

σου και ξαναγυρνάς σε αυτά για να τα κατανοήσεις και να τα ερμηνεύσεις. Ο εθισμός στη διαδικασία της συνειδητοποίησης — είτε μεθοδολογική προϋπόθεση έρευνας είναι αυτή είτε, μακροπρόθεσμα, στάση ζωής — αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, τη μεγάλη προσφορά του Σωκράτη. Η τεράστια σημασία της για το νέο άνθρωπο — για τον κάθε άνθρωπο — είναι αυτονόητη και δε νομίζουμε ότι χρειάζεται να εξαρθεί.⁹

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Πλάτ. «Πολιτεία», 550 d κ.εξ.
2. Οπ. παρ. 562a κ.εξ.
3. 24 bc.
4. Ι, 2, 9. Πρβλ. και Ι, 2, 56-58.
5. Πλάτ. «Πολιτεία», 515 bc «Γοργίας», 492 d κ.εξ.
6. Πλάτ., «Γοργίας» 490 b-d.
7. Αισχύνη, «Κατά Κτησιφώντος», 6. Δημοσθ. «Κατά Μειδίου», 158, 221, 222-225 κτλ.
8. Ανάλυση των απόψεων αυτών βλέπε στο βιβλίο μας «Πρακτική Φιλοσοφία...» (οπ. παρ.), σελ. 87-139.
9. Κ. Κατσιμάνη «Τα φιλοσοφικά κείμενα στο Γυμνάσιο», Αθήνα 1980.

ΚΥΡΙΑΚΟΣ Σ. ΚΑΤΣΙΜΑΝΗΣ
ΑΜ. ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ ΤΟΥ ΚΕΜΕ

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

ΜΑΡΚΟΥ ΒΑΡΔΑΚΗ

Ἡ προβληματική γύρω ἀπό τή διδακτική τῆς φιλοσοφίας εἶναι τόσο παλιά, ὅσο καί ἡ ἴδια ἡ φιλοσοφία. Ἔτσι, ἤδη ὁ Σωκράτης, πού πρακτικά ἐφαρμόζει τή μαιευτική μέθοδο, τήν εἰρωνεία, τήν ἀπό κοινού ἀναζήτηση τῆς ἀλήθειας, προβληματίζει καί προβληματίζεται σ' ἓνα θεωρητικό ἐπίπεδο, π.χ., «εἰ διδακτόν ἢ ἀρετή» (Πλάτωνος «Πρωταγόρας», «Μένων»). Ὁ Πλάτων δίνει στούς διαλόγους του ἓνα παιδαγωγικό - παραινետικό χαρακτήρα, πού δείχνει ὅτι οἱ ἀναβαθμοί πρὸς τή γνώση εἶναι ταυτόχρονα ἀναβαθμοί μιᾶς αὐτοθεώρησης τῆς φιλοσοφίας ὡς μιᾶς διδακτικῆς - διαλεκτικῆς μεθόδου. Στήν «Πολιτεία» (VII) καί μέ βάση τή γνωστή παραβολή τοῦ σπηλαιου καθορίζονται οἱ ἀναβαθμοί τῆς παιδείας, πού κορυφώνεται στή διαλεκτική («θριγκός τῶν μαθημάτων»). Ἡ διαλεκτική ἐννοεῖται ἐξ ἀρχῆς καί ὡς αὐτοθεώρηση τῆς φιλοσοφίας στήν παιδαγωγική-διδακτική της διάσταση. Ὁ Kant θεωρεῖ τή φιλοσοφική γνώση ὡς «παραγομένη ἐκ τοῦ Λόγου καί ὄχι ἀπλῶς συμφωνία μέ τό Λόγο» (Κριτική Καθαροῦ Λόγου A 836/B 864) καί τονίζει ὅτι «δέν μπορεῖ κανεῖς νά διδάξει φιλοσοφία, ἀλλά μόνο τό φιλοσοφεῖν» (A 838/B 866). Μπορεῖ κανεῖς νά διδαχθεῖ ἀντικειμενικά - ἱστορικά τή φιλοσοφία καί ἐν τούτοις νά μήν

ἔχει διδαχθεῖ τό φιλοσοφεῖν. Ἡ διδακτική διάσταση τῆς φιλοσοφίας συνίσταται στό «νά σκέπτεσαι πάνω στή μέθοδο», στό «νά σκέπτεσαι ἀφ' ἑαυτοῦ».¹

Ἀντίθετα, ὁ Hegel τονίζει ὅτι «τή φιλοσοφία διδάσκει καί διδάσκεται κανεῖς ὡς περιεχόμενο, τόσο καλά ὅσο κάθε ἄλλη ἐπιστήμη»² καί διαμορφώνει ἕνα πρόγραμμα διδασκαλίας γιά τά Γυμνάσια πού τελικά περιελάμβανε: 1) Θεωρία τοῦ δικαίου, τῶν καθηκόντων καί τῆς θρησκείας (κατώτερη βαθμίδα). 2) Φαινομενολογία τοῦ Πνεύματος καί Λογική (μεσαία βαθμίδα). 3) Θεωρία τῶν ἐννοιῶν καί φιλοσοφική ἐγκυκλοπαίδεια (ἀνώτερη βαθμίδα). Τό πρόγραμμα αὐτό ἔσκησε μακρόχρονη ἐπίδραση στή Γερμανία.

Κατά τή μεταπολεμική περίοδο ἡ διδακτική τῆς φιλοσοφίας ἀπαιτοῦσε νέα δικαιώση, νέο προσανατολισμό καί νέες μεθόδους. Ὑπῆρχαν τάσεις πού εἶτε ἐπέμεναν στόν παραδοσιακό τύπο τῆς ancilla theologiae καί τῆς μεταφυσικῆς - σχολαστικῆς μεθοδολογίας ὑπό τήν ἐπίδραση τοῦ Heidegger (π.χ. Karl Püllen: *Die Problematik des Philosophieunterrichts in höheren Schulen*, Düsseldorf 1958), εἶτε ἔδειχναν μίαν ἄγωνα προσκόλληση στό παρελθόν (ὁ H. Hanne, λ.χ., θεωροῦσε ὅτι ὁ Kant θά ἔπρεπε νά εἶναι τό συνολικό ἀντικείμενο τῆς διδασκαλίας τῆς φιλοσοφίας), εἶτε ἔκφραζαν κάθε λογῆς σκεπτικισμό, ὅσον ἀφορᾷ τή δυνατότητα διδασκαλίας τοῦ ἀντικειμένου τῆς φιλοσοφίας, τήν ἐπάρκεια τῶν διδασκόντων, τόν κίνδυνο ἐκπεσοῦς σέ «πολιτικό ἀντι-διαφωτισμό», καί γενικά τόν κίνδυνο παραχάραξης τῆς «γνήσιας φιλοσοφίας» μέσα ἀπό ἕνα «ἐκλαιϊκευτικό παιδαγωγισμό» (π.χ. Adorno: *Stichworte. Kritische Modelle 2*. Frankfurt a.M. 1969, σσ. 68-84).

Μετά ἀπό τόν μακρόχρονο αὐτό προβληματισμό καί ἀπό τήν ἀνάγκη προσαρμογῆς στίς ἀπαιτήσεις μιᾶς σύγχρονης παιδείας, ψηφίστηκε τό 1972 ἀπό τή «Μόνιμη Σύνοδο τῶν Ὑπουργῶν Παιδείας τῶν κρατῶν τῆς Ὁμοσπονδιακῆς Δημοκρατίας τῆς Γερμανίας»³ ἕνας νέος νόμος-πλαίσιο πού θεωρεῖται καί ἡ «γενέθλια μέρα» γιά τή σύγχρονη ἀναγέννηση τῆς διδασκαλίας τῆς φιλοσοφίας στή γερμανική δευτεροβάθμια ἐκπαίδευση. Ὁ νόμος ὀρίζει τούς τρεῖς ὑποχρεωτικούς τομεῖς σπουδῶν: (Α. γλωσσικός - φιλολογικός - καλλιτεχνικός Β. κοινωνιολογικός Γ. φυσικομαθηματικός - τεχνικός) καί κατόπιν ἀναφέρει: «Φιλοσοφικά θέματα, τά ὁποῖα διέπουν αὐτούς τούς τομεῖς πρέπει νά λαμβάνονται ὑπόψη». Παρά τήν ἀδυναμία ρητῆς ἐντάξεως τῆς φιλοσοφίας στό σύστημα μαθημάτων, ὅμως ἡ ἐξαιρετική αὐτή διατύπωση ἐγινε ἀφορμή γιά ἕνα γόνιμο προβληματισμό καί στή θεωρία τῆς διδακτικῆς τῆς φιλοσοφίας καί στή διδακτική πράξη. Μία ὀλοκληρωμένη εἰκόνα αὐτοῦ τοῦ προβληματισμοῦ θά ἀπαιτοῦσε πολὺ χῶρο, γι' αὐτό θά περιορισθῶ ἐδῶ νά ἀναφέρω τίς πρῶτες βασικές συμβολές.

Ἦδη τό 1959 ὁ μέγας σύγχρονος θεωρητικός τῆς παιδείας W. Flitner μέσα στό πλαίσιο μιᾶς «ἐρμηνευτικῆς - πραγματιστικῆς» παιδαγωγικῆς⁴ τονίζει τήν ἀνάγκη σύνδεσης τοῦ ἀνθρωπιστικοῦ καί τοῦ πραγματιστικοῦ προσανατολισμοῦ τῆς παιδείας, καί βλέπει στή φιλοσοφία τή δυνατότητα γιά ἀνάπτυξη μιᾶς «συνείδησης προβληματισμοῦ».⁵ Ὁ R. Lassahn τονίζει τήν αὐτονομία τοῦ φιλοσοφικοῦ μαθήματος καί ζητώντας τή χειραφέτηση ἀπό τά «κλασσικά» κείμενα καί ἀπό «τὴν ἄλλοτρίωση ἀπό τήν προ-διατυπωμένη γνώση» προτείνει ἕνα νέο προσανατολισμό γιά «μεθοδικά καθαρῆς ἀπαντήσεις σέ προβλήματα τοῦ ἐδῶ καί σήμερα»⁶. Ὁ J. Derbolav καθορίζει ὡς διδακτικό πλαίσιο τήν ἐνότητα τῆς Δυτικῆς φιλοσοφίας στήν ἐξέλιξη τῶν

προβλημάτων, στην διατύπωση των βασικών άποριών και τό σχεδιασμό φιλοσοφικών συστημάτων. Αυτό τό πλαίσιο επιτρέπει τή διαχρονική άναγωγή και ταυτόχρονα τή συγχρονική-συστηματική πραγμάτευση ενός φιλοσοφικού θέματος.⁷ Άφού κατακρίνει μεταξύ άλλων τή στενά ύπαρξιακή και τή δογματική τάση, προτείνει μία «διαλογική διδακτική» πού προσπαθεϊ νά συνδυάζει τά ένδιαφέροντα των μαθητών και τίς άναφορές στά υπόλοιπα ειδικά μαθήματα.

Ένα περιεκτικό σύστημα πού συνδυάζει τό άντικείμενο, τή μέθοδο και τό σκοπό του φιλοσοφικού μαθήματος, διατυπώνει ό W. Rehfus.⁸ Ός κεντρικό πρόβλημα θεωρεϊ τήν «κρίση ταυτότητας» του σύγχρονου άνθρώπου και ως κεντρικό στόχο του φιλοσοφεϊν «τή διαμόρφωση μιås αυτόνομης, αυτοσυνειδητης ταυτότητας του έγώ» (σ. 10). Τό φιλοσοφικό μάθημα βλέπει σαν μία σύνθεση πού συμπεριλαμβάνει μία ύπερβατική-φαινομενολογική όντολογία, τή γλωσσαναλυτική φιλοσοφία, τή θεωρία των έπιστημών και τήν έρμηνευτική. Η διδασκαλία τής φιλοσοφίας πρέπει νά «άπολειουργικοποιηθεϊ», ώστε νά άποβλέπει κυρίως στή δημιουργία μιås «αυτοβεβαιούμενης συνειδησης σέ ένότητα μέ τήν έξωτερικά κατεστημένη πραγματικότητα» (σ. 165). Άπό τούς μαθητές δέν ζητά «νά λύσουν φιλοσοφικά προβλήματα, αλλά νά αντιπαρεθεοϋν μέ τίς ύπάρχουσες παραδοσιακές φιλοσοφικές θέσεις και νά κατανοήσουν, νά δεχθοϋν, νά τροποποιήσουν ή νά άπορρίψουν αυτές τίς θέσεις» (σ. 211). Ό W. Rehfus δίνει έπίσης μία πληθώρα άπό μεθοδολογικές όδηγίες κυρίως γιά τήν άνάπτυξη του προβληματισμού μέ βάση δεδομένα φιλοσοφικά κείμενα.

Άλλά, ένω ή συμβολή του W. Rehfus προκάλεσε ζωηρό ένδιαφέρον κυρίως λόγω των άναπτύξεών του γιά τό άντικείμενο τής διδασκαλίας, ένας άλλος συγγραφέας προσέφερε ένα σημαντικό έργο, πού προτείνει μία ολοκληρωμένη και ένιαία μέθοδο, τό «διαλογικό πραγματισμό». Πρόκειται γιά τήν έπί ύψησειά διατριβή του E. Martens: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. (Διαλογική - πραγματιστική φιλοσοφική διδακτική), Hannover 1979, πού ήδη έχει προκαλέσει πλατύ ένδιαφέρον, και πού πιστεύω ότι κάτι τέτοιο θά ύπάρξει και στην Έλλάδα έν ύψει τής κρίσης πού διέρχεται στή χώρα μας τό φιλοσοφικό μάθημα.

Ό E. Martens καθορίζει έξι χώρους όπου άσκειται ή μάθηση τής φιλοσοφίας: 1) Άνώτερες Σχολές. 2) Άνώτερη βαθμίδα των Γυμνασίων (σημ.: αντιστοιχεϊ στο έλληνικό Λύκειο). 3) Κατώτερα σχολικά έτη. 4) Μόρφωση ενήλικων. 5) Μαζικά μέσα ένημερώσεως και 6) Καθημερινή ζωή (σ. 5). Στην ύπ' αριθ. 3 διάκριση περιλαμβάνει παιδιά μέχρι και 12 έτών. [Εϊναι χαρακτηριστικό ότι στίς Η.Π.Α. οι μαθητές από 12 έτών διδάσκονται φιλοσοφία, μέ τήν έννοια ότι έξασκοϋνται στή συζήτηση στοιχειωδών λογικών και ήθικών θεμάτων.⁹ Τά σχετικά διδακτικά έγχειρίδια «Teaching Children to be Critical», Shibles 1978, έχουν ήδη μεταφραστεϊ σέ πολλές γλώσσες]. Γιά τήν Έλλάδα άναφέρει τήν «παραδοσιακή, αλλά προβληματική σύνδεση τής φιλοσοφίας μέ τίς αρχαϊες γλώσσες».¹⁰ Άναφέρει συνοπτικά τίς γνώμες εκείνων πού θεωροϋν τή διδασκαλία τής φιλοσοφίας ή άδύνατη ή περιττή ή έξαρτημένη από άλλες έπιστήμες ή μειωτική γιά τό κύρος τής φιλοσοφίας, και ύποστηρίζει τή «θεμελιακή θέση», ότι δηλαδή ή διδασκαλία άποβλέπει στή δημιουργία μιås «διαδικασίας πειθοϋς μέσω έπιχειρημάτων», σέ μία «κατηγορική προστακτική του περαιτέρω-σκέπτεσθαι», σέ μία «συνέχεια του γινώσκειν και του πρακτικού δύνασθαι» (σ. 11). Έν συνεχεία εκθέτει τόν προηγούμενο προβληματισμό (σ. 12-17), τό νέο νομι-

κό πλαίσιο της Δυτ. Γερμανίας (σ. 21 κ.έ.) και άσκει κριτική στον έρμηνευτικό πραγματισμό του W. Flitner και στον έμπειρικό πραγματισμό του S. Robinsohn (σ. 25 κ.έ.).

Βασική του θέση είναι ότι «φιλοσοφική διδακτική και διδακτική φιλοσοφία ταυτίζονται». Η κεντρική διδακτική έρώτηση για την έπιλογή του διδακτέου, για τη διδακτική θεμελίωση των στόχων, του περιεχομένου και των μεθόδων μπορεί να αντιμετωπισθεί μόνο με ένα σχεδιασμό βασισμένο στο διάλογο και έτσι διαμορφωμένο, ώστε να επιδέχεται πρακτικές βελτιώσεις (σσ. 36-48). Τη φιλοσοφία άντιλαμβάνεται ως «διαδικασία συνεννοήσεως προσανατολισμένη στα προβλήματα» (σ. 48).

Τήν άποψη του βασίζει σε σύγχρονους Γερμανούς φιλοσόφους (Fahrenbach, Lobkowicz, Patzig κ.ά.) που ήδη επιδίωξαν να όρίσουν τη θέση της φιλοσοφίας μεταξύ παραδοσιακής και άναλυτικής σχολής. Ο πραγματισμός του βασίζεται στην άνανέωση και επέκταση του πραγματισμού του Peirce από τους Habermas και Apel. Παράπέρα έπισημαίνει ότι θέματα όπως η νομιμοποίηση της Δημοκρατίας, ήθικά προβλήματα της έπαγγελματικής πράξης και της έπιστήμης, έχουν τό χώρο τους στην άμση διδακτική πράξη. Άξιοποιώντας έπίσης τον ύστερο Wittgenstein (σ. 68 κ.έ.) συμπληρώνει ότι «ή διαδικασία της συνεννοήσεως γίνεται im Medium der Sprache, δηλαδή μέσα στη γλώσσα και με μέσο τη γλώσσα, όπου ή έννοια είναι κατ' άρχήν μή δογματική και όρίζεται μέσα από τό διάλογο, κατά τά πρότυπα του Σωκρατικού διαλόγου, και σε άντιπαράθεση με τίς κυριαρχούσες είτε από τό παρελθόν είτε στο παρόν σημασιοδοτήσεις της. Η άναζήτηση αυτή δέν γίνεται χάριν της φιλοσοφίας άφηρημένα, αλλά σαν άυτοσκοπός της άυτοπραγμάτωσης του άτόμου. Δανειζόμενος έδω ό Martens μία άριστοτελική έννοια (Ηθικά Νικομάχεια X 7-10) όρίζει τελικά τη διδακτική της φιλοσοφίας ως «*Ταυτόχρονο γνωρίζειν και δύνασθαι κοινού άυτοπροσδιορισμού*» (σ. 73). Ο όρισμός άναπτύσσεται άρχικά με τη βοήθεια μιās ιστορικής άναδρομής (σ. 75 κ.έ.). Ο Martens κατορθώνει να ένεργοποιήσει όλα τά πλεονεκτήματα του σωκρατικού διαλόγου σε μία συνεπή άντιπαράθεση με τον ύστερο Wittgenstein: ή διαδικασία του διδάσκειν-διδάσκεσθαι περιλαμβάνει τά έξής: θέτω «είρωνικά» έρωτήματα, παρέχω ώθήσεις, προκαλώ διαφωνίες, καθοδηγώ τίς άπαντήσεις, διατυπώνω άπορίες. Έτσι ό μαθητής οδηγείται άσυναίσθητα στο «γνωρίζειν και δύνασθαι» που ό διδάσκων κατέχει. Ο πλατωνικός διάλογος «Λάχης» (όρισμός της άνδρείας) άναπτύσσεται από τον συγγραφέα ως ύπόδειγμα της σωκρατικής «άπό κοινού έξερεύνησης της έννοιας» (σ. 75 κ.έ.). Στη σ. 83 δίνει ό Martens ένα πίνακα με τά γενικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας της καθημερινής γλώσσας στη διδακτική φιλοσοφία του Πλάτωνα (άυτοδιόρθωση μέσα και μέσω της καθημερινής γλώσσας, συμμετοχική διαδικασία, τελική άυτογνωσία κ.ά.). Άκολουθούν οι άναφορές του στις άντιλήψεις του Διαφωτισμού (φιλοσοφία για τον καθένα), του Kant (άυτόνομο σκέπτεσθαι), του Hegel και των νεωτέρων Rickert, Liebert, Natogr. κ.ά. Άκολουθως όρίξει ό Martens ως στόχο της διδασκαλίας ένα «κοινό προσανατολισμό προς την πράξη, ύποκείμενο σε έξέταση» (σ. 110 κ.έ.). Έτσι νομίζει ότι ένεργοποιεί τίς άρχές του πραγματισμού και, άποφεύγοντας τη μονομέρεια του θεωρητικού «γνωρίζειν», προσβλέπει και σε ένα «δύνασθαι», που σημαίνει τον άυτοπροσδιορισμό και του διδάσκοντος και του διδασκόμενου (σ. 112). Τό φιλοσοφικό μάθημα γίνεται υπό την προϋπόθεση μιās σύγκλισης ένδιαφερόντων και συμφερόντων των ένδιαφερομένων, που σημαίνει ότι τό περιεχόμενο του

μαθήματος άπορρέει με βάση τό διάλογο καί ή έκάστοτε διδακτική κατάσταση καθορίζεται καί άπό τήν ανάγκη ένός πρακτικού, κοινωνικού «μανθάνειν».

Στά τελευταία κεφάλαια αναπτύσσει συστηματικά ό συγγραφέας τρεις μορφές τής διαλογικής μεθόδου: 1) άνοιχτή συζήτηση γιά διασαφήνιση τών ιδιαιτέρων ένδιαφερόντων καί προ-γνώμωv (Vor-meinungen) 2) κατευθυνόμενος διάλογος με βάση τήν άκρόαση ή άνάγνωση κειμένων 3) Πραγμάτωση τοῦ διαλογικού στόχου μέσω έρωτήσεων άναδιατυπώσεων, προβληματισμωv (σ. 140). Τό βιβλίο τελειώνει με μία ύποδειγματική διδασκαλία με θέμα «Τί όνομάζομε εὐτυχία», τήν όποία διαμόρφωσε ό συγγραφέας με βάση τίς άρχές τοῦ «διαλογικού πραγματισμοῦ» καί εἶχε έφαρμόσει ό ίδιος τό 1977-78 σέ Γυμνάσιο τοῦ Ἐμβούργου.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. «M. Immanuel Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in den Winterhalbjahr von 1765-1766» A 6 κ.έ.
2. *Philosophische Propädeutik, Gymnasialreden und Gutachten über den Philosophieunterricht*, Glockner Ausgabe, Band 3, Stuttgart 1961 (σ. 311 κ.έ.).
3. KMK - Vereinbarung 1972: Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Mit einem einführenden Bericht, am 7. Juli 1972 von der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD beschlossen. Neuwied.
4. *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, Frankfurt 1967, σ. 91 κ.έ.
5. *Die gymnasiale Oberstufe*, Heidelberg 1961, σ. 42 κ.έ.
6. «Zum Philosophieunterricht am Gymnasium», *Aufgaben und Thesen des Philosophieunterrichts* 4, 1972, 1-20.
7. *Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgabe des Gymnasiums*, Heidelberg 1964.
8. «Thesen zur Legitimierung von Philosophie als Unterrichtsfach am Gymnasium», *Aufgaben und Thesen des Philosophieunterrichts* 4, 1972, 1-20.
9. M. Lipman «Philosophy for Children», *Metaphilosophy*, 7, 1 (1976), 18-33.
10. Άρθρο τών Α. Μπενάκη καί Γ. Δημητράκου στό έργο τοῦ Ε. Fey, *Beiträge zum Philosophie-Unterricht in europäischen Ländern*, Münster 1978, 341-355.

ΜΑΡΚΟΣ ΒΑΡΔΑΚΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΧΑΪΔΕΛΒΕΡΓΗΣ