εκτελεί και την αξιολογεί
- Τελευταία εμφανίστηκε μια άλλη μορφή διδασκαλίας, ιδιαίτερα στις Η.Π.Α., όπου η προπαρασκευή, η διεξαγωγή και η αξιολόγησή της δεν γίνεται από έναν δάσκαλο, αλλά από μια ομάδα δασκάλων, συνήθως δύο ή τρεις, για τούτο μπορούμε να τη χαρακτηρίσουμε και ως συλλογική ή συνεργατική διδασκαλία



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ ΚΑΙ
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ΣΤΑΘΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

- Δεν υπάρχει μια ενιαία μορφή εφαρμογής της μεθόδου αυτής, τα είδη της ποικίλλουν και κάθε σχολείο, ανάλογα με τις ανάγκες του και τις ιδιαιτερότητες του, την εφαρμόζει κατά διαφορετικό τρόπο.
- Θα αναφέρουμε απλώς μερικές παραλλαγές με τις οποίες παρουσιάζεται συλλογική αυτή μέθοδος: α) Οι δάσκαλοι που απαρτίζουν την ομάδα είναι της ίδιας ειδικότητας, β) Οι δάσκαλοι που απαρτίζουν την ομάδα έχουν διαφορετικές ειδικότητες και γ) Μπορούν επίσης δυο ή τρεις δάσκαλοι του βασικού σχολείου να αποτελέσουν την ομάδα των δασκάλων και η ομάδα των μαθητών να αποτελείται από περισσότερες τάξεις.
- Αυτές οι τρεις διαφορετικές ομάδες δασκάλων μπορούν στο πλαίσιο ενός πολυδύναμου σχολείου, με περισσότερες παράλληλες τάξεις, να διδάξουν ομάδες μαθητών, που ανάλογα με τη σύνθεσή τους, διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ ΚΑΙ
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ΣΤΑΘΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

- ❑ Αν η ομάδα των δασκάλων εργάζεται με ένα σύνολο μαθητών που το αποτελούν 3 παράλληλες τάξεις Β1, Β2 και Β3, μιλάμε για οριζόντια σύνθεση της ομάδας
- ❑ Όταν η ομάδα αποτελείται από τις τάξεις Α1, Β1 και Γ1 έχουμε κατακόρυφη σύνθεση
- ❑ Έχουμε και τη μικτή σύνθεση, όταν την ομάδα αποτελούν οι τάξεις Α1, Α2, Β1, Β2 ή τμήματα αυτών.

Μόνοι οι δυο αυτοί παράγοντες: σύνθεση ομάδας δασκάλων και σύνθεση ομάδας μαθητών, μας δίνουν εννέα θεμελιώδεις παραλλαγές της «Team Teaching» μορφής διδασκαλίας



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΑ



ΑΝΩΤΑΤΟ ΚΕΝΤΡΟ
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διδασκαλία με βάση την ανάπτυξη από τους μαθητές *Ατομικού Φακέλου του Μαθήματος*

- Φάκελος Εργασιών του Μαθητή είναι ένα προσωπικό αρχείο, στο οποίο περιλαμβάνονται δημιουργικές εργασίες του μαθητή καθώς και εργασίες που αποτυπώνουν την κριτική του σκέψη.
- Ο μαθητής επιλέγει ο ίδιος τις εργασίες που θα καταχωρήσει, με βάση ένα μαθησιακό στόχο και κάποια κριτήρια, που ορίζονται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.
- Οι εργασίες που περιλαμβάνονται, αποτελούν τεκμήρια της προόδου και της επίδοσής του. Με το portfolio, η πρόοδος του μαθητή παρακολουθείται συνεχώς για μια μεγάλη χρονική περίοδο.



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΑ



ΑΝΩΤΑΤΟ ΚΕΝΤΡΟ
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

- Σύμφωνα με το Π.Δ. 60/2006 (ΦΕΚ 65 τ. Α'), σε κάθε Λύκειο παρέχεται η δυνατότητα να τηρείται με ευθύνη του υπεύθυνου καθηγητή κάθε τμήματος ή τάξης και σε χώρο που καθορίζεται από τον Διευθυντή του Λυκείου, φάκελος εκπαιδευτικών επιδόσεων και δραστηριοτήτων των μαθητών, στον οποίο καταχωρίζονται στοιχεία που συμβάλλουν στη σφαιρικότερη εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών, τα οποία δεν προκύπτουν από άλλες διαδικασίες αποτίμησης της επίδοσής τους. Τέτοιου είδους στοιχεία είναι κυρίως:
 - α) Εργασίες, τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής, πέραν αυτών που γίνονται στο πλαίσιο των υποχρεωτικών σχολικών εργασιών,
 - β) Αναφορές σχετικές με σχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής
 - γ) Αντίγραφα επαίνων, βραβείων ή άλλων διακρίσεων του στον πνευματικό, πολιτιστικό, κοινωνικό και αθλητικό τομέα που χορηγούνται από το ΥΠΕΠΘ ή από επίσημα αναγνωρισμένους επιστημονικούς, μορφωτικούς, πολιτιστικούς και αθλητικούς φορείς υψηλού κύρους,
 - δ) Ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης του μαθητή,
 - ε) Παρατηρήσεις ή προτάσεις του μαθητή σχετικές με τα μαθήματα.



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΩΣΙΜΗΣ
ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ



ΑΝΩΤΑΤΟ ΚΕΝΤΡΟ
ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

□ Σκοπός του portfolio είναι:

- να αποτυπώσει την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού της διδασκαλίας
- να αποτυπώσει τη διαλεκτική σχέση του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο,
- να βοηθήσει στη σφαιρικότερη και πολύπλευρη εκτίμηση των δραστηριοτήτων των μαθητών
- να βοηθήσει την επικοινωνία μέσα στο σχολείο μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, καθώς και διδασκόντων και γονέων
- να παρέχει έμμεσα στον μαθητή δυνατότητα συμμετοχής, μέσω της αυτοαξιολόγησης και της διατύπωσης παρατηρήσεων και προτάσεων για τα μαθήματα, στη δική του αξιολόγηση και στη βελτίωση της διδακτικής πράξης
- Το portfolio είναι ένα εργαλείο:
 - αυτο-αξιολόγησης των μαθητών (portfolio self-assessment) και
 - ετερο-αξιολόγησης τόσο από τα μέλη της ομάδας, όσο και από τους διδάσκοντες.



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΩΣΙΜΗΣ
ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ



ΑΝΩΤΑΤΟ ΚΕΝΤΡΟ
ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

□ Ποια είναι τα συστατικά του στοιχείου;

Η δομή του Portfolio συγκροτείται με βάση τις παρακάτω ενότητες (Κουλαϊδής, 2007):

- **Βιογραφία του μαθητή** (συνέντευξη με το μαθητή, τυχόν έπαινοι ή βραβεία που πήρε ο μαθητής κτλ.)
- **Εργασίες που ανατίθενται ή κάνει με δική του πρωτοβουλία ο/η μαθητής/τρια**, αφού προηγουμένως πιστοποιηθεί η αυθεντικότητα της εργασίας με έγκυρα μέσα, π.χ. παρουσίαση της εργασίας από τον/την μαθητή/τρια και δοθούν απαντήσεις σε ερωτήσεις τόσο του καθηγητή όσον και των συμμαθητών του.



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΩΣΙΜΗΣ
ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗΣ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

- **Δραστηριότητες (ατομικές και ομαδικές)** οι οποίες αξιοποιούν και επεκτείνουν την κριτική, δημιουργική και αναστοχαστική σκέψη. Έμφαση δίνεται στην αλληλεπίδραση ατόμου και ομάδας. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν:

- πειραματιές ή εργαστηριακές ασκήσεις,
- ομαδικές εργασίες(projects),
- αποσπάσματα/ δείγματα από το ημερολόγιο του μαθητή,
- χειροτεχνίες, φωτογραφίες, ζωγραφιές, παζλ, κατασκευές και παιχνίδια,
- εκθέσεις ιδεών,
- μαγνητοταινίες και βιντεοταινίες από παρουσιάσεις μαθητών, μουσικά κομμάτια ή δραματοποιήσεις,



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΩΣΙΜΗΣ
ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗΣ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

- ❑ αποτελέσματα μικρών ερευνών από εγκυκλοπαίδειες ή άλλες πηγές,
- ❑ ηλεκτρονικές δημιουργίες (σε δισκέττα ή CD-ROM),
- ❑ επίλυση πρακτικών προβλημάτων,
- ❑ γραπτά δοκίμια,
- ❑ σχόλια από εκπαιδευτικούς, συμμαθητές και γονείς,
- ❑ αυτοαξιολογήσεις των μαθητών,
- ❑ έλεγχοι προόδου και
- ❑ ό,τι άλλο θεωρήσει ο μαθητής ή ο εκπαιδευτικός ότι επιβεβαιώνει την προσπάθειά του, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και γενικά τη δημιουργική του συμμετοχή στην τάξη.



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΑ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πώς δημιουργείται το portfolio;

- Επειδή οι φακέλοι υλικού των μαθητών χρησιμοποιούνται σε ευρεία έκταση σκοπών διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης των μαθητών, είναι δύσκολο να καθιερωθεί μια μοναδική σειρά σταδίων ή οδηγιών οργάνωσης των φακέλων αυτών. Ο σχεδιασμός ενός συστήματος φακέλων υλικού των μαθητών σε μια σχολική τάξη είναι πολύ εξατομικευμένος, γιατί εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως ο τρόπος (στυλ) διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, οι ανάγκες του σχολείου, οι προσδοκίες της κοινότητας, κλπ.
- Σε γενικές γραμμές, τα στάδια δημιουργίας ενός φακέλου μαθητή είναι τα εξής. Ο μαθητής:
 - Σχεδιάζει τους σκοπούς και το είδος του Portfolio.
 - Συλλέγει στοιχεία.
 - Επιλέγει αυτά που τον αντιπροσωπεύουν.
 - Σκέπτεται και αξιολογεί.
 - Συνδέει και συσχετίζει τα προηγούμενα στοιχεία.
 - Συζητά γι' αυτά.
 - Απορρίπτει ό,τι δεν ισχύει πλέον και ανανεώνει με καινούργια στοιχεία.



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΑ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αξιοποίηση της τεχνολογίας προσομοίωσης και μοντελοποίησης στη διδασκαλία των μαθημάτων και των εργαστηριακών ασκήσεων

- Διαδικασίες μοντελοποίησης με σκοπό τη μάθηση, μπορούν να σχεδιαστούν είτε γύρω από παραδοσιακό πειραματικό υλικό στα εργαστήρια, είτε γύρω από τεχνολογικά περιβάλλοντα μάθησης, και συγκεκριμένα από εκπαιδευτικά λογισμικά.
- Οι δραστηριότητες μοντελοποίησης είναι από τη φύση τους τυπικές δραστηριότητες μάθησης μέσω διερεύνησης.
- Δεδομένου ότι οι μαθητές (ιδιαίτερα στην Ελλάδα) δεν είναι εξοικειωμένοι σε συστηματικές διαδικασίες πειραματισμού, διερεύνησης, και ακόμα περισσότερο μοντελοποίησης, είναι απαραίτητο να υποστηριχτούν στην νοητική τους διαδρομή, μέσα από προσχεδιασμένα, αλλά ευέλικτα φύλλα δραστηριοτήτων, ικανά να τους υποστηρίξουν σε αυτή την πορεία.



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΩΣΙΜΗΣ
ΑΝΑΓΩΓΗΣ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Τ.Ε.

- Τα φύλλα δραστηριότητας βοηθούν στη διδακτική διαχείριση του θέματος μελέτης, με δύο κυρίως τρόπους:

- Αναλύουν ένα σύνθετο ερώτημα, σε επιμέρους σταδιακά ερωτήματα, καθοδηγώντας τους μαθητές στη διαδικασία της διερεύνησης/μοντελοποίησης, αλλά και της ουσιαστικής παρατήρησης και καταγραφής των δεδομένων που παρέχονται από την προσομοίωση ενός δυναμικού μοντέλου, και κυρίως από τις πολλαπλές αναπαραστάσεις (πίνακες τιμών, ραβδογράμματα, διαγράμματα συμμεταβολών).
- Χωρίζουν τη δραστηριότητα σε επιμέρους ενότητες, επιτρέποντας μια πιο ευέλικτη διαχείριση από τις ομάδες των μαθητών (που εργάζονται με διαφορετικό ρυθμό), στα πλαίσια των διδακτικών ωρών. Η κάθε ομάδα μπορεί να εργάζεται ανεξάρτητα, έχοντας όμως και σαφή σημεία αναφοράς που διευκολύνουν τη γενική δια-ομαδική συζήτηση στην τάξη.



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΩΣΙΜΗΣ
ΑΝΑΓΩΓΗΣ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Τ.Ε.

- Οι εκπαιδευτικοί, για να υποστηρίξουν τους μαθητές στη μάθηση των αφηρημένων επιστημονικών εννοιών, χρησιμοποιούν παραδείγματα της άμεσης εμπειρίας των μαθητών, επιδείξεις πειραμάτων, απλές πειραματικές δραστηριότητες στο εργαστήριο, ή δραστηριότητες με εκπαιδευτικά λογισμικά προσομοιώσεων και μοντελοποιήσεων στο εργαστήριο υπολογιστών.
- Τα εκπαιδευτικά λογισμικά προσομοιώσεων σχεδιάζονται για τη διδασκαλία, τη μελέτη και την κατανόηση ενός φαινομένου μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς του και της ανάδρασης που παράγεται από την προσομοίωσή του (με βάση 'κρυφό' μαθητικό μοντέλο που έχει ενσωματωθεί από το σχεδιαστή του λογισμικού).



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΩΣΙΜΗΣ
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ



ΑΝΩΤΑΤΟ ΚΕΝΤΡΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΤΑΣΗΣ

- Τα εκπαιδευτικά λογισμικά μοντελοποίησης επιτρέπουν στους μαθητές να ασχοληθούν με την επινόηση και κατασκευή μοντέλων (που εμπεριέχει τη δημιουργία μοντέλου, τη δοκιμή του μέσα από προσομοίωση του φαινομένου που απορρέει από το μοντέλο, τη βελτίωση του μοντέλου μέσα από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων του με αυτά της πραγματικότητας).
- Σε όλες τις περιπτώσεις, βασικό συστατικό των λογισμικών αυτών είναι οι προσομοιώσεις των υπό μελέτη φαινομένων, αλλά και η 'οπτικοποίηση' των αφηρημένων εννοιών
- Οι προσομοιώσεις επιτρέπουν στους μαθητές να παρατηρήσουν και να διερευνήσουν φυσικά φαινόμενα που είναι δύσκολο ή αδύνατο να διερευνηθούν πειραματικά, μελετώντας τις συνέπειες σημαντικού αριθμού αλλαγών στις πειραματικές συνθήκες, μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα.
- Ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που βασίζονται σε προσομοιώσεις, μέσα από κατάλληλα σενάρια και διδακτικές προσεγγίσεις βοηθούν τους μαθητές να ξεπεράσουν τις γνωστικές δυσκολίες που οφείλονται στις παρανοήσεις τους και να βελτιώσουν τις εναλλακτικές ιδέες τους



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΩΣΙΜΗΣ
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ



ΑΝΩΤΑΤΟ ΚΕΝΤΡΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΤΑΣΗΣ

- Ιδιαίτερα τα λογισμικά προσομοίωσης (και όχι μοντελοποίησης), ενδεχομένως να οδηγούν σε συγχύσεις και υπεραπλουστεύσεις από την πλευρά των μαθητών που τα χειρίζονται.
- Επιπρόσθετα, είναι πιθανόν οι μαθητές που εκτελούν προσομοιωμένα πειράματα, να ενδυναμώνουν τις δικές τους ημι-διαισθητικές ιδέες, αντί να οδηγούνται πλησιέστερα στις παραδεκτές επιστημονικές θεωρίες
- Χρειάζεται να σημειωθεί ότι τα μοντέλα που παράγουν προσομοιώσεις περιέχουν ένα βαθμό υποκειμενικότητας καθώς βασίζονται στις προσωπικές επιλογές των κατασκευαστών του προγράμματος.
- Είναι λοιπόν απαραίτητο σε κάθε περίπτωση, να διερευνάται αν και με ποιο τρόπο συμβάλλουν τα λογισμικά αυτά, για ποια ηλικία μαθητών είναι κατάλληλα και σε σχέση με ποιες δραστηριότητες.



- Παρόλο που τα λογισμικά έχουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους, συχνά εμπεριέχουν διαφορετικά δομικά στοιχεία, που ενδεχομένως να είναι κρίσιμα, όταν πρόκειται για μαθητές σε διαδικασία εννοιολογικής συγκρότησης.
- Η πειραματική έρευνα επιτρέπει να δοθούν σαφείς πληροφορίες για το πώς οι μαθητές χειρίζονται το λογισμικό, πώς οικοδομούν έννοιες και πώς αναπτύσσουν συλλογισμούς, προκειμένου: α) να εξακριβωθεί πού και πώς συμβάλλει το κάθε λογισμικό, και αν ενδεχομένως δημιουργεί πρόσθετες δυσκολίες, β) να δοθούν αναλυτικές και σαφείς πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για τις ιδέες, συνειρμούς και συμπεριφορές των μαθητών, προκειμένου να βοηθηθούν στη διδακτική διαχείριση της διδασκαλίας μέσω διερεύνησης εκπαιδευτικών λογισμικών.





19.

ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



Διδακτικές προσεγγίσεις με νέες τεχνολογίες

Χρονολογικές φάσεις ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

πριν 1970	Εκπαιδευτική τεχνολογία και διδακτικές μηχανές
1970-1980	Πληροφορική (τεχνοκεντρική) προσέγγιση Η πληροφορική ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο που μπορεί να ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών και να διδαχθεί σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Προσανατολίζεται στη διδασκαλία προγραμματισμού. Βασίζεται στις απόψεις της θεωρίας της συμπεριφοράς. Απομονωμένη <u>τεχνική προσέγγιση ή κάθετη</u> .
1980-1989	Ολοκληρωμένη προσέγγιση Η πληροφορική και οι ΤΠΕ ως μέσο γνώσης, έρευνας και μάθησης που διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ως έκφραση μιας <u>ολιστικής, διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης (οριζόντια)</u>
1990-κ.ε.	Πραγματολογικό μοντέλο ή προσέγγιση Ως συνδυασμός των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων. Η πληροφορική και ο ΤΠΕ ως στοιχείο της γενικής κουλτούρας αλλά και κοινωνικό φαινόμενο. <u>Εφικτή ή μεικτή προσέγγιση.</u>



ΕΘΝΙΚΟΣ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΙΝΗΜΑ ΣΤΗΡΙΞΗΣ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης