

---

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

---

### ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ Η ΕΚΘΕΣΗ ΙΔΕΩΝ

ΧΡΗΣΤΟΥ Δ. ΔΙΟΝΥΣΟΠΟΥΛΟΥ

Η έκθεση, ενώ κανένας δεν της αμφισβήτησε ποτέ τη μεγάλη μορφωτική και αισθητική σπουδαιότητα, την αποφασιστική της επίδραση στην ανάπτυξη των ψυχοπνευματικών δυνάμεων των παιδιών, τη χρησιμότητά της στη γνώση της ατομικότητάς τους, καθώς επίσης και τον καθοριστικό ρόλο που παίζει στην επιλογή των υποψηφίων για τα Α.Ε.Ι. και στη σταδιοδρομία των μαθητών, ωστόσο όλοι αναγνωρίζουμε ότι πάσχει από σοβαρές χρόνιες ασθένειες. Ευτυχώς, από τη μια απ' αυτές, την πιο απειλητική και επίμονη, τη διγλωσσία, που της αλλοτρίωνε τη μορφή και της επηρέαζε αρνητικά το περιεχόμενο, η Έκθεση θεραπεύτηκε τελικά με την επέμβαση της πολιτείας. Για τη θεραπεία των άλλων αδυναμιών που παρουσιάζει το μάθημα, αποφασίστηκε πρόσφατα να συγκροτηθούν ομάδες εργασίας φιλολόγων της Μ.Ε., για να ερευνήσουν σφαιρικά το θέμα και να κάνουν σχετικές εισηγήσεις. Μια πρώτη εισήγηση, που τέθηκε κιάλας σε εφαρμογή στο Γυμνάσιο, είναι η σύνδεσή της Έκθεσης με τη γλωσσική διδασκαλία. (Είναι κι αυτό ένα από τα παράδοξα που συμβαίνουν σ' αυτό τον τόπο των παραδοξοτήτων, δηλ. να απαιτηθούν τόσα πολλά χρόνια, για την ακρίβεια εκατό, για να συνειδητοποιηθεί ότι ένα γλωσσικό μάθημα δεν μπορεί παρά να έχει σχέση με τη γλωσσική διδασκαλία!). Για το Λύκειο, αναγνωρίζεται η εξάρτηση της Έκθεσης από τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων και προπάντων των δοκιμίων. Η ωφελιμότητα που απορρέει εξάλλου από τη στενή σχέση της Έκθεσης των τελευταίων ιδίως τάξεων του Λυκείου (αυτής που συνηθίζουμε να ονομάζουμε «Έκθεση Ιδεών») με τη διδασκαλία του δοκιμίου οδήγησε στον εμπλουτισμό των νεοελληνικών βιβλίων του Λυκείου με ένα μεγάλο αριθμό δοκιμίων αξιόλογων δοκιμογράφων. Ειδικότερα στο βιβλίο της Γ' Λυκείου καταβλήθηκε προσπάθεια για τη συστηματική σύνδεση της διδασκαλίας των κειμένων (προπαντός των δοκιμίων) με την έκθεση· π.χ. μετά τις ερωτήσεις δίνονται γραπτές εργασίες που αναφέρονται σε θέματα του κειμένου και που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα προβληματισμού. Με τη μελέτη ενός ικανοποιητικού αριθμού δοκι-

μίων πιστεύεται ότι ο μαθητής θα μπορέσει να αποκτήσει την απαραίτητη εξοικείωση, να μυηθεί στα μυστικά της τεχνικής και των μεθόδων των δοκιμιογράφων και να αποτυπώσει στην έκθεσή του το δικό του δοκιμακό λόγο.

Στην ηλικία αυτή, για να θυμηθούμε λίγο το Piaget, ο νέος έχει ξεπεράσει το στάδιο της συγκεκριμένης γνώσης που εγγράφεται σε τόπο και χρόνο (έκθεση διηγηματική-περιγραφική) και ατενίζει τα πράγματα όχι πια με το συμβατικό τους εξωτερικό σχήμα, με τη φαντασία και το συναίσθημα, αλλά με την κρίση, τη σκέψη, το λόγο· τον ενδιαφέρουν τα προβλήματα που απαντούν στον κόσμο και που προβάλλει η ίδια η ζωή και θέλει να τα γνωρίσει, να τα ερευνήσει· αρχίζει δηλ. να φιλοσοφεί. Και καθώς η φιλοσοφία είναι μια ζωντανή προβληματική που καλύπτει δυναμικά το σύνολο των ανθρωπίνων ανησυχιών<sup>1</sup>, θα μπορούσε ο νέος να στραφεί προς αυτήν και να ζητήσει τη βοήθειά της. Δε θα του έδινε έτοιμες λύσεις βέβαια, γιατί δεν είναι στη φύση της (σαν αναζήτηση της αλήθειας που είναι) να δίνει έτοιμες, λύσεις. «Θα τον βοηθούσε όμως να διαμορφώσει μια προσωπική άποψη για την κοινωνία, τον κόσμο, τη ζωή, το θάνατο. Και θα το πετύχαινε μαθαίνοντας τον σιγά-σιγά να ξεκαθαρίζει τις ιδέες του, να προσδιορίζει με κριτική διάθεση τους στόχους του, να καταλήγει με αίσθημα ευθύνης στις αποφάσεις του και να περιφρουρεί «ως κόρηνη οφθαλμού» την πνευματική του ανεξαρτησία και το αναφαίρετο δικαίωμα του αυτοκαθορισμού του, χωρίς τα οποία εξανεμίζεται κάθε ίχνος ανθρωπίνης αξιοπρέπειας»<sup>2</sup>.

Πράγματι όλα αυτά, καθώς επίσης και άλλα ακόμη περισσότερα, θα μπορούσε να προσφέρει στο νέο η φιλοσοφία.

Ωστόσο, τα προσφέρει; Η απάντηση είναι ότι στους μαθητές των ελληνικών σχολείων τουλάχιστον αυτό δεν συμβαίνει.

Το διδακτικό βιβλίο «Φιλοσοφία», παρ' όλες τις φιλότιμες προσπάθειες των συγγραφέων του, στους οποίους δεν καταλογίζω καμιά ευθύνη, διατηρεί σε πολλά σημεία τον παραδοσιακό του χαρακτήρα. Το βιβλίο δίνει έτοιμες λύσεις και παρέχει περισσότερες ίσως από όσες χρειάζονται γνώσεις. Παρά τις δραματικές παροτρύνσεις του αναλυτικού προγράμματος, για στοχασμό και προβληματισμούς, η δομή του βιβλίου υποχρεώνει μέχρι ενός σημείου καθηγητές και μαθητές να ακολουθήσουν την πεπατημένη. Το πρόβλημα εδώ βρίσκεται στο πως θα συνδυάσουμε τη δυνατότητά μας για παροχή γνώσεων —που είναι κάτι το αναγκαίο— με τη παράλληλη αναγκαιότητα για κάποιας μορφής προβληματισμό. Θέλω όμως να παρατηρήσω πως το συστηματικό τμήμα του βιβλίου είναι πολύ σημαντικό συγκρινόμενο με προηγούμενες προσπάθειες.

Το διεθνές Colloquium που συνήλθε στο Innsbruck της Αυστρίας την 1η και 2η Μαρτίου 1984, εξέφρασε μεγάλη απογοήτευση για τη σημερινή κατάσταση του μαθήματος των φιλοσοφικών στην Ελλάδα<sup>3</sup>.

Στη Γερμανία, από το 1959, ο μεγάλος θεωρητικός της παιδείας W. Flitner είδε στη φιλοσοφία τη δυνατότητα για ανάπτυξη μιας συνείδησης προβληματισμού<sup>4</sup>. Αμέσως μετά ο Derbolav εισηγήθηκε μια διαλογική διδακτική που συνδυάζει τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις αναφορές στα άλλα ειδικά μαθήματα<sup>5</sup>. Λίγο αργότερα ο Lassahn δέχτηκε ως αναγκαίο ένα νέο προσανατολισμό για φιλοσοφικά τεκμηριωμένες απαντήσεις σε σύγχρονα προβλήματα<sup>6</sup>, ενώ παράλληλα ο Rehfus επι-

διώκει την ανάπτυξη του προβληματισμού των μαθητών με βάση δεδομένα φιλοσοφικά κείμενα και, χωρίς να ζητεί από τους μαθητές να λύσουν φιλοσοφικά προβλήματα, τους καλεί να αντιπαρατεθούν με τις υπάρχουσες φιλοσοφικές θέσεις, να τις κατανοήσουν, να τις δεχθούν, να τις τροποποιήσουν ή και να τις απορρίψουν<sup>7</sup>.

Τέλος ο Martens βλέπει τη φιλοσοφία ως διαδικασία συνεννοήσεως προσανατολισμένη στα προβλήματα· το μάθημα γίνεται με ενεργοποίηση όλων των πλεονεκτημάτων του σοκρατικού διαλόγου και με την προϋπόθεση μιας σύγκλισης ενδιαφερόντων των συνομιλητών· η διαλεκτική του μέθοδος αναπτύσσεται σε τρεις μορφές: 1) ανοιχτή συζήτηση για διασαφήνιση των ειδικών ενδιαφερόντων 2) κατευθυνόμενος διάλογος αφορμώμενος από ανάγνωση ή ακρόαση κειμένων 3) υποβολή ερωτήσεων, διατύπωση προβληματισμών και επανεκτιμήσεων για την πραγμάτωση του διαλογικού σκοπού· στο τέλος του βιβλίου του παραθέτει μια χρήσιμη υποδειγματική διδασκαλία με θέμα την ευτυχία, όπως την εφάρμοσε ο ίδιος σε Γυμνάσιο του Αμβούργου με βάση τις παραπάνω αρχές<sup>8</sup>.

Ο προβληματισμός αυτός που γεννήθηκε προφανώς από την ανάγκη προσαρμογής στις απαιτήσεις μιας σύγχρονης παιδείας δεν άργησε να οδηγήσει, το 1972 στη Γερμανία, στην ψήφιση ενός νόμου που επέβαλε τη διδασκαλία των φιλοσοφικών θεμάτων σε όλους τους τομείς σπουδών<sup>9</sup>.

Αλλά και γενικά σε όλες τις προηγμένες χώρες της Ευρώπης το μάθημα της Φιλοσοφίας έχει αποβάλει τον παραδοσιακό του χαρακτήρα. Για να μη σας κουράσω, θα περιορισθώ σε ένα μόνο ακόμη, χαρακτηριστικό ωστόσο, παράδειγμα που αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Γαλλίας.

Στη Γαλλία κυκλοφόρησε τελευταία ένα σχολικό βιβλίο φιλοσοφίας των Medina-Morali-Senik<sup>10</sup> που περιέχει είκοσι μεγάλα προβλήματα —κεφάλαια με συνακόλουθα σχετικά υποθέματα, στα οποία εκτίθενται απόψεις— αποσπάσματα έργων, ομιλιών ή συνεντεύξεων φιλοσόφων, κοινωνιολόγων, ψυχολόγων, συγγραφέων, λογοτεχνών, πολιτικών, γλωσσολόγων κλπ ειδημόνων που χρονολογούνται από την εποχή του Ηρακλείτου μέχρι σήμερα και που ανέρχονται περίπου σε τριακόσιους. Αναφέρω τους τίτλους μερικών κεφαλαίων: «Η σκέψη, μεταξύ συνείδησης και ασυνείδητου;», «Ο άνθρωπος μέσα στο χρόνο: χάνεται ή βρίσκεται;», «Η θέληση είναι ελεύθερη;», «Τα δικαιώματα του ανθρώπου: μέσω του κράτους ή ενάντια σ' αυτό;», «Γιατί είμαστε ηθικοί;», «Γιατί θέλουμε να μαθαίνουμε;», «Η επιστήμη είναι ανεξάρτητη από την κοινωνία;» κ.ά.

Οι μαθητές καλούνται να αντιπαρατεθούν με τις διάφορες απόψεις που εκτίθενται στο κάθε κεφάλαιο. Κρίνουν, συγκρίνουν, απορρίπτουν, αποδέχονται, τροποποιούν σε σχετική συζήτηση που αναπτύσσεται στην τάξη και κατόπιν περνούν σε ποικίλες γραπτές εργασίες, όπως σε σχολιασμούς (εννοιών, ιδεών, κλπ), αναλύσεις, συνθέσεις, διατυπώνουν αντιθέσεις, θέσεις και συνθέτουν *πραγματείες*.

Η τελευταία αυτή εργασία είναι που εμείς αποκαλούμε «Έκθεση ιδεών»· είναι ενταγμένη στο μάθημα της φιλοσοφίας και ενισχυμένη, όπως είδαμε, με άφθονο και ποικίλο υλικό.

Η «Έκθεση Ιδεών» με τη μορφή που παρουσιαζόταν και παρουσιάζεται μέχρι σήμερα στα σχολεία μας ως μάθημα γλωσσικής καλλιέργειας και εξέτασης έχει πάψει από καιρό να απασχολεί σοβαροτάτην παιδαγωγική απασχόληση. Σε όλες τις ξένες

χώρες έχει καθιερωθεί η συστηματική γλωσσική μάθηση ως όργανο κατανόησης και επικοινωνίας<sup>11</sup>, ενώ η «Έκθεση Ιδεών» έχει αναγνωρισθεί ως το πιο αφερέγγυο από άποψη βαθμολογίας αντικείμενο εξέτασης<sup>12</sup>.

Έτσι η εξέταση του γλωσσικού μαθήματος περιορίζεται στον έλεγχο της κατανόησης του κειμένου και γίνεται με τους παρακάτω τρόπους.

Δίνεται ένα κείμενο δύο ή τριών σελίδων (με θέμα λογοτεχνικό, επιστημονικό, φιλοσοφικό, μηχανολογικό, οικονομικό, γεωγραφικό κλπ, ανάλογα με την κατεύθυνση σπουδών) και ζητείται να αποδοθεί περιληπτικά το περιεχόμενό του, να δοθεί απάντηση σε δυο ερωτήσεις που αφορούν νοήματα λέξεων ή γλωσσικών εκφράσεων του κειμένου και να αναπτυχθεί ένα θέμα που τίγεται στο κείμενο με παράλληλη διατύπωση της προσωπικής γνώμης του εξεταζόμενου, ή ζητείται η ανάλυση (σχολιασμός) ενός λογοτεχνικού κειμένου (ποιήματος ή πεζού) ή μια συνθετική εργασία πάνω σ' ένα λογοτεχνικό θέμα, τροφοδοτημένη από προσωπικές γνώσεις και εμπειρίες που έχει αποκτήσει ο εξεταζόμενος κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο.

Οι παραπάνω τρόποι εξέτασης του γλωσσικού μαθήματος προϋποθέτουν φυσικά και την ανάλογη διδασκαλία, καθώς επίσης και κατάλληλα διδακτικά βιβλία για το μαθητή αλλά και για τον καθηγητή. Και οι προϋποθέσεις αυτές είναι εξασφαλισμένες, γιατί και άδικο είναι και αντιπαιδαγωγικό να εξετάζεται κάποιος σε κάτι που δεν το έχει διδαχθεί ή και με τρόπο που δεν έχει διδαχθεί<sup>13</sup>.

Στη χώρα μας, η πρόσφατη εισαγωγή του μαθήματος της νεοελληνικής γλωσσικής διδασκαλίας και η σύνδεσή του με την Έκφραση-Έκθεση αποτελεί το πρώτο σημαντικό βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση. Και λέω το πρώτο, γιατί η γλωσσική διδασκαλία είναι απαραίτητο να προχωρήσει, σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, μέχρι και την τελευταία τάξη του Λυκείου.

Ωστόσο προβάλλει ακόμη επιτακτική η ανάγκη αναμόρφωσης του μαθήματος της Φιλοσοφίας και των Νέων Ελληνικών με παράλληλη έκδοση ανάλογων διδακτικών βιβλίων και με περιορισμό της «Έκθεσης Ιδεών» στο χώρο που της αναλογεί, ώστε να μη βαραίνει η σκιά της πάνω στο γλωσσικό μάθημα και στις εξετάσεις.

Αν ανταποκριθούμε στις σύγχρονες αυτές παιδαγωγικές απαιτήσεις, θα μπορούσαμε τότε ίσως να δούμε, όχι μόνο στις εξετάσεις αλλά και στη ζωή, το αληθινό πρόσωπο του μαθητή μας, δηλ. τον πραγματικό βαθμό της ωριμότητάς του, τη γλωσσική του επάρκεια, την πρωτοτυπία των ιδεών του, τη φιλοσοφική δομή του μυαλού του κ.ά. Κι αυτό είναι που πρέπει να έχει για μας μεγάλη σπουδαιότητα. Γιατί, έχει γίνει βέβαια παροιμιώδης η έκφραση ότι «η έκθεση είναι ο καθρέφτης του μαθητή»<sup>14</sup>, αλλά δεν πρέπει να μας διαφεύγει και η σοφή παροιμία που λέει ότι «ο καθρέφτης σε βλέπει όπως τον βλέπεις».

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. Ε. Μουτσόπουλου, «Τί είναι φιλοσοφία;», *Φιλοσοφικοί δρόμοι*, 1 (1978), σσ. 8-9.

2. Χ. Κατσιμάνη, «Φιλοσοφική παιδεία», *Λόγος και πράξη*, 10 (1979), σ. 80.

3. Βλ. Γ. Δημητράκου, «Η διδασκαλία της φιλοσοφίας στην Ευρώπη», *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 1 (1984), σσ. 338-9.

4. W. Flitner, *Die gymnasiale Oberstufe*, Heidelberg, 1961, σ. 42 κ.ε.

5. J. Derbolav, *Die Philosophie in Rahmen der Bildungsaufgabe des Gymnasiums*, Heidelberg, 1964, σ. 1 κ.ε.
6. R. Lassahn, "Zum Philosophieunterricht am Gymnasium", *Aufgaben und Thesen des Philosophieunterrichts*, 4 (1972), σσ. 1-20.
7. W. Rehfus, "Thesen zur Legitimierung von Philosophie als Unterrichtsfach am Gymnasium", *Aufgaben und Thesen des Philosophieunterrichts*, 4 (1972), σσ. 1-20.
8. E. Martens, *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Hannover, 1979, σσ. 1 κ.ε.
9. Στις Η.Π.Α. η εξάσκηση των μαθητών στη συζήτηση βασικών φιλοσοφικών θεμάτων αρχίζει από την ηλικία των δώδεκα ετών (Βλ. M. Lipman, "Philosophy for Children", *Metaphilosophy*, 7, 1 (1976), σσ. 18-33· πρβλ. και τα σχετικά αμερικανικά διδακτικά βιβλία *Teaching Children to be Critical*, Shibles, 1978).
10. J. Médina-G. Morali-A. Sénik, *Philosophie*, έκδ. magnard, 1984.
11. Βλ. J.P. De Cecco, *The Psychology of Learning and Instruction*, Prentice -Hall, New Jersey, 1968, σ. 322 κ.ε. N. Talyzina, *The Psychology of Learning*, Moscow, 1981· N.L. Gage, *Handbook of Research on Teaching*, Rand Mc Nally, Chicago, 1967, κεφ. σχετικά με τη διδασκαλία γλώσσας και λογοτεχνίας.
12. Βλ. H. Piéron, *Examens et docimologie*, P.U.E, Paris, σ. 12 κ.ε. πβλ. Χρ. Φράγκου, *Η επίδραση του τρόπου εξέτασης στην επίδοση των μαθητών*, Ιωάννινα, 1978, όπου διαπιστώνεται ότι, για να εξασφαλισθεί η αντικειμενική αξιολόγηση μιας «Έκθεσης Ιδεών», απαιτείται να εξαχθεί ο μέσος όρος της βαθμολογίας 80 περίπου βαθμολογητών που την έκριναν.
13. Βλ. Χρ. Φράγκου, *Εισαγωγή στη γενική μεθοδολογία της ψυχοπαιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη, 1968, σ. 33 κ.ε., κεφ. «Μέτρηση και αξιολόγηση», όπου ορθά τονίζεται ότι η εξέταση, η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν βαθμίδες διαλεκτικά δεμένες μεταξύ τους και όχι απομονωμένες καταστάσεις.
14. Τελευταία χρησιμοποίησε την έκφραση ο Εισηγητής του ΚΕΜΕ, Επκ. καθηγητής Κ.Σ. Κατσιμάνης «Η Έκθεση Ιδεών στη Μ.Ε.», *Σύγχρονη παιδεία*, 10 (1983), σ. 24

ΔΡ ΧΡ. ΔΙΟΝΥΣΙΟΠΟΥΛΟΣ  
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ  
ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ