

ΜΟΝΙΚΑ Α. ΠΑΠΑ

**ΤΟ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΟ- ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΝΑΝΤΙ ΤΟΥ  
ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΟΥ: ΚΕΝΤΡΟ ΒΑΡΟΥΣ ΤΟ ΠΑΙΔΙ:**

**<sup>1</sup>: Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ Η ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ  
:ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ.**

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:**

Το παιδοκεντρικό-μαθητοκεντρικό σχολείο στηρίχτηκε στην αρχή : **aus dem kinde aus**: Δηλαδή; Ξεκινάτε από το παιδί. Οι παιδαγωγοί που υιοθέτησαν το μαθητοκεντρικό σχολείο, τεκμηρίωσαν τις θέσεις τους με το διδακτικό ,ερευνητικό και συγγραφικό τους έργο. Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε Έλληνες παιδαγωγούς με επιλογή, και αναφορά σε κείμενα από το έργο τους<sup>2</sup>.

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ο Α. Δελμούζος επανέρχεται στο θέμα της παιδαγωγικής και ψυχολογικής διάστασης του μαθητοκεντρικού σχολείου και αποσαφηνίζει την Παιδαγωγική και τη Γενική και Ειδική Μεθοδολογία στα πλαίσια της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Θεωρεί ως κέντρο βάρους το παιδί και όχι το δάσκαλο, όπως συνέβαινε στο νοησιαρχικό σύστημα του Ερβάρτου. Παραθέτουμε το σχετικό απόσπασμα από τα Πρακτικά του Μαρασλείου Διδασκαλείου, καθώς και τις θέσεις νεότερων παιδαγωγών. Εδώ φαίνεται η απόρριψη του Ερβαρτιανού σχολείου, που κατά τον Α. Δελμούζο, υπήρξε η σιδερένια φορεσιά του Δασκάλου:<sup>3</sup> "Αν όμως η μέθοδος αυτή, στην τελευταία μάλιστα μορφή της είχε καταντήσει σωστή σιδερένια φορεσιά για δάσκαλο και μαθητή, σε μάζ έγινε ακόμα πιο αφύσικη με το γλωσσικό όργανο που χρησιμοποιούσε. Ο διάλογος ανάμεσα στο δικό μας δάσκαλο και τους μαθητές του ,που είχε σκοπό να κεντά την αυτενέργεια των παιδιών, γινόταν σε μια γλώσσα άσχετη με την πραγματική ψυχική μας ζωή, στην καθαρεύουσα, που ούτε τα παιδιά την κατείχαν, ούτε και ο δάσκαλος τη ζούσε" Ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει «το έθος του σκέπτεσθαι». Όπως παρατηρεί ο Α. Δελμούζος το παιδί πρέπει να περάσει στο στάδιο του αυθορμητισμού, του αυτοματισμού, της αυτενέργειας και στο νόμο της αιτιότητας. Ο Δάσκαλος δεν πρέπει να ρωτάει, αλλά να δίνει προτεραιότητα στη μαθητική ερώτηση. Να ερωτά ο αγνοών ,που είναι ο μαθητής ,και να απαντά ο γνωρίζων ,που είναι ο Δάσκαλος. Ο Δάσκαλος παρατηρεί ο Α. Δελμούζος έχει χρέος να οδηγήσει το παιδί στην απορία. Το παιδί πρέπει μόνο του να βρει λύση στο πρόβλημά του. Αυτό ο **J. Piaget** θα το διατυπώσει με το ψυχοπαιδαγωγικό αξίωμα: «**Apprendre c' est invernter=** μαθαίνω σημαίνει ανακαλύπτω». Συνεχίζοντας ο **PIAGET** θα πει: «**Όταν δίνουμε έτοιμες λύσεις και απαντήσεις στο παιδί, εμποδίζουμε την ανάπτυξή του**». Η Ερβαρτιανή μέθοδος διδασκαλίας: «... σκοτώνει τον ανθρωπισμό. Διαρκώς ρωτά ο Δάσκαλος. Δίνει στο παιδί μασημένη

τροφή». Το σχολείο πρέπει κατά τον **Decroly** να είναι : **Ένα σχολείο από τη ζωή , με τη ζωή, για τη ζωή.** Το παιδί στη ζωή δεν έχει πια μεσάζοντες. Οδηγός του είναι η παιδεία και ο κώδικας αξιών που οικοδομήθηκαν κατά τη φοίτησή του στο σχολείο. Το σχολείο θα εξοπλίσει το παιδί για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της ζωής και να δράσει με αυτοτέλεια και αποτελεσματικότητα. Το παιδί πρέπει να μπορεί να αποκλείει τις αντιφάσεις, να συγκρίνει και να επιλέγει και να απορρίπτει να έχει κριτήριο ορθής επιλογής, να μην είναι εύπιστος, γιατί η ευπιστία θα τον οδηγήσει στην πλάνη. Ο Α. Δελμούζος αναφέρεται και στον κατακερματισμό των μαθημάτων στο σχολείο. Υποστηρίζει ότι η αρχή της συγκέντρωσης των μαθημάτων, αυτό που παλιότερα ονομάστηκε **Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία**. Ασκεί κριτική στους οπαδούς του νέου σχολείου που περιφρονήσαν την αρχή της συγκέντρωσης των μαθημάτων. Η ψυχή, η ζωή είναι ενιαία, θα παρατηρήσει ο Δελμούζος και ο χωρισμός σε μαθήματα αφύσικος-τεχνητός.<sup>4</sup> Συνεχίζοντας ο Α. Δελμούζος παρατηρεί και τα εξής<sup>5</sup>:

**ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ Α. ΔΕΛΜΟΥΖΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΟΠΩΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΟΝΤΑΙ ΣΤΑ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΟΥ ΜΑΡΑΣΛΕΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ:**<sup>6</sup>

«... Σκόπιμον είναι, λέγει, να προχωρήσωμεν<sup>7</sup> λεπτομερέστερα, αλλά πάντα πάνω σε γενικά σημεία της μάθησης. Την Ειδική Διδακτική θα τη δούμε στην πράξη. Βασική μας διαφορά από την παλιάν ερβαρτιανή αντίληψη είναι ότι **εμείς θεωρούμε κέντρο του βάρους το παιδί και όχι όπως εκείνη το δάσκαλο** με το αναλυτικό πρόγραμμα. **Το σχολείο θα μάθη στο παιδί την τέχνη του εργάζεσθαι.** Σκοπός της διδασκαλίας όλων των μαθημάτων είναι να μορφώση μέσα στο παιδί έναν καθολικό τρόπο του σκέπτεσθαι. Και ενώ κάθε μάθημα έχει και δική του μορφωτική επίδραση, όλα μαζί εντούτοις έχουν την αποστολή να μορφώνουν **το καθολικόν έθος του σκέπτεσθαι.** Έτσι έχουμε καθολική τεχνική της εργασίας, καθολικό δηλαδή τρόπο του σκέπτεσθαι. Έτσι μεταξύ όλων των μεθόδων, όλων των μαθημάτων υπάρχουν κοινές γραμμές. Ποιες είναι οι κοινές αυτές γραμμές; Ας πάρωμε ως παράδειγμα το παιδί που αντικρίζει τον κόσμο βγαίνοντας από το σχολείο. Εδώ το παιδί δεν αισθάνεται πια στην ψυχή του **το κεντριστήρι του βαθμού**, ούτε και την άμιλλα. Θα σταθή μόνο του απέναντι στο αγαθό που του παρουσιάζει η ζωή. Θα το αντικρύση ως πρόβλημα, χωρίς μεσάζοντα πια. Ο μηχανικός λ.χ. που θα κάμη το γιοφύρι. Πώς θα το κάμη μοναχός του, θα κάμη όλους τους συνδυασμούς. Βάζει μπρος του το πρόβλημα ή απευθύνει ερωτήσεις προς τον εαυτό του. Πρέπει ορισμένως να μπορεί μόνος του, από μέσα του, αυθόρμητα να λύση το πρόβλημα. Αυτό θα το καλλιεργήση το σχολείο, βάζοντας το παιδί αντιμετώπο με το αγαθό του πολιτισμού, χωρίς να μπαίνει ο ίδιος ενδιάμεσος μεταξύ του μαθητού και του προβλήματος. Το παιδί προχωρεί στη λύση αυθόρμητα. **Ο αυτοματισμός είναι το κύριο γνώρισμα του μορφωμένου και αυτενεργού ανθρώπου.** Δε φτάνει όμως αυτό. Το παιδί βγαίνοντας στη ζωή πρέπει να είναι ικανό να καθοδηγή συστηματικά, θεληματικά τη σκέψη του προς ορισμένο

σκοπό. Να μπορεί από την αφετηρία να προχωρή προς το ορισμένο φωτεινό σημείο, ακολουθώντας συνειδητές μεθόδους. Αυτό είναι το δεύτερο χαρακτηριστικό του έθους του σκέπτεσθαι. Τρίτη ικανότητα, είναι να μάθη να τραβά μεγάλες σειρές σκέψεων χωρίς χάσματα. Να σκέπτεται σύμφωνα με το νόμο της αιτιότητας. Τέταρτη η ικανότητα να μη δέχεται τυφλά ό,τι του παρουσιάζεται. Γι' αυτό απαιτείται η ικανότης της συσχετίσεως του νέου προς το παλιό. Να μπορεί να αποκλείει τις αντιφάσεις. Να έχει γενικά τη συγκριτική δύναμη του μυαλού. Αυτά είναι τα χαρακτηριστικότερα γνωρίσματα του σωστού τρόπου του σκέπτεσθαι. Κι' αυτό θα το παρασκευάση με όλα τα μαθήματα το σχολείο. **Είναι λάθος μεθοδικό να ρωτά ο Δάσκαλος εκεί που μπορεί να ρωτήσει το παιδί.** Θέτομε μπρος στα μάτια του το αγαθό του πολιτισμού και το αφήνουμε να μιλήση. Το κέντρο θα το δεχθή αντί το αντικείμενο το ίδιο. Όλες οι ερωτήσεις μπορούν να βγουν από το αντικείμενο αυτό, φτάνει να συνηθίση το παιδί στον αυτοματισμό της σκέψης. **Ο Δάσκαλος χρειάζεται για να βοηθήση, να χαράξη όρια.** Η Ερβαρτιανή διδασκαλία του σκοτώνει τον ανθρωπισμό. Διαρκώς ρωτά ο Δάσκαλος. Δίνει στο παιδί μασημένη τροφή. Απ' αυτά που ειπώθηκαν παραπάνω βγαίνουν οι κοινές απαιτήσεις για όλα τα μαθήματα. Και τώρα λίγα λόγια για την ερώτηση του δασκάλου σχετικά με την ερώτηση του παιδιού. Ο Δάσκαλος ρωτά βέβαια, ιδίως όμως για αρχή. Οι ερωτήσεις του όμως υποχωρούν, όσο οι μαθητές αποχτούν την τεχνική της εργασίας. Αλλά και στην πρώτη περίπτωση οι ερωτήσεις του δασκάλου δεν πρέπει νάναι τυχαίες, αλλά να επιδιώκουν ορισμένο σκοπό – το πώς να δώση στα παιδιά του την τεχνική της εργασίας. Στην εξέταση ενός ζώου λ.χ. χρειάζεται ο δάσκαλος και αυτός θα θέση ορισμένες ερωτήσεις, γιατί τα παιδιά δεν είναι ακόμη συνηθισμένα στην απορία, δεν μπορούν να απορήσουν. **Ο δάσκαλος χρέος έχει να το οδηγήση στην απορία.** Έτσι θα του δημιουργηθή η τεχνική της εργασίας, θα γίνη το παιδί ικανό να παρατηρή, να εξετάζη ένα ζώο. Όταν εξεταστούν ένα, δύο, τρία ζώα το παιδί αρχίζει και παίρνει ορισμένες κατευθύνσεις σκέψεως. Αυτές είναι οι γενικές διδακτικές αρχές. Είναι όμως ακόμα ανάγκη να ειπωθούν μερικά για την συγκέντρωση, που τόσο άδικα περιφρονήθηκε από τους οπαδούς του νέου σχολείου. Η αρχή της συγκεντρώσεως έχει μεγάλη σπουδαιότητα για τα προγράμματα ιδίως όμως για τη μέθοδο της εργασίας. Η ανάγκη της συγκεντρώσεως είναι ανάγκη της ανθρώπινης ψυχής. Η ψυχή, η ζωή είναι ενιαία. Ο κόσμος επίσης ενιαίος. Γενική τάση παντού προς ενότητα. Η αρχή της συγκεντρώσεως για κάθε ώρα εργασίας, για κάθε μάθημα σ' όλο το χρόνο μέσα. Στο τέλος κάθε διδασκαλίας ανάγκη να γίνεται συγκέντρωση. Μόνο μεγάλα σύνολα παραστάσεων είναι ευκίνητα ως δάδα μέσα μας. Μορφωμένος είναι εκείνος που έχει ευκινησία γνώσεων. Επίσης συγκέντρωση στο τέλος κάθε ενότητας, καθώς και στο τέλος του χρόνου, συγκέντρωση πάνω στην ύλη που διδάχτηκαν στο ορισμένο εκείνο μάθημα. Γενικές συγκεντρώσεις για όλες τις φυσικές επιστήμες – για όλα τα συγγενικά μαθήματα. Αλλά και όλα τα μαθήματα πάλι τα φέρνομε σε ένα γενικό συσχετισμό, σε μια ολοκλήρωση που τα περικλείει μέσα της όλη η ζωή. Η ζωή είναι ενιαία, ο χωρισμός σε μαθήματα αφύσικος-τεχνητός. Και όμως είναι ανάγκη η εργασία να καταμερισθή. Χωρίζοντας εντούτοις, κατανέμοντας την εργασία,

απομακρύνουμε τα παιδιά από τη ζωή, εκτός αν το συνηθίσουμε να συσχετίζη και να ενώνη τα κομματιασμένα»<sup>8</sup>. Οι παιδαγωγικές - ψυχολογικές και μεθοδολογικές θέσεις του Α. Δελμούζου, για το μαθητοκεντρικό σχολείο και για τον Δι-δάσκαλο και τον Δάσκαλο, απεικονίζονται στο σχήμα που ακολουθεί:<sup>9</sup> Αναλυτικότερα ο Α. Δελμούζος αποσαφηνίζει το ρόλο του Δι-δασκάλου και του Δασκάλου. Ο Διδάσκαλος στηρίζεται στη γενικόλογη αοριστολογία, ενώ ο Δάσκαλος ενθαρρύνει το παιδί να εκφραστεί φυσικά και αβίαστα. Το παιδαγωγικό κλίμα με τα χαρακτηριστικά του φόβου και της υποκρισίας δίνει τη θέση του στην αμοιβαιότητα μεταξύ παιδαγωγού – παιδαγωγούμενου. Ρυθμιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο μαθητοκεντρικό σχολείο είναι το ίδιο το παιδί που δρα ως μια αυθυπεύθυνη προσωπικότητα. Ο παπαγαλισμός η απομνημόνευση και η αποστήθιση δίνουν τη θέση τους στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη της κριτικής-δημιουργικής και διαλεκτικής συμμετοχής των μαθητών. Ο Δι-δάσκαλος ήταν ο εκφραστής της διδασκαλίας, τη βαθμολογίας, των λεκτικών και σωματικών ποινών. Ο Α. Δελμούζος αναφέρεται στο σχολείο, που κατά τον **John Dewey** : Δεν έχει σκοπό μόνο την προετοιμασία του παιδιού για τη ζωή, αλλά και την ίδια την καθημερινή ζωή του παιδιού. Τέλος ο Α. Δελμούζος εντάσσει την αυθεντία όχι στην καταπίεση αλλά στην κατηγορική προσταγή του **E. Kant**, όπου οι πράξεις της έχουν ουμανιστικό περιεχόμενο και μπορούν να αποτελέσουν καθολική νομοθεσία. Η συνοπτική παρουσίαση των θέσεων του Α. Δελμούζου παρουσιάζεται στο σχήμα που ακολουθεί.<sup>10</sup>

<b>ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ: ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ Π. ΔΕΛΜΟΥΖΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟ ΚΑΙ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ ΣΕ ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ:</b>			
<b>ΔΙ-ΔΑΣΚΑΛΟΣ</b>		<b>ΔΑΣΚΑΛΟΣ</b>	
1.	Χρησιμοποιεί αόριστες έννοιες και παραστάσεις.	1.	Βοηθάει το παιδί να εκφράζεται και να συνεννοείται ελεύθερα και φυσικά.
2.	Ατμόσφαιρα φόβου και υποκρισίας.	2.	Αμοιβαία εκτίμηση και εμπιστοσύνη.
3.	Αποκλειστικός ρυθμιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	3.	Οδηγός του παιδιού στην αντίληψη του χρέους και της ευθύνης.
4.	Είναι υπέρ του παπαγαλισμού, της λεξικράτειας, της παθητικής ακροαματικής μεθόδου και της γλωσσικής πρόληψης.	4.	Ελεύθερη γραπτή και προφορική έκφραση, δημιουργική στάση στην οικοδόμηση της γνώσης.
5.	Διδάσκαλος σημαίνει: διδασκαλία, καλλιέργεια, βαθμολογία, τιμωρίες.	5.	Δάσκαλος σημαίνει: πίστη στον άνθρωπο και τη μόρφωσή του και συμμετοχή στη ζωή του παιδιού.
6.	Καταπιεστική αυθεντία.	6.	Απρόσωπη κατηγορική προσταγή.

## Ο Δ. ΓΛΗΝΟΣ ΕΠΙΚΡΙΝΕΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΚΡΟΥΣΤΗ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΥΡΩΤΑ.

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και ο Δ. Γληνός, ο οποίος επικρίνει το σχολείο του Προκρούστη και του Ευρώτα. Το σχολείο χαρακτηρίζεται ως φυλακή ,υπνωτήριο, χώρος ψυχικού αποπνιγμού και οδοστρωτήρας των παιδικών ψυχών , που περιφρονείται από όλη τη σχολική κοινότητα.<sup>11</sup> **«Όλοι το εγνωρίσατε το σχολείον φυλακήν, το σχολείον των λόγων και των γραμματικών τύπων και των κενών φράσεων, το σχολείον το σκοτεινόν εσωτερικώς και εξωτερικώς ,το σχολείον του Ευρώτος και του ψυχικού αποπνιγμού, το σχολείον οδοστρωτήρα και Προκρούστην των ψυχών...»**. Ο Γληνός επικρίνει το παραδοσιακό σχολείο για την εμμονή του στη λεξικράτεια,και τη στείρα απομνημόνευση.<sup>12</sup>«Γλώσσα δεν του έδωκε, πραγματικάς δεξιότητας δεν τού εκαλλιέργησε, χρήσιμους γνώσεις δεν τού μετέδωκε. Του παρέσχεν όμως την ευκολίαν να υπάγει εις το ελληνικό σχολείον και να μάθει ,**ότι ο παρακείμενος του ά γ ω είναι αγήοχα... πόσον σας συμπονώ, «αθώα θύματα» της εκπαιδευτικής λεξιμανίας**». Στο βιβλίο του : ένας άταφος νεκρός, ο Γληνός αναφέρεται στην αγιάτρευτη πληγή που νέκρωσε την εκπαίδευση και η πολιτεία δεν έκανε το στοιχειώδες καθήκον να θάψει αυτόν τον νεκρόν , αλλά τον άφησε άταφο.<sup>13</sup> «Γι' αυτήν άλλωστε από το 1836 ποτέ δε βρήκαν αρκετό καιρό ν' ασχοληθούν θετικά και δημιουργικά οι κυβερνήτες του Ελληνικού Κράτους. Έτσι το Εκπαιδευτικό μας σύστημα, ο νεκρός αυτός, που την αγιάτρευτη και θανατηφόρα του αρρώστια διαγνώσανε πολλοί από το 1880, έμεινε πάλιν άταφος. Κι όμως οι Έλληνες στα 1909 είχαν αποφασίσει και ορκιστεί να θάψουν όλους τους νεκρούς των». Για την πραγμάτωση του μαθητοκεντρικού σχολείου ο Δ. Γληνός από τη θέση του Διευθυντή της παιδαγωγικής Ακσαδημίας στο Μαράσλειοσε στις 5 Νοεμβρίου 1924, υποστηρίζει: «Σκοπός της μόρφωσης των Δασκάλων που θα φοιτήσουν στην Ακαδημία είναι να γίνουν καλοί Παιδαγωγοί. Να δοθεί ευκαιρία στους νέους να ενεργήσουν Παιδαγωγικά δηλαδή να γίνουν άνθρωποι: «... Με πνεύμα, οργανωτικό, άνθρωποι καταφατικοί και όχι του θεωρητικού μετεωρισμού στο απόλυτο και της στείρας άρνησης». Οι νέοι Δάσκαλοι πρέπει να γίνουν ενεργητικά μέλη της σημερινής νεοελληνικής ζωής: «... Τη ζωή της κοινωνίας αυτής πρόκειται να υποβοηθήσουν στην εξέλιξή της, τα προβλήματα της να κάμουν συνειδητά τις δημιουργικές δυνάμεις να ζυπνήσουν και να καθοδηγήσουν...Εμείς εδώ κηρύττουμε το δημιουργικό συγχρονισμό και το δημιουργικό μελλοντισμό. Είμαστε νεότεροι Έλληνες και νεότεροι Ευρωπαίοι». Το Μαθητοκεντρικό σχολείο και η μαθητοκεντρική διδασκαλία φαίνεται στις παιδαγωγικές και διδακτικές θέσεις του Δ. Γληνού, όπως συνάγεται από τα βιβλία του :1. **Ένας άταφος νεκρός**: Αθήνα 1925 και :2. **Οι χοίροι ιύζουσιν, τα χοιρίδια κοΐζουσιν, οι όφεις ιύζουσι** .:Αθήνα 1924. Οι μαθητές κινητοποιούνται και δραστηριοποιούνται, ώστε να βγουν από την παθητικοποίηση και την περιθωριοποίηση. Ο Εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και ενισχύει τις δημιουργικές δεξιότητες των μαθητών του και αποφεύγει τη ρητορεία , το κατά επίφαση θάμβος και τον εξωραϊσμό της πραγματικότητας. Αγαπά και αξιοποιεί



δημιουργικά το προγονικό μεγαλείο χωρίς προγονοπληξίες. Μία συνοπτική παρουσίαση των θέσεων του Δημήτρη Γληνού στο Δασκαλοκεντρικό και Δημοκρατικό σχολείο, όπως προκύπτουν από το έργο του: **ένας άταφος νεκρός**<sup>14</sup>. Οι απόψεις αυτές συνοψίζονται επιγραμματικά στο σχήμα που ακολουθεί<sup>15</sup>: Στο δημοκρατικό-μαθητοκεντρικό σχολείο προτάσσεται η δράση και η απόκτηση δεξιοτήτων έναντι της απομνημόνευσης. Εφαρμόζονται οι αρχές του σχολείου εργασίας έναντι της λογοκοπίας και του βερμπαλισμού.

<b>ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ: ΔΗΜΗΤΡΗ ΓΛΗΝΟΥ ΣΕ ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ ΡΟΛΩΝ ΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:</b>	
<b>ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ</b>	<b>ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ</b>
1. Καλλιεργεί τη μνήμη και ενισχύει την ποσοτική γνώση.	1. Ενισχύει τη δράση, την εφαρμογή και την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων.
2. Είναι υπέρ της λογοκοπίας και του βερμπαλισμού.	2. Στηρίζεται στις αρχές του σχολείου εργασίας.
3. Είναι μοιρολάτρης, μεμψίμοιρος και αδρανής με διάφορα προσχήματα.	3. Δραστηριοποιείται για την βελτίωση της ελληνικής παιδείας.
4. Προπέμπει στο παρελθόν και θέλει τον Έλληνα μαθητή να περπατεί με τα νώτα.	4. Δεν καταφρονεί την πραγματικότητα και τον πολιτιστικό συγχρωτισμό.
5. Χαρακτηρίζεται από κενή ρητορεία, από λατρεία της εξωτερικής λάμψης και από το θάμβος της ηχηρότητας.	5. Αποδέχεται τη θετική εργασία, τις δημιουργικές δεξιότητες και αναγνωρίζει το μαθητή ως συνισταμένη του παρελθόντος
6. Τον χαρακτηρίζει προγονοπληξία.	6. Θετική προγονολατρεία.

#### **Π.Δ.ΞΩΧΕΛΛΗΣ: ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.**

Στο σχεδιασμό της διδασκαλίας στο μαθητοκεντρικό και το δασκαλοκεντρικό σχολείο αναφέρεται μεταξύ των άλλων και η έρευνα του **Π.Δ. Ξωχέλλη**, καθηγητή στο Α.Π.Θ. που αφορούσε<sup>16</sup>: «...τη μεθόδευση της διδασκαλίας στο μάθημα της ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Γενικό λύκειο. Αποτελεί τμήμα ενός αρτιότερου προγράμματος σχεδιάστηκε και εκτελέστηκε, υπό τη διεύθυνσή μου, στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης από το έτος 1980-1985-είχε ως στόχο του την εμπειρική διερεύνηση της διδακτικής διαδικασίας στους δύο κύκλους σπουδών

της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης και στα μαθήματα Αρχαία και Νέα Ελληνικά, Ιστορία Μαθηματικά και φυσική». Ήδη στην έρευνα επισημαίνεται. Η έρευνα ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την άρθρωση της διδασκαλίας, με αναφορά στο Δασκαλοκεντρικό και τον Μαθητοκεντρικό τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας. «Από την ανάλυση των παραγόντων προκύπτουν δύο κυρίως τάσεις στην άρθρωση της διδασκαλίας: ένα προφανώς επικρατέστερο σχήμα «δασκαλοκεντρικού» τύπου, με μικρές διαφορετικές αποχρώσεις, και ένας δεύτερος, σπάνια εφαρμοζόμενος, τρόπος άρθρωσης της διδασκαλίας, ο οποίος μεταθέτει εν μέρει το κέντρο βάρους δραστηριοτήτων από τον καθηγητή προς τους μαθητές. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα επιμέρους στοιχεία των δυο αυτών τρόπων άρθρωσης της διδασκαλίας. Τρόποι άρθρωσης και μορφές πορείας της διδασκαλίας. Γενικός πίνακας από την ανάλυση παραγόντων).<sup>17</sup>

#### ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΑΡΘΡΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:<sup>18</sup>

<p><b>1. «Δασκαλοκεντρικός» τρόπος άρθρωσης της διδασκαλίας:</b></p>	<p>α) εξέταση β) παράδοση με αφήγηση του διδάσκοντος (προφορικά ή με διάγραμμα) γ) έλεγχος της προηγούμενης ή της νέας ενότητας δ) εφαρμογή «σταδίων» ε) ανάγνωση και έλεγχος του κεφαλαίου από το σχολικό βιβλίο στ) ερωτήσεις εξετάσεων</p>
--	---

#### ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΑΡΘΡΩΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:<sup>19</sup>

<p><b>2. «Μαθητοκεντρικός» τρόπος άρθρωσης της διδασκαλίας:</b></p>	<p>α) ερωτήσεις των μαθητών β) συζήτηση με τους μαθητές (με αφετηρία μια εικόνα ή ένα κείμενο) γ) ανακοίνωση και συζήτηση των στόχων διδασκαλίας δ) προβληματισμός των μαθητών ε) συζήτηση εργασιών των μαθητών»</p>
---	--

Στη Δασκαλοκεντρική άρθρωση της διδασκαλίας εφαρμόζονται οι εξής στρατηγικές:<sup>20</sup> 1.Εξέταση της προηγούμενης ενότητας.2.Μετάδοση της ύλης από τον διδάσκοντα με προφορικό λόγο ή διαγραμματικό πίνακα ή ανάγνωση της ενότητας από το σχολικό βιβλίο. «Όλες αυτές οι στρατηγικές έχουν κοινό ως γνώρισμά τους ότι η διδακτική διαδικασία εκπορεύεται και κατευθύνεται σε όλα τα στάδιά της από τον καθηγητή ,ενώ παρακολουθούν και εκτελούν απλώς παθητικά οι μαθητές». Στη μαθητοκεντρική άρθρωση της διδασκαλίας. ένα μέρος των δραστηριοτήτων αναλαμβάνουν οι μαθητές ως εξής:<sup>21</sup>

1 «Οι μαθητές υποβάλλουν ερωτήσεις.2. αιτιολογούν και αξιολογούν τα γεγονότα και τις προσωπικότητες.3. Καταλήγουν σε συμπεράσματα και συζητούν σημεία που τους προβληματίσαν.4. Η διδασκαλία μπορεί να γίνει και με παρουσίαση και συζήτηση των εργασιών των μαθητών, που έχουν ετοιμαστεί στο σπίτι». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην παραπάνω περίπτωση είναι συντονιστικός: « Η δραστηριότητα του διδάσκοντος είναι εδώ προφανώς κυρίως συντονιστική και αποβλέπει εξαρχής στην κινητοποίηση και τον προβληματισμό των μαθητών, Οι δύο παραπάνω τρόποι άρθρωσης της διδασκαλίας, με τις επιμέρους μορφές τους, έχουν κάπως διαφορετική αφετηρία και παρουσιάζουν διαφορετική ροή, ώστε να δικαιολογούνται με συγκριτικά κριτήρια και άποψη κέντρου βάρους και δραστηριοτήτων, οι χαρακτηρισμοί «δασκαλοκεντρική» και «μαθητοκεντρική» άρθρωση διδασκαλίας». <sup>22</sup> Στη δασκαλοκεντρική άρθρωση της διδασκαλίας το κέντρο της αγωγής και της μάθησης είναι ο δάσκαλος. Η διδασκαλία ακολουθεί την προδιαγεγραμμένη παραδοσιακή πορεία με εξεταστικό και ελεγκτικό περιεχόμενο. Οι μαθητές παραμένουν με σταυρωμένα χέρια και κλειστό το στόμα, με πρωταγωνιστή τον εκπαιδευτικό που κυριαρχεί στη διδασκαλία και τη μάθηση. **Στη μαθητοκεντρική άρθρωση της διδασκαλίας το κέντρο βάρους μετατίθεται από το δάσκαλο στο μαθητή.** Οι μαθητές έχουν την πρωτοβουλία ερωτούν, συζητούν, ανακοινώνουν και προβληματίζονται για τη σχολική μάθηση. Ο καθηγητής **Π.Δ. Ξοχέλλης**, αναφερόμενος στη δασκαλοκεντρική και μαθητοκεντρική άρθρωση της διδασκαλίας γράφει: <sup>23</sup> «**Στην πρώτη περίπτωση** η άρθρωση της διδασκαλίας εμπεριέχονται στρατηγικές του διδάσκοντος, όπως εξέταση (ως αναπαραγωγή) της προηγούμενης ή έλεγχο κατοχής της νέας ενότητας, παράδοση με αφήγηση (από στήθους ή με διάγραμμα στον πίνακα) ή ανάγνωση του οικείου κεφαλαίου από το σχολικό βιβλίο. Όλες αυτές οι στρατηγικές έχουν ως κοινό γνώρισμά τους ότι η διδακτική διαδικασία εκπορεύεται και κατευθύνεται σε όλα τα στάδια της από τον καθηγητή, ενώ παρακολουθούν και εκτελούν απλώς παθητικά οι μαθητές. **Στη δεύτερη εκδοχή άρθρωσης της διδασκαλίας** μετακινείται ως ένα βαθμό η αφετηρία μέρους τουλάχιστον των δραστηριοτήτων προς την πλευρά των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές υποβάλλουν ερωτήσεις, προχωρούν στην αιτιολόγηση και αξιολόγηση των γεγονότων και προσωπικοτήτων, καθώς και στη συναγωγή συμπερασμάτων και συζητούν σημεία που τους προβληματίσαν ή ακόμη ότι η διδασκαλία διεξάγεται υπό μορφή παρουσίασης και συζήτησης εργασιών που προετοίμασαν οι μαθητές στο σπίτι («σεμιναριακή μορφή»). Η δραστηριότητα του διδάσκοντος είναι εδώ προφανώς κυρίως συντονιστική και αποβλέπει εξαρχής στην κινητοποίηση και τον προβληματισμό των μαθητών. Οι δύο παραπάνω τρόποι άρθρωσης της διδασκαλίας, με τις επιμέρους μορφές τους, έχουν κάπως διαφορετική αφετηρία και παρουσιάζουν διαφορετική ροή, ώστε να δικαιολογούνται, με συγκριτικά κριτήρια και από άποψη κέντρου βάρους των δραστηριοτήτων, οι χαρακτηρισμοί «δασκαλοκεντρική» και «μαθητοκεντρική» άρθρωση της διδασκαλίας». Σημαντικό εύρημα της δασκαλοκεντρικής άρθρωσης της διδασκαλίας θεωρείται και η ανάθεση της μεγαλόφωνης ανάγνωσης από τον καθηγητή στον μαθητή <sup>24</sup>. «Στη διεξαγωγή της



διδασκαλίας προέχει η μεγαλόφωνη ανάγνωση από κάποιο μαθητή του οικείου κεφαλαίου που πρόκειται να διδαχθεί(από το σχολικό βιβλίο),αφού θυμίσει (επαναλάβει) ένας μαθητής την προηγούμενη ενότητα.

Στη συνέχεια (και εδώ η διαδοχή των φάσεων προέρχεται από το συγγραφέα)διαβάζουν όλοι οι μαθητές το νέο κεφάλαιο από το βιβλίο και γίνονται ερωτήσεις από το διδάσκοντα ή μια σύντομη εξέταση (τεστ) για να διαπιστωθεί «τι εμπέδωσαν οι μαθητές». Πρόκειται δηλαδή για ένα πολύ παραδοσιακό τρόπο άρθρωσης της διδασκαλίας σε απόλυτα στενή σχέση<sup>25</sup>».Οι επιλογές αυτές δηλαδή της ανάθεσης της μεγαλόφωνης ανάγνωσης κατά προτίμηση από αγόρια είναι το παρακολούθημα του κρυφού αναλυτικού προγράμματος<sup>26</sup>.

Η **Ann Brown** κάνει ειδική αναφορά στην επιλογή του παραδοσιακού σχολείου των μαθητών με γνώμονα το φύλο στη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης. «Όπως παρατηρεί η **Ann Brown**<sup>27</sup>:«Η Γραφή και η ανάγνωση συχνά θεωρούνται γυναικείες δραστηριότητες, που ταιριάζουν περισσότερο σε κορίτσια, παρά σε αγόρια, μιας και προϋποθέτουν ησυχία και παθητικότητα. Συχνά ακούμε κάποιον να λέει πως τα κορίτσια είναι πολύ καλύτερα στη γλώσσα, ενώ τα αγόρια στα μαθηματικά.

Αυτές οι αντιλήψεις λανθάνουν και επηρεάζουν τα παιδιά, συνιστούν και καθορίζουν το πώς θα αντιμετωπίσουν αγόρια και κορίτσια το γράφειν, δηλαδή επεκτείνεται στο περιέχον και το περιεχόμενο του γραπτού λόγου. Χαρακτηριστικό είναι και το παράδειγμα ,ότι για τη μεγαλόφωνη ανάγνωση επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό κυρίως αγόρια επειδή έχουν «δυνατή φωνή<sup>28</sup>».Ο γενικότερος προσανατολισμός σε μία σύγκριση μεταξύ του συντηρητικού και του προοδευτικού εκπαιδευτικού , όπως συνάγεται από τα αποτελέσματα της έρευνας **Π.Δ. Ξωχέλλη**, η σύγκριση μεταξύ του συντηρητικού και του προοδευτικού εκπαιδευτικού σε μία ευρύτερη θεώρηση των αποτελεσμάτων απεικονίζεται στο σχήμα που ακολουθεί<sup>29</sup>:

Ο συντηρητικός εκπαιδευτικός συνδέει τα σχολεία με την πολιτιστική παράδοση ,ενώ ο προοδευτικός δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Το παραδοσιακό σχολείο πιστεύει ότι η επίδοση του μαθητή οφείλεται στις ενδογενείς καταβολές του, ενώ η προοδευτική παιδαγωγική προτάσσει τους εξωγενείς και τους κοινωνικούς παράγοντες. Το παραδοσιακό σχολείο τονίζει το έμφυτο ταλέντο του παιδαγωγού, ενώ η προοδευτική εκπαίδευση στηρίζεται στην παιδαγωγική και ψυχολογική του κατάρτιση .Τέλος για τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση ,το παραδοσιακό σχολείο πιστεύει ότι πρέπει να εκπορεύονται άνωθεν, ως αναγκαίο κακό. Αντίθετα η προοδευτική παιδαγωγική θεωρεί τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση επιβεβλημένες.

Μία συνοπτική παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας του Π.Δ. Ξωχέλλη για τον συντηρητικό και τον προοδευτικό εκπαιδευτικό φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:<sup>30</sup>

ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ: Π. Δ. ΞΩΧΕΛΛΗ ΣΕ ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ:	
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ
1. Σύνδεση σχολείου με την πολιτιστική παράδοση.	1. Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.
2. Η σχολική επίδοση οφείλεται στις έμφυτες καταβολές.	2. Η σχολική επίδοση εξαρτάται από εξωγενείς κοινωνικούς παράγοντες.
3. Ο εκπαιδευτικός στηρίζεται στο έμφυτο ταλέντο.	3. Ο εκπαιδευτικός στηρίζεται στην Παιδαγωγική-Ψυχολογική κατάρτιση.
4. Η μεταρρύθμιση επιβάλλεται «άνωθεν» (είναι δηλαδή αναγκαίο κακό)».	4. Οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητες.

Στην έρευνα για την τυπολογία του εκπαιδευτικού ως επιστήμονα ή ως παιδαγωγού που δεν τεκμηριώθηκε<sup>31</sup>, ο εκπαιδευτικός ως επιστήμονας δίνει προτεραιότητα στην επιστημοσύνη, στην ειδικότητα, στην μονολογική μορφή διδασκαλίας, και στη διαφοροποίηση Δασκάλων και καθηγητών. Αντίθετα ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός δίνει προτεραιότητα στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και τονίζει την ανάγκη της καλής κατάρτισης του εκπαιδευτικού. Προτάσσει τον διάλογο έναντι του μονολόγου και πιστεύει ότι δάσκαλοι και καθηγητές έχουν την ίδια αποστολή. Σε ό,τι αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού στο ζεύγος: Αυταρχικός και κοινωνικοσυντονιστικός, που δεν επικυρώθηκε<sup>32</sup> από τα δεδομένα της έρευνας, ο αυταρχικός παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Πρέπει να υπάρχει απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή. Ο εκπαιδευτικός διατηρεί το κύρος της επαγγελματικής: **ex officio** αυθεντίας και η πειθαρχία επιβάλλεται με τιμωρίες. Η συνεργασία με τις ομάδες αναφοράς δεν είναι πολύ απαραίτητη. Στον αντίποδα<sup>33</sup> ο κοινωνικοσυντονιστικός εκπαιδευτικός καλλιεργεί φιλικές σχέσεις με τους μαθητές, Η αυθεντία και το κύρος του πρέπει να έχει την αυτόβουλη αναγνώριση των μαθητών. Η πειθαρχία στηρίζεται στην αυτοπειθαρχία με γνώμονα την αυτονομία και την αυτορρύθμιση. Ο εκπαιδευτικός στηρίζεται στη συνεργασία με τις ομάδες αναφοράς.

## Ο Ε.Π.ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ Α. ΔΕΛΜΟΥΖΟΥ.

Η αναφορά του Ε.Π.Παπανούτσου στη διδασκαλία ,στη σχέση παιδαγωγού – παιδαγωγούμενου και στο δημοκρατικό σχολείο, παραπέμπει στο μαθητοκεντρικό σχολείο, όπου μπαίνουν οι βάσεις για τον ελεύθερο και υπεύθυνο πολίτη. Για τη διδασκαλία δεν υπάρχουν συνταγές ,αφού το ακροατήριο του εκπαιδευτικού είναι αστάθμητο και η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να βρουν απαντήσεις μένουν αναπάντητα.<sup>34</sup> «Ο **Ε.Π. Παπανούτσος** αναφερόμενος και στη μεθοδολογία αναλυτικότερα γράφει: «Εύλογη είναι η ανησυχία των επίδοξων δασκάλων, που τρέμουν όταν συλλογίζονται «πώς θα κάνουν μεθαύριο το μάθημά τους» και ικετεύουν τον «Καθηγητή Παιδαγωγικής» ή τους έμπειρους στο επάγγελμα συναδέλφους των να τους δώσουν διδακτικές οδηγίες, τη «μέθοδο», το κλειδί – όπως το φαντάζονται – για να ανοίξουν την κλειστή πόρτα της επιτυχημένης διδασκαλίας. Τους καταλαβαίνω. Νομίζουν ότι υπάρχει ένας τέτοιος «τυφλοσούρτης» και ψάχνουν να τον βρουν. Τα πιο περιζήτητα βιβλία από νεαρούς εκπαιδευτικούς είναι τα εγχειρίδια της «Ειδικής Διδακτικής», τα (εγκόλπια της τέχνης τους). Αυτοί έπρεπε εξ αρχής να τους πουν ότι δεν υπάρχει για το Δάσκαλο κάτι ανάλογο με τον «Οδηγό κυκλοφορίας» που έχει γραφτεί για τους αυτοκινητιστές... Όπως δεν υπάρχει, δεν είναι δυνατόν να υπάρχει «οδηγός» για τους μουσουργούς «πώς να συνθέτουν ένα μουσικό έργο», ή για τους «πολιτικούς» πώς να κυβερνούν μια χώρα». Και συνεχίζοντας ο **Ε.Π.Παπανούτσος** παρατηρεί: « Κατάλαβέ το καλά και κλείσε αυτή την αλήθεια μέσα στην ψυχή σου ότι η διδασκαλία ανήκει στην κατηγορία των πνευματικών έργων όπου το καλό αποτέλεσμα είναι προϊόν έμπνευσης και δημιουργικού οίστρου<sup>35</sup>». Σχηματικά η σχέση παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου και η ευρύτερη θεώρηση του μαθητοκεντρικού σχολείου φαίνεται ανάγλυφα στην αντιπαράθεση μεταξύ συντηρητικού και δημοκρατικού<sup>36</sup> εκπαιδευτικού. Ο συντηρητικός εκπαιδευτικός είναι παντογνώστης και πάνσοφος, ενώ ο δημοκρατικός διαπιστώνει χάσματα στη σοφία του. Ο μαθητής απομυθοποιεί την αυθεντία μέσα από το διάλογο<sup>37</sup> και ο Δάσκαλος κατά τον **P. Freire** μεταπλάθει τη σκέψη του μέσα από τη σκέψη των μαθητών του. Από τη δογματική απαίτηση σεβασμού του μαθητή στον εκπαιδευτικό έχουμε την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ανυψωθεί επιστημονικά, παιδαγωγικά και ηθικά σε πνεύμα αμοιβαιότητας με το μαθητή. Οι επικρίσεις του παραδοσιακού σχολείου που κατηγορήσουν συλλήβδην τους μαθητές για «ιταμότητα, ασυδοσία, τυχοδιωκτισμό και επαναστατικότητα...»<sup>38</sup>, δίνουν τη θέση τους σε μια αισιόδοξη εικόνα, όπου οι νέοι έχουν ηθικά και διανοητικά χαρίσματα με κύρια χαρακτηριστικά την παρρησία και την ειλικρίνεια. Η ειρωνεία που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη δημιουργικότητα του μαθητή αντικαθίσταται από την απαγόρευση των απαγορεύσεων. Αυτό που οι Γάλλοι φοιτητές έγραψαν τον Μάη του 68 στους τοίχους των εξεγερμένων πόλεων: «**Απαγορεύονται οι απαγορεύσεις.2. Εμείς είμαστε η εξουσία και 3. Η φαντασία στην εξουσία**».<sup>39</sup> Στο σχήμα που

ακολουθεί καταγράφεται η διαφορά του ρόλου μεταξύ του παραδοσιακού και του προοδευτικού εκπαιδευτικού<sup>40</sup>.

<b>ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΚΑΙ ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΑ ΤΟΝ: Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟ ΣΕ ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ:</b>			
<b>ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ</b>		<b>ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ</b>	
1.	Ο εκπαιδευτικός είναι ο ένας, ο παντογνώστης, ο φωτισμένος.	1.	Διαπιστώνει την ύπαρξη χασμάτων στη «σοφία» του.
2.	Πιστεύει, ότι ο μαθητής κατέχεται από κληρονομικούς ενδοιασμούς και πλέγματα στην αυθεντία.	2.	Δέχεται την εισβολή της αμφισβήτησης και των αναβαθμών στη διαδικασία της μάθησης.
3.	Απαιτεί το σεβασμό των μαθητών.	3.	Ανυψώνεται πνευματικά και ηθικά.
4.	Κατηγορεί τους νέους για: Ιταμότητα, προκλητική αθλιότητα, κυνισμό, ασυδοσία και σοφιστεία, τυχοδιωκτισμό και πάθος ανεξαρτησίας.	4.	Βρίσκει στους νέους διανοητικά και ηθικά χαρίσματα: Παρηρησία, απόρριψη καθωσπρεποσύνης, απομυθοποίηση πολλών ταμπού, ειλικρίνεια, φυγόκεντρη πορεία από το σπίτι και το σχολείο.
5.	Απειλεί, λοιδωρεί και ειρωνεύεται τους μαθητές.	5.	Κερδίζει την εμπιστοσύνη με το ζωντανό παράδειγμα.
6.	Οι αναστολές έχουν πλαίσιο αναφοράς το συμφέρον του σχολείου και της οικογένειας.	6.	Οι απαγορεύσεις συσχετίζονται με τα ίδια τα συμφέροντα του παιδιού.

Τι σημαίνει όμως μορφώνω ένα άτομο; Ο **Ε.Π. Παπανούτσος** δίνει απαντήσεις για τη μόρφωση στο μαθητοκεντρικό σχολείο<sup>41</sup>:

1. Μόρφωση δε σημαίνει ότι μορφοποιούμε ένα άτομο, γιατί αυτό ,έχει τη βιολογική του μορφή. Σημαίνει όμως ,ότι αναπτύσσουμε και καλλιεργούμε τις ενδογενείς καταβολές του, εστιάζοντας την σκόπιμη και συνειδητή μας επίδραση στον ατομικό ρυθμό εργασίας του παιδιού.

2. Θα γίνει μια αρμονική σύζευξη των περιβαλλοντικών και κληρονομικών συστατικών στοιχείων του παιδιού με πλήρη σεβασμό στη βιολογική του σφαίρα.

3. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να παραβλέπει τη σύγχρονη πραγματικότητα στην οποία το παιδί ζει και αναπτύσσεται. 4. Η παιδεία τείνει να προετοιμάσει το παιδί για τη μελλοντική του ζωή. Αυτό φυσικά δε σημαίνει καταστρατήγηση της σημερινής ζωής και των αναγκών του παιδιού που πρέπει να γίνονται απόλυτα σεβαστοί και δεν πρέπει να θυσιάζονται για την επιτυχία των σκοπών και των στόχων του σχολείου.<sup>42</sup>

«**Μορφώνω ένα άτομο** θα ειπεί δίνω μορφή στον ψυχικό του κόσμο, σε κάτι άμορφο ακόμα. Στο άτομο όμως δεν μπορούμε να δώσουμε αυθαίρετα όποια μορφή εμείς θέλομε, παρά μόνο να το βοηθήσουμε να πάρει με τον καιρό τη μορφή που ορίζουν

όσα ζωντανά και διαλεχτά στοιχεία κλείνει μέσα του. Αυτά με τη συστηματική ανάπτυξη και καλλιέργεια δίνουν στον καθένα τον ατομικό του τύπο. Τα στοιχεία όμως που υπάρχουν σ' ένα άτομο είναι άλλα παρμένα κι άλλα επηρεασμένα από την πραγματικότητα όπου ζει. Απ' αυτή παίρνουν το περιεχόμενο και τα εκφραστικά τους μέσα οι ψυχικές λειτουργίες και ικανότητες, οι ενέργειες και δυνάμεις του ατόμου, που κι αυτές πάλι ορίζονται ως ένα σημείο κληρονομικά από την ξεχωριστή φυσιολογία της εθνικής του ομάδας. Έτσι, ολόκληρο το είναι του ανθρώπου, ριζώνει στη σύγχρονη του φυσική, κοινωνική και εθνική πραγματικότητα, με τα δικά της στοιχεία ζυμώνεται, ανασταίνεται και πλουτίζει ο ψυχικός του κόσμος. Η παιδεία λοιπόν κάθε τόπου μπορεί να μορφώσει, ν' αναπτύξει δηλαδή συστηματικά τον ψυχικό αυτό κόσμο προς έναν σκοπό, μονάχα αν στηρίζεται στη σύγχρονη του πραγματικότητα. Απ' αυτή θα πάρει το βασικό της υλικό και τα εκφραστικά της μέσα, αυτή θα φωτίζει πολύμερα, και απ' αυτή σαν από κέντρο θ' απλώνεται, όταν χρειάζεται, σε πλατύτερο ορίζοντα, για να ξαναγυρίσει τέλος πάλι σ' αυτή. Τέτοια βασική αρχή δεν την επιβάλλει μονάχα τον νόημα της αγωγής η ανάπτυξη δηλαδή στοιχείων που πραγματικά υπάρχουν, αλλά και ο σκοπός της παιδείας. Γιατί ή παιδεία θέλει να ετοιμάσει το άτομο έτσι που να μπορεί να ζήσει άνετα και δημιουργικά στον τόπο του, και με τη δράση του να καλυτερεύει και τον εαυτό του και το σύνολο όπου ζει».

#### **Η ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ. ΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:**

Το Μαθητοκεντρικό σχολείο και η Μαθητοκεντρική Διδασκαλία αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης και έρευνας στα Παιδαγωγικά Τμήματα, μετά την εισαγωγή συναφών γνωστικών αντικειμένων<sup>43</sup> Συγγράμματα όπως : «**Η Μαθητοκεντρική Διδασκαλία**»<sup>44</sup> , και «**Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής**»<sup>45</sup> , καθώς και το συνολικό έργο των παιδαγωγών που προαναφέραμε και άλλων όσων σχετίζονται με τη θεματική μας στην Ελλάδα ,αλλά και πέραν αυτής εντάχθηκαν στην ελληνική βιβλιογραφία με ενθαρρυντικές κριτικές. Στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών εκπονήθηκε διδακτορική διατριβή από τον **Γ. Σκαλιάπα**, νυν Σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα:<sup>46</sup> : **Σχέση Δασκάλου- Μαθητή στο Μαθητοκεντρικό σχολείο: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση**: Αθήνα 1999. Η παιδοκεντρική- μαθητοκεντρική διδασκαλία, όπως διατυπώθηκε με τη ρήση :**Aus dem kinde aus**<sup>47</sup>:δηλαδή ξεκινάτε από το παιδί ,συνάπτεται με το ρόλο του δασκάλου. Ο Α. Δελμούζος ξεχωρίζει τον **Δι-δάσκαλο από τον δάσκαλο**<sup>48</sup>. Ο Διδάσκαλος διδάσκει. Μεταδίδει γνώσεις. Μεταλαμπαδεύει αξίες. Είναι δαδούχος. Είναι ο σμιλευτής και πυρπολητής των παιδικών ψυχών. Είναι ο παντογνώστης ,ο πάνσοφος και η κινητή εγκυκλοπαίδεια. Αυτός ο εκπαιδευτικός είναι αποθηκάριος της σοφίας και κατέχεται από την πνευματικό βραχμανισμό<sup>49</sup>. Αντίθετα ο Δάσκαλος προτάσσει την ψυχοπνευματική υγεία του μαθητή και μετέπειτα προχωρεί στη μάθηση. Ο Α. Δελμούζος ,αναφερόμενος στον Δάσκαλο γράφει: «Παντού όμως και

μέσα στην τάξη μου και έξω, ζητούσα με κάθε τρόπο να υποχωρήσει ο Δι-δάσκαλος στο Δάσκαλο<sup>50</sup>». Σε ένα μαθητοκεντρικό σχολείο ο ρόλος του Δασκάλου είναι<sup>51</sup>: Βοηθητικός, συμβουλευτικός, συνεργατικός, καθοδηγητικός, αντιαυταρχικός, δημιουργικός, αντιδιδασκτικός, κοινωνικός, πολιτικός κ. λ. π. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην αγωγή, τη μάθηση και τη διδασκαλία. Ένα μαθητοκεντρικό σχολείο είναι αντιαυταρχικό. Την επισήμανση των παιδαγωγικών συνεπειών από το αυταρχικό και αντιαυταρχικό κλίμα της σχολικής τάξης βλέπουμε στο σχήμα που ακολουθεί. Στο μαθητοκεντρικό σχολείο η αυταρχικότητα δίνει τη θέση της στη συναίνεση. Από την ταϊστική μέθοδο διδασκαλίας περνάμε στη συμμετοχικότητα των μαθητών, στη διερεύνηση, στην ανακάλυψη και την επαναανακάλυψη. Από το μονόλογο σε διαλογοκεντρικές διαδικασίες. Από τη δογματική αντικειμενοποίηση των αξιών στη βουλευσιαρχική θεώρηση. Η *ex officio* αυθεντία απομυθοποιείται. Η γνώση δεν είναι ποσοτική αλλά ποιοτική. Εξισορροπείται η συγκλίνουσα με την αποκλίνουσα σκέψη. Η αγωγή δεν είναι δαμασμός αλλά κατά τον **I.Seif** κατανόηση και βοήθεια. Οι συμπεριφοριστικές διαδικασίες αγωγής και μάθησης δίνουν τη θέση τους στη Γνωστική Ψυχολογία. Ο εκπαιδευτικός από το ρόλο του:<sup>52</sup> «μεταδότη της γνώσης, του μεταλαμπαδευτή, του δαδούχου, του σμιλευτή και πυρπολητή ψυχών, του παντογνώστη, του πάνσοφου και της κινητής εγκυκλοπαιδείας, έχει πια ρόλο: βοηθητικό, συνεργατικό, καθοδηγητικό, συμβουλευτικό, αντιαυταρχικό, αντιδιδασκτικό, δημιουργικό, κοινωνικό, πολιτικό κλπ».<sup>53</sup> Με τον πολιτικό ρόλο του εκπαιδευτικού εννοούμε το ρόλο του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη ως δημοκρατικού πολίτη και όχι τον κομματικό του ρόλο.

#### **Ο Α. ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ ΔΙΑΧΩΡΙΖΕΙ ΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΟΜΜΑΤΙΚΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΑΤΗΡΕΙ:<sup>54</sup>**

Ο πολιτικός ρόλος του εκπαιδευτικού διαχωρίζεται από τον Α.Δελμούζο. Ο πολιτικός ρόλος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως δημοκρατικού πολίτη.<sup>55</sup> «Άλλος κίνδυνος από την ελεύθερη συνομιλία είναι ο κομματισμός. Συζητούν στην τάξη δύο αντίθετες γνώμες, και γύρω σ' αυτές προβάλλουν σε λίγο δύο αντίμαχα στρατόπεδα. Σε τέτοια περίπτωση εύκολα μπορεί να γίνει ζήτημα φιλοτιμίας ή νίκη της μιας ή της άλλης γνώμης. Τη νίκη τότε πρέπει να την κερδίσει η κάθε ομάδα για τον εαυτό της, μόνο και μόνο για να κερδίσει αυτή. Έτσι ξετρυπώνει το κάθε επιχείρημα σωστό ή όχι, το παιδικό μυαλό σπρώχνεται στο σόφισμα, και φυσικό είναι η αγάπη στην αλήθεια να παραμερίσει εμπρός στους αντίμαχους εγωισμούς και ο κοινός σκοπός να ξεχαστεί ολότελα. Τελειώνω μ' έναν άλλο κίνδυνο, που είναι κι αυτός σπουδαίος και παρουσιάζονται πάρα πολύ συχνά.

Η ελεύθερη συνομιλία σε μια τάξη προϋποθέτει ορισμένο tempo, ρυθμό, για να μπορούν να παίρνουν μέρος στη συζήτηση όλα τα μέλη της. Γι' αυτό όμως είναι ανάγκη να συνηθίσουν τα παιδιά στην αυτοκυριαρχία, να μην προβάλλουν το ατομικό εγώ και τη φιλοδοξία τους εμπρός στο ομαδικό έργο, χρειάζεται δηλαδή ανασταλτική ενέργεια που δεν είναι εύκολη για ένα παιδί.



Έτσι το πιο συνηθισμένο είναι λίγα παιδιά, τα πιο γρήγορα στην αντίληψη και τη σκέψη, και συχνά όσα παιδιά τα ξεχωρίζει η επίδειξη και το θάρρος, αυτά να παίρνουν τη συζήτηση στο χέρι και να της δίνουν τέτοιο ρυθμό, που άλλοι από την τάξη να δυσκολεύονται και άλλοι να μην μπορούν καθόλου να παρακολουθήσουν. Λένε πως έτσι είναι και στη ζωή, οι λίγοι γεννημένοι γι' αρχηγοί κι οι άλλοι, οι πολλοί, για να ακολουθούν τους πρώτους.... Γιατί δεν είναι τωρινή μόνο η αρρώστια του τόπου μας, να μας χορταίνουν και να μας ικανοποιούν εύκολα τα λόγια, σ' αυτά να εξαντλούμε δύναμη κι ενδιαφέρον, μ' αυτά να δουλεύουμε, και θετική δουλειά λίγη ή καμιά».

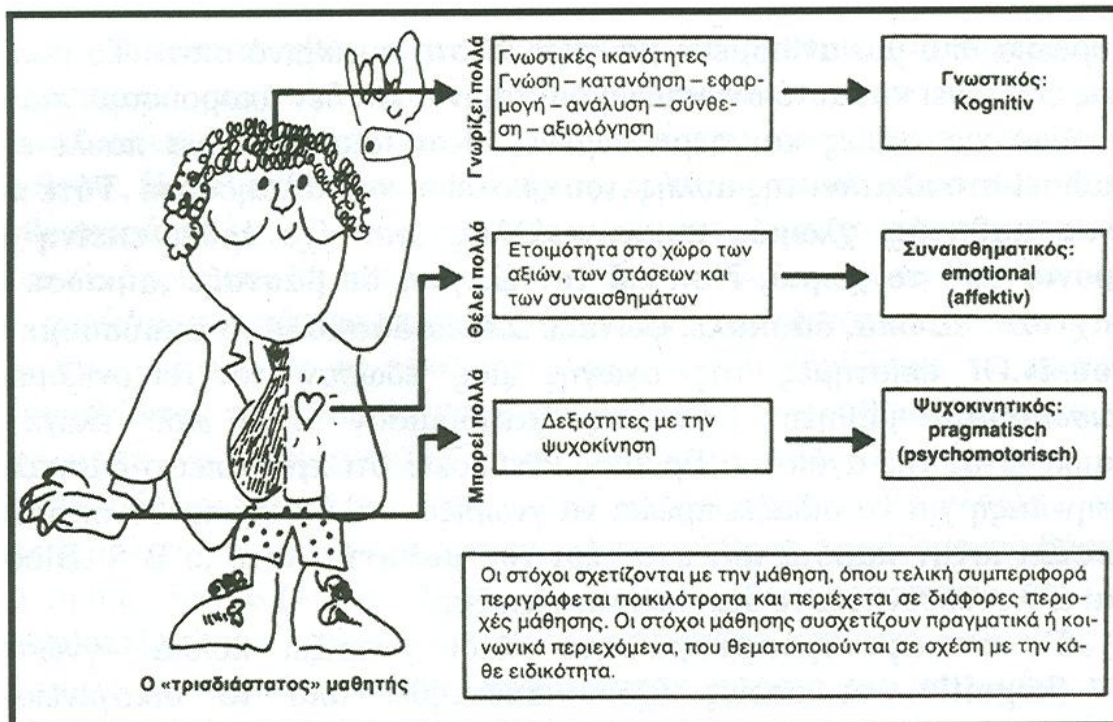
Στο μαθητοκεντρικό σχολείο από την αναπαραγωγική εκπαίδευση περνάμε στη δημιουργική. Η ελευθερία και η παρρησία παύουν να χαρακτηρίζονται ως αναρχικές συμπεριφορές, αλλά ως ένδειξη υπευθυνότητας. Στο σχήμα που παραθέτουμε στη συνέχεια φαίνονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αυταρχικού και αντιαυταρχικού εκπαιδευτικού, όπως συνάγονται από την ελληνική ευρύτερη βιβλιογραφία, αλλά και από μεμονωμένες περιπτώσεις που καταγράφονται στη σχολική πρακτική.

Η δημόσια συζήτηση αλλά και οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση έχουν αποσαφηνίσει το ρόλο του εκπαιδευτικού, που έχει περάσει πια από την **ex officio** αυθεντία στην επιστημονική και παιδαγωγική αυθεντία, που αντίθετα με τον **Niccolo Machiavelli**<sup>56</sup> πιστεύει ότι ο ηγεμόνας και πολύ περισσότερο ο εκπαιδευτικός πλάστηκαν για χάρη του λαού των μαθητών και όχι, ότι ο λαός και οι μαθητές πλάστηκαν για οι μαθητές για χάρη ηγεμόνα και του εκπαιδευτικού<sup>57</sup>. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αυταρχικού και αντιαυταρχικού εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο φαίνονται στη σχηματική παράσταση που ακολουθεί<sup>58</sup>:

<b>ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΥ ΚΑΙ ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΑ ΤΟΝ: Α. Ε. ΠΑΠΑ:</b>	
<b>ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ</b>	<b>ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ</b>
1. Ρόλος εξουσιαστικός.	1. Ρόλος συναινετικός
2. Μέθοδος διδασκαλίας Ταϊστική.	2. Μέθοδος διδασκαλίας: Συμ- μετοχική, διερευνητική, ανακαλυπτική ή επαναανακαλυπτική.
3. Ρόλος αντιδιαλογικός.	3. Ρόλος διαλογοκεντρικός.
4. Αντικειμενικοποίηση αξιών.	4. Βουλευσιαρχική και υποκειμε- νική θεώρηση αξιών.
5. Η αυθεντία του εκπαιδευτι- κού είναι ex officio.	5. Απομυθοποίηση της ex officio αυθεντίας.
6. Γνώση ποσοτική.	6. Γνώση ποιοτική.
7. Ενισχύει τη συγκλίνουσα σκέψη.	7. Ενθαρρύνει την αποκλίνουσα σκέψη.
8. Θεωρεί την αγωγή σα δαμασμό.	8. Δέχεται την άποψη του L. Seif ότι η αγωγή είναι: κατα- νόηση και βοήθεια.
9. Συμπεριφοριστικές διαδικα- σίες αγωγής και μάθησης: Ποινή - αμοιβή.	9. Εφαρμόζει τις αρχές της Γνωστικής Ψυχολογίας.
10. Ρόλος σμιλευτή, δαδούχου, μεταδότη, μεταλαμπαδευτή, παντογνώστη και κινητής εγκυκλοπαίδειας.	10. Ρόλος βοηθητικός, συμβου- λευτικός, καθοδηγητικός, δη- μιουργικός, κοινωνικός, πολιτικός.
11. Εκπαίδευση αναπαραγωγική.	11. Εκπαίδευση δημιουργική.
12. Η ελευθερία θεωρείται αναρχία.	12. Η ελευθερία οδηγεί στην υπευθυνότητα.

Τα μαθητοκεντρικό σχολείο απευθύνεται πρώτα στο άτομο-μαθητή και μετά στο σύνολο. Το μαθητοκεντρικό σχολείο πιστεύει ότι για να έχουμε λειτουργικά και ευτυχισμένα σύνολα-ομάδες ,πρέπει πρώτιστα να έχουμε ευτυχισμένα και λειτουργικά άτομα. τα άτομα θα δράσουν ατομικά και ομαδικά μέσα από την ομάδα.

Οι προϋποθέσεις λειτουργίας του μαθητοκεντρικού σχολείου στην παιδαγωγική-διδασκτική και ψυχολογική του διάσταση στηρίζεται στο σεβασμό του ατομικού ρυθμού του κάθε μαθητή και στην ψυχολογική επιταγή της γνώσης της εξελικτικής διαδοχής των ψυχοσωματικών και πνευματικών φαινομένων του κάθε μαθητή. Ο **Pestalozzi** καλεί τον εκπαιδευτικό να απευθυνθεί στο : κεφάλι, στην καρδιά και το χέρι του μαθητή<sup>59</sup>. Κατά τον **D.Baum** ο μαθητής είναι τρισδιάστατος, όπως φαίνεται στο σχήμα που ακολουθεί:<sup>60</sup>



Στον γνωστικό τομέα: **cognitive**, το παιδί, γνωρίζει πολλά=κεφάλι= γνώσεις. Στον συναισθηματικό τομέα: **emotional**, το παιδί, μπορεί πολλά= στάσεις, συναισθήματα = αξίες. Στον ψυχοκινητικό τομέα, **pragmatisch-psychomotorisch** =χέρι= δεξιότητες<sup>61</sup>. Μοντέλα εργασίας στη σχολική και διδασκτική πρακτική, όπως εργασία: ατομική, ατομικευμένη, εξατομικευμένη επανεμφανίζονται στη σύγχρονη Διδακτική Μεθοδολογία με τη μέθοδο της Διαφοροποίησης. Ο **Ed. Claparede** προειδοποιεί τους εκπαιδευτικούς να σεβαστούν τον ατομικό ρυθμό του κάθε μαθητή και να μην σπεύσουν να μεταβάλλουν πρόωρα τον γυρίνο σε βάτραχο:<sup>62</sup>. « Ίσως το να περνά ο βάτραχος από την κατάσταση του γυρίνου να είναι ένας ελιγμός. Δε θα τανε καλύτερα να γεννιούνται από την αρχή με πόδια και χωρίς ουρά, προπάντων, που είναι ένας ελιγμός και πλάνη. Αλλά αυτός ο ελιγμός είναι αδιαμφισβήτητος απαραίτητος. Μη νομίζετε ότι θα επισπεύδαμε πολύ το σχηματισμό των ώριμων βατράχων κόβοντας την ουρά των γυρίνων... πράγμα που θα γινόταν προφανώς αν οι βάτραχοι είχαν σχολεία».

## Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟ ΔΕΟΝ ΓΕΝΕΣΘΑΙ.

### Π.Δ.ΞΩΧΕΛΛΗΣ:ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ Α. ΔΕΛΜΟΥΖΟΥ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ:<sup>63</sup>

Το ζητούμενο στην παιδαγωγική υπήρξε και συνεχίζει να υπάρχει ως αντικείμενο συζήτησης η σχέση παιδαγωγού -παιδαγωγούμενου: « Ο παιδαγωγός γονέας ή εκπαιδευτικός, λόγω της εμπειρίας και ωριμότητάς του, αναλαμβάνει την πρωτοβουλία και φέρει την ευθύνη, για την αγωγή και την κοινωνικοποίηση του παιδιού.<sup>64</sup>» Στη δεκαετία του 60 έχουμε μια κίνηση αμφισβήτησης της *ex officio* αυθεντίας. Ο ρόλος του παιδαγωγού άλλαξε και το δασκαλοκεντρικό σχολείο άλλαξε μορφή μετά μάλιστα και τη διατύπωση της αρχής : **aus dem kinde aus** και καθιερώνεται το μαθητοκεντρικό σχολείο, όπου κέντρο της διδασκαλίας, της αγωγής και της μάθησης είναι ο μαθητής.<sup>65</sup> Σε αυτό το πνεύμα κινείται και η παιδαγωγική του Α. Δελμούζου που πιστεύει στην αυθυπαρξία και την ανθρωπιά του παιδιού στη ζωή. Ο Π.Δ. Ξωχέλλης συνοψίζοντας τις θέσεις του Α. Δελμούζου παρατηρεί τα εξής<sup>66</sup>:

1.Ο Α. Δελμούζος με τον μαθητοκεντρικό προσανατολισμό της αγωγής και της μάθησης άλλαξε: «...την ατμόσφαιρα της σχολικής εργασίας να είναι διάχυτη η καλοσύνη, η αγάπη και η αμοιβαία εκτίμηση και εμπιστοσύνη. Να μη βρίσκει έδαφος να ριζώνει ο φόβος με τις συνέπειές του, την ψευτιά και την υποκρισία<sup>67</sup>».

2. Ο Α. Δελμούζος επηρεάστηκε από τους Γερμανούς: **G. Kerschensteiner** και Ed. Spranger. Ο Kerchensteiner μιλάει για την έμφυτη διαίσθηση του εκπαιδευτικού για την κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού, δηλαδή για το παιδαγωγικό τακτ. Ο Εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ένας κοινωνικός τύπος που εμφορείται από την αγάπη με πρότυπο τον Pestalozzi. Τις ίδιες απόψεις διατυπώνει και ο Spranger, όταν αναφέρεται στον ιδανικό δάσκαλο. Στο σχολείο του Βόλου ο Δελμούζος εισάγει για πρώτη φορά στην ελληνική παιδαγωγική τους όρους Δι-δάσκαλος και Δάσκαλος κάτι αντίστοιχο με τους Γερμανικούς όρους **Lehrer και Erzieher**. Ο Π.Δ. Ξωχέλλης παραθέτει το κείμενο του Δελμούζου «Παντού... και μέσα στην τάξη και έξω-γράφει -ζητούσα με κάθε τρόπο να υποχωρήσει στην αντίληψη των παιδιών ο Δι-δάσκαλος στον Δάσκαλο, στον άνθρωπο δηλαδή που ενδιαφέρεται για τη μόρφωσή τους κι αισθάνεται την αγάπη να λάβει κι αυτός μέρος στην μικρή ζωή τους. Το παιδί νιώθει το ενδιαφέρον, την αγάπη και την εκτίμηση που δείχνεις γι' αυτό, και σε πληρώνει με το ίδιο νόμισμα<sup>68</sup>. Η αγάπη είναι το βασικό κίνητρο του εκπαιδευτικού, ο μοχλός της παιδαγωγικής πράξης. Ο ίδιος ο Δελμούζος λέει για τον εαυτό του, απολογούμενος στη δίκη του Ναυπλίου, ότι είναι « γεννημένος δάσκαλος», και συνεχίζει ότι αυτό που τον έσπρωξε να γίνει δάσκαλος ήταν η αγάπη για το παιδί. Ο « γεννημένος παιδαγωγός δεν μπορεί να ζήσει και να δημιουργήσει παρά μόνο μέσα στην έντονη και αδιάκοπη επικοινωνία με το παιδί. Είναι ακριβώς αυτό που ονόμασε ο Spranger την « ακατανίκητη ορμή» του παιδαγωγού να διαπλάθει ψυχές. Αληθινός

δάσκαλος για τον Δελμούζου είναι εκείνος που δεν δουλεύει με συνταγές, εκείνος που δεν πιστεύει ότι έλυσε με τρόπο πάγιο τα προβλήματα της εργασίας του, αλλά προβληματίζεται αδιάκοπα για το έργο και την αποτελεσματικότητά του. Για να το πετύχει αυτό πρέπει πρώτα απ' όλα να είναι ο ίδιος προσωπικότητα ηθική ή να προσπαθή αδιάκοπα να υψωθεί σ' αυτή<sup>69</sup>. Για τη σχέση δασκάλου μαθητή μετά το κίνημα της αντιαυταρχικής αγωγής και την προσπάθεια της απομυθοποίησης της αυθεντίας, η ισότητα και αμοιβαιότητα μεταξύ παιδαγωγού -παιδαγωγούμενου έγινε προσπάθεια εξισορρόπησης της παιδαγωγικής σχέσης,: « έγινε δηλαδή άλλη μια φορά σαφές ότι η αυθεντία του παιδαγωγού και η ελευθερία του παιδιού συνδέονται διαλεκτικά. Από την ψυχική εξέλιξη του ανθρώπου προκύπτει ότι δεν υπάρχει αγωγή χωρίς αυθεντία με την παραπάνω έννοια από την άλλη μεριά οι παιδαγωγικές δραστηριότητες του παιδαγωγού που δεν σέβονται την ελευθερία δράσης και πρωτοβουλίας του παιδιού καταλήγουν σε καταπίεση και συνεπώς σε εκφυλισμό της αγωγής. Με άλλα λόγια πρώτιστος στόχος της αγωγής είναι να διαπαιδαγωγήσουμε ελεύθερους ανθρώπους και όχι άβουλα και υποκριτικά όντα χωρίς πρωτοβουλία και κριτική σκέψη. Αυτός είναι και ένας από τους πιο βασικούς άξονες στο έργο του Δελμούζου».<sup>70</sup> Η αυτονομία αναδύεται από το εσώτερο είναι του ανθρώπου και δεν επιβάλλεται με ετερόνομο καταναγκασμό. Γιαυτό τα πρότυπα πρέπει να εκπέμπουν μηνύματα αυτορρύθμισης, αυτοκαθοδήγησης και αυθυπευθυνότητας.<sup>71</sup> «...Η αυτονομία είναι η συμπεριφορά που εμπνέεται από μέσα μας και όχι από μια εξωτερική δύναμη. Το διαμορφωμένο παιδί δεν έχει εγώ. Δεν είναι τίποτε άλλο από μια αντανάκλαση των γονέων του<sup>72</sup>». Στο ίδιο πνεύμα κινήθηκαν και άλλες προτάσεις για το σχολείο και τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Στο «σχολείο της οδού Βιτρύβ». Ο Ζαν Φουκαμπέρ αμφισβητεί το σχολείο, την εκπαίδευση και τις διαδικασίες αγωγής και μάθησης. Η κριτική στην παραδοσιακή εκπαίδευση και στην οικογένεια, που θέλει να εντάξει το παιδί σε μια ευρύτερη ομάδα και να τα κάνει αντίγραφα της δικής τους προσωπικότητας και των αξιών, σημαίνει εξαφάνιση της ατομικότητας και έναν άκρατο κομφορμισμό.<sup>73</sup>

## **Ν.ΤΕΡΖΗΣ: Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ Π. ΔΕΛΜΟΥΖΟΥ.**

Σημαντική είναι και η ερευνητική εργασία του Ν. Τερζή για το έργο και τη δράση του Α. Δελμούζου στο ομώνυμο έργο του.<sup>74</sup> Η έρευνα επικεντρώνεται ειδικά στο ελληνικό σχολικό σύστημα, όπως το είδε ο Δελμούζος: «Διδασκαλία και μάθηση και Εκπαιδευτικός και μαθητής». Ο Ν. Τερζής στην έρευνά του « έρευνά, ταξινομεί» ,αναλύει, και αναδεικνύει τις θέσεις του Α. Δελμούζου, με δημιουργικές παρεμβάσεις στο παιδαγωγικό πεδίο<sup>75</sup> Για τις παιδαγωγικές σπουδές του στη Γερμανία ο Δελμούζος έχει ως κριτήριο την πρόθεσή του :<sup>76</sup> « **Να μην ξαναζήσουν και άλλοι τα σχολεία, όπως τα είχα ζήσει**».



## Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ Η ΜΑΘΗΣΗ:<sup>77</sup>

Τα πρώτο κριτήριο για την μεταρρύθμιση και την αλλαγή στο σχολείο είναι η ατομικότητα του μαθητή. Ο Α. Δελμούζος είναι κατά της ισοπέδωσης της ατομικότητας του μαθητή. Το σχολείο δεν πρέπει να είναι οδοστρωτήρας. Ο παπαγαλισμός ο άγονος και στείρος καταστρέφει κάθε ικμάδα δημιουργικότητας. Ο Montaigne διατύπωσε την αρχή: «Το αποστηθίζει δεν είναι γινώσκειν<sup>78</sup>. Ο Α. Δελμούζος γράφει « είδαμε ότι η ισοπεδωτική μηχανή του δημοτικού σχολείου είχε αφανίσει κάθε ίχνος από ατομικότητα ή σωστότερα είχε αναγκάσει να κρύβεται κάτω από την υποκρισία και το ψέμα. Όλες σχεδόν οι μαθήτριες παρουσίαζαν στους δασκάλους των ένα κοινό σχολικό τύπο με γενικότερα χαρακτηριστικά τον παπαγαλισμό, το ραγιαδισμό και την σωματική καχεξία. Φυσικά με τέτοιους όρους κάθε μορφωτική επίδραση του σχολείου ήταν αδύνατη. Έπρεπε λοιπόν τα παιδιά να ξαναγυρίσουν στο γνήσιο φυσικό τύπο της ηλικίας τους, στην κίνηση και στη χαρά της ζωής, και το καθένα να φτάσει στο σωστό φανέρωμα του ατομικού χαρακτήρα...»<sup>79</sup> Ο Δελμούζος αναφέρεται στον εγκυκλοπαιδισμό που άφησε τα ίχνη του στις μαθήτριες από τον καιρό της φοίτησής τους σε άλλα σχολεία με την επιφανειακή πολυμάθεια. και την εγκεφαλική μάθηση.<sup>80</sup> «που ξέρουν λίγα από όλα και δεν ξέρουν τίποτα. Τίποτα δεν κατέχουν σταθερό και ορισμένο. Στο μικρό μυαλό τους αβέβαιες και σκοτεινές έννοιες και παραστάσεις πλέον μέσα σε χάος.. Ο εγκέφαλός τους κακόμαθε και δυσκολεύεται να τα παρακολουθήσει. και δυσκολεύεται να τα παρακολουθήσει και τον απλούστερο συλλογισμό». Ο Δελμούζος ασκεί κριτική στον διδακτικό υλισμό. Ο Ν. Τερζής παρατηρεί<sup>81</sup>: «Άλλο στόχο της κριτικής αποτελεί η έμφαση που δινόταν από το ελληνικό σχολείο στον λεγόμενο διδακτικό υλισμό ,στη μεγάλη δηλαδή ποσότητα γνώσεων που έπρεπε να κατακτήσουν οι μαθητές. Κάνοντας μια αναδρομή σε προσωπικές εμπειρίες από τη φιλοσοφική σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών ,θα μιλήσει για τρομαχτικό φόρτωμα του μνημονικού, και για αχθοφορική υπομονή που χρειαζόταν για ένα τέτοιο φόρτωμα. Άλλοτε θα το ονομάσει τυραννικό φόρτωμα. Γιατί κατά την αντίληψη που επικρατούσε σχολείο σημαίνει μαθήματα και μόνον μαθήματα». Σε όλες αυτές τις αρνητικές εμπειρίες. Προστίθενται τα βιώματα των επιμέρους μαθημάτων. Η δοκιμασία της μνήμης ήταν βασανιστική. Σε κάθε αστοχία των μαθητών οι **λεκτικές και οι σωματικές ποινές** ήταν στο προσκήνιο. Η γλώσσα των βιβλίων ήταν δυσνόητη. Τα **μαρούλι** , ο μαθητής έπρεπε να το πει: **ο θρίδαξ**.. Στην πρώτη Δημοτικού τα παιδιά σε ηλικία **έξι ετών** μάθαιναν ότι: Το αβγό=ωόν. Το αυτί=ους. Το παγώνι=ταώς. Το φίδι=όφισ. Το κουνούπι=κώνωψ. Ο ευγενής=εύς. Η αφετηρία=ύσπληξ. Η μύτη= ρις. Το νερό=ύδωρ. Οι μύγες= μυΐαι. Η παπαρούνα= μήκων. Το τσακάλι=θώς<sup>82</sup>. Όπως παρατηρεί ο Ν. Τερζής: «Ανακεφαλαιώνοντας όσα προηγήθηκαν, είναι χρήσιμο να παρατεθούν δύο ακόμα χαρακτηριστικές περικοπές από το έργο του Δελμούζου.: « πηγαίνουμε εκεί (στο σχολείο) με γερό σώμα ,με καλό μυαλό ,με αγνή ψυχή, με πόθο να μορφωθούμε, και φεύγουμε από αυτά οι περισσότεροι- για να μην ειπώ όλοι- καχεκτικοί, με γνώσεις χωρίς αξία και γνώση



λίγη, χωρίς να ξέρουμε ούτε τον τόπο μα, ούτε την ιστορία του, ούτε τον εαυτό μας ,ούτε τη φύση ,χωρίς να είμαστε καν σε θέση να γράψουμε δύο λόγια σωστά, φυσικά και αβίαστα». Την ποιοτική αφηγηρία των παιδιών την ίδια τη δίνει και σε άλλη ευκαιρία, για να καταλήξει: « μέσα στο σχολείο χάνονται **οι τόσο πολύτιμες ατομικότητες**, και προβάλλει μόνον ένας τύπος, ο μαθητικός ,ο ελληνικός μαθητικός τύπος, αφύσικος και ψεύτικος, φτωχός, ακατάστατος, άγλωσσος<sup>83</sup>».

### Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ:<sup>84</sup>

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για ένα μαθητοκεντρικό σχολείο. Συνήθως ασκείται σφοδρή κριτική στο παραδοσιακό σχολείο. Στο Δασκαλοκεντρικό σχολείο δεν πρέπει να ρίξουμε τον λίθο του αναθέματος. Οι διαδικασίες είναι αντικείμενο κριτικής, αλλά πρέπει να μείνουμε **στις πράξεις και όχι στους πράξαντες**. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του Δασκαλοκεντρικού σχολείου ακολουθούσαν την ερβαρτιανή παιδαγωγική, που ο Δελμούζος τη χαρακτηρίζει ως τη «**σιδερένια φορεσιά**» των Δασκάλων. Η παρουσία των φωτισμένων παιδαγωγών κατάφερε να αποδομήσει το παιδαγωγικό και ψυχολογικό **status** του Δασκαλοκεντρισμού και να καθιερώσει το μαθητοκεντρικό σχολείο. Ο Ν. Τερζής ερευνά αυτή την εξέλιξη και αναφερόμενος στον, Α. Δελμούζο, σε έναν από τους πρωτεργάτες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης καταφεύγει στα κείμενά του:<sup>85</sup> «Την πρώτη επαφή του ως εκπαιδευτικού την ελληνική σχολική τάξη μάς τι δίνει και πάλι στο δημοσίευμα του Τα «Τρία χρόνια δάσκαλος» . «Όταν πρωτομπήκα στην τάξη μου ,βρήκα εμπρός μου 25 μαθήτριες . Όλες. Κάθονταν με θαυμαστή ησυχία τα χέρια σφιχτοδεμένα και τα μάτια καρφωμένα ανυπόμονα απάνω μου. Άλλα ήταν περίεργα ,άλλα φοβισμένα και άλλα ερευνούσαν ειρωνικά αν θα μπορούσαν να με βάλουν χέρι». Συνεχίζοντας ο Α. Δελμούζος διαπιστώνει ότι οι μαθήτριές του είχαν εμποτιστεί από το σχολικό κλίμα που βίωσαν τα προηγούμενα χρόνια και είχαν μια πανομοιότυπη συμπεριφορά στις απαντήσεις στα ερωτήματά και στο παιχνίδι. **Ο κομορμισμός είχε ισοπεδώσει την παιδική αθωότητα**. Αν και επρόκειτο για επίκτητη συμπεριφορά στην απώτερη σκέψη έμοιαζε με μια μορφή εγγάραξης με φυλογενετική αφηγηρία. Η σχέση Δασκάλου-μαθητή διωλίζονταν μέσα από το πνεύμα ανελευθερίας που είχε καταστεί πια μία αναγκαιότητα. Μετά από μία εκδρομή, όταν ο Δελμούζος ζήτησε από τις μαθήτριες να γράψουν έκθεση με τις εντυπώσεις ,τα κείμενά τους είχα τον εξής πρόλογο:<sup>86</sup> «**Κατά διαταγήν του κυρίου Διευθυντού** εξήλθομεν εις περίπατον».Αυτό προσπάθησε να αλλάξει ο Α. Δελμούζος δηλαδή να:<sup>87</sup> « υποχωρήσει ο στην αντίληψη των παιδιών ο δι-δάσκαλος στον Δάσκαλο, ο χωροφύλακας , δηλαδή στον άνθρωπο, που ενδιαφέρεται για τη μόρφωσή τους κι αισθάνεται την ανάγκη να λάβει κι αυτός μέρος στη μικρή ζωή τους.» Η ψυχολογία του ραγιά, η ανειλικρίνεια ,ο τρόμος .άρχισαν να υποχωρούν και τη θέση τους πήρε η εμπιστοσύνη και η ελικρίνεια. Τα παιδονομικά μέτρα. Με τις λεκτικές και σωματικές ποινές ήταν αιτία του φόβου και της τιμωρίας που οδηγούσε τις μαθητές στην ανειλικρίνεια και στο ψέμα. **Ένα αναγκαίο κακό για το ένστικτο της**

**αυτοσυντήρησης** .Ο Α. Δελμούζος αναφερόμενος στις σωματικές ποινές, που δημιουργούσε το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικού –μαθητή και είχαν εκριζώσει κάθε ίχνος αυτονομίας στις σχέσεις τους. Η ετερονομία με την απροφάσιστη υποταγή σε μια αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά ήταν ο ρυθμιστικός παράγοντας στην παιδαγωγική σχέση :<sup>88</sup> « Αν έλειπε με τον καιρό ο φάλαγγας, το φτύσιμο των αμελών, και ατακτούντων από τους συμμαθητές των ή το γονάτισμα πάνω σε χαλίκια και παρόμοια, μόλα ταύτα ο φόβος εξακολουθούσε να είναι η συνηθισμένη σχέση δασκάλου-μαθητή.» . Η μετάβαση **από την ετερονομία στην αυτονομία** απαιτούσε χρόνο ,τόσο για τους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Χρειάζοταν πια να εδραιωθεί μια ψυχοπαιδαγωγική ατμόσφαιρα. όπου ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να <sup>89</sup>: « γνωρίσει κατά βάθος τον παιδικό χαρακτήρα που θέλει να μορφώσει... να κατεβεί ή μάλλον να ανεβεί προς το παιδί, και φίλος, αδελφός και πατέρας, να γίνει αυτός ο ρυθμιστής της παιδικής ζωής».Ο Ν. Τερζής καταφεύγοντας στα κείμενα του Α. Δελμούζου παραθέτει τις μελαγχολικές σκέψεις του και τις προσδοκίες του για ένα παιδοκεντρικό-μαθητοκεντρικό σχολείο με χαρακτηριστικά όπως:<sup>90</sup>Το κέντρο βάρους στην αγωγή και τη μάθηση να μετατοπιστεί από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή. Να δοθεί προτεραιότητα στην απορία και την ερώτηση του μαθητή. Οι μαθητές να μην θεωρούνται κενά δοχεία που το σχολείο θα τα υπερπληρώσει με γνώσεις. Να βγει ο μαθητής από την παθητικοποίηση και την αδράνεια. Και να περάσει στην ενεργητική και συμμετοχική μάθηση με ανακάλυψη, που σύμφωνα με τον :**Jean Piaget**.<sup>91</sup>  
**Μαθαίνω σημαίνει ανακαλύπτω:apprendre c' est inventer.**

## ΤΟ ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Η πρώτη επισήμανση είναι ο διδακτικός υλισμός. Το σύνθημα «δίδαξέ με, γέμισέ με» κυριαρχούσε στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Όπως παρατηρεί ο Α. Μπενέκος,το Αναλυτικό Πρόγραμμα είχε νοησιαρχικό περιεχόμενο ,με στόχο την εγκεφαλική μάθηση,: σε σημείο που ούτε ο εκπαιδευτικοί γνώριζαν τι δίδασκαν, ούτε οι μαθητές τι μάθαιναν:<sup>92</sup>: «Εγκεφαλικό το περιεχόμενο, εγκεφαλική η διδακτική εργασία, εγκεφαλική και η δραστηριότητα του μαθητή! Έτσι το νόμιμο πρόγραμμα δε βρίσκουμε ούτε λέξη για το ρόλο που πρέπει να παίζει ο μαθητής στην κατάκτηση της γνώσης δε συναντούμε ούτε μια απόδειξη για τον τρόπο που οργανώνεται η σχολική ζωή που σχεδιάζεται η δραστηριότητα που γίνεται η γνώση χρήσιμη, η θεωρία έργο δημιουργικό, το σχολείο πολιτισμός. Κι αυτός ακόμα ο σκοπός των μαθημάτων η ενοτήτων που υπήρχαν κρατήθηκε στα απόκρυφα της σκέψης του σχεδιαστή. Όλα αφέθηκαν στη μέθοδο και τον αυτοσχεδιασμό του δασκάλου. Το χειρότερο από όλα, ήταν που ούτε ο δάσκαλος γνώριζε γιατί δίδασκε ούτε ο μαθητής γιατί μάθαινε». Από ψυχολογική άποψη υπήρχε πλήρης καταστρατήγηση του νόμου της εξελικτικής διαδοχής των ψυχοσωματικών φαινομένων του παιδιού. Τα στάδια της βιολογικής και ψυχοσωματικής ωρίμανσης του παιδιού, που αποτελούν τη βάση της θεωρίας του **Jean Piaget** και επηρεάζουν την παιδαγωγική και διδακτική πράξη

δεν είχαν γίνει γνωστά στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστική είναι η κριτική που ασκεί ο **A.S.Neill** στο αυταρχικό σχολείο των νεκρών γνώσεων και στις διαμαρτυρίες των μαθητών. Στην επιστολή που έστειλε στο **Summerhill**, μια δεκατετράχρονη μαθήτρια, η **Σόνια**, ρωτάει τον **NEILL**, γιατί πρέπει να διδάχτει τις άχρηστες γνώσεις, που διδάσκει το σχολείο, υποχρεώνοντας τους μαθητές να μάθουν ποια είναι η πρωτεύουσα της Μαδαγασκάρης<sup>93</sup> και ποιες οι εξαγωγές της Καμπότζης.<sup>94</sup> Η επιστολή της μαθήτριας έχει ως εξής<sup>95</sup>: **«Σιχαίνομαι να μαθαίνω τα μαθήματά μου. Γιατί πρέπει να μαθαίνω Γεωγραφία, Ιστορία, Μαθηματικά και Αγγλικά; Αυτά τα μαθήματα θα μου χρησιμεύσουν ποτέ; Ο Neill απαντά:**<sup>96</sup> «...Αν ήμουν ένας αξιοσέβαστος διευθυντής του σχολείου...αλλά μια και δεν είμαι... θα απαντούσα έτσι: Σόνια, αγαπητό μου παιδί, είσαι πολύ μικρή για να ξέρεις τι θα σου χρειαστεί αργότερα. Σου διδάσκουμε αυτά τα μαθήματα για να γίνεις μια μέρα μορφωμένη γυναίκα. Οι σπουδές αναπτύσσουν τη λογική, ιδιαίτερα τα μαθηματικά. Η ιστορία σε μαθαίνει τι συνέβη στο παρελθόν και θα σου είναι οδηγός στο μέλλον, όταν θα αντιμετωπίζεις δύσκολες καταστάσεις. Αλλά μιας και δεν είμαι ένας αξιοσέβαστος διευθυντής σχολείου, θα αναμεταδώσω και εγώ την ερώτησή σου Σόνια, ρωτώντας **σε τι μπορούν να χρησιμεύσουν τα μαθήματα που δε μαθαίνονται ελεύθερα από αγάπη της γνώσης;** Είναι πολλά χρόνια που είχα βαθμό 95 στην Ιστορία με άριστα το 100. Αν με ρωτούσε κάποιος σήμερα τα πιο στοιχειώδη γεγονότα της Ιστορίας της Αγγλίας, δε θα ήμουν σε θέση να απαντήσω. Γιατί; Γιατί η ιστορία της Αγγλίας δε με ενδιέφερε ποτέ. Σε τι μου χρησίμευσε η μελέτη της; Τον καιρό που πέρασα αποθηκεύοντας άχρηστες λεπτομέρειες, θα μπορούσα να τον είχα χρησιμοποιήσει κάνοντας αυτό που μου άρεσε. **Σόνια εκτός αν γίνεις καθηγήτρια ή αν κάνεις επιστημονική εργασία, ποτέ στη ζωή σου δε θα κάνεις καμία εξίσωση, εκτός αν ειδικευτείς σε έναν ορισμένο κλάδο. Δε θα θυμάσαι τις εξαγωγές της Καμπότζης και μόλις περάσεις τις εξετάσεις σου δε θα θέλεις πια ούτε να ξανακούσεις για αυτές. Ίσως ένα από τα σπάνια πράγματα που θα θυμάσαι από την Ιστορία, είναι ότι ο Γεώργιος Ουάσιγκτον δεν έλεγε ποτέ ψέματα. Αλλά θα ξεχάσουν οπωσδήποτε να σου πουν ότι ορισμένοι από τους διαδόχους του δεν έμαθαν ποτέ να λένε την αλήθεια...**το μόνο που μπορώ να σου πω, Σόνια, είναι τούτο: αντιμετώπισε την κατάσταση και σκέψου τη μέρα που θα φύγεις από το σχολείο για να αρχίσεις επιτέλους ,την πραγματική σου εκπαίδευση.» Η απάντηση του A.S.Neill είναι ουτοπική για την ελληνική εκπαίδευση, γιατί αν το έθνος απωλέσει τη γλώσσα και την ιστορία του, θα είναι ευάλωτο σε όσους ονειρεύονται γεωπολιτικές ανακατατάξεις. Δεν παύει να αποτελεί ένα αντίπαλο δέος για να γίνουν μεταρρυθμίσεις και να διορθωθούν τα κακώς κείμενα, όπου αυτά υπάρχουν. Ο **A.S.NEILL** εισηγήθηκε την ισότητα και την αμοιβαιότητα μεταξύ παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου και έδωσε ιδιαίτερη σημασία στην ψυχική υγεία του παιδιού. Διατύπωσε την αρχή:<sup>97</sup> **Προτιμώ να έχω ευτυχισμένους σκουπιδιάρηδες παρά νευρωτικούς σοφούς** και καθιέρωσε την αρχή της ελευθερίας και της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. Ο **A.S.NEILL** δέχτηκε σφοδρή κριτική για την παιδική ελευθερία, που πολλοί την παρερμήνευσαν ,και την ταύτισαν με την αναρχία. Ποια είναι τα όρια

μεταξύ ελευθερίας και αναρχίας στην αντιαυταρχική αγωγή; Η απάντηση του NEILL είναι σαφής: **Ελευθερία όχι αναρχία**. Σύμφωνα με τον NEILL δεν υπάρχει κανένας καταστατικός χάρτης των δικαιωμάτων του παιδιού, που να του επιτρέπει την ασυδοσία και την αναρχία. Δεν υπάρχει καμία νομοθεσία των δικαιωμάτων του παιδιού, που να επιτρέπει στα παιδιά να βασανίζουν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Κανένα παιδί δεν μπορεί να πει: **παιδί είμαι και κάνω ό,τι θέλω**. Φυσικά το ίδιο ισχύει και για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Κανένας ενήλικος δεν μπορεί να πει: Έχω εξουσία άρα μπορώ να κάνω ό,τι θέλω. Απευθυνόμενος στους παιδαγωγούς και στους γονείς **τούς καλεί να πουν ένα αποφασιστικό όχι στο παιδί**, όταν από τις πράξεις του :1. Διακυβεύεται η σωματική ακεραιότητα του ίδιου του παιδιού.2. Όταν διακυβεύεται η σωματική ακεραιότητα των άλλων.3. Όταν το παιδί ενοχλεί τους άλλους.4. Όταν το παιδί εμποδίζει τους άλλους. Αν και οι προθέσεις του NEILL ήταν να απαλλάξει το παιδί από τη βάρβαρη αυταρχικότητα, οι υπερβολές στη σχολική πρακτική είναι αντίθετες με την υπάρχουσα κουλτούρα και υπάρχει φόβος η εφαρμογή τους να οδηγήσουν τα παιδιά σε μια «**εξωπραγματική νησίδα**», υποθηκεύοντας το μέλλον των ίδιων των παιδιών, που θα κληθούν να ενταχθούν ειρηνικά με σταθερούς κανόνες στο κοινωνικό σύνολο. Το μαθητοκεντρικό σχολείο εφαρμόζει τον έντιμο τρόπο διδασκαλίας. Προσπαθεί να εκλαϊκεύσει τη γνώση ,γιατί σύμφωνα με τον John Kenneth Galbraith<sup>98</sup>, **η εκλαϊκευση δεν είναι ριζιμο της επιστήμης**. : Ο J. Bruner<sup>99</sup> θα πει: « όλοι μαθαίνουν όλα ή σχεδόν όλα αρκεί να τα δώσουμε στο γλωσσικό και διανοητικό επίπεδο των μαθητών». Σύμφωνα με την αρχή αυτή του Bruner θα μπορούσε κανείς να διδάξει τη θεωρία του Einstein<sup>100</sup>,κατεβαίνοντας στο γλωσσικό και νοητικό επίπεδο του παιδιού. Η σημασία που έχει το **ΤΙ και το ΠΩΣ στη διδασκαλία και στη μάθηση, αλλά και το « μαθαίνω πώς να μαθαίνω»**, δείχνουν στους εκπαιδευτικούς **πια είναι η αποτελεσματική και πια η αναποτελεσματική διδασκαλία**.

Ο J. Bruner αναφέρει την περίπτωση ενός εκπαιδευτικού που δίδαξε σε μια τάξη **Κολλεγίου** τη θεωρία των **quanta**. Τρεις φορές ο καθηγητής δίδαξε την γνωστική ενότητα της φυσικής ,αλλά οι μαθητές δεν κατάλαβαν τίποτα. **Τη δίδαξε για τρίτη φορά , και μόνον τότε την κατάλαβε και ο ίδιος ο καθηγητής**:<sup>101</sup> «Η παρακάτω ιστορία αφορά ένα διακεκριμένο Καθηγητή της Φυσικής. Όταν δίδαξε για πρώτη φορά σε μια προχωρημένη τάξη Κολλεγίου την θεωρία του Quantum είδε τα παιδιά να τον κοιτάζουν με ένα βλέμμα άδειο, σαν να μην είχαν καταλάβει τίποτα. **Την είπε για τρίτη φορά και αυτή τη φορά την κατάλαβε ο ίδιος**».Ο Dennison θα ασκήσει κριτική στη διδασκαλία, στα προγράμματα και τις μεγαλόστομες διακηρύξεις ,που δεν μιλάνε για τα ίδια τα παιδιά και για την ανθρώπινη συμπεριφορά απέναντί τους.:<sup>102</sup> **«Διαβάζουμε ένα σωρό στατιστικές και ποσοστά, και μας λένε ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας, πράγμα που ποτέ δεν είναι και ποτέ δεν ήταν**. ακούμε να μιλάνε για ένα σωρό καινούριες βελτιώσεις του προγράμματος διδασκαλίας, για νέα ρεύματα όσον αφορά την εκπαίδευση των δασκάλων, καθώς και για ένα σωρό εξελίξεις όσον αφορά την προγραμματισμένη καθοδήγηση με λίγα λόγια, μιλάνε για όλα εκτός από ένα και μοναδικό αντικείμενο όλης αυτής της

δραστηριότητας: **δε μιλάνε καθόλου για τα ίδια τα παιδιά.** αυτός είναι και ο βασικός λόγος, παρά την τεράστια ανάλωση τόσο σε χρήμα όσο και σε ανθρώπινη προσπάθεια δεν έχει σημειωθεί απειροελάχιστη πρόοδος σε αυτόν τον τομέα. η δική μας εμπειρία ήταν **. τα παιδιά μας αντιλαμβάνοντουσαν ανθρώπους, κι εμείς ανταποκριθήκαμε σε αυτά, σα σε ανθρώπους.** το σχολείο δεν το αντιληφθήκαμε σα μια παρένθεση της ζωής, αλλά σα μια περίοδο εντατικοποίησης της ζωής. και ήταν αυτό ακριβώς βέβαια, που έκανε το εγχείρημά μας τόσο κοπιαστικό για τους δασκάλους». Το μαθητοκεντρικό σχολείο καταργεί τη διδασκαλία από καθέδρας: **ex cathedra.** Οι μαθητές πηγαίνουν στο σχολείο να μάθουν και όχι για να τους μάθουν. Ο Αριστοτέλης είπε **«ότι οι άνθρωποι του ειδέναι ορέγονται φύσει».** Επιθυμούν να μάθουν, αλλά το σχολείο με τις αντιπαιδαγωγικές διαδικασίες καταστρέφει αυτό το πηγαίο ενδιαφέρον για τη μάθηση. Το σχολείο πίστευε ότι πρέπει να εφαρμόσει την **ταϊστική μέθοδο** διδασκαλίας, κάτι που ο **Paulo Freire** ονομάζει **τραπεζική μέθοδο.** Ο εκπαιδευτικός καταθέτει τις γνώσεις στον εγκέφαλο του μαθητή και ο μαθητής πρέπει να την αποδώσει και μάλιστα εντόκως. Το μαθητοκεντρικό σχολείο καταργεί τη διδασκαλία από καθέδρας: **ex cathedra.** Ο **Bo Dan Andersen**, στο κόκκινο βιβλιαράκι των μαθητών υποστηρίζει ότι οκτώ στους δέκα καθηγητές διδάσκουν από «καθέδρας» και ότι **η μάθηση** είναι υπόθεση του ίδιου του μαθητή και όχι του εκπαιδευτικού.<sup>103</sup> **« Οκτώ Καθηγητές στους δέκα διδάσκουν από « καθέδρας» ,**δηλαδή εκείνοι αποφασίζουν τι θα κάνει όλη η τάξη: γιατί θα μιλάει ,τι θα διαβάζει, τι θα γράψει...Όλος ο κόσμος θέλει να μάθει. **Πολλοί καθηγητές νομίζουν ότι το σπουδαιότερο στην εκπαίδευση, είναι να μαθαίνουν εκείνοι στους μαθητές τα πράγματα που πρέπει να μάθουν.** Αυτοί οι καθηγητές πιστεύουν ότι θα ‘ταν χάσιμο χρόνου ανώφελο ν’ αφήσουν τους μαθητές να μάθουν πράγματα μόνοι τους και χωρίς τη βοήθεια κανενός άλλου, ή να τους αφήσουν να συζητήσουν ανάμεσά τους για τη δουλειά τους. Πολλοί καθηγητές πιστεύουν ακόμα ότι είναι καλό ένα μέρος της δουλειάς που δίνουν στους μαθητές να ‘ναι βαρετό. Έτσι σκέφτονται οι μαθητές θα μάθουν αρκετά γρήγορα ότι υπάρχει κάτι που λέγεται αναγκαστική εργασία κι ότι η ζωή είναι γεμάτη πολύ βαρετές υποχρεώσεις. Υπάρχουν πολλοί καθηγητές που βρίσκουν ολότελα ανώφελο να εξηγήσουν στα παιδιά γιατί πρέπει να μάθουν το τάδε πράγμα. Το μόνο που λένε είναι ότι πρέπει να το μάθουν γιατί είναι μέσα στο βιβλίο. **Αυτοί οι καθηγητές κάνουν λάθος! Από άγνοια;** Ή γιατί είναι πολύ τεμπέληδες για να σκεφτούν τα καλύτερα μέσα που θα επέτρεπαν στους μαθητές τους ν’ αρχίσουν να μαθαίνουν μόνοι τους; Για να μάθεις κάτι πρέπει πρώτον: να κάνεις μια προσπάθεια, δεύτερον: να διαθέτεις γύρω σου τα μέσα για να κάνεις αυτή την προσπάθεια. Το σχολείο υπάρχει ακριβώς για να δίνει σε κάθε μαθητή όλα τα δυνατά μέσα για να μάθει κάτι. Μην ξεχνάς, πως ό,τι ξέρεις το ‘χεις μάθει μόνος σου, εσύ πρέπει να κοπιώσεις για να μάθεις. Ο καθηγητής σου δε μπορεί να το κάνει αντί για σένα. Όλο κι όλο που μπορεί να κάνει είναι να σου δώσει τα μέσα που χρειάζεσαι για να βαλθείς να μάθεις μόνος σου. **Θυμήσου ακόμα, ότι ο μόνος τρόπος να μάθεις πώς συνδέονται τα πράγματα μεταξύ τους και πώς να ξεχωρίζεις το σωστό από την ανακρίβεια, είναι να μπορέσεις να το ανακαλύψεις**

μόνος σου από πείρα». Ο Carl Rogers υποστηρίζει:<sup>104</sup> «ότι κανείς δεν μπορεί να διδάξει σε κάποιον άλλο πώς να διδάξει...οι μόνες γνώσεις που μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου είναι οι γνώσεις που το άτομο ανακαλύπτει μόνο του...».Μαθητοκεντρική είναι και η θέση του ROBERT GAGNE για τον μαθητή ,τη διδασκαλία και τη μάθηση.<sup>105</sup>« η διδασκαλία υποστηρίζει ο Gagne, δεν είναι μόνο μια διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών, αλλά και ένας τρόπος ενεργοποίησης των δυνατοτήτων του μαθητή. εκείνος, με άλλα λόγια, που μεταβάλλει τη διδασκαλία σε μάθηση δεν είναι ο δάσκαλος αλλά ο μαθητής. ο πρώτος διαδραματίζει το ρόλο του βοηθού και του διευκολυντή στην επιτέλεση ενός έργου που θα υλοποιήσει ουσιαστικά ο δεύτερος. αυτό σημαίνει ότι για να λάβει χώρα μάθηση θα πρέπει όχι μόνον ο δάσκαλος αλλά και ο μαθητής να έχει κατάλληλα προετοιμαστεί. πρέπει, δηλαδή, να βρίσκεται σε κατάσταση που ευνοεί την πρόσληψη και την επεξεργασία των ερεθισμάτων που θα δεχθεί και να βοηθήσει με κατάλληλες και σωστά οργανωμένες διδακτικές ενέργειες να επιτύχει το στόχο του.<sup>106</sup>».Την ατομικότητα και την ελευθερία του παιδιού έχει θέσει εκποδών το σχολείο και έχει θεσπίσει την υποταγή και την κατάπνιξη του αντιρρησιακού πνεύματος. Ο Max Stirner<sup>107</sup> ασκεί δριμεία κριτική στο παραδοσιακό σχολείο<sup>108</sup> «Που λοιπόν καλλιεργείται αντί για το πνεύμα υποταγής ,το αντιρρησιακό πνεύμα; Πού εκπαιδεύουν αντί για τον άνθρωπο που μαθαίνει τον άνθρωπο που δημιουργεί; Που γίνεται ο Δάσκαλος συνεργάτης, που αναγνωρίζεται η γνώση σαν πρώτη μορφή της θέλησης; Πού τέλος πάντων ο ελεύθερος άνθρωπος και όχι ο απλός μορφωμένος ορίζεται ως σκοπός;». Ο Rousseau κάνει έκκληση για ένα σχολείο μαθητοκεντρικό στα πλαίσια της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής με εκπαιδευτικούς να περάσουν από τα λόγια στα έργα. Να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση:The interest for learning και να τους οδηγήσει στην ανακαλυπτική μάθηση:discovery learning μέσα από την προτροπή του John Dewey : learning by doing το μαθαίνει δια του πράττειν.<sup>109</sup> Ο ROUSSEAU απευθύνεται στους Δασκάλους: «Νεαροί Δάσκαλοι. σκεφτείτε, σας παρακαλώ, τούτο το παράδειγμα και θυμηθείτε ότι, κάθε τι, τα μαθήματά σας πρέπει να γίνονται περισσότερο με πράξεις και όχι με λόγια. γιατί τα παιδιά ξεχνούν εύκολα αυτό που λένε και αυτό που τους λένε ,αλλά όχι αυτό που έχουν κάνει κι εκείνο που τα έχουν βάλει να κάνουν»<sup>110</sup>. Θα ήταν λάθος στο μαθητοκεντρικό σχολείο να υπάρξει ο παραγκωνισμός ή η κατάργηση του εκπαιδευτικού. Τονίστηκε κατά κόρον ότι το μαθητοκεντρικό σχολείο λειτουργεί στα πλαίσια της ισότητας και της αμοιβαιότητας Εκπαιδευτικού-Μαθητή. Ο Παπανούτσος θα αναφερθεί στο κύρος του Δασκάλου και τον παροπλισμό του ,σε σημείο που φαντάζει σαν διακοσμητικό στοιχείο. Αυτό ο Ε.Π.Παπανούτσος το θεωρεί λάθος και γράφει:<sup>111</sup>«Όπως σε όλο το έργο της αγωγής, έτσι και στην ελεύθερη συνομιλία βασική προϋπόθεση μένει πάντα το κύρος του δασκάλου. Κι αυτό κάποτε κάπου σε μια τέτοια διδακτική προσπάθεια το είδα να κλονίζεται επικίνδυνα, πάλι από παρεξήγηση της αρχής πως το παιδί πρέπει να 'ναι το κέντρο στην εργασία και να μην το σέρνει ο δάσκαλος στα τυφλά σαν τυφλοσύρτης. Αυτό όμως δεν θα πει πως πρέπει ο δάσκαλος να γίνει κάτι λιγότερο



από σκιά στην τάξη του, να μην τολμά να επέμβει, και όταν τέλος το αποφασίσει, να το κάνει με **τόσο δισταγμό και δειλία, σα να λέει στα παιδιά «με συμπαθάτε που είμαι δάσκαλός σας!»**. Η τάξη χρειάζεται το δάσκαλό της, κι όταν ο ίδιος συνειδητά κλονίζει το κύρος του, αγωγή δεν μπορεί να σταθεί. Και για ν' αποφύγω κάθε παρεξήγηση, προσθέτω πως το κύρος του δεν κρατιέται βέβαια με τον τρόπο ή με το πείσμα, ούτε με την ιδέα του «αλάθητου» εμπρός στην τάξη, παρά με την πραγματική υπεροχή του. **Το παραμέρισμα του δασκάλου** νομίζουν μερικοί πως έγινε κιόλας αν βάλουν μια ώρα αρχύτερα και στα καλά καθούμενα ένα παιδί να διευθύνει τη συζήτηση. Κάθε άλλο παρά απαραίτητο είναι τέτοιο πράγμα. Μπορεί μια χαρά να διευθύνει ο δάσκαλος, και όμως τα παιδιά να συζητούν ελεύθερα, και να κατευθύνουν αυτά τη συζήτηση. Το τονίζω, γιατί είδα και τέτοιες περιπτώσεις, προπάντων στον τόπο μας, μέσα στις μετρημένες προσπάθειες που γίνονται. Είδα παιδιά, και μικρά και μεγάλα, χωρίς λόγο και αφορμή να τα βάζει ο δάσκαλος απάνω στην έδρα για να διευθύνουν, και τα λυπήθηκε η καρδιά μου. κάποτε μου θύμιζε όλη η τάξη, με το δυστυχημένο μικρό στην έδρα απάνω, το παιγνίδι των μικρών παιδιών **όταν «παίζουν τις δασκάλες»**. Μπορεί βέβαια να βάλουμε να διευθύνει ένα παιδί, μα όταν η τάξη είναι πια ώριμη και το πράμα έρχεται μόνο του, φυσικά, όταν π.χ. ένα παιδί ή μια ομάδα έχει να διαβάσει μια εργασία της στην τάξη για να την κρίνει κ.τ.ο. Και τότε ακόμα ο δάσκαλος δεν αφήνεται στο παιδί, αλλά παρακολουθεί και βοηθάει ή οδηγεί όπου είναι ανάγκη. Οι δυσκολίες, όπως βλέπει ο αναγνώστης, δεν είναι ούτε λίγες ούτε μικρές. **Μα είναι δυσκολίες που ο υπομονετικός και προσεκτικός δάσκαλος μπορεί να τις νικήσει και να μορφώσει την τάξη του έτσι που η ελεύθερη συνομιλία της να μην είναι κουβεντολόγημα, αλλά σωστή πνευματική δουλειά ομαδική**. Τέτοια τάξη π.χ. είδα στο Διδασκαλείο του κ. **Κουντουρά** στη Θεσσαλονίκη. Τη Β' νομίζω του Διδασκαλείου, και μερικές ώρες απ' αυτές που άκουσα, τις χάρηκα. Το ίδιο και στο Μαράσλειο ήταν τάξεις που είχαν συνηθίσει σε τέτοια δουλειά. Μα πρέπει να προσθέσω πως οι ίδιες αυτές τάξεις την άλλη ώρα μπορούσαν να παρουσιάσουν αλλιώςτικη εικόνα με δάσκαλο αδέξιο». Συμπερασματικά το μαθητοκεντρικό σχολείο στηρίζεται στο αδιάπτωτο ενδιαφέρον των μαθητών. Ο **Montaigne** θα τονίσει **το «ορέγονται»** του Αριστοτέλη, αλλά και τη ζεύξη της γνώσης με τον μαθητή. «Δεν υπάρχει καλύτερο από **το να προσελκύεις την όρεξη και την αγάπη**, διαφορετικά δεν κάνουμε **παρά γαιδάρους φορτωμένους με βιβλία**. τους δίνουμε με μαστιγώματα να φυλάξουν το χαρτοφύλακά- τους γεμάτο γνώση, η οποία για να ωφελήσει, **δεν πρέπει μονάχα να τη βάλουμε στο σπίτι –μας, πρέπει να την παντρευτούμε κιόλας»**.<sup>112</sup>.

### **ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΚΑΙ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.**

- Ανδρούσου, Α.: Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική, στο πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη, Νήσος, Τετράδια 2, Αθήνα, 1996.
- Βιγκότσκι, Λ. : Σκέψη και Γλώσσα, μτφρ. Α. Ρόδη, εκδ.: Γνώση, Αθήνα 1988.
- Bo Dan Andersen κ.ά.: Den Lile Rose Bog for Skoleever :Μετάφραση:Ε. Βαρίκας: Αθήνα 1975.
- Browne,Ann: Helping children to write :London,1993
- Βιγκότσκι, Λ.:Σκέψη και Γλώσσα(μτφρ. Α. Ρόδη), β' εκδ. Γνώση, Αθήνα
- Γαλανάκη, Ε.: Η θέση της αναπτυξιακής ψυχολογίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα, διαπιστώσεις, προσδοκίες: Πρακτικά Π.Τ.Δ.ΕΠαν. Αθηνών 4-5/6/04.
- Γαλανάκη, Ε.: Οι Φιλίες των παιδιών: Αθήνα 2002
- Γεωργοβασίλης, Δ.: Φιλοσοφία της Παιδείας, τ. Α., Αθήνα 1988.
- Γεωργοβασίλης, Δ.: Ο Μοναδικός και το Εγώ του: Εφ. Καθημερινή 1989
- Γιαννικοπούλου, Α.: Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση. Αθήνα 1998.
- Γληνός, Δ.: Έθνος και γλώσσα. Αθήνα 1976.
- Γκίβαλος, Μ.: Επιστημολογία- Γνωσιοθεωρία- Μεθοδολογικά πρότυπα,Αθήνα 1998.
- Γκόβαρης, Χρ.: Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, Αθήνα 2001.
- Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ., Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση, ΠΙΟΔΕ, Αθήνα ,2003.
- Γκούντμαν- Ντέντισον: Εκπαιδευτικός Ζουρλομανδύας ή Σχολεία του Δρόμου: Μτφρ.: Κ. Παπαθανασίου – Κ.Ψαρογιάννη: Αυτόνομες εκδόσεις: Αθήνα 1982.
- Γκουντγουόρθ Φ. κ.α.: Τι είναι αναρχισμός: Μτφρ.: Τ. Ζυγομαλάς Ε. Τύπος:Αθήνα 1985.
- Γληνός, Δ.: Ένας άταφος νεκρός, Αθήνα 1925.
- Γραμματάς Θ., Γλώσσα και Ιδεολογία στο Νεοελληνικό Διαφωτισμό: Αθήνα1990.
- Δαβάζογλου, Α.: Ο προβληματισμός για τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην περιφέρεια, Αθήνα 1994.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α.: Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης. Αθήνα 1993.
- Δανασσής-Αφεντάκης Α.: Μάθηση και Ανάπτυξη, τ. Α και τ. Β . Αθήνα 1998.
- Δελμούζου,Α.:Πρακτικά Μαρασλείου Διδασκαλείου: /1925.
- Δελμούζος, Α.: Το Κρυφό Σχολειό 1908-1911. Αθήνα 1950.
- Δελμούζος Α. : Παιδεία και κόμμα, εκδ. Αλκιώτη, Αθήνα 1974
- Δημαράς, Α: Το αλφαβητάρι με τον ήλιο. Αθήνα 1976.
- Δημαράς, Α.: Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ. Α και τ. Β . Εκδόσεις Ερμής,Αθήνα 1973-1974.
- Dietrich Haensch: Η καταπιεστική οικογένεια: Επίκουρος: Μτφρ.: Γ.Βαμβαλή: Αθήνα 1973.

- Dobb M.: Ο Καρλ Μαρξ σαν οικονομολόγος: Μτφρ: Σπ. Ν. Αποστόλου: Ατέρμων: 1945.
- Dottrens, R.: Παιδαγωγώ και Διδάσκω, μτφρ.: Γ.Βασδέκης, Αθήνα 1974.
- Duran, W.: Εκφραστές της ζωής: Μτφρ.: Ε. Μαρδά. Εκδόσεις Δελφοί, Αθήνα 1993.
- Δραγώνα, Θ., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, ΑΕΠ, Πάτρα, 2001.
- Eiseley, L.: Πέρα από την Επιστήμη: Μτφρ.: Γ. Λάμψα: Φέξης: Αθήνα 1965.
- Eliot, T.S.: Άπαντα τα ποιήματα: Μτφρ.: Ν. Νικολαΐδης. Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα 1984.
- Eliot, T.S.: Εφτά Δοκίμια για την Ποίηση: Μτφρ.: Μ. Λαϊνά. Εκδόσεις Κλεψύδρα, 1971.
- Ζαμπέτα, Ε.: Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη-συγκριτική προσέγγιση, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1999.
- Ηλιού Μ.: Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική: Αθήνα 1984.
- Ιμβριώτη Ρ.: Παιδεία και κοινωνία: Αθήνα 1978.
- Καΐλα, Μ. – Πολεμικός, Ν. – Ξανθάκου, Γ.: Η Αλίκη στο χώρο της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα 1994.
- Κακάμπουρα, Τίλη, Ρ.: Ανάμεσα στο αστικό κέντρο και τις τοπικές κοινωνίες, Αθήνα 1998.
- Kalavassis. A. Giannikopoulou: « Τα σύμβολα της γραπτής γλώσσας και των μαθηματικών και η μεταγλωσσική συνειδητότητα μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας» (les symboles de la langue écrite et du langage mathématique et leur rôle à l'éducation des minorités) στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου: «Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων», Εκδ. Παρατηρητής, 2002.
- Καλογήρου, Τ.: Τέρψεις και ημέρες Ανάγνωσης. Αθήνα 1999.
- Καπλάνογλου, Μ.: Τα παραμύθια στα ελληνικά περιοδικά για παιδιά και νέους. (1836-1922), Αθήνα 1996.
- Κασσωτάκης Μ.- Φλουρής, Γ.: Μάθηση και Διδασκαλία, τ. Α'. Μάθηση: Αθήνα
- Κατή, Δ.: Γλώσσα και Επικοινωνία. Αθήνα 1992.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α.: Φιλολογικές Διαδρομές. Εκδόσεις Οδυσσεάς 1990. Εκδόσεις Καστανιώτης, Αθήνα 1995.
- Καφούση, Σ.: Τα λάθη των μαθητών στα μαθηματικά... Αθήνα 1995.
- Καψωμένος, Ε.Γ.: Ποιητική. Γιάννινα 1998.
- Κεκές, Ι.: Μεθοδολογία Επιστημονικής Εργασίας-Αξιοποίηση του Σωκρατικού διαλόγου, χρήση πηγών από το διαδίκτυο. εκδ.: Ατραπός, Αθήνα 2004
- Κιτσαράς Γ.: Το Νεοελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Εξέλιξη Εκπαίδευσης και Γλώσσας: Πάτρα 1996.
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ.: Η Νέα Αγωγή, τ. Α , τ. Β και τ. Γ . Αθήνα, 1982.
- Clark E. Moustakas -Cereta- Perry: Παιδαγωγική της ελευθερίας: Μτφρ. Γ. Προδρόμου: Εκδόσεις Ταμασός: Αθήνα, 1966.

- Habermas Jurgen. Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής, μτφρ.:Α. Οικονόμου, εκδ.: Πλέθρον, Αθήνα 1990.
- Highet Gilbert. :Η τέχνη να διδάσκεις, εκδ.: Ίκαρος, Αθήνα 1954.
- Illich Ivan.: Κοινωνία χωρίς σχολεία, εκδ. ΒΕΡΓΟΣ, Αθήνα 1976
- Κολιάδης, Ε. :Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. τ. α΄ Συμπεριφοριστικές θεωρίες. Αθήνα, 1991.
- Κολιάδης, Ε. : Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. τ. β΄ Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Αθήνα, 1995 ..
- Κολιάδης, Ε.: Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. τ. γ΄ Γνωστικές θεωρίες. Αθήνα, 1997.
- Κολιάδης, Ε.:Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη. Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών. τ. δ΄. Αθήνα, 2002.
- Κομένιος, Γ.: Μεγάλη Διδακτική: Μτφρ.: Δ. Ιωαννίδη Ολυμπίου. Εν Αθήναις, 1912.
- Κόνσολας, Μ.: Το σύστημα αξιών στο γλωσσικό μάθημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μία προσέγγιση μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια: Στο: Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη σύγχρονη Εκπαίδευση (Πρακτικά ΣυνεδρίουΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ, Αθήνα 2003).
- Κοντάκος, Α.: Γλώσσα, Σκέψη, Πολιτισμός. Περιοδικό «Γλώσσα», τ. 4, Άνοιξη 1997.
- Κορδάτος, Ι.: Ιστορία του γλωσσικού μας προβλήματος. Αθήνα 1973.
- Κορωνάιου, Α. : Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου, Αθήνα 1996.
- Κοσσυβάκη, Φ.: Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1995.
- Κουτσάκος, Ι.Γ.: Σύγχρονη Διδακτική. Λευκωσία 1980..
- Κουτσουβάνου, Ε.: Η Μέθοδος Μοντεσσόρι και η Προσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα 1992.
- Κροπότκιν Π.: Προς τους νέους: Μτφρ: Ν. Αλεξίου: Ε. Τύπος: Αθήνα 1975.
- Κροπότκιν Π.: Το κράτος και ο Ιστορικός του ρόλος: Μτφρ.: Ν. Παπαδόπουλος: Ε. Τύπος: Αθήνα 1985.
- Κορνέλ Ρ.: Οι νέοι και ο κομμουνισμός: Μτφρ.: Δ.Π. Κωστελένος: Νέοι ορίζοντες Αθήνα χ.χ.
- Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α., Όψεις της ετερότητας, Gutenberg, Αθήνα, 2005.
- Κωνσταντίνου, Χαρ.: Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτόν, Αθήνα 1994.
- Λένιν Β.: Για την εκπαίδευση: Αθήνα 1976.
- Lefebvre H.: Κοινωνιολογία του Μαρξ: Μτφρ.: Τ. Μτφρ.: Τ. Αναστασιάδη: Gutenberg: Αθήνα 1982.
- Λεοντσίνης, Γ., Ταυτότητες, Διεθνές περιβάλλον και διδακτική της τοπικής ιστορίας, Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, (140-158), Αθήνα, 2002.
- Μαγνήσαλης, Κ.: Δημιουργική: Θεωρία και τεχνική για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Εκδόσεις Interbooks, Αθήνα 1990.
- Μαλαφάντης, Κ.: Γλωσσοπαιδαγωγικές απόψεις στο έργο του Κ. Παλαμά. Πανεπιστήμιο Πατρών 1989.Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.

- Μάνος, Κ.: Μέθοδοι διδασκαλίας, Αθήνα 1977...
- Μαρξ Καρλ: Η αθλιότητα της Φιλοσοφίας: Μτφρ.: Γ. Δεληγιάννη – Αναστασιάδη  
Εκδόσεις Γ. Αναγνωστίδης: Αθήνα χ.χ.
- Μαρκούζε Η. Ψυχανάλυση και πολιτική: Μτφρ.: Η. Λάμπρου: Ηριδιανός 1971.
- Marcuse H.: Εξουσία και Οικογένεια: Μτφρ.: Δ. Κούρτοβικ: εκδ.:Κάλβος:Αθήνα  
1976.
- Μαυρογιώργος, Γ.: Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα: περ. Σύγχρονη  
Εκπαίδευση: τ. 13, Αθήνα 1983.
- Feyerabend Paul: Ενάντια στη μέθοδο, Εκδόσεις Σύγχρονα Θέματα, Αθήνα  
1972.
- Massialas, B.: Δημιουργική εργασία στο σχολείο, (μτφρ. Κ.Τσιμπούκης),  
Αθήνα 1975.
- Μασσιάλας, Β.: Το σχολείο εργαστήριο ζωής, Αθήνα 1984.
- Μερακλής, Μ.: Έντεχνος λαϊκός λόγος. Εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα 1995.
- Μικρός, Γ.: Η ποσοτική ανάλυση της κοινωνιογλωσσολογικής ποικιλίας, εκδ.:  
Μεταίχμιο, Αθήνα 2009.
- Μιχάλης Αθανάσιος: Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση, Gutenberg  
Αθήνα, 2013.
- Μιχάλης Αθανάσιος Η νεοελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,  
Κριτική(2009) Γλωσσική επάρκεια, Γρηγόρη(2009)
- Μιχόπουλος, Α.: Γνώσεις αξίες και δεξιότητες στην εκπαίδευση ελληνοπαίδων των  
Η.Π.Α., Αθήνα 2003.
- Μπακούνιν Μ.: Η Παρισινή Κομμούνια του 1871 και η Ιδέα του Κράτους: Μτφρ: Γ.  
Ξυλαγράς: Ε. Τύπος: Αθήνα Χ.Χ.
- Μπακούνιν Μ.: Θεός και Κράτος: Μτφρ: Ν. Αλεξίου – Α. Γκίκας: Ε. Τύπος: Αθήνα  
2003.
- Μπαμπάλης Θωμάς: Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη: Ο ρόλος του  
εκπαιδευτικού, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, 2005.
- Μπαμπάλης Θωμάς: Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, Βοηθώντας στη σχολική  
προσαρμογή τους: Εκδόσεις Ατραπός-Περιβολάκι, 2005.
- Μπαμπούνης, Χ. – Κωνσταντοπούλου, Γ.: Φωνές Λογοτεχνών και Λογίων. Από το  
αρχείο Εμμ. Κριαρά (1922-2002): Υπαινιμοί στη Νεοελληνική Πνευματική Ζωή:  
Στο: Η Λογοτεχνία Σήμερα. Αθήνα 2004.
- Μπασέτας, Κ.: Μάθηση μέσα από την ανάγνωση κειμένων. Αθήνα 1994.
- Μπασέτας, Κ.: Ψυχολογία της Μάθησης: Ατραπός, Αθήνα 2003.
- Μπουζάκης, Σ.: Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-1985, Αθήνα 1986.
- Μυλωνάκου – Κεκέ Ηρ.: Συστήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής: Αθήνα 2003.
- Μυλωνάκου- Κεκέ, Η.: Ζητήματα κοινωνικής Παιδαγωγικής, Αθήνα 2003.
- Μυλωνάκου- Κεκέ, Η.: Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας σε προγράμματα  
συνεκπαίδευσης παιδιών και ενηλίκων, 3ο Παν. Συνέδριο, ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ,  
Αθήνα 13-14/5/05.
- Νάκας, Θ.: Γλωσσοφιλολογικά, τ. Α, τ. Β και τ. Γ. Αθήνα 1996.

Νικολάου, Γ.: Διαπολιτισμική διδακτική: το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2005.

Neill, A.S: Θεωρία και Πράξη της Αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης: Σάμμερχιλ: Το επαναστατικό παράδειγμα ενός ελεύθερου σχολείου: Μτφρ. Κώστα Λάμπου: Έκδοση Ε': Εκδόσεις Μπουκουμάνη Αθήνα 1972.

ΝΗΛ.Α.Σ.: Ελευθερία όχι αναρχία, μτφρ: Ε.Γραμμένος, εκδόσεις Μπουκουμάνη, Αθήνα 1975.

Neill, A.S: Αυτοβιογραφία: « Neill! Neill! Orange Peel! Harst Publishing Company New York, 1972. Το βιβλίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τις εκδόσεις Μπουκουμάνη.

Neill, A.S: Θεωρία και Πράξη της Αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης: Σάμμερχιλ: Το επαναστατικό παράδειγμα ενός ελεύθερου σχολείου: Μτφρ. Κώστα Λάμπου: Έκδοση Ε': Εκδόσεις Μπουκουμάνη Αθήνα 1972.

Ντιούη Τζ.: Εμπειρία και Εκπαίδευση, (μτφρ. Α.Πολενάκη), Γλάρος, Αθήνα 1980

Νικολάου, Σ.: Θεωρητικά Ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Αθήνα 2006.

Νούτσος, Μπ.: Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αθήνα 1983..

Ντενίση Σοφία : Μεταφράσεις μυθιστορημάτων και διηγημάτων 1830-1880, Περίπλους, Αθήνα 1994,

Ντενίση Σοφία: Το ελληνικό ιστορικό μυθιστόρημα και ο Sir Walter Scott 1830-1880, Εκδόσεις Καστανιώτης.

Ξανθάκου, Γ.: Η δημιουργικότητα στο Σχολείο. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.

Ξωχέλλης, Π.: Παιδαγωγική του Σχολείου. Θεσσαλονίκη 1986.

Ξωχέλλης, Π.: Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, Θεσσαλονίκη 1984.

Παλαιολόγου, Ν.: Σχολική προσαρμογή μαθητών με «Δι-πολιτισμικά» χαρακτηριστικά, Αθήνα 2000.

Παπάς, Αθ.: Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής. Εκδόσεις «Βιβλία για όλους», Αθήνα 1999.

Παπάς, Αθ.: Μαθητοκεντρική Διδασκαλία: τ. Α', Β', Γ', Αθήνα 1987.

Παπάς, Αθ.: Διδακτική Γλώσσας των Κειμένων, τ. Α και Β . Αθήνα, χ.χ.

Παπάς, Αθ.: Σχολική Παιδαγωγική, τ. Α . Αθήνα 2000.

Παπάς, Αθ.: Σύγχρονη Θεωρία και πράξη της παιδείας: Αθήνα, χ.χ.

Παπά Μόνικα: Οι Διαχρονικές αξίες της ελληνικής Παιδείας, αντίπαλο δέος στην παγκοσμιοποίηση: Αθήνα. Π.Ε.Ε 2001.

Παπά Μόνικα: Το «ΤΙ» και το «ΠΩΣ» στη Διδασκαλία και τη Μάθηση: Θεωρία και Πράξη: Αθήνα 2005.

Παπαϊωάννου Απ.: Το παρόν και το μέλλον της προσχολικής εκπαίδευσης, Διδακταλικό Βήμα, αριθμ. φυλ. 1131, 1-2/2005.

Παπαβασιλείου-Χαραλαμπίκη, Ι.: Η Λογοτεχνία μπροστά στην πρόκληση του διαδικτύου: Μια μελέτη της αναγνωστικής συμπεριφοράς του κοινού απέναντι στο

λογοτεχνικό υπερκείμενο: Στο: Η Λογοτεχνία Σήμερα. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα 2004.

Παπαμαύρος, Μ.: Διδακτικές αρχές του Σχολείου Εργασίας, Αθήνα 1953.

Παπανούτσος, Ε.: Α. Δελμούζος: Η ζωή του : επιλογή από το έργο του: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής τραπεζής: Αθήνα 1978,

Παπανούτσος, Ε.: Η Παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα: Αθήνα 1976.

Παπαρήγα Αλ.: Για την Απελευθέρωση της Γυναίκας: Σύγχρονη Εποχή: Αθήνα 1986.

Παρασκευόπουλος, Ι.: Εξελικτική Ψυχολογία. 4 τόμοι, Αθήνα..

Πάτσιου, Β.: «Η Διάπλασις των Παίδων» 1879-1922, Το πρότυπο και η συγκρότησή του. Δεύτερη έκδοση, Εκδόσεις Καστανιώτης, Αθήνα 1995.

Πέτροβιτς Γκ.κ.α.: Αλλοτρίωση: Μτφρ. Γ. Βαμβαλής: Επίκουρος 1973.

Πετρουλάκης, Ν.: Προγράμματα – Εκπαιδευτική Στόχοι – Μεθοδολογία. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1992.

Piaget, J.: Η ψυχολογία της νοημοσύνης. Εκδόσεις Καστανιώτης, Αθήνα 1988.

Πλωρίτης Μ.: Τυραννολογία: Ένδεκα Σοφών Συμπόσιον: Το Βήμα: 1966.

Πολίτης, Λ.: Η ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ε έκδοση, Εκδόσεις Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1989.

Πολίτης, Δ.: Μεταμυθοπλασία της Λογοτεχνίας για Παιδιά: Στο: Η Λογοτεχνία Σήμερα. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 2004.

Πολυχρονοπούλου, Στ.: Δυσλεξία, ανάγκη για έρευνα. Περιοδικό «Νέα Παιδεία», τ. 36, Αθήνα 1985.

Porper, K.: Τι είναι η διαλεκτική-Γνωσιοθεωρία χωρίς γνωστικό υποκείμενο, εκδ. Βάνιας, Θεσ/νίκη 1990.

Πόρποδας, Κ.: Ψυχολογία της γλώσσας. Αθήνα 1985.

Προυντόν-Πιερ Ζοζέφ: Η φιλοσοφία της Αθλιότητας: Μτφρ. Επ. Ξενόπουλος: Εκδ. Αναγνωστίδης: Αθήνα χ.χ.

Ράιχ Β. : Τα παιδιά του μέλλοντος, εκδόσεις Αποσπερίτης, Αθήνα 1994.

Ράπτης, Α.-Ράπτη, Α.: Μάθηση και διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Αθήνα 2004.

Ράσσελ Μπέρτραντ.: Εκπαίδευση και κοινωνική τάξη, εκδ.: Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1980.

Ράσσελ, Μπέρτραντ.: Ύμνος προς την τεμπελιά: Στο : Έριχ Φρομ Αναλυτική Κοινωνιοψυχολογία: Μτφρ. Γ. Βαμβαλής: Εκδόσεις Επίκουρος: Αθήνα, 1972.

Ράσσελ, Μπέρτραντ: Εκπαίδευση και κοινωνική τάξη: Μτφρ. Ν. Σαρλή: Αθήνα 1980

Reich, W.: Rede an den kleinen Mann. μτφρ: Δ. Παπαδημητρίου. Αποσπερίτης 1983

Smiles: Ο Χαρακτήρ: Μτφρ, Α. Μηλιαράκη: Εκδόσεις: Σύλλογος Ωφελίμων βιβλίων: Δ' έκδοση: Αθήνα χ.χ.

Ράπτης, Αρ.- Ράπτη, Αθαν.: Η πληροφορική στην εκπαίδευση, Αθήνα 1996.

Ράσσελ Μπ.: Η Κατάκτηση της Ευτυχίας: Μτφρ: Δ. Θεοδωρακάτος: Επίκουρος: Αθήνα 1975.

Rodari, G.: Η γραμματική της Φαντασίας, μτφρ.: Βερτσώνη κ.α., εκδ.: Τεκμήριο, Αθήνα 1985.



- Rosenthal M.: Διαλεκτικά Προβλήματα στο Κεφάλαιο του Μαρξ: Μτφρ.Γ. Βιστάκη: Εκ. Αναγνωστίδης: Αθήνα χ.χ
- Σακελλαρίου Μ.: Κοινωνικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, Επιστήμη και Παιδαγωγία, τευχ. 1, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, 2002.
- Saussure, F.: Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας, μτφρ.: Φ.Αποστολόπουλος, εκδ.: Παπαζήσης, Αθήνα 1979..
- Σκορδούλης, Κ. – Σταύρου, Ι.: Η εικόνα της επιστήμης στα Ελληνικά Περιοδικά Επιστημονικής Φαντασίας: Στο: Η Λογοτεχνία Σήμερα. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 2004.
- Σούλης, Σ.: Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο Σχολείο και στο Σπίτι: Αθήνα 2000.
- Σπανός, Γ.: Διδακτική Μεθοδολογία, τ. Α , Η διδασκαλία του Ποιήματος. Αθήνα 1996,.
- Στάϊγκερβαλντ Ρ.: Μαρξιστική Φιλοσοφία: Εκδόσεις: Σύγχρονη Εποχή: Αθήνα 1981.
- Sokolowska M.: Frauen Emanzipation und Sozialismus: Rowolt: Hamburg 1973.
- Στίρνερ Μ.: Λανθασμένες Αρχές της Παιδείας μας: Αθήνα 2002.
- Τάφα, Ε.: Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995.
- Τερζής, Ν.: Η Παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Π. Δελμούζου: Εκδοτικός οίκος ΑΛΦΩΝ Κυριακίδη: Θεσ/νίκη 1983.
- Τριάντου, Ιφ.: Μεταχειρίζομαι τους ίσκιους σαν πράγμα στέρεο: Η συγγραφική πρόθεση και η τεχνική της υλοποίησης: «Έξι νύχτες στην Ακρόπολη», του Γ. Σεφέρη: περ. Θαλλώ, Χανιά, καλοκαίρι 1998, τ. 10.
- Τσιπλητάρης, Α.: Η ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Αθήνα 1996
- Φασούλης Κ.: Σχέσεις Κράτους Πανεπιστημίου: Κρατικοί Μηχανισμοί Ελέγχου: Αθήνα 2005.
- Φθενάκης, Β.: Η Διαβίου Μάθηση σε μια γνωσιοχρηστική κοινωνία: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ατραπός, Βόλος 1999.
- γνωση των μαθητών και στην κατανόηση. Αθήνα 1970.
- Freire P.: Erziehung als Praxis der Freiheit: Hamburg, 1977.
- Φουντοπούλου Μ.: Μαθαίνοντας το παιδί να διαβάζει το κείμενο: Αθήνα, 2003.
- Φραγκουδάκη, Α.: Γλώσσα και Ιδεολογία. Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 1987.
- Φλουρής, Γ.: Αναλυτικά Προγράμματα. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1993.
- Φρυδάκη, Ε. – Πάνος, Δ.: Προς ένα παράδειγμα συγκρότησης του διδακτικού αντικειμένου της Λογοτεχνίας: Στο: Η Λογοτεχνία Σήμερα. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 2004.
- Φυριπής Μ.: Ευρωπαϊκή Επίδραση στην Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική: κατά τον 19ο αιώνα: Αθήνα 1977.
- Whilmor, D.: Η Χαρά της Μάθησης, Μτφρ.: Κ. Δάλκας. Αθήνα 1997.

#### **ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Aebli ,Hans Zwolf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik aus psychologischer Grundlage. 2. Aufl. 1985.

- Allesch Christian:Elfriede Billman-Mahecha:Hrsg :Perspektiven der Kulturpsychologie.1990.
- Argyle,M.:Henderson,M:Die anatomie menschlicher Beziehungen.Spielregeln des Zusammenlebens 1987 .
- Arnold,Eva : Sonntag,Ute:Hrsg :Ethische aspecte der Psychosozialen Arbeit.1994.
- Bain,Richard:Looking into language-Classroom approaches to unowlegde about language.London 1992.
- Baker Collin:Foundations of bilingual Education and bilingualism.Multilingual Matters, London.1993.
- Bettmer,Franz:Strafrecht und Sozialarbeit.Zur revision einer fragwurtigen Allianz.1995.
- Black Ledge Adrian:Teaching bilingual children:England-London:1994.
- Boud D. and Miller N.:Working with experience:Animating learning,London,Routledge,1997.
- Bourdie P.:Raisons Pratiques.Sur le theorie de l'action,Paris,Seuil,1994.
- Browne Ann:Helping children to write ,Paul Chapman publishing,London 1993.
- Dewey L.:Democracy and Education,NY,Macmillan,1961.
- Dreikurs,Rudolf:/Vicki Soltz:Kinder fordern uns heraus,Wie erziehen wir sie zeitgemass?Aus dem Englischen ubersetzt von Erik A.Blumenthal.17.Aufl.1986
- Farrell P:Multicultural Education:Suffolk 1990.
- Freire P.:Pedagogy of Hope,Reliving Pedagogy of the Oppressed,NY.Continuum,1995.
- Freire P.:Pedagogy of the Oppressed,Harmondsworth,Penguin,1972.
- Hellenic Studies Forum:Greeks in English speaking countries.Melbourne 1993.
- Keel Pat:Assesment in the anulti-ethnic primary classroom,Trentham books,Staffordshire,1994.
- Leicester,Mal:Multicultural Education:From theory to Practice,Berkshire 1989.
- Lorenz W.:Social work in a changing Europe.London,Rautledge.1994.
- Reich,Hans□Interculturelle Padagogic-eine Zwissenbilanz,in□Zeitschrift fuer padagogik,1994.
- Schilling Johannes□Didaktik/Methodik der sozialpadagogik.Studienbucher fur soziale berufe.2.Auflage.1995.
- Tenant M.:Psychology and adult learning,London,Routledge,1996.
- Willchelm Reich□Ακου ανθρωπάκο. Μτφρ□Δ.Παπαδητρίου. Orgone Institute Press,Inc.1948.
- Browne Anna:Helping children to write, Paul Chapman publishing, London 1993
- Carle, E.: The very hungry caterpillar, Putnam, New York 1984.
- Clark.J.: Patterns of thinking: Integrating Thinking Skills in content teaching, Allyn and Bacon, Boston 1990.
- Eysenck H.: Genius: The natural history of creativity. Cambridge University Press, New York.
- Kearney, R.: The wake of imagination, Routlege, London 1994.

Mayer, M.: There's an alligator under my bed, Dial Books for young children, New York 1987.

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ:**

- <sup>1</sup> Α.Δελμούζος:Πρακτικά Μαρασλείου Διδασκαλείου: 19/2/1925.Διατηρούμε την ορθογραφία των χειρόγραφων πρακτικών του Μαρασλείου Διδασκαλείου
- <sup>2</sup> Ευχαριστίες εκφράζονται σε όλους τους συγγραφείς που αποτέλεσαν τις βιβλιογραφικές πηγές για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας.Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στους συγγραφείς που παραπέμπω και παραθέτω κείμενά τους, όπως: Α. Δελμούζο, Δ.Γληνό, Ε.Παπανούτσο,Π.Δ.Ξωχέλλη, Ν.Τερζή και Α.Ε.Παπά. Σε επόμενη εργασία μας θα διευρύνουμε τον κατάλογο των παιδαγωγών και ψυχολόγων που δεν συμπεριλαμβάνονται στην παρούσα εργασία.
- <sup>3</sup> Α. Δελμούζου: Το Κρυφό Σκολεϊό:1908-21911: Αθήνα 1950, σελ. 34.
- <sup>4</sup> Α.Δελμούζος:Πρακτικά Μαρασλείου Διδασκαλείου: 19/2/1925.Διατηρούμε την ορθογραφία των χειρόγραφων πρακτικών του Μαρασλείου Διδασκαλείου.
- <sup>5</sup> Α.Δελμούζος:Πρακτικά Μαρασλείου Διδασκαλείου: 19/2/1925.Διατηρούμε την ορθογραφία των χειρόγραφων πρακτικών του Μαρασλείου Διδασκαλείου.
- <sup>6</sup> Α.Δελμούζος:Πρακτικά Μαρασλείου Διδασκαλείου: 19/2/1925
- <sup>7</sup> Α.Δελμούζος:Πρακτικά Μαρασλείου Διδασκαλείου: 19/2/1925.
- <sup>8</sup> Α.Δελμούζος:Πρακτικά Μαρασλείου Διδασκαλείου: 19/2/1925.
- <sup>9</sup> Πηγή:Α.Ε.παπας: Μαθητοκεντρική Διδασκαλία,τ. 2,σ.72.
- <sup>10</sup> Α,Ε.Παπάς: Μαθητοκεντρική Διδασκαλία,τ. 2,σ.72
- <sup>11</sup> Δημήτρης Γληνός: Ένας άταφος νεκρός: Αθήνα 1925,σελ' .180.
- <sup>12</sup> Δημήτρης Γληνός: Έ.π.,σελ.303-304.
- <sup>13</sup> Δημήτρης Γληνός: Έ.π.,σελ.1-5.
- <sup>14</sup> Δημήτρης Γληνός: Έ.π.,σελ.303-304.
- <sup>15</sup> Α.Ε.Παπάς:Μαθητοκεντρική Διδασκαλία: τ. Β΄,Εκδόσεις Βιβλία για όλους: Αθήνα 1987,σελ.70,απόπου και το σχήμα
- <sup>16</sup> Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο: Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας: Εκδοτικός οίκος:Αδελφών Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη, 1987, σελίδα 7.
- <sup>17</sup> Π.Δ. Ξωχέλλης: Η διδασκαλία της ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο: Πρόκειται για πανελλήνια έρευνα που διεξήγαγε ο Καθηγητής του Α.Π.Θ. Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης., σελίδα 52,από όπου οι πίνακες.
- <sup>18</sup> Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Έ.π.,σελίδα 52,από όπου και ο πίνακας.
- <sup>19</sup> Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Έ.π.,σελίδα 52,από όπου και ο πίνακας.
- <sup>20</sup> Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Έ.π.,σελίδα 52- 53.
- <sup>20</sup> Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Έ.π.,σελίδα 52
- <sup>21</sup> Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Έ.π.,σελίδα 53
- <sup>22</sup> Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Έ.π.,σελίδα 53.
- <sup>23</sup> Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Έ.π.,σελίδα 53
- <sup>24</sup> Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Έ.π.,σελίδα 54.
- <sup>25</sup> Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Έ.π.,σελίδα 54.
- <sup>26</sup> Μονικα. Α. Παπά:Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα προσδιορίζει τον γραπτό λόγο των μαθητών ανάλογα με το φύλο που ανήκουν.Περ. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική: τ. 5, 2014,σελ.12.
- <sup>27</sup> Ann Brown: Helping Children To Write:London,1993, Έ.π.σελ 118 κ.ε.
- <sup>28</sup> Ann brown: Έ.π.σελ. 118 κ.ε.
- <sup>29</sup> Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Έ.π.,σελίδα 53. Το σχήμα από:Α.Ε.Παπάς: Μαθητοκεντρική Διδασκαλία: τ.2. Εκδόσεις: Βιβλία για όλους:Αθήνα 1987,σελ.82.
- <sup>30</sup> Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Έ.π.σελ.53 κ.ε. Ο πίνακας από : Α.Ε.Παπάς:Μαθητοκεντρική Διδασκαλία:τ. 2. , Αθήνα ,1987, σελ.80.
- <sup>31</sup> Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Έ.π.σελ.92-94.
- <sup>32</sup> Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Έ.π.σελ.92-94.

<sup>33</sup> Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη: Ό.π.σελ.92-94

<sup>34</sup> Ε.Π.Παπανούτσος: Η παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα: Αθήνα, 1977, σελ.70.

<sup>35</sup> Ε.Π.Παπανούτσος: ό.π., σελ.71.

<sup>36</sup> Α.Ε.Παπάς:Μαθητοκεντρική Διδασκαλία: τ. Β΄,Εκδόσεις Βιβλία για όλους: Αθήνα 1987,σελ.73,απόπου και το σχήμα. Σημείωση της σ. του άρθρου.: Κατά την άποψή μας οι διαπιστώσεις αυτές σήμερα μετά από μια τριακονταετία και πλέον έχουν ιστορική σημασία. Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων ακολουθούν μαθητοκεντρικές, ομαδοσυνεργατικές, διαλογοκεντρικές και διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας. Το κλίμα της σχολικής τάξης μεταξύ παιδαγωγού -παιδαγωγούμενου είναι δημοκρατικό και αντιαυταρχικό. Ήδη με τα νέα βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα που εκπονήθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από το 1982, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει αλλάξει ριζικά και κινείται στο πνεύμα των παιδαγωγών που αναφέραμε πιο πάνω.

<sup>37</sup> Ε.Π.Παπανούτσος:Ο διάλογος είναι η κατάρρευση της αυθεντίας: Επιφυλλίδα στην Εφ. ΤΟ Βήμα.

<sup>38</sup> Ε.Π.Παπανούτσος: Η παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα: Αθήνα 1976,σελ.13 κ.ε.

<sup>39</sup> Κ.Σταματίου:Μάης και επανάσταση:Εφ. ΤΑ ΝΕΑ:14/5/1983.

<sup>40</sup> Α.Ε.Παπάς:Μαθητοκεντρική Διδασκαλία:τ. 2.:εκδόσεις βιβλία για όλους:Αθήνα 1987,σελ.73.

<sup>41</sup> Ε.Π.Παπανούτσος:Α.Δελμούζος:: Η ζωή του : επιλογή από το έργο του:Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής τραπεζής: Αθήνα 1978,σελ. 204-206

<sup>41</sup> Ε.Π.Παπανούτσος:Α.Δελμούζος:: Η ζωή του : επιλογή από το έργο του:Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής τραπεζής: Αθήνα 1978,σελ. 204-206.

<sup>43</sup> Σε ορισμένα παιδαγωγικά Τμήματα είχε εγκριθεί για τους φοιτητές το τρίτομο έργο: Μαθητοκεντρική Διδασκαλία του Α.Ε.Παπά.

<sup>44</sup> Α.Ε.Παπάς: Μαθητοκεντρική Διδασκαλία: Τόμοι Α΄-Β΄-Γ΄ : εκδόσεις Δελφοί:Αθήνα 1987.

<sup>45</sup> Α.Ε.Παπάς:Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής: Ι. Σιδέρης: Αθήνα 1980.

<sup>46</sup> Πρόκειται για μια αξιόλογη διατριβή, που αναδεικνύει τη σχέση Παιδαγωγού-Παιδαγωγούμενου στο μαθητοκεντρικό σχολείο και αποτελεί πλαίσιο αναφοράς για την αντίστοιχη θεματική.Η Διδακτορική διατριβή εκπονήθηκε από τον νυν σύμβουλο του Ι.Ε.Π.Γεώργιο Σκαλιάπα, με θέμα: Σχέση Δασκάλου- Μαθητή στο Μαθητοκεντρικό Σχολείο: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση:Αθήνα 1999: ΠΤΔΕ Παν. Αθηνών.Επιβλέπων ήταν ο καθηγητής:Α.Ε.ΠΑΠΑΣ και συνεπιβλέποντες:ΒρεττόςΓιάννηςΤριλιανός Θανάσης:Μέλη εξεταστικής επιτροπής οι: καθηγητές: Μερακλής Μιχάλης,Κολιάδης Εμμανουήλ,Τσιπλητάρης Αθανάσιος.,Μαλαφάντης Κωνσταντίνος.

<sup>47</sup> Ξεκινάτε από το παιδί..Η παιδοκεντρική-Μαθητοκεντρική αρχή:Aus dem Kinde aus.

<sup>48</sup> Ο Δελμούζος θεωρεί τον Δι-δάσκαλο μεταδότη της γνώσης,ενώ τον Δάσκαλο πρώτιστα ως παιδαγωγό.

<sup>49</sup> Δ. Γληνός:Ένας άταφος νεκρός: Αθήνα 1925.

<sup>50</sup> Α. Δελμούζου: Το κρυφό Σχολείο:1908-1911,Αθήνα 1950,σελίδα 64.

<sup>51</sup> Α.Ε.Παπάς: Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας: τ. Α΄ : Εκδόσεις Δελφοί:χ΄χ΄,σελ.255-298.

<sup>52</sup> Α.Ε.Παπάς: Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας: τ. Α΄ : Εκδόσεις Δελφοί:χ΄χ΄,σελ.241-298.

<sup>53</sup> Α.Ε.Παπάς: Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας: τ. Α΄ : Εκδόσεις Δελφοί: χ΄χ΄, σελ.241-298.

<sup>54</sup> Ε.Π.Παπανούτσου:Α.Δελμούζος: Ό.π.σελ,2382-233

<sup>55</sup> Ε.Π.Παπανούτσου: Ό.π.σελ,232-233

<sup>56</sup> Nicolo Machiavelli: Ο Ηγεμόνας: Μτφρ.Λ.Παυλίδης: Εκδόσεις Αναγνωστίδης: Αθήνα, χ.χ.σελ.5 κ.ε.

<sup>57</sup> Nicolo Machiavelli :ό.π..σελ.5 κ.ε.

<sup>58</sup> Α.Ε.Παπάς: Μαθητοκεντρική διδασκαλία: Α τ. 2. Αθήνα 1987,σελ.88.Απόπου το σχήμα.

<sup>59</sup> Pestalozzi πριν μπει ο δάσκαλος στην τάξη να έχει υπόψη του τρία πράγματα: κεφαλι-καρδια-χέρι.

<sup>60</sup> D. Baum u.a.: Lernziehlorientierter Unterricht: Heidelberg 1978, s.37-46.Βλ. και: Α. Ε. Παπάς: Μαθητοκεντρική Διδασκαλία: τ.1, Αθήνα 1987.

<sup>61</sup> D. Baum u.a.: Lernziehlorientierter Unterricht: Heidelberg 1978, s.37-46. Βλ. και: Α. Ε. Παπάς: Μαθητοκεντρική διδασκαλία: Αθήνα 1987, σελ.110.

<sup>62</sup> Claraprede, Ed: Ψυχολογία του παιδιού: Μτφρ. Χάρης Πάτσης, Αθήνα 2010, σελ.13.

<sup>63</sup> Παναγιώτης Δ.Ξωχέλλης: Είναι το κείμενο μιας ομιλίας που έκανε ο συγγραφέας τον Ιούνιο του 1978 για τα εικοσάχρονα από το θάνατο του Α.Δελμούζου στα Πειραματικά σχολεία του Α.Π.Θ.

στο:Αφιέρωμα στον Ευάγγελο Παπανούτσο: επιμέλεια επιτροπής ,τ. Α΄,Αθήνα 1980,σελ.525-531.

<sup>64</sup> Παναγιώτης Δ.Ξωχέλλης:Ό.π.σελ.525.

- <sup>65</sup> Παναγιώτης Δ.Ξωχέλλης:Ό.π.σελ.526.
- <sup>66</sup> Παναγιώτης Δ.Ξωχέλλης:Ό.π.σελ.526.
- <sup>67</sup> Παναγιώτης Δ.Ξωχέλλης:Ό.π.σελ.526.ο σ. παραπέμπει στο :Α. Δελμούζου:Το Κρυφό Σκολειό::Αθήνα 1950: σελ.62.
- <sup>68</sup> Παναγιώτης Δ.Ξωχέλλης:Ό.π.σελ.526.ο σ. παραπέμπει στο:Α. Δελμούζου:Το Κρυφό Σκολειό::Αθήνα 1950: σελ.64
- <sup>69</sup> Παναγιώτης Δ.Ξωχέλλης:Ό.π.σελ.528.Ο σ. παραπέμπει στο:Α. Δελμούζου: Πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο .
- <sup>70</sup> Παναγιώτης Δ.Ξωχέλλης:Ό.π.σελ. 530-531.
- <sup>71</sup> Α.Σ.Νηλ:Ελευθερία όχι αναρχία:Μτφρ. Ε. Γραμμένος:Εκδόσεις Μπουκουμάνη,Αθήνα 1975,σελ.22
- <sup>72</sup> Α.Σ.Νηλ: ό.π.,σελ.22.
- <sup>73</sup> Το σχολείο της οδού Βιτρύβ:...έξω από το σχολείο:απόπειρα για μια άλλη παιδαγωγική:Εκδοσεις Ανδρομέδα:Μτφρ, Ρ.Καυταντζόγλου:Αθήνα 1983,σελ.7-31.
- <sup>74</sup> Νίκος Τερζής: Η Παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Π. Δελμούζου: εκδοτικός οίκος ΑΦΩΝ Κυριακίδη: Θεσ/νίκη 1983,σελ.11 κ.έ.
- <sup>75</sup> Νίκος Τερζής: ό.π.,σελ. 63-77.
- <sup>76</sup> Νίκος Τερζής: ό.π.,σελ. 64.
- <sup>77</sup> Νίκος Τερζής: ό.π.,σελ. 64-77.
- <sup>78</sup> Montaigne,:Δοκίμια. μτφρ: Θανάσης Νάκας. Αθήνα:1979: εκδόσεις:Κάλβος.,σελ.66
- <sup>79</sup> Νίκος Τερζής: Η Παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Π. Δελμούζου: Εκδοτικός οίκος ΑΦΩΝ Κυριακίδη: Θεσ/νίκη 1983,σελ.64-65.. Ο σ. παραπέμπει στο:Αλ. Δελμούζου:Τρία χρόνια Δάσκαλος στο:ΔΕΟ.3(1913) Σ. 1-27,4(1914).σ. 197-283. Εδώ σ. 197.
- <sup>80</sup> Νίκος Τερζής: Η Παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Π. Δελμούζου σελ.65
- <sup>81</sup> Νίκος Τερζής: ό.π. σελ.66.
- <sup>82</sup> Αν. Γαβριήλ (Δ.Γληνός):ΟΙ ΧΟΙΡΟΙ ΥΙΖΟΥΣΙΝ,ΤΑ ΧΟΙΡΪΔΙΑ ΚΟΙΖΟΥΣΙΝ,ΟΙ ΟΦΕΙΣ ΙΥΖΟΥΣΙΝ. Εν Αθήναις 1924,σελ.4-55.
- <sup>83</sup> Νίκος Τερζής: Η Παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Π. Δελμούζου σελ.69-70.
- <sup>84</sup> Νίκος Τερζής: ό.π. σελ.70-74.
- <sup>85</sup> Νίκος Τερζής: ό.π. σελ70.
- <sup>86</sup> Νίκος Τερζής: ό.π. σελ 72.
- <sup>87</sup> Νίκος Τερζής: ό.π. σελ 72.
- <sup>88</sup> Νίκος Τερζής: ό.π. σελ 73.
- <sup>89</sup> Νίκος Τερζής: ό.π. σελ 73.
- <sup>90</sup> Νίκος Τερζής: ό.π. σελ.74.
- <sup>91</sup> Jean Piaget Μαθαίνω σημαίνει ανακαλύπτω:apprendre c' est inventer.
- <sup>92</sup> Αντώνη Μπενέκου: Αρχές αναλυτικού προγράμματος: Γιάννενα, 1966,σ.4.
- <sup>93</sup> A.S.Neill: Freedom not licence: Μτφρ, Ε. Γραμμένος: 1966, σελ. 45
- <sup>94</sup> A.S.Neill: ό.π., σελ. 51.
- <sup>95</sup> A.S.Neill: ό.π., σελ 51.
- <sup>96</sup> A.S.Neill: ό.π., σελ 51.
- <sup>97</sup> «Προτιμώ ένα σχολείο που βγάζει ευτυχισμένους οδοκαθαριστές παρά νευρωτικούς σοφούς. (A. S. Neill, 1972:37).
- <sup>98</sup> Galbraith: Γράφειν και ομιλείν κατά Galbraith: Το ΒΗΜΑ:16/5/82.
- <sup>99</sup> Bruner,j.:ΗΔιαδικασία της παιδείας: Μτφρ. Κληρίδης: Αθήνα.σελ.96.
- <sup>100</sup> Εννοούμε φυσικά τη διδασκαλία με παιγνιώδη τρόπο και όχι με εξισώσεις.
- <sup>101</sup> Bruner,j.: Η Διαδικασία της παιδείας: Μτφρ. Κληρίδης: Αθήνα.σελ.96.
- <sup>102</sup> Dickens κ.α.: Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας, Αθήνα 1979, σελ. 148.
- <sup>103</sup> Bo Dan Andersen κ.ά. Den Litle Rode Bog for Skoleclever: Μτφρ.Ε. Βαρίκα: Αθήνα 1975,σελ. 12-13 και 7-8. Σημείωση της σ.:τον χαρακτηρισμό τεμπέληδες τον αποτάσσουμε γιατί δεν προσήκει στους έλληνες εκπαιδευτικούς,που αναλίσκονται στην τάξη κάτω από αντίξοες συνθήκες.
- <sup>104</sup> Carl RogersΗ Ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας:Αθήνα, 1979,σελ.269-274.
- <sup>105</sup> Μ.Κασσωτάκης-Γ.Φλουρής: Μάθηση και διδασκαλία, τ.α. μάθηση: Αθήνα, 2006, σ.31.και Μ.Κασσωτάκης-Γ.Φλουρής: Ό.π. σελ. 33.
- <sup>106</sup> Μ.Κασσωτάκης-Γ.Φλουρής:Ό.π. σελ. 33.

<sup>107</sup> Marx Stirner: Μοναδικός και το δικό του: Μτφρ. Α.Παπαθανασόπουλος: Αθήνα Χ.Χ. Σελ. 18.

<sup>108</sup> Marx Stirner: Μοναδικός και το δικό του: Μτφρ. Α.Παπαθανασόπουλος: Αθήνα, Χ.Χ. Σελ. 18.

<sup>109</sup> Rousseau, J.: *Emile ou de l'education* ( Αμίλιος ή για την εκπαίδευση): τ. α-εκδόσεις :  
Αναγνωστίδης, Αθήνα χ.χ. .σελ.111.

<sup>110</sup> Rousseau, J.: *Emile ou de l'education* (Αμίλιος ή για την εκπαίδευση):τ. α-Εκδόσεις: Αναγνωστίδης,  
Αθήνα χ.χ.σελ.111.

<sup>111</sup> Ε.Π.Παπανούτσου: Α. Δελμούζος: Ό.π.σελ,238-239

<sup>112</sup> Montaigne, :.Δοκίμια. μτφρ: Θανάσης Νάκας. Αθήνα:1979: εκδόσεις Κάλβος.,σελ.96.

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ

The Child – Centered school starts with the philosophy and main idea “Aus dem Kinde aus”, meaning “The children are the starting point”. The great teachers who adopted this particular model, have based their entire work on their writings, researches and of course their teachings. The present paper analyses some of those pedagogues by choice, with references and texts from their work.