

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

*Μήγαρις έχω άλλο στο νου μου
πάρεξ ελευθερία και γλώσσα;
Δ. Σολωμός*



*Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικολάου
Διεύθυνση: Δ. Ε. Τομπαΐδης*

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Dan. Dubois

Αλεξ. Ζερβού

Θρ. Μπέλλα

Κ. Δ. Πόρποδα

Αρ. Βουγιούκα

Ι. Ν. Μπασιλή

Ν. Γρηγοριάδη

J. Perusseau

Δ. Τομπαΐδη

Αντ. Η. Σακελλαρίου

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Χρ. Τσολάκης, Αριστ. Βουγιούκας, Ηλ. Ματσαγγούρας, Θρ. Μπέλλας, Ι. Ν. Μπασιλής

ΕΤΟΣ ΠΡΩΤΟ. 3.

ΑΘΗΝΑ ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 1983

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»
ΓΡΑΦΕΙΑ: ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ 57, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007
ΣΥΝΔΡΟΜΗ: 400 δρχ. για το 1984

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.
Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

Η *Γλώσσα*, όπως και η *Νέα Παιδεία*, δεν είναι κερδοσκοπική έκδοση.

Υπεύθυνος σύμφωνα με το νόμο Κ. Ν. Παπανικολάου, Πατησίων 339 Ε
Αθήνα

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007
Τρίτη και Πέμπτη 10-12 π.μ. και
Δευτέρα-Παρασκευή 5-8 μ.μ.

GLOSSA
Periodical review on linguistic problems
Address: Akadimias 57, Athens, 10679, Greece

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κ. Ν. Παπανικολάου, Ο πρώτος χρόνος	3
Dan. Dubois, Η φυχογλωσσολογία	4
Αλεξ. Ζερβού, Σημειωτική, γλωσσολογία και θεωρία λογοτεχνίας	8
Θρ. Μπέλλα, Ανάλυση της γλωσσικής επικοινωνίας στην τάξη	15
Κ. Δ. Πόρποδα, Η ανάγνωση	25
Αρ. Βουγιούκα, Τα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας	36
I.N. Μπασλής, Η χρήση του υποτακτικού λόγου από παιδιά ηλικίας 4,5-5,5 χρόνων ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και το φύλλο τους	51
N. Γρηγοριάδης, Γλωσσική διδασκαλία	58
Jean Repousseau, Διδακτικές οδηγίες για εφαρμογή	69
Δ. Ε. Τομπαΐδης, Τα Ελληνικά μας	74
Σχόλια	77

Κ.Ν. Παπανικολάου

Ο ΠΡΩΤΟΣ ΧΡΟΝΟΣ

Η ΓΛΩΣΣΑ με το τεύχος ετούτο κλείνει τον πρώτο χρόνο της έκδοσής της. Είναι γνωστό βέβαια ότι ένα καινούργιο Περιοδικό αποχτάει την μορφή του μετά από την κυκλοφορία αρκετών τευχών. Για τη ΓΛΩΣΣΑ μπορούμε να πούμε ότι βρέθηκε πιο πέρα από την αφετηρία, χάρη στην πείρα που αποχτήσαμε από την επτάχρονη έκδοση της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ. Έτσι η μορφή της προδιαγραφόταν μέσα στα γενικά πλαίσια που ακολουθήσαμε ως τώρα, δηλαδή την ενημέρωση των αναγνωστών μας σε θέματα θεωρίας των επιστημών για τη γλώσσα και την των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της. Φυσικά δε μπορούσε να λείπει κι ο σχολιασμός ορισμένων θεμάτων επίκαιρων - επιδίωξη μας είναι μια αντικειμενική θεώρηση των προβλημάτων, όσο γίνεται σε συνδυασμό με την ευθύνη της υπογραφής. Όποιος υπογράφει δηλαδή έχει και την ευθύνη για όσα λέει, πάντα μέσα στα πλαίσια της αποδοχής των καταστατικών αρχών που έθεσε το περιοδικό από την αρχή της έκδοσής του.

Αυτή την ώρα δε θα μπορούσα να αξιολογήσω το βαθμό της επιτυχίας όλων αυτών των στόχων, μπορώ όμως να πληροφρήσω τους αναγνώστες και συνδρομητές του περιοδικού, όπως και κάθε ενδιαφερόμενο, ότι η υποδοχή του, ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς, ήταν ενθαρρυντική τόσο, ώστε να μας παρακινεί ως ένα σημείο αποδεκτό για τη συνέχιση της έκδοσής του.

Έτσι καλούμε κάθε πνευματικό άνθρωπο που ασχολείται με τα θέματα της γλώσσας να έρθει αρωγός στην προσπάθειά μας είτε με θεωρητικές εργασίες είτε με «πρακτικές» δηλαδή διδακτικές, που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο πολύ σημαντικό πρόβλημα της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων. Ιδιαίτερα καλούμε τους γλωσσολόγους να βοηθήσουν έτσι ώστε να ξεκαθαρίσουμε, όσο είναι δυνατό, το έδαφος από τη συσσωρευση ζιζανίων κάθε λογής που οφείλονται περισσότερο στο ζήλο των νεοφώτιστων και πολύ λιγότερο σε κακή πρόθεση, αφού το αντίπαλο δέος έχει εξουδετερωθεί οριστικά πια κι ανεπίστροφα.

Πιστεύουμε ότι η γλώσσα είναι ένα από τα «πρώτα τη τάξει» θέματα για την ανυπαρξία και την επιβίωση του έθνους μας κι έτσι η πρόσκληση ετούτη προς όλους όσους μπορούν να προσφέρουν για την ευόδωση των στόχων του περιοδικού, ανήκει στο χώρο της πνευματικής διάστασης που ονομάζουμε εθνικό χρέος. Αρκετοί κιόλας, έχουν γίνει μέλη του «θιάσου». Ελπίζουμε ότι και άλλοι θα «προσέλθουν» έτσι που οι «τελετές» να αποκτήσουν την ολοκληρωμένη τους μορφή πάνω στο ιερό βουνό.

Κ. Ν. Παπανικολάου

Danièle Dubois

Η ΨΥΧΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ

Η ψυχογλωσσολογία είναι πρόσφατη επιστήμη, που συνδέεται με τις ιδιαίτερες εξελξεις της Ψυχολογίας και της γλωσσολογίας. Δεν έχει ακόμα ενότητα ούτε στη θεωρητική μορφή της ούτε στις μεθόδους της. Τη θεωρούν είτε μέρος της Ψυχολογίας, που περιορίζεται στη μελέτη των δραστηριοτήτων, είτε διεπιστημονικό τμήμα στους κόλπους των επιστημών του ανθρώπου (γλωσσολογίας, σημειωτικής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, ανθρωπολογίας).

Ιστορικό

Το πρώτο σχέδιο για τη συνεργασία ανάμεσα σε γλωσσολόγους και ψυχολόγους επισημοποιείται μ' ένα συνέδριο στο πανεπιστήμιο της Ινδιάνας το 1953. Το πρόγραμμα ερευνών που πρόκυψε αποτελεί προσπάθεια σύνθεσης ανάμεσα στη θεωρία της πληροφόρησης, τη στρουκτουραλιστική γλωσσολογία και τις ψυχολογικές θεωρίες. Αντικειμενικός σκοπός είναι η γνώση των «διαδικασιών κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης που συσχετίζουν τις καταστάσεις του πομπού και του δέκτη».

Η θεωρία της πληροφόρησης παρέχει στατιστική ανάλυση των λεκτικών δημιουργημάτων. Οι διάφορες μονάδες του μηνύματος (γράμματα, φωνήματα, λέξεις) έχουν πραγματικά διάφορες πιθανότητες εμφάνισης, και οι πιθανότητες αυτές συνδέονται μεταξύ τους. Η πιθανότητα εμφάνισης ενός στοιχείου της σειράς εξαρτάται από μονάδες που προηγούνται (παράδειγμα: στα γαλλικά το «q» ακολουθείται πάντα από το «u»). Στο ψυχολογικό πεδίο, μια τέτοια περιγραφή του γλωσσικού κώδικα επιτρέπει την ερμηνεία πολλών φαινομένων αντίληψης ή κατανόησης του μηνύματος.

Η στρουκτουραλιστική γλωσσολογία προτείνει επίσης μια γραμμική παράσταση του λόγου. Μέσα στη συνεχή ακολουθία που αποτελεί ο λόγος, ο γλωσσολόγος αποχωρίζει μ ο ν ά δ ε ς δ ι α φ ο ρ ε τ ι κ ώ ν ι ε ρ α ρ χ ι κ ώ ν ε π ι π έ δ ω ν: φωνήματα, μορφήματα, στοιχεία που μπορούν να υποκατασταθούν σε μια περιοχή της ακολουθίας. Αυτές οι σταδιακές και πιθανολογικές περιγραφές ορίζουν τα χαρακτηριστικά του «ερεθίσματος» το οποίο αποτελεί η γλώσσα για τις θεωρίες της μάθησης. Το παιδί, εκτεθειμένο στο να ακούει, κατά τρόπο επαναλαμβανόμενο την ομιλούμενη γλώσσα, μαθαίνει να ξεχωρίζει τις διάφορες μονάδες καθώς και τις πιθανότητές τους εμφάνισης και τους νόμους της ακολουθίας τους. Οι «επικοινωνιακές» (médiationnistes) θεωρίες της μάθησης επιμένουν επιπλέον στις σημασιολογικές απόψεις της γλώσσας, που αγνοήθηκαν και από τη γλωσσολογία και από τη θεωρία της πληροφόρησης. Η σημασία μιας λέξης θα

αποτελούνταν από το σύνολο των συνειρμικών απαντήσεων (παραστατικών, συναισθηματικών, αφηρημένων) που προκαλεί η λέξη αυτή.

Από το 1957 με τη δημοσίευση των *Syntactic Structures* του Noam Chomsky αναπτύσσεται μια νέα αντίληψη της γλωσσολογικής θεωρίας και κίνησης. Ο σκοπός της γραμματικής δεν είναι πια μονάχα να ορίζει τα στοιχεία μιας ακολουθίας που έχει κιάλας παραχθεί αλλά και να δικαιολογεί τη δημιουργικότητα του λόγου. Κάθε ενήλικος που μιλάει μια δεδομένη γλώσσα είναι κάθε στιγμή ικανός αυθόρμητα να παράγει, να ξεχωρίζει και να κατανοεί άπειρο αριθμό φράσεων που, τις πιο πολλές φορές, δεν τις έχει προφέρει ούτε τις έχει ακούσει πριν. Το κατάλληλο πρότυπο γραμματικής πρέπει να είναι ένα γενετικό πρότυπο, που από ένα πεπερασμένο σύνολο κανόνων που εφαρμόζονται σ' έναν πεπερασμένο αριθμό μονάδων, παράγει (γεννά) το άπειρο σύνολο των δυνατών φράσεων. Για τους γενετιστές γραμματικούς οι κανόνες αυτοί αποδίδουν την ικανότητα του ανθρώπου να παράγει φράσεις. Αυτή την ικανότητα ορίζει ο N. Chomsky ως γλωσσική ικανότητα, ειδικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου, καθολικό και, γι' αυτόν, βιολογικά καθορισμένο. Στην έννοια ικανότητα αντιτίθεται η έννοια γλωσσικής χρήσης, που ορίζεται από το σύνολο των παραγόμενων εκφράσεων από ένα άτομο. Με τη θεωρητική αυτή άποψη το έργο του ψυχολinguολόγου είναι να δημιουργήσει ένα πρότυπο γλωσσικής χρήσης μετά το πρότυπο γλωσσικής ικανότητας που περιέγραφε ο γλωσσολόγος, εισάγοντας εξωγλωσσικούς παράγοντες: συναισθηματικότητα, περιορισμό στο πεδίο της μνήμης κτλ.

Από το 1970 η ψυχολinguολογία επηρεάζεται από την εξέλιξη και τις προόδους στην περιγραφή της γλώσσας. Ο τόνος μεταφέρεται από τις συντακτικές απόψεις, που αναπτύχθηκαν από τη γενετική γραμματική, στις σημασιολογικές απόψεις. Αυτό γίνεται σε μια διπλή κίνηση: α) Οι ίδιες οι γενετικές γλωσσικές θεωρίες εξελίσσονται και προπάντων δυσκολεύονται να εισαγάγουν κανόνες και σημασιολογικούς (λεξιλογικούς) περιορισμούς στο συντακτικό πρότυπο. β) Η τεχνολογική ανάπτυξη στην πληροφορική επιτρέπει την αντιμετώπιση της παράστασης φυσικών γλωσσών στους υπολογιστές. Ο σκοπός των ερευνών αυτών είναι να κάνουν τον υπολογιστή να «καταλαβαίνει» και να παράγει φράσεις γλωσσικά σωστές σε μια δεδομένη γλώσσα. *Να καταλαβαίνει* σημαίνει, στην περίπτωση αυτή, να είναι ικανός να απαντά κατάλληλα σε ερωτήσεις που του θέτουν, να επεξηγεί ένα κείμενο και, ενδεχόμενα, να το μεταφράζει από μια γλώσσα σε άλλη.

Το κέρδος της ψυχολinguολογίας από τους προσανατολισμούς αυτούς είναι ότι ξαναπαίρνει υπόψη της στην ανάλυση της ίδιας της γλώσσας, πραγματικούς παράγοντες (αποδεκτικότητα, αυθεντικότητα της έκφρασης σε σχέση με την εξωγλωσσική κατάσταση και με τις πεποιθήσεις και τις προϋποθέσεις του ομιλητή κτλ.), παράγοντες που ο ψυχολόγος πρέπει να υπολογίζει. Η προβολή των σημασιολογικών απόψεων μας κάνει να λαβαίνουμε υπόψη τις ψυχολinguολογικές ενέργειες που ασκούνται πάνω σε στοιχεία ευρύτερα από το λόγο: μόλο που η φράση μένει μια από τις προνομιούχες μονάδες της ψυχολinguολογικής ανάλυσης, ασχολούμαστε στην πράξη με τη μελέτη της κατανόησης και της απομνημόνευσης παραγράφων και κειμένων (διηγήσεων, μύθων).

Παράλληλα, οι ψυχολόγοι αποκτούν καλύτερη γνώση των γνωστικών δραστηριοτήτων και ιδιαίτερα των μνημονικών. Ο τρόπος με τον οποίο θα αποθησαυριζόταν στη μνήμη η πληροφορία θα είχε στενή εξάρτηση από ενέργειες (ή διαδικασίες) που εφαρμόζονται. Έτσι οι συντακτικές απόψεις της γλώσσας θα συκρατούνταν μονάχα για μικρό διάστημα (μνήμη μικρής διάρκειας), ενώ οι ση-

Ψηφιακές πληροφορίες (το περιεχόμενο του μηνύματος) θα συγχρατούνταν σε μια «μνήμη μεγάλης διάρκειας».

Οι τομείς της Ψυχολinguιστικής

Λειτουργία της γλώσσας στον ενήλικο.

Πώς χρησιμοποιεί ο άνθρωπος (ο κανονικός και ενήλικος) τις ικανότητές του για να παράγει τα γλωσσικά μηνύματά του και να καταλαβαίνει τα μηνύματα που εκπέμπουν οι άλλοι; Για να απαντήσουμε στην ερώτηση αυτή, είναι ανάγκη να συγκεντρώσουμε τις γνώσεις μας από τη μια μεριά σχετικά με τις γενικές διαδικασίες της αντίληψης, της κατανόησης, της απομνημόνευσης και απ' την άλλη με την ειδική δομή της γλώσσας.

Οι πρώτες εργασίες έδειξαν τον ψυχολογικό χαρακτήρα των γλωσσικών μονάδων (φωνημάτων, άμεσων συστατικών) στην αντίληψη του προφορικού μηνύματος. Πραγματικά, οι άνθρωποι χωρίζουν σε τμήματα την ακουστική ακολουθία σύμφωνα με τις κατηγορίες αυτές (και όχι σύμφωνα με τα ακουστικά χαρακτηριστικά του μηνύματος). Χρησιμοποιούνται και οι νόμοι των πιθανοτήτων που ισχύουν στην ακολουθία των διαφόρων γλωσσικών μονάδων (προβλέψεις, αποκατάσταση του μηνύματος σε περίπτωση διαταραχής από θόρυβο ή λήθη). Οι έρευνες που έγιναν υπό την επίδραση των γενετικών γλωσσικών θεωριών έδειξαν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις συντακτικές δομές και στους δείκτες της γλωσσικής συμπεριφοράς: όσο πιο περίπλοκες συντακτικά είναι οι φράσεις τόσο πιο δύσκολο είναι να κατανοηθούν και να συγχρατηθούν. Οι έρευνες αυτές έφεραν και άλλους παράγοντες που πρέπει να υπολογίζει ένα ψυχολογικό πρότυπο της γλώσσας: παράγοντες τάξης, παράγοντες λογικοί, αυθεντικότητα της έκφρασης... Π.χ. οι αληθείς προτάσεις (σε σχέση με μια εξωγλωσσική κατάσταση) κατανοούνται και επαληθεύονται ταχύτερα από τις ψευδείς προτάσεις. Οι προτάσεις στις οποίες το γραμματικό υποκείμενο είναι και ο δράστης είναι πιο «εύκολες» από τις προτάσεις στις οποίες το γραμματικό υποκείμενο είναι λογικό αντικείμενο ή ποιητικό αίτιο.

Οι πιο πρόσφατες έρευνες επιχειρούν να ξεκαθαρίσουν τη σημασιολογική οργάνωση της ανθρώπινης μνήμης και τις διαδικασίες που ακολουθούνται. Η μορφή με την οποία αποθησαυρίζεται στη μνήμη μια πληροφορία επιτρέπει, μέσα από επιμέρους δείκτες, να αναζητήσουμε και να βρούμε στη μνήμη μια συγκεκριμένη λέξη. Οι δείκτες αυτοί μπορούν να είναι ένα γράμμα, μια συλλαβή, το μήκος της λέξης, ένας γλωσσικός συνειρμός, μια εικόνα κτλ. Με τη θεώρηση αυτή, έννοιες μη γλωσσικές - π.χ. η έννοια «νοσητική εικόνα» - εισάγονται προοδευτικά στο γενικό πρότυπο των ανθρώπινων συμβολικών δραστηριοτήτων.

Κατάκτηση της γλώσσας.

Οι έρευνες στη γενετική ψυχολογία περιγράφουν πρώτα, σύμφωνα με τις κατηγορίες του προτύπου του ενήλικου, τα διαδοχικά στάδια της γλωσσικής παραγωγής του παιδιού. Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης, σημειώνουμε πρώτα τη φωνητική παραγωγή χωρίς σημασία, απλά παιχνίδια άρθρωσης που έρχονται πριν από την κατοχή του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας. Γύρω στους εννέα μήνες εμφανίζεται η χρήση λέξεων, κατόπι φράσεων, για να φτάσουμε στο σχεδόν συγχροτημένο σύστημα προς την ηλικία των τεσσάρων ετών.

Η ερμηνεία των ερευνών αυτών σκοντάφτει σε διπλή δυσκολία: α) μπορούμε να ξεχωρίσουμε αυτό που κατακτήθηκε με τη μάθηση, με την επαφή με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, απ' αυτό που αποτελεί συνέπεια απλώς της φυσιολογικής διαδικασίας ωρίμανσης του νευρικού συστήματος; β) μπορούμε να προσδιορίσουμε αν η παρατηρούμενη συμπεριφορά εξαρτάται από την κατάκτηση της γλώσσας ή από την κατάκτηση άλλων ψυχολογικών λειτουργιών που αναπτύσσονται σύγχρονα; Μ' άλλα λόγια, είναι δυνατό να απομονώσουμε τη γλωσσική από τις γνωστικές λειτουργίες;

Η ταχύτητα κατάκτησης ενός συστήματος τόσο περίπλοκου όπως η γλώσσα είναι ένα επιχείρημα που χρησιμοποιήθηκε για να υποστηριχτεί ένας φυσιολογικός προκαθορισμός δομών. Εδώ ξαναβρίσκουμε την υπόθεση μιας γλωσσικής ικανότητας που εγγράφεται βιολογικά στο ανθρώπινο νευρικό σύστημα, υπόθεση που διατυπώθηκε από τον Chomsky (1968). Ο κύριος παράγοντας που ρυθμίζει την κατάκτηση θα ήταν τότε η φυσιολογική ωρίμανση. Ωστόσο, σύμφωνα με την ερμηνεία του H. Wallon και του J. Piaget, από τα αισθητικοκινητικά σχήματα χαράζονται συντονισμοί ενεργειών, άμεσων πρώτα, μιμητικών έπειτα που διαφέρουν, που επιτρέπουν να αναπτυχθεί η συμβολική λειτουργία (γύρω στους δεκαοχτώ μήνες με δύο χρόνια). Αυτή η λειτουργία προϋποθέτει την ύπαρξη παραστάσεων που εισάγουν μια διαφοροποίηση ανάμεσα στα σημαίνοντα και τα σημαίνόμενα, και που, συνεπώς, προηγούνται από την εμφάνιση της γλώσσας. Έτσι, η κατάκτηση της γλώσσας καθώς και η ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών είναι συνυπεύθυνες για την ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας. Η ερμηνεία αυτή επιμένει στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ανθρώπινο οργανισμό (με τον έμφυτο νευρολογικό εξοπλισμό του) και στο κοινωνικό και φυσικό του περιβάλλον όπου υπάρχει η γλώσσα.

Η παθολογία της γλώσσας.

Οι διαταραχές του λόγου μπορεί να είναι η συνέπεια γενικότερων διαταραχών: η βαθιά αδυναμία δεν επιτρέπει να πετύχουμε την πλήρη κατοχή της γλώσσας, οι ψυχώσεις αποδιοργανώνουν τη γενική διανοητική δραστηριότητα και επομένως τη γλωσσική παραγωγή των ανθρώπων.

Μπορεί επίσης να είναι ειδικές διαταραχές, που πολύ συχνά έχουν σχέση με οργανικές βλάβες του αριστερού ημισφαιρίου. Οι κλινικοί ψυχολόγοι διακρίνουν τις διαταραχές που συνδέονται με βλάβες των περιφερειακών οργάνων (ακουστικού συστήματος, αρθρωτικού συστήματος) από τις νευρολογικές διαταραχές κεντρικής αρχής, γνωστές ως αφασίες. Για την τελευταία αυτή κατηγορία διαταραχών, οι νευροψυχολογικές έρευνες δείχνουν τη σχέση ανάμεσα στον ακριβή εντοπισμό των βλαβών και των διαφόρων διαταραχών που παρατηρούνται και περιγράφονται με γλωσσολογικούς όρους (διαταραχών της δήλωσης, διαταραχών συντακτικών...). Οι εργασίες αυτές επέτρεψαν να βάλουμε τις βάσεις μιας κεντρικής «χαρτογράφησης» της ανθρώπινης γλώσσας, στην ουσία περιγραφικής, χωρίς να μπορεί να αναπτυχθεί μια πληρέστερη θεωρία της λειτουργίας του νευρικού συστήματος.

ΣΗΜΕΙΩΤΙΚΗ, ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Αν κάποιος ρώταγε ποια είναι η επιστήμη της μόδας απ' τις αρχές του αιώνα μας και μετά, σίγουρα θα 'παιρνε την απάντηση «η Σημειολογία» (ή Σημειωτική). Πραγματικά η Σημειολογία είχε ανάπτυξη και διάδοση μοναδική, μια τάση επεκτατική θα 'λεγε κανείς. Διευρυνόταν ολοένα με τρόπο θεαματικό, εισχωρούσε σε διάφορους τομείς του ανθρώπινου στοχασμού, πλημμύριζε κυριολεκτικά τα πεδία άλλων επιστημών ενοποιώντας τα, για να χωριστεί η ίδια μετά σε πολυάριθμους κλάδους. Σήμερα λέμε ότι «Σημειολογία είναι η Επιστήμη που εξετάζει οποιοδήποτε σύστημα σημείων», και η ταυτολογία του ορισμού είναι ενδεικτική για την αδυναμία μας να καθηλώσουμε την πολύμορφη ουσία της σε φραστική μορφή. Μια ιδέα για το πόσο ευρύς μπορεί να είναι ο όρος «σύστημα» μάς δίνει ο ίδιος ο ιδρυτής της σημειολογίας Αμερικανός φιλόσοφος *Charles Sanders Peirce*¹ (1839-1914) που γράφει χαρακτηριστικά: «Ποτέ δεν πρόρεσα να μελετήσω οτιδήποτε - π.χ. τα μαθηματικά, τη μεταφυσική, την ηθική, την έλξη και τη βαρύτητα, τη θερμοδυναμική, την οπτική, τη χημεία, τη συγκριτική ανατομία, την αστρονομία, την Ψυχολογία, τη φωνητική, την οικονομία, την ιστορία των επιστημών, το *whist* (- παιχνίδι τράπουλας), τους άντρες και τις γυναίκες, το κρασί, τα μέτρα τα σταθμά... με άλλο τρόπο έξω από τη μέθοδο της Σημειολογίας». Κάθε κλάδος της Σημειωτικής χωρίζεται ανάλογα με το αντικείμενό του, δηλ. το σύστημα σημείων που εξετάζει. Το πιο γνωστό σημειακό σύστημα είναι βέβαια η γλώσσα. Συμφωνα λοιπόν μ' αυτή τη θεώρηση η Γλωσσολογία είναι κλάδος της Σημειολογίας. Η Γλωσσολογία εξετάζει γενικά τις εκφάνσεις του ενδιάθετου λόγου (*Langage*) των άπειρων φραστικών δυνατοτήτων που έχει ο άνθρωπος όπως εκδηλώνονται στον έναρθρο λόγο (*Langue*). Ίσως εδώ χρειάζεται να θυμίσουμε τον ορισμό του σημείου: Είναι η σύμπτωση ανάμεσα σε κάτι αισθητό και κάτι υπεραισθητό, μια διφυής ενότητα συγκροτημένη από κάτι που παρουσιάζεται και από κάτι που υποδηλώνεται ότι απουσιάζει.² Έτσι στην περίπτωση της Γλώσσας, σημείο (*Signe*) είναι η σχέση ανάμεσα στο σημαίνον (*Signifiant*) και το σημαινόμενο (*Signifié*), ανάμεσα στη λέξη και την έννοια. Αν δεχτούμε, όπως ο *Peirce*, ότι οποιαδήποτε έκφραση του ανθρώπινου πνεύματος μπορεί να εξεταστεί στο πλαίσιο της Σημειωτικής, δε θα μπορούσε να γίνει το ίδιο και με τη Λογοτεχνία; Στις παρακάτω γραμμές θα προσπαθήσουμε να δείξουμε όσο γίνεται πιο απλά και σύντομα: α) Πώς έγινε κάτι τέτοιο στην Ευρώπη β) Τι προσφέρει στη σύγχρονη θεώρηση της Λογοτεχνίας.

Στις δυο πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας διαμορφώθηκε ένας καινούργιος κλάδος της φιλολογίας³, η Ποιητική ή θεωρία της Λογοτεχνίας. Είναι μια προσπάθεια να προσδιοριστεί ο Λογοτεχνικός Λόγος (*Discours littéraire*) - σε αντιδιαστολή με τα άλλα είδη του Λόγου - αναζήτηση της ουσίας της Λογοτεχνίας - που, όπως θα δούμε, δεν πραγματώνεται ποτέ - και του ορισμού της - που δεν είναι φυσικά ατο σύνολο των έργων της τέχνης του λόγου». Απλοποιώντας θα λέ-

γαμε πως η παλιά φιλολογική άποψη ερευνάει τα κείμενα προσπαθώντας να τα ερμηνεύσει - άλλοτε απομονώνοντας κάθε έργο, άλλοτε συσχετίζοντας περισσότερα έργα μεταξύ τους. Ξεκινάει πάντως (και τελειώνει) από κείμενα απτά και συγκεκριμένα, που συνήθως έχουν καταγραφεί και μπορούμε να τα δούμε, να τα διαβάσουμε, ή να τα ακούσουμε να απαγγέλλονται. Από αυτή την άποψη βασίζεται στην εμπειρία και είναι ενασχόληση με ένα απτό και συγκεκριμένο υλικό. Σύμφωνα με τη Σημειωτική θεωρούμε τον Ποιητικό Λόγο⁴ σαν αρχή γένεσης ενός άπειρου αριθμού κειμένων, σαν αφητηρία υπεραισθητή όπου οι αισθήσεις δεν έχουν πρόσβαση. Είναι φανερή η αναλογία ανάμεσα στη σχέση «Ενδιάθετος Λόγος - Έναρθρος Λόγος» στη Γλωσσολογία και τη σχέση «Ποιητικός Λόγος - Ποιητικό Κείμενο» στη θεωρία της Λογοτεχνίας. Ταυτόχρονα παρουσιάζεται η ανάγκη να γίνει διάκριση ανάμεσα στον Ενδιάθετο Λόγο της Γλωσσολογίας και τον αφητηριακό Ποιητικό Λόγο της Λογοτεχνίας. Έτσι η θεωρία της Λογοτεχνίας προσπαθεί να προσδιορίσει τον Ποιητικό Λόγο, να εισχωρήσει στην ουσία του και να καθορίσει τους νόμους που τον διέπουν - προσπάθεια που ποτέ δε φτάνει σε απόλυτη επιτυχία αφού ο Ποιητικός Λόγος είναι κάτι το αφηρημένο. Αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο λογοτεχνικό κείμενο από άποψη σημειωτική, δηλαδή - σύμφωνα με τον ορισμό του σημείου - σε σχέση συνάφησης: α) ανάμεσα στο συγκεκριμένο κείμενο και τον αφητηριακό Ποιητικό Λόγο β) ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη γ) ανάμεσα στα στοιχεία του κειμένου και το ίδιο το κείμενο. Καθορίζει λοιπόν μια οπτική γωνία, μια συγκεκριμένη στάση αντιμετώπισης, αφήνοντας μικρότερα περιθώρια για αισθαντικές προσεγγίσεις κι ευαισθησίες, όπως και για μεγαλεπήβολες και παρακινδυνευμένες απόπειρες αποτίμησης κι αξιολόγησης (τουλάχιστον στην Ελλάδα η κριτική υποφέρει κατά καιρούς από τέτοιου είδους αρρώστιες). Παραλείποντας να ανιχνεύσουμε τα σπέρματα της Θεωρίας της Λογοτεχνίας στην αρχαιότητα (που ξεκινάνε φυσικά με την Ποιητική του Αριστοτέλη) θα ασχοληθούμε μαζί της απ' τη στιγμή που διαμορφώθηκε ως ανεξάρτητος κλάδος και καλλιεργήθηκε από τις διάφορες Σχολές.

Οι Ρώσοι φορμαλιστές

Η θεωρία της Λογοτεχνίας ουσιαστικά δημιουργήθηκε από τη σπουδαία Σχολή των Ρώσων φορμαλιστών. Αυτοί υιοθέτησαν μια καθαρά εργοκεντρική θεώρηση της Λογοτεχνίας, που παρουσιάζεται σαν μια προσπάθεια κάθαρσης της Φιλολογικής επιστήμης: Μέχρι τότε όταν εξέταζαν ένα κείμενο μιλούσαν περισσότερο για το συγγραφέα και τη βιογραφία του, για τη σύγχρονή του κοινωνία και τις ιστορικές συνθήκες. Όλα αυτά τα πολύ καλά και κατατοπιστικά κάποτε λειτουργούν αποπροσανατολιστικά: Κοιτώντας το πλαίσιο χάνουν το καλλιτεχνικό έργο και τότε η φιλολογική επιστήμη - πούναι τόσο παλιά - μοιάζει συνονθύλευμα από ένα σωρό άλλες ειδικότητες (κοινωνιολογία, φιλοσοφία, ιστορία) χωρίς να 'χει βρει την αυθύπαρκτη μορφή της. Για πρώτη φορά οι Ρώσοι φορμαλιστές ασχολούνται μόνο με ό,τι είναι καθαρά λογοτεχνικό, ανιχνεύουν την ιδιαιτερότητα του κειμένου που την ονομάζουν *λογοτεχνικότητα* (*litteralité*). Προσπαθούν να την προσεγγίσουν με διάφορους τρόπους διακρίνοντας διαφορετικά σημεία. Η πιο ενδιαφέρουσα ίσως κατεύθυνση του Ρωσικού φορμαλισμού ασχολείται με τις λεγόμενες *αφηγηματικές δομές* (*structures narratives*) μονάδες που έχουν σχέση και με τη μορφή και με την ουσία του λογοτεχνικού έργου. Οι φορμαλιστές ξεκίνησαν μελετώντας τη Ρωσική προφορική Λογοτεχνία γύρω στα 1920. Μέχρι τότε οι εθνολόγοι συνέλεγαν ένα απέραντο πολύτιμο λαογραφικό υλικό χωρίς φυ-

σικά να το αναλύουν φιλολογικά. Προσπαθούσαν να κατατάξουν θεματολογικά τα λαϊκά παραμύθια, να βρουν την προέλευσή τους. Ωστόσο, όπως λέει ο *U. Propp*, ένας πασίγνωστος σήμερα φορμαλιστής, «δεν μπορούμε να μιλάμε για την προέλευση ενός φαινομένου, πριν κατανοήσουμε το ίδιο το φαινόμενο — πριν ερευνήσουμε τη γένεση του μύθου, πρέπει να ξέρουμε τι πράγμα είναι ο ίδιος ο μύθος»⁵. Για να διερευνήσουν λοιπόν το μύθο άφησαν κατά μέρος το θέμα ή την υπόθεση κι ασχολήθηκαν με το *μοτίβo* και τη *δομή*. Καθόρισαν τα παραμύθια *τυπολογικά*: Τα πρόσωπα έχουν συγκεκριμένους ρόλους ή *λειτουργίες* (*fonctions*). Με βάση αυτές τις λειτουργίες πλέκεται η δομή: είναι περιορισμένες και επαναλαμβάνονται σε κάθε μύθο. Παραθέτω τα παραδείγματα του *Propp* παρμένα από διαφορετικά Ρωσικά παραμύθια βοηθούν να καθοριστεί τυπολογικά η αρχή τους:

α) Ο βασιλιάς δίνει έναν αητό στο παλικάρι. Ο αητός φέρνει το παλικάρι σ' άλλο βασίλειο. β) Ο παππούς δίνει ένα άλογο στο παλικάρι. Το άλογο φέρνει το παλικάρι σ' άλλο βασίλειο γ) Ο μάγος δίνει μια βάρκα στον Ιβάν- Η βάρκα φέρνει τον Ιβάν σ' άλλο βασίλειο. δ) Η βασίλισσα δίνει ένα μαγικό δαχτυλίδι στον Ιβάν. Δυνατοί άνεμοι ή ένας δράκος που βγαίνουν απ' το δαχτυλίδι φέρνουν τον Ιβάν σ' άλλο βασίλειο.

Υπάρχει σίγουρα μια νομοτέλεια που διέπει το μύθο. Οι συγκεκριμένες λοιπόν λειτουργίες, που δεν είναι άπειρες, μπορούν να κωδικοποιηθούν. Ένα μεγάλο μέρος των προσπαθειών των Ρώσων φορμαλιστών αποβλέπει στο να καθηλώσει αυτή τη νομοτέλεια σε συγκεκριμένες μαθηματικές σχέσεις, να τη δαμάσει με καθορισμένους τύπους όπως περίπου γίνεται με τους νόμους της Φυσικής⁶.

Μια έρευνα που ξεκινάει από τη λαϊκή προφορική λογοτεχνία και αργότερα προχωράει στην έντεχνη, δεν είναι δυνατόν να μην ενδιαφερθεί για τη σχέση των δυο λογοτεχνιών μεταξύ τους. Έτσι στους κόλπους του Ρωσικού φορμαλισμού διατυπώνονται οι πιο σημαντικές θεωρίες εξέλιξης: Ο *Tynianov* πιστεύει ότι η δημιουργία καινούργιων λογοτεχνικών γενών πραγματοποιείται με βάση ένα μηχανισμό αντιστροφής, ανακατάταξης (*redistribution*) στις σχέσεις ανάμεσα στις μορφές και τις λειτουργίες. Έτσι μια (μετρική) μορφή δαχτυλικού εξάμετρου είναι δεμένη με την ηρωική επική ποίηση κι αργότερα με την παρωδία της. Το παράδειγμα του *Tynianov* ταιριάζει βέβαια απόλυτα στη δική μας αρχαϊκή λογοτεχνία.⁷

Ίσως η πιο ενδιαφέρουσα θέση είναι αυτή που διαμορφώνει ο *Chklovski*, η λεγόμενη θεωρία του *καλειδοσκοπίου*.⁸ Τα στοιχεία που συγκροτούν τα λογοτεχνικά κείμενα έχουν παρουσιαστεί μια για πάντα σε μια αρχή, μια αφηγηρία: από αυτή γεννιούνται αργότερα οι μεταγενέστερες μορφές λογοτεχνίας. Δεν υπάρχει λοιπόν τίποτα το καινούργιο όλα κληρονομούνται - «Το (ίδιο παλιό σίδερο χύνεται σε καινούργιες φόρμες». Δε χρειάζεται να πούμε πόσο καλά ταιριάζει η θεωρία αυτή στην ελληνική Λογοτεχνία, αν θεωρήσουμε την *Ιλιάδα* ως το αφηγηριακό κείμενο από όπου ξεκινούν οι μεταγενέστερες μορφές λογοτεχνίας. Αναλυτικότερα ο *Chklovski* πιστεύει ότι τα καινούργια λογοτεχνικά είδη γεννιούνται απλώς από τη διαμόρφωση, την επισημοποίηση των κατώτερων υπολογοτεχνικών γενιών με μια διαδικασία που ονομάζει *αναβαρβάρωση*.⁹ Έτσι από τα αισθηματικά στιχάκια των λευκωμάτων φτάνουμε στο λυρισμό του Πούσκιν και από τις δημοσιογραφικές έμμετρες σάτιρες στη δυνατή φωνή του Μαγιακόβσκι.

Ένας άλλος Φορμαλιστής ο *Tomachevski*¹⁰ ασχολείται με τα *μοτίβα* που συγκροτούν το μύθο. Πρόκειται για μια θεώρηση σχεδόν κλασική που θα καρπίσει αργότερα στη Γαλλία με τον *R. Barthes*. Αν παραλειφθούν μερικά από τα *μοτί-*

βα ενός μύθου, διαλύεται εντελώς η σύνθεση των γεγονότων - γκρεμίζεται η δομή - Α δεν μπορεί να υπάρξει μύθος χωρίς αυτά. Υπάρχουν άλλα που η απουσία τους επιφέρει ελάχιστες αλλαγές. Τα πρώτα τα ονομάζει μοτίβα εξαρτημένα, τα άλλα ελεύθερα. (*associés - libres*). Η διάκριση του *Tomachevski* μάς είναι εξαιρετικά χρήσιμη στη διδασκαλία των Ομηρικών επών: Ανιχνεύουμε μοτίβα παρεμβολής στην *Ιλιάδα* και τα αναζητάμε ως μοτίβα δομής στην *Οδύσεια*.¹¹

Ο κύκλος της Πράγας

Δύο απ' τους Ρώσους φορμαλιστές ο *R. Jakobson* και ο *N. Troubetzkoy* μεταναστεύουν στην Πράγα μετά την Επανάσταση. Εκεί μαζί με Τσέχους επιστήμονες (όπως ο *N. Mátthesius*) συγκροτούν τον περίφημο Κύκλο της Πράγας. Ο *Jakobson* στα 1923 με το σπουδαίο έργο του «Συγκριτική μελέτη ανάμεσα στο Τσεχικό και το Ρωσικό στίχο» προσπαθεί να εφαρμόσει τη σημειολογία του *F. De Saussure*¹² στη γλώσσα της λογοτεχνίας. Θεωρεί το λογοτεχνικό κείμενο σαν ακουστική ολότητα, ενδιαφέρεται για τα φωνήματα και τα ηχητικά φαινόμενα (ρυθμός - τονισμός). Τα «Ανάλεκτα» (*Travaux du Cercle linguistique de Prague*) που εκδίδονται τακτικά από τα 1929 ως τα 1939 περιέχουν μελέτες επιστημόνων εντελώς διαφορετικών κατευθύνσεων - από όλη την Ευρώπη· μερικές είναι θεωρητικές, άλλες καθαρά γλωσσολογικές¹³.

Μέσα από τον κύκλο της Πράγας διαδόθηκαν οι απόψεις του Ρωσικού φορμαλισμού σ' όλη την Ευρώπη και λίγο αργότερα άρχισαν να διαμορφώνονται εθνικές Σχολές στη θεωρία της Λογοτεχνίας.

Σχολή Μορφολογίας

Στη Γερμανία γύρω στο 1925 δημιουργείται μια σχολή «μορφολογικής» θεώρησης της Λογοτεχνίας¹⁴. Μέχρι τότε η Γερμανική ματιά θαμπωνόταν ίσως από τις ανταύγειες του ιστορικισμού και της φιλοσοφίας. Τώρα ενδιαφέρεται κι αυτή για την λογοτεχνικότητα των έργων και ειδικότερα για την τυπολογία, δηλαδή την *ειδολογική τους κατάταξη ανάλογα με τη δομή τους*. Ο πιο γνωστός εκπρόσωπος είναι ο *A. Jolles*¹⁵. Ο *A. Jolles* διερευνώντας την τυπολογία και την προέλευση των λογοτεχνικών ειδών - όπως ο *Chklovski* - γεφυρώνει για άλλη μια φορά τη Γλωσσολογία με τη θεωρία της Λογοτεχνίας: Οποιαδήποτε λογοτεχνική μορφή (ή είδος) στην εμφάνισή της κατάσταση είναι μια *γλωσσική μορφή*. Όλες οι σύνθετες λογοτεχνικές μορφές προέρχονται από απλές - αρχέγονες μορφές (*einfache Formen*) που κι αυτές με τη σειρά τους δημιουργούνται από τις απλούστατες γλωσσικές μορφές. Ό ίδιος ο *Jolles* λέει ότι γυρεύει την αρχή της λογοτεχνίας στη φύση, αναζητάει δηλαδή τα σπέρματα της λογοτεχνίας στη φυσική γλώσσα. Οι περισσότερες απλές μορφές υπάρχουν στη λαϊκή προφορική λογοτεχνία· είναι οι παραδόσεις - οι θρύλοι - τα ανέκδοτα - τα αινίγματα. Άλλες αρχέγονες μορφές είναι το ημερολόγιο (*journal*)¹⁶, η επιστολή κ.λ.π. Μια σύνθετη μορφή όπως το μυθιστόρημα ή το έπος (στην τυπολογία του *Jolles* τα είδη αυτά πλησιάζουν πολύ, σχεδόν ταυτίζονται¹⁷) γεννιέται από σύνθεση παραδόσεων και θρύλων, ή από ένα είδος συρραφής αλλά και μετουσίωσης ημερολογίων και επιστολών. Η θεωρία αυτή μοιάζει να μη διαφεύδεται και στο αρχαϊκό ελληνικό έπος όπου πραγματοποιείται το πάντρεμα χιλιάδων ετερόκλητων μύθων. Εδώ θα ήταν χρήσιμο να θυμηθούμε ότι το πρώτο Νεοελληνικό μυθιστόρημα «ο Λέανδρος» γραμμένο στα 1834 από τον Π. Σούτσο, έχει επιστολική μορφή.¹⁸

Δομική ανάλυση - R. Barthes

Στη Γαλλία η θεωρία της Λογοτεχνίας αργεί να απομοιώσει τα πορίσματα των Ρώσων φορμαλιστών¹⁹. Μόλις μετά το 1960 γεννιέται η Σχολή της Δομικής Ανάλυσης (*structuralisme*) της Λογοτεχνίας. Πριν από καιρό ο στρουκτουραλισμός έχει αναπτυχθεί σ' ένα χώρο μεθοριακό ανάμεσα στη γλωσσολογία (*F. de Saussure*) και την Εθνολογία (*C. Levi Strauss*). Με τον *R. Barthes* (γενν. 1915) φαίνεται να καρπίζει για άλλη μια φορά ό,τι δίδαξε ο Ρωσικός Φορμαλισμός. Ο *Barthes* ασχολείται και αυτός με τη λογοτεχνικότητα (*litteralité*) του κειμένου. Το ελάχιστο στοιχείο δομής που διακρίνει το ονομάζει *lexie* («λέξη»). Η «λέξη» του *Barthes* περιλαμβάνει άλλοτε ένα σύνολο λέξεων, άλλοτε σύνολο φράσεων. Η «λέξη» έχει σχέση με την εξωτερική μορφή, γιατί περιλαμβάνει χαρακτηριστικά ηχητικά, ρυθμού, ύφους κ.λ.π. (διακρίνουμε την επίδραση του *Jakobson*). Έχει επίσης σχέση με την εσωτερική δομή, γιατί εμπεριέχει χαρακτηριστικά αφηγηματικά - θεματικά - πλοκής και φορτίζεται από συγκεκριμένο νόημα (διακρίνουμε την επίδραση του *Propp*)²⁰.

Ο *Barthes* διασκεύαζει τη διάκριση μοτίβων του *Tomachevski*²¹. Ονομάζει *leitourgies* (*fonctions*) τα εξαρτημένα μοτίβα, *deictes* (*indices*) τα ελεύθερα μοτίβα. Οι δείκτες μεταβιβάζουν πληροφορίες (*informations*) για να καθοριστεί ο χρόνος, ο χώρος, ο υποδηλώνουν χαρακτηριστές - αισθήματα, φιλοσοφίες. Σύμφωνα με τον *Barthes* οι λειτουργίες υποδιαιρούνται σε πυρήνες (*noyaux*) και καταλύτες (*catalyses*)²². Οι πρώτοι, πολύ πιο σημαντικοί είναι τα οργανικά μέρη της αφήγησης, συγκροτούν τους αρμούς της (*charmières*), ενώ οι δεύτεροι αποτελούν το συνεκτικό υλικό που συμπληρώνει τα διαστήματα ανάμεσά τους.²³

Αργότερα ο *R. Barthes* ενδιαφέρεται για τη σχέση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη. Την προσδιορίζει ως διττή σχέση ηδονής και απόλαυσης και θεωρώντας τον αναγνώστη σαν μια συνθετική ολότητα από διάφορα στοιχεία - προσπαθεί να την ανιχνεύσει σ' ένα σύντομο-χειμαρρώδες έργο του γραμμένο στα 1973: την «Απόλαυση του κειμένου.»²⁴

Η Νέα Κριτική και ο Γιώργος Σεφέρης

Αφήσαμε τελευταία τη Σχολή της Νέας Κριτικής μ' όλο που η ανάπτυξη της προηγείται καμιά εικοσαριά χρόνια από τον *Barthes*²⁵. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και γιατί επηρεάζει το στοχασμό του λεπταίσθητου λόγιου - ποιητή μας, του Γ. Σεφέρη. Η Νέα Κριτική ξεκίνησε και αυτή σαν κίνημα αποδεσμευτικό από τον ιστορισμό. Ουσιαστικά αντίθετη σε οποιαδήποτε *a priori* θεωρία, γενικά εργοκεντρική, θέλει να αποκαταστήσει πρώτα απ' όλα τη συγκινησιακή σχέση του αναγνώστη με το κείμενο. Ξεκινώντας απ' αυτή τη θέση ο κυριότερος εκπρόσωπός της ο *I. A. Richards* δίνει μια πολύ ενδιαφέρουσα ερμηνεία στο γνωστό Αριστοτελικό ορισμό της τραγωδίας. Θα την παρακολουθήσουμε μετουσιωμένη απλά, απαλλαγμένη από επιστημονικές ορολογίες στο κείμενο του Σεφέρη: «Ο έλεος: η δύναμη που μας κάνει να μένουμε προσκολλημένοι στην ψυχική μας κατάσταση τέτοια που ήταν ως τη στιγμή της Ποιητικής εμπειρίας, η στοργή για τις συνθήκές μας, η δυσκολία ν' αφήσουμε πράγματα που τόσον καιρό ζήσανε μαζί μας, τις αλλοτινές χαρές που μας δώσανε· ο καημός για τη νέα συγκίνηση. Ο φόβος: το αντίκρισμα της έλξης που μας τραβά έξω απ' αυτά, ο «σκοτεινός δρόμος», η «*salva oscura*», η γύμνια μέσα σ' ένα πρωτοφανέρωτο κόσμο. Η κάθαρση: η ισορροπία των δυο αυτών δυνάμεων, η αποτελειώση της ποιητικής εμπειρίας»²⁶ Ο Γ. Σεφέρης έχει προσωπική γνωριμία με τον *I. A. Richards*, φαίνεται να του

εκτιμά πολύ και να αναγνωρίζει την επίδραση του ξένου θεωρητικού, στο έργο του²⁷. Ο *Richards* ξεκινάει από πολύ συγκεκριμένα επί μέρους προβλήματα, όπως π.χ. «τι είναι μεταφορά στη λογοτεχνία». Υπερκαλύπτοντας αυτό το απλό ερώτημα διαμορφώνει μια ευρύτατη θεωρία, όπου η μεταφορά είναι η πανταχού παρούσα αρχή της. Μεγεθυμένη η μεταφορά ταυτίζεται με το μύθο. Ο μύθος είναι ο κοινός παρονομαστής ανάμεσα στην ποίηση και τη θρησκεία.

Ο *Richards* (όπως και ο συνάδελφός του *W. Empson*) δίνει ιδιαίτερη σημασία στη νοηματική και συγκινησιακή φόρτιση της κάθε λέξης στην ποίηση.²⁸ Γι' αυτόν «η ποίηση είναι η υπέρτατη μορφή συγκινησιακής χρήσης της γλώσσας» άποψη που επαναλαμβάνει σε εισαγωγικά - ο Σεφέρης στο «Μονόλογο πάνω στην ποίηση». Η κάθε λέξη δεν έχει *a priori* έννοια: είναι περίπου διαφανής και χρωματίζεται συναισθηματικά ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον του ποιήματος - έτσι κάθε λέξη είναι μοναδική. Κι ο Σεφέρης στην «Εισαγωγή στον Θ. Σ. Έλιοτ» γράφει: «Εκείνο που δίνει ένταση σε μια λέξη ή σε μια εικόνα είναι αυτός ο κορεσμός, αυτός ο εμποτισμός με συναισθήματα που γίνεται στα σκοτεινά βάθη της ψυχής του ποιητή»²⁹. Αργότερα στις «Απορίες διαβάζοντας τον Κάλβο» φάχνει να βρει το «συναισθηματικό φωτιστέφανο»³⁰ των λέξεων που άλλοτε το ονομάζει «συναισθηματική άλω» κι άλλοτε «συναισθηματικό στεφάνι»³¹.

Αρχικά ο *Richards* έδειξε ενθουσιασμό για την εισβολή ορολογίας και μεθόδων από τη βιολογία και τη νευρολογία στη θεωρία της λογοτεχνίας. Ο Σεφέρης μιλώντας για την Ελληνική γλώσσα ζητάει «να μάθουμε ποια είναι τα βιολογικά γνωρίσματα της λαλιάς μας».

Ας προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε με δυό λόγια την πορεία της θεωρίας της Λογοτεχνίας: Γενικά ενώ η έρευνα του εικοστού αιώνα ξεκίνησε σαν προσπάθεια αποδέσμευσης, ένα κίνημα κάθαρσης της φιλολογικής επιστήμης, τελικά της προσέφερε μια τεράστια ευρύτητα, της έδωσε τη δυνατότητα να αγκαλιάσει και να οικειοποιηθεί στοιχεία που ανήκουν σε άλλους κλάδους με δύναμη αφομοιωτική και επενέργεια συνθετική. Σήμερα η Φιλολογία («-Επιστήμες του Λόγου = *Sciences du langage*») είναι ένας χώρος πολυδιάστατος, όπου συνταιριάζονται η ευαισθησία και ο ορθολογισμός, όπου γίνεται ένα πρωτοφανές σμιξίμο επιστημών κι ένας απέραντος χρόνος συμπυκνώνεται σαν αντικείμενο μελέτης, ενώ η αναφορά στον αρχέγονο λόγο φωτίζει τον σύγχρονο.

Σημειώσεις

1. Ch. S. Peirce, *Collected Papers*, Cambridge, 1932.
2. O *Ducrot*, T. *Todorov*, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, 1972, σελ. 132 - Δ. Τομπαϊδη, Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας, 1982, σελ. 16.
3. Είναι χαρακτηριστικός ο όρος *Sciences du langage* που μεταφράζω («Επιστήμες του Λόγου») Φιλολογία και δείχνει την πολυμέρεια και την ευρύτητα της επιστήμης μας.
4. «Ποιητικός» έχει την έννοια «Λογοτεχνικός».
5. U. *Propp*, *Morphologie du conte*, 1970, σελ. 11. Το έργο αυτό εκδόθηκε για πρώτη φορά στα ρωσικά το 1928.
6. Προσπάθεια που γίνεται κι από πολύ νεότερους ερευνητές: E. *Melétinski*, *L' étude structurale et typologique du conte* (η μελέτη αυτή γραμμένη γύρω στο 1968 έχει συμπεριληφθεί στην παραπάνω γαλλική έκδοση του έργου του *Propp*.)
7. J. Tynianov, *Il problema del linguaggio poetico*, Μιλάνο 1978.
9. R. Wellek-A. Warren, (Theory of Literature) Θεωρία Λογοτεχνίας μετάφραση Δηλιγιώργη, Δίφρος 1965, σελ. 301 (Το βιβλίο αυτό ακολουθεί την Αγγλοαμερικάνικη Σχολή της Νέας Κριτικής αλλά είναι και έμμεσα επηρεασμένο από τον Φορμαλισμό).
10. B. Tomachevski, «Thématique», μελέτη μέσα στον τόμο με μεταφρασμένες στα γαλλικά εργασίες των Ρώσων Φορμαλιστών: «Theorie de la littérature Παρίσι 1966.

11. Η διάκριση είναι εντελώς η ίδια, αλλάξαμε απλώς τους όρους. Βλ. Αλ. Ζερβού, Ακρίβεια γλώσσας, νομοτέλεια στο έπος και ορολογία στη διδακτική πράξη, Γλώσσα 2, σελ. 44.
12. Οι σημειώσεις των μαθητών του Saussure απ' τη μικρή σειρά μαθημάτων που έδωσε στη Γενεύη, έχουν ήδη εκδοθεί στο Παρίσι από το 1916 (τρία χρόνια μετά το θάνατο του Saussure) με τον τίτλο *Cours de linguistique générale* - Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας - Ελλην. μετάφραση Φ. Αποστολόπουλου (εκδ. Παπαζήση).
13. Δ. Τομπαϊδή, Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας, 1982, σελ. 27 (Κεφ. η Σχολή της Πράγας).
14. O Walzel, *Das Wortkunstwerk. Mittel seiner Erforschung*, Λευβία 1926 - G. Müller, *Morphologische Poetik*, 1965. H. Oppel, *Morphologische Literaturwissenschaft*, 1947.
15. André Jolles, *Einfache Formen*, Halle 1930 - Γαλλ. μετάφραση *Formes simples* Παρίσι 1972.
16. Εννοεί φυσικά το ημερολόγιο ως λογοτεχνικό είδος (*journal intime*).
17. Κάτι τέτοιο συμβαίνει και στους νεότερους: Ο T. Todorov στο έργο του *Poétique de la prose*, Παρίσι 1978, φαίνεται να κάνει το ίδιο.
18. Βέβαια γράφεται κάτω από την επίδραση των επιστολών του I. Ortis του Foscolo. Η αρχέγονη επιστολική μορφή δεν απαιτεί ιδιαίτερη συνθετική ικανότητα.
19. Όπως βλέπει κανείς κι απ' τις χρονολογίες που εκδίδονται τα ρώσικα έργα σε γαλλική μετάφραση, οι φαρμαλιστές άρχισαν να γίνονται της μόδας στη Γαλλία γύρω στα 1965.
20. R. Barthes, *Essais critiques*, Παρίσι 1964.
21. R. Barthes, *Introduction a l' analyse structurale des récits*, *Communications* 8, 1966.
22. Μεταφράζω «καταλύτες» τον όρο της Χημείας αντι «καταλύσεις» που είναι η ακριβής λέξη.
23. Ο R. Barthes έχει κατηγορηθεί για την έλλειψη συγκεκριμένης μεθοδολογίας κι αυστηρής ακριβείας στην ορολογία. βλ. O. Ducrot-T. Todorov, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, 1972, σελ. 280.
24. Παραθέτω ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα: «Κάθε φορά που επιχειρώ να «αναλύσω» ένα κείμενο που μου έχει δώσει απόλαυση, αυτό που συναντώ δεν είναι η «υποκειμενικότητά» μου, είναι το «άτομό» μου, το δεδομένο εκείνο που διαχωρίζει το σώμα μου από τ' άλλα σώματα και του προσαρμόζει τον πόνο του ή τη χαρά του: συναντώ το ηδονικό κορμί μου. Κι αυτό το ηδονικό κορμί είναι συνάμα το ιστορικό μου υποκείμενο γιατί μόνο στο τέρμα ενός πολύ λεπτού συνδυασμού από στοιχικά βιογραφικά, ιστορικά, κοινωνιολογικά, νευρωσικά (αγωγή, κοινωνική ταξη, παιδική διάπλαση, κ.λ.π) μπορώ και ρυθμίζω το αντιφατικό παιχνίδι της απόλαυσης (πολιτισμικής) και της ηδονής (μη πολιτισμικής) και περιγράφωμαι ως υποκείμενο κακά τοποθετημένο σήμερα, που ήρθε πολύ αργά ή πολύ νωρίς (αυτό το πολύ δεν σημαίνει ούτε λύπη, ούτε λάθος, ούτε κακοτυχία, αλλά καλεί απλώς σε μια θέση μηδέν): υποκείμενο αναχρονιστικό, ακυβέρνητο». R. Barthes Η απόλαυση του κειμένου (*Le plaisir du Texte*) μεταφρ. Φ. Χατζιδάκης, - Γ. Κρητικός, Αθήνα, 1977, σελ. 102
25. Η Νέα Κριτική αναπτύσσεται στην Αγγλία και την Αμερική: I. A. Richards, *Philosophy of Rhetoric*, N. Yόρκη 1936, W. Empson, *Seven Types of Ambiguity*, Λονδίνο 1930.
26. Γ. Σεφέρης, *Δοκίμés*, «Μονόλογος πάνω στην ποίηση» Α' 155.
27. Ο Σεφέρης σημειώνει: «Αισθάνομαι την υποχρέωση να σημειώσω ότι εδώ με βοήθησαν οι έρευνες του I. A. Richards, καθηγητή στο *Cambridge*, που τις διακρίνει μια οξύτατη παρατήρηση. Θα ήθελα, αν ήταν δυνατό, να προσθέσω πως όσοι έχουν ασχοληθεί με τα ποιητικά προβλήματα θα έπρεπε να του οφείλουν την ευγνωμοσύνη τους ακέρια». *Δοκίμés* Α', σελ. 486.
28. I.A. Richards, *Principles of Literary Criticism*, Λονδίνο, 1924.
29. *Δοκίμés*, Α' 44.
30. *Δοκίμés*, Α' 62.
31. *Δοκίμés*, Α' 44, 188.
32. *Δοκίμés*, Έλληνική γλώσσα, Α' 70.
33. Για την εφαρμογή των Ευρωπαϊκών αυτών θεωριών στη μελέτη της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Δ. Τομπαϊδή, *Μεθοδολογική αντιμετώπιση μερικών στρουκτουραλιστικών απόψεων*, *Φιλολόγος*, 35 (1983) σελ. 134-151- Ε.Γ. Καφωμένου, *Το Ελληνικό Δημοτικό τραγούδι*, Ρέθυμνο 1978.

Θρασ. Μπέλλα

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Ο ελεύθερος διάλογος

1. Εισαγωγή

Γνωρίζουν πολύ καλά οι δάσκαλοι ότι αυτό που έχει εξαιρετική σημασία κατά τη γλωσσική επικοινωνία στην τάξη δεν είναι να εναλλάσσονται απλώς οι φωνές εκείνων που μιλούν, αλλά να παραλλάζει η σκέψη και η οπτική γωνία επάνω στο εξεταζόμενο αντικείμενο αυτών που συμμετέχουν στη συζήτηση. Ωστόσο, μιά τέτοια δυνατότητα το σχολείο σήμερα δεν την προσφέρει παρά σε περιορισμένο βαθμό. Όπως το διαπιστώσαμε ήδη, αυτός που έρεε στο σχολείο - και εξακολουθεί, άλλωστε, να ρέει πλούσιος και ασπένδιστος - σε βάρος όχι μόνο της καταφυγής των μαθητών στις «πηγές» και σ' αυτά τα ίδια τα πράγματα, αλλά επιπλέον και σε βάρος αυτού του λόγου του μαθητή, είναι ο λόγος του δασκάλου. Γι' αυτό και οι νεότεροι παιδαγωγοί, και κυρίως οι εκπρόσωποι της λεγόμενης «αντιαυταρχικής αγωγής», εκείνοι που κατά κύριο λόγο απαίτησαν ήταν να απελευθερώσουν το λόγο του μαθητή. Έτσι, μπορούμε να το βεβαιώσουμε ότι, εκείνοι που με τις σχετικές αντιλήψεις τους έφεραν το πρόβλημα του ελεύθερου διαλόγου στην τάξη με ιδιαίτερη επιμονή στις ημέρες μας, ήταν οι εκπρόσωποι της αντιαυταρχικής αγωγής. Με την έννοια, μάλιστα, που οι ίδιοι του δίνουν, ο διάλογος αυτός δε θα πρέπει να θεωρηθεί μόνο ως μια σπουδαία, βέβαια, αλλά επιμέρους διαδικασία παιδαγωγικού χαρακτήρα. Θα πρέπει και να θεωρηθεί ενταγμένος σε ένα γενικότερο σύνολο από άλλες διαδικασίες, σχετικές με την απελευθέρωση του μαθητή στο σχολείο από κάθε είδους εξωτερική πίεση και αυταρχικότητα.

Στην πραγματικότητα, όμως, η μορφή επικοινωνίας με τον ελεύθερο διάλογο εφαρμόζεται - αν είναι αλήθεια ότι εφαρμόζεται κάπου - πολύ σπάνια στα σχολεία, γι' αυτό και δεν έχουμε γι' αυτόν ως τη στιγμή σχετικές διαπιστώσεις από την άμεση σχολική πραγματικότητα. Τα περισσότερα, λοιπόν, από αυτά που θα πούμε στη συνέχεια, δε είναι παρά συμπεράσματα βγαλμένα μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, στηριγμένα σε δοκιμαστικές εφαρμογές και σε μεμονωμένες ανάλογες έρευνες, πειραματικού τύπου.

2. Το Ψυχοκοινωνικό πλαίσιο

Είναι αυτονόητο ότι για να αναπτυχθεί ένας γνήσιος διάλογος μέσα στη σχολική τάξη και προπαντός για να αποδώσει όσα θα είχε το δικαίωμα να περιμένει κανείς από αυτόν, πρέπει προηγουμένως να εξασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις.

Πρώτη σχετικά προϋπόθεση είναι η εξάλειψη των αναστολών και κυρίως εκείνων που προέρχονται από τη θέση εξάρτησης στην οποία βρίσκονται οι μαθητές από το δάσκαλό τους. Ο διάλογος δεν μπορεί να αναπτυχθεί άνετα και ολόπλευρα παρά μόνο μέσα σε τάξεις με κλίμα που ευνοεί την ελευθερία των μαθητών

και τη δυνατότητά τους να αμφισβητήσουν τη γνώμη (που θα πει: την αυθεντία) του δασκάλου τους. Αν δεν είναι δυνατό να εξαλειφθεί (G. Ferry κ.ά. 1968) ένα γενικότερο κλίμα δυσπιστίας, ενδοιασμών και συμμορφισμού κι αν δεν είναι δυνατό να διευθετηθούν με έναν τρόπο αρμόδιο ορισμένες χωροχρονικές συνθήκες (θα προσθέταμε ακόμη και τα θρανία) μέσα στην αίθουσα ή στο σχολείο γενικότερα, ένας τέτοιος διάλογος, που να είναι και εποικοδομητικός, δεν μπορεί να υπάρξει.

Αλλά η μορφή του διαλόγου αυτού προϋποθέτει επίσης και ελεύθερη έκφραση του μαθητή και ελεύθερη τοποθέτησή του απέναντι στη γνώμη του διπλανού του, γι' αυτό κι είναι εξίσου απαραίτητη και η εξάλειψη των ανταγωνιστικών σχέσεων που είναι δυνατό να επικρατούν μεταξύ των συμμαθητών. Συνήθως, μέσα στις τάξεις των σχολείων μας, που εξακολουθούν να εργάζονται με τον κατά παράδοση συμβατικό τρόπο, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση γίνονται με βάση ένα σύστημα:

- α) από σχέσεις τυπικά ιεραρχημένες όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών (αλλά και συμμαθητών μεταξύ τους) και
- β) από σχέσεις κρυφής ή και ανοιχτής «αδελφικής αντίληψης» (μεταβιβαστικού χαρακτήρα) μεταξύ των συμμαθητών.

Κι εκείνες και οι άλλες γεγονόσι είναι ότι εμποδίζουν κάθε μέλος της τάξης να φτάσει στα ενδότερα της ψυχολογικής ζωής του άλλου και να συνδεθεί έντιμα μαζί του είτε μέσα από τα παιχνίδια του, είτε μέσα από τα ενδιαφέροντά του, είτε, τέλος, και μέσα από τη συζήτηση, με την πειθιά.

Σύμφωνα με το πόρισμα από σχετική έρευνα (M. Deutsch 1949), μόνο οι ομάδες - κατά συνέπεια και οι τάξεις - που έχουν συνεργατικές και μη ανταγωνιστικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη τους, έχουν και πιο αποτελεσματική επικοινωνία, εκφράζουν και φέρνουν στη μέση των συζητήσεων περισσότερες ιδέες, δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στις ιδέες των άλλων, παρουσιάζουν περισσότερη δεκτικότητα, σημειώνουν μεγαλύτερη διαπροσωπική επίδραση και ο τόνος των συζητήσεών τους είναι πιο φιλικός.

Για να εξασφαλιστούν όμως όλες οι βασικές προϋποθέσεις που αναφέραμε, είναι αναγκαία η εφαρμογή ενός ψυχοκοινωνικού προτύπου (*Modèle*) που να στηρίζεται σε διαφορετική οργάνωση της τάξης από αυτή που ως τώρα γνωρίζαμε. Και στην προκειμένη περίπτωση τα σχετικά υποδείγματα που έχουν προταθεί είναι δύο:

I. Είναι πρώτο το υπόδειγμα των εκπροσώπων της πιο απόλυτης αντιαυταρχικής αγωγής (A.S. Neill, D. Hameline και M. -J. Dardelin, M. Lobrot κ. ά.), με ορισμένες διαφορές ασφαλώς, καθώς το παρακολουθούμε από τον ένα στον άλλο.

Αυτό που κυρίως απαιτεί το υπόδειγμα τούτο είναι μια λίγο ως πολύ α υ τ ο δ ι α χ ε ι ρ ι ζ ό μ ε ν η τάξη, η οποία είτε τείνει είτε έχει αναδείξει κιόλας με ανάλογες διαδικασίες, συμβούλιο για τη διοίκησή της, με όλα όσα το γεγονός αυτό συνεπάγεται σε βάρος του παραδοσιακού ρόλου του δασκάλου και της παρουσίας του στη διδασκαλία. Μέσα στο πρότυπο αυτό, όπως άλλωστε και στο άλλο που η παράθεσή του θα ακολουθήσει, δεν είναι πια ο δάσκαλος, αλλά «η ίδια η τάξη - ομάδα εκείνη που επενδύεται την αυθεντία» (I. Rogers - B. Kaye 1971,221).

Απαρτισμένο, το πρότυπο προϋποθέτει επίσης και την ύπαρξη ενός ειδικού προσώπου, τον εμψυχωτή (*animateur*) της συζήτησης (που συχνά μπορεί να είναι και ο πρόεδρος της τάξης) που αναλαμβάνει έναν ειδικό ρόλο: τη διεξαγωγή, την τροχιοδρόμηση και τη συγκράτηση της συζήτησης. Το γεγονός ότι ο εμψυχω-

τής αναδεικνύεται και δεν είναι ο δάσκαλος έχει ιδιαίτερη σημασία: μετατρέπει τους μέτοχους στη συζήτηση σε λιγότερο «μαθητές» - μια και, απλούστατα, δεν μπορούν να υπάρξουν ως μαθητές του - και ταυτόχρονα απελευθερώνει την αυθορμησία τους.

Σύμφωνα με το πρότυπο, η τάξη μόνη της πρέπει να καταλήξει να αυτοοργανωθεί, να καθορίσει τους στόχους της και την ύλη επάνω στην οποία θα εργαστεί (L. Lapassade 1971,9). Οι υποστηρικτές του, όμως, φαίνεται σαν να θέλουν να αγνοούν ότι η τάξη από μόνη της μπορεί και να μην καταλήξει να το πετύχει ή σαν να αδιαφορούν αν ο χρόνος που θα κυλήσει στο μεταξύ (χωρίς, βέβαια, να θεωρηθεί ότι πάει εντελώς στα χαμένα) μπορεί να είναι μεγάλος.

Επίσης και την τεχνική του διαλόγου οι μαθητές τη μαθαίνουν μόνοι τους και με τρόπο άμεσο: δηλαδή μαθαίνουν να συζητούν συζητώντας.

II. Μπορούμε να πούμε ότι το δεύτερο υπόδειγμα συμβιβάζεται ως ένα σημείο με τη σχολική πραγματικότητα, όπως έχει ήδη διαμορφωθεί, και ταυτόχρονα στηρίζεται περισσότερο εδραία στα νεότερα δεδομένα, τα σχετικά με την ψυχολογική και κοινωνική ζωή της τάξης ως ομάδας. Στη διαμόρφωσή του συνέτεινε η φροντίδα των επινοητών του να αποφύγουν ορισμένες βασικές αδυναμίες του προηγούμενου, χωρίς ωστόσο να θυσιάσουν και τα πλεονεκτήματά του.

Κι εδώ, βέβαια, η πρωτεριάριότητα ανήκει πάλι στην τάξη, σε κάθε ενέργεια μέσα στην αίθουσα, όμως «φυσικός» και αναγνωρισμένος αρχηγός της παραμένει ο δάσκαλος. Ως τέτοιος, ο δάσκαλος οφείλει να βρίσκεται σε συνεχή αναμφίδραση μαζί της, να την ξέρει καλά, να την κατανοεί ως ιδιαίτερη οντότητα και ταυτόχρονα να προσπαθεί να τη συγκρατεί στην ευθεία των στόχων της, με έναν τρόπο πάρα πολύ διακριτικό και έντιμο, που να προκύπτει από τη σωστή προσαρμογή του στους ρυθμιστικούς της νόμους.

Το δεύτερο αυτό υπόδειγμα προϋποθέτει μια ισότητα και μια αμοιβαιότητα δικαιωμάτων ανάμεσα στο δάσκαλο από τη μια και στην τάξη - ομάδα από την άλλη. Η τάξη μετατίθεται προς τους σκοπούς της μέσα σ' ένα κοινωνικό μικροσύστημα που εξουδετερώνει αντιδρόμες και ψυχοσυγκρουσιακές απαιτήσεις.

Κατά την άποψή μας, το πρότυπο αυτό το βρίσκουμε αρτιότερα διατυπωμένο στους L. V. Jonson και M.A. Bany (1974).

Μια ομάδα όπως ή τάξη, χρειάζεται, σύμφωνα με το υπόδειγμα που εξετάζουμε, αρκετό χρονικό διάστημα προετοιμασίας και ενέργειες πολύ συγκεκριμένες, για να καταλήξει να αποκτήσει επαρκή ενότητα εργασίας με τον τρόπο αυτό, ορθή κατανομή των ρόλων της και εκείνη τη γενικότερη ατμόσφαιρα που θα της επιτρέψει να γίνει αποτελεσματική. Έχουμε την εντύπωση ότι μια παρόμοια προετοιμασία μπορεί να αρχίσει με σύντομους χειρισμούς του δασκάλου, από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, και να τοποθετηθεί μέσα σε μια γενικότερη προοδευτική χειραφέτηση των μαθητών προς όλο και περισσότερο ελεύθερο διάλογο από τάξη σε τάξη. Τούτο, άλλωστε, υπαγορεύεται και από βασικούς εξελικτικούς λόγους: διάλογος τέτοιας μορφής πριν από το 7-8 έτος δεν είναι δυνατό να διεξαχθεί διότι τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να διαλεχτούν - απλώς μονολογούν ομαδικά. Όπως μας αποκάλυψε ο Piaget (1957,24), η εμφάνιση μιας πραγματικής κατανόησης του άλλου και η είσοδος στη διαδικασία μιας αυθεντικής συζήτησης και συνεργασίας δεν είναι επικτή πριν από την περίοδο αυτή. Εξάλλου, ανάγκη ενός τέτοιου διαλόγου που κοινωνικοποιεί δεν έχουν στον ίδιο βαθμό οι μαθητές όλων των βαθμίδων και από γενικότερη άποψη. Η ανάγκη αυτή αρχίζει να γίνεται ιδιαίτερα αισθητή στις δυο τελευταίες τάξεις του δημοτικού και επι-

τείνεται κατά την εφηβεία.

3. Το «χνάρι» (*pattern*) των ανταλλαγών

Με βάση τον ελεύθερο διάλογο οι νόμοι που ρυθμίζουν τη ζωή και την εργασία των ομάδων λειτουργούν ανεμπόδιστα μέσα στην τάξη.

Οι μαθητές έρχονται μεταξύ τους σε μια σχέση «πρόσωπο με πρόσωπο» (*face to face*), που είναι μια εξαιρετικά δυναμική σχέση. Μαζί με τη γλωσσική επικοινωνία τους αναδύονται, συνυπάρχουν, διαφοροποιούνται και αποκρυσταλλώνονται και διάφορες συγκινησιακές αντιδράσεις του καθενός τους για τους άλλους. Ταυτόχρονα όμως δημιουργείται στον καθένα τους και μια θετική συγκίνηση γενικότερη για τους άλλους, παρμένους ως άτομα, αλλά και για την τάξη ομάδα τους ως σύνολο. Οι αντανακλάσεις αυτής της γενικότερης συγκίνησης δεν πρέπει να αναζητηθούν μόνο μέσα στην ικανοποίηση που νιώθουν άμεσα όταν συνδιαλέγονται ούτε και στη χαρά τους διότι ανήκουν σ' αυτή κι όχι σε άλλη τάξη. Πρέπει επίσης να την ανιχνεύσουμε και στη δυνατή παρώθηση που έχουν για μάθηση.

Με το επικοινωνιακό δίκτυο, με το οποίο ο διάλογος ενώνει τα μέλη της τάξης μεταξύ τους, κανένα από αυτά δεν αισθάνεται πια αποκομμένο και απομονωμένο από τα άλλα. Οι σχέσεις από μαθητή σε μαθητή και από μαθητή σε δάσκαλο διαπλέκονται μέσα σε ένα κλίμα που είναι κλίμα συμφωνίας, συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, πολύ περισσότερο από όσο ήταν άλλοτε. Γι' αυτό και μπορούμε να πούμε ότι ο διάλογος αυτό που κυρίως απεργάζεται είναι η ενότητα και η συνεργασία.

Η προσφορά του διαλόγου από ειδικότερη διδακτική άποψη είναι ότι επιτρέπει κάθε φορά μια πολυέδρη εξέταση του αντικειμένου. Κάθε μαθητής μπαίνει στη συζήτηση με βάση τις γνώσεις του, τις εμπειρίες του και την καθαρά προσωπική αντιμετώπιση του θέματος. Άλλωστε, μέσα στην κοινή διαδικασία, ορισμένες γνώμες των άλλων του προκαλούν γνώμες προσωπικές, το ίδιο όπως κι ορισμένες γνώμες δικές του διεγείρουν γνώμες στους άλλους. Με τον τρόπο αυτό πετυχαίνεται ένας αυτοερεθισμός της ομάδας και μια αλληλεπίδραση στον τρόπο που σκέπτεται. Η «αλήθεια» του διαλόγου δεν είναι πια εκείνη που μεταβίβαζε ο δάσκαλος, ολοκληρωμένη και έτοιμη: είναι μια «αλήθεια» που ανευρίσκεται τώρα δα, που συμμαζεύεται με συνεχείς αναψηλαφήσεις της ομάδας.

Ο διάλογος είναι ελεύθερος, διότι αισθάνεται ελεύθερος κάθε μαθητής μέσα στην ίδια του τη δραστηριότητα: ρωτάει όσες φορές βρίσκεται στην ανάγκη να μάθει κάτι που δεν ξέρει ή να του διευκρινίσουν κάτι που δεν ξέρει καλά, αναρωτιέται κι ο ίδιος, και απαντάει όταν είναι σε θέση να το κάνει. Όταν, μάλιστα, διαβλέπει ότι οι συνεισφορές του στην κοινή συζήτηση επιδοκιμάζονται από την ομάδα του, αντιμετωπίζει μέσα του τους άλλους πιο ευνοϊκά και πιο θετικά, γεγονός που κάνει ώστε και οι άλλοι με τη σειρά τους να τον βλέπουν θετικότερα και ευνοϊκότερα. Αν, παρ' όλα αυτά, ορισμένες ερωτήσεις του είναι άστοχες ή μερικές απαντήσεις του ατελείς, δεν αισθάνεται άσχημα μπροστά στην ανοιχτή ή τη σιωπηλή κριτική στάση των άλλων, διότι η κοινωνική θέση η δική του μέσα στην τάξη δεν είναι κατώτερη από τη δική τους.

Όμως - κι αυτό, άλλωστε, είναι πολύ φυσικό - η συνεισφορά όλων των μελών της τάξης στο διάλόγό της δεν είναι ίση. Υπάρχουν εκείνοι που συνεισφέρουν περισσότερο κι οι άλλοι που συνεισφέρουν λιγότερο. Τη διαφοροποίησή τους στον τομέα αυτόν τη ρυθμίζουν αναπόφευκτα ορισμένοι νόμοι.

Σύμφωνα με παρατηρήσεις που έγιναν, έχει διαπιστωθεί ότι όλα τα μέλη (εκτός μόνο εκείνα που ασκούν στην τάξη μεγαλύτερη επίδραση) κατευθύνουν τις εκπομπές τους πρώτα προς τα μέλη της τάξης τα πιο δραστήρια και στη συνέχεια προς την τάξη ως σύνολο. Αυτό όμως έχει ως συνέπεια ότι μερικά μέλη που μέσα στην τάξη έχουν υψηλή κοινωνική θέση (*statut*), δέχονται κανονικά (*R. Bales* 1952) από τους συμμαθητές τους τα περισσότερα μηνύματα. Κι επειδή (*M.E Shaw* και *J.D. Gilchrist* 1956) οι μαθητές που έχουν υψηλότερη κοινωνική θέση εκπέμπουν ταυτόχρονα και περισσότερο, καταλαβαίνουμε ότι μέσα στην τάξη τα μέλη που δέχονται περισσότερο, κανονικά εκπέμπουν και περισσότερο.

Έτσι ή αλλιώς, όμως, ένα μέρος μαθητών δεν επεμβαίνει καθόλου στη συζήτηση ή περιορίζεται σε πολύ χαμηλό ποσοστό συμμετοχής. Από διαπιστώσεις (*A. Gibb* 1951, *D.C. Pelz* 1951) ξέρουμε, μάλιστα, ότι τα μέλη που παραμένουν αμίλητα γίνονται τόσο περισσότερα, όσο η τάξη είναι ή γίνεται μεγαλύτερη σε όγκο - δηλαδή σε αριθμό μελών. Γι' αυτό και συχνά, όσοι δάσκαλοι αποφασίζουν να εφαρμόσουν τον ελεύθερο διάλογο, αντιμετωπίζουν στην πράξη το μειονέκτημα αυτό με τον ακόλουθο τρόπο: χωρίζουν την τάξη τους σε λιγομελείς υποομάδες (μια ενέργεια που την κάνουν, άλλωστε, και σε άλλες περιπτώσεις), οι οποίες συσπειρούμενες, συζητούν για λίγο το σχετικό πρόβλημα, διατυπώνουν γι' αυτό μερικές βασικές απόψεις και στη συνέχεια ορίζουν από έναν αντιπρόσωπο, που μόνο αυτός θα πάρει μέρος στην τελική συζήτησή του στο επίπεδο της τάξης. Το υπόδειγμα αυτο αποτελεί μικρή παραλλαγή της τεχνικής που είναι ευρύτερα γνωστή μέσα στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας ως «Φίλιππος 66».

4. Ελεύθερος διάλογος και σχολικό πρόγραμμα

Αν ερμηνεύαμε σωστά τις αντιλήψεις των εκπροσώπων της αντιαυταρχικής αγωγής, θα λέγαμε ότι, σύμφωνα με αυτές η εφαρμογή του ελεύθερου διαλόγου προβλέπεται στις ακόλουθες περιπτώσεις:

α) Κάθε φορά που οι ίδιοι οι μαθητές έχουν να καθορίσουν τον τρόπο, με τον οποίο κρίνουν καλύτερα ότι οφείλουν να προσεγγίσουν τους στόχους αυτών που έχουν να μάθουν.

β) Κάθε φορά που έχουν να επιλύσουν μεταξύ τους διαφορές και προβλήματα από αυτά που ανακύπτουν στην τάξη από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, με την προϋπόθεση ότι θα καταλήξουν ταυτόχρονα σε ορισμένους «κανόνες» (*normes*) και σε ορισμένες «σταθερές συμπεριφοράς» (*standards*). Και

γ) όταν έχουν να προσεγγίσουν διδακτικά αντικείμενα που αναπληθούν από τις καθημερινές και άμεσες ανάγκες τους και είναι για τούτο σύμφωνα με τις παρωθήσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους .

Αναμφισβήτητα, με την επικράτηση του διαλόγου μέσα σε όλες αυτές τις καταστάσεις της τάξης, ελευθερώνεται και η πρωτοβουλία και η γλωσσική έκφραση των μαθητών. Σ' αυτό όμως που φαίνεται να μη δίνεται όση σημασία χρειάζεται είναι το περιεχόμενο της διδασκαλίας, μια και σύμφωνα πάντοτε με τις αντιλήψεις τους, πρέπει να κανονίζεται με βίση τις άμεσες παρωθήσεις των μαθητών και ουσιαστικά να επιλέγεται από τους ίδιους. «Προφανώς - μας λένε οι ίδιοι - δεν είναι το αντικείμενο περιεχόμενο της απάντησης που ενδιαφέρει, αλλά το γεγονός που δείχνει ότι μπορεί κανείς να ρωτάει ελεύθερα» μέσα στην τάξη (*A. Va-*

szpuez F. Oury 1971, 142). Και παρακάτω: «Το πρόβλημα του περιεχομένου της διδασκαλίας - αν θέλει να εξαιρέσει κανείς το μέρος της μεταβίβασης των ηθικών αξιών - μας φαίνεται λιγότερο σημαντικό από το πρόβλημα των μεθόδων» (όπ. π. 192).

Κι όμως, το σχολείο έχει ουσιαστικά πράγματα να μεταβιβάσει στους μαθητές του είτε με το λόγο του δασκάλου τους, είτε και με την κοινή τους συζήτηση - όπως επίσης και με άλλα διάφορα μέσα και τρόπους. Ο ελεύθερος διάλογος των εκπροσώπων της αντιαυταρχικής αγωγής αναδεικνύεται ένα θαυμάσιο μέσο για τη σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών της τάξης, όμως σε βάρος του αντικειμένου της διδασκαλίας και του περιεχομένου του.

Έχουμε την εντύπωση ότι ο ελεύθερος διάλογος θα μπορούσε να εφαρμοστεί πολύ συχνά μέσα στην τάξη ως μια από τις πιο κοινές μορφές διδασκαλίας, περιορίζοντας και το μονόλογο του δασκάλου και τον «κατ' αντίδραση» διάλογο με τους μαθητές του. Διότι και ολόκληρα μαθήματα του σχολικού προγράμματος υπάρχουν που ευνοούν τη χρήση του και, προπαντός, επιμέρους ενότητες αρκετών μαθημάτων, που, κατά κάποιο τρόπο θα την απαιτούσαν. Στις περιπτώσεις αυτές, η τάξη θα μπορούσε να μένει ελεύθερη να διατυπώνει το κάθε θέμα διδασκαλίας σύμφωνα με τις απαιτήσεις της (που θα πει: να το εξετάζει από τις απόψεις που την ενδιαφέρουν περισσότερο), να αφήνει τη συζήτηση για το χρονικό διάστημα που τη βολεύει και, βέβαια, να το συζητάει με τον τρόπο της.

Είναι γεγονός ότι αν στην τάξη έδωσαν ήδη την ευχέρεια να αποκαταστήσει μεταξύ των μελών της διαπροσωπικές σχέσεις σε βαθμό ικανοποιητικό, η ίδια μπορεί να αισθάνεται παρωθημένη ακόμη και για προσπάθειες που της επιβάλλονται. Πολύ πιο παρωθημένη ασφαλώς μπορεί να αισθάνεται, όταν ο δάσκαλος έχει ήδη ευνοήσει τη συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών του κι όταν τους παραχώρησε κάποια δικαιώματα στην επιλογή των προσπαθειών που πρόκειται να τους απασχολήσουν.

5. Ο ρόλος του δασκάλου

Μέσα στον ελεύθερο διάλογο πως διαμορφώνεται ο ρόλος του δασκάλου; Από την αρχή πρέπει να διευκρινίσουμε ότι ο ρόλος του εξαρτάται από το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο θα θεωρήσουμε, τελικά, ενταγμένο το διάλογο αυτής της μορφής.

1. Οι εκπρόσωποι της πιο απόλυτης αντιαυταρχικής αγωγής δεν επιθυμούν καμιά σχετική επέμβαση του. Ο αρχηγός της τάξης και ο εμπυχωτής της συζήτησης μπορούν να τον αντικαταστήσουν ολοκληρωτικά. Στην περίπτωση αυτή, λοιπόν, ο δάσκαλος «μπαίνει στην άκρη» και μεταβάλλεται σε ένα από τα μέλη της τάξης - ομάδας, ισότιμο προς τα άλλα και χωρίς καμιά διάκριση. Η έκφραση «μπαίνει στην άκρη» δεν έχει μόνο λειτουργική, αλλά και τοπική (εντοπισμένη) σημασία: μέσα στην αίθουσα, ο δάσκαλος κάθεται πια από τη μεριά των μαθητών και ανάμεσά τους. Ωστόσο, παραμένει στην διάθεση της τάξης, αν για οποιοδήποτε θέμα θα μπορούσε να του ζητήσει τη συμβολή. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι ταυτόχρονα δεν έχει και το δικαίωμα να την αρνηθεί, αν έτσι το θέλει. Άλλωστε, με την ιδιότητα του κοινού μέλους μπορεί να συμμετάσχει ακόμη και στη συζήτηση, σέβεται όμως το ρόλο του προέδρου της και ζητάει κι αυτός, όπως κι όλοι οι άλλοι, να του επιτραπεί να μιλήσει.

Το πρότυπο αυτό, όπως θα το περίμενε κανείς, έχει δεχτεί ήδη έντονη κριτι-

χή (βλ. κυρίως *G. Snyder* 1973,7-314) και μπορούμε να πούμε ότι σήμερα δε γίνεται γενικότερα αποδεκτό. Ανάλογη κριτική δέχτηκε, βέβαια, και το επόμενο, γι' αυτό και θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να το παρουσιάσουμε περισσότερο συγκρατημένο.

II. Από τα ίδια τα πράγματα φαίνεται ότι ο ρόλος του δασκάλου στην τάξη δεν μπορεί να εκμηδενιστεί κι ούτε κι η παρουσία του να καταστεί περιθωριακή στο διάλογο των μαθητών του.

Πρώτα πρώτα - κι αυτό το θέξαμε σχετικά παραπάνω - η επέμβασή του είναι απαραίτητη κατά τη μεγάλη φάση της προετοιμασίας των μαθητών για τον ελεύθερο διάλογο: πρέπει να ομολογήσουμε ότι οι μαθητές από μόνοι τους δεν είναι δυνατό να καταλήξουν να συζητούν αποτελεσματικά μέσα στην τάξη. Ο δάσκαλος όχι μόνο έχει να τους μάθει τη σχετική τεχνική, καταλήγοντας με τη συνεργασία τους ακόμη και σε ορισμένες ρυθμιστικές αρχές που πρέπει να θυμούνται και να τηρούν, αλλά και να ευκολύνει την άσκησή τους, πολλαπλασιάζοντας τις ευκαιρίες για μια διασταυρούμενη με το λόγο επαφή μεταξύ τους. Επίσης, σε κάθε σχετική απόπειρα, φροντίζει ώστε να κατανοούν όλοι την άποψη ή την προοπτική μέσα στην οποία ο καθένας τους τοποθετεί τα διάφορα αντικείμενα της συζήτησης και την οπτική γωνία από την οποία τα βλέπει. Κι αυτό το επιδιώκει με έναν τέτοιο τρόπο ώστε τελικά κάθε μαθητής να φτάνει στο σημείο να μπορεί μόνος του να παίρνει πρωτοβουλία μέσα στην κοινή συζήτηση και μόνος του να καθορίζει την άποψή του καθαρά και ξάστερα. Όσπου να φτάσει όμως στο σημείο αυτό, ο δάσκαλος υποχρεώνεται να ενεργήσει με ορισμένο τρόπο: συχνά του αναμορφώνει από την αρχή ορισμένα λόγια κι ορισμένες εξαρθρωμένες εκφράσεις του για να γίνουν πιο σφιχτές, αλλά και πιο σαφείς κατά το περιεχόμενό τους. Κι ανάλογα, πότε περιορίζεται και δεν προσθέτει τίποτε σ' αυτές και πότε, αντίθετα, παρεμβαίνει - κάτω από τις γενικότερες απαιτήσεις της διδασκαλίας - και προσθέτει δικά του στοιχεία σε όσα σχετικά λέει ο καθένας τους.

Γεγονός είναι ότι η αξιολόγηση και η κριτική στάση προς τους άλλους επηρεάζει την επικοινωνία τους, θετικά εφόσον είναι θετική και αρνητικά εφόσον είναι αρνητική. Οι επεμβάσεις όμως του δασκάλου με διορθωτικό χαρακτήρα, διορθωτικό είτε στη μορφή είτε και στο περιεχόμενο όσων λένε οι μαθητές του, ενέχουν αρνητικό αξιολογικό χαρακτήρα, κατά συνέπεια πρέπει να έχουν και αρνητικά αποτελέσματα στην αυθορμησία τους. Πολύ περισσότερο μάλιστα είναι δυνατό να μπλοκάρει την επικοινωνία και να μειώσει την ποσότητα και την ποιότητα των επεμβάσεων κάθε μαθητή στη συζήτηση, ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος μπορεί να κάνει τους χαρακτηρισμούς του και τις κρίσεις του γι' αυτό που είπαν ή που έκαναν ή που είναι οι μαθητές του. Γι' αυτό και φροντίζει συνήθως να είναι ιδιαίτερα προσεχτικός σ' αυτού του είδους τις δραστηριότητες.

Ορισμένοι, μπροστά στη δυσκολία που εμφανίζει μια τέτοια διακριτική στάση, λύνουν το πρόβλημα αντιμετωπίζοντας τα πράγματα στη βάση τους: αφαιρούν από το δάσκαλο το δικαίωμα, να εκφέρει κρίσεις για τους μαθητές του και να τους δίνει ανάλογους χαρακτηρισμούς.

Η άποψη αυτή είναι σωστή;

«Είναι εύκολο, λέει ο *G.Snyder* (1973,78), να κάνουμε τα παιδιά ευχαριστημένα αρνούμενοι να αξιολογούμε, να κάνουμε εκτιμήσεις, να κρίνουμε τις γνώμες τους και τις εργασίες τους - ευχαριστημένα για ορισμένο χρονικό διάστημα. Αλλά, με το να δεχτούμε κάτι τέτοιο, δεν είναι σαν να ενθαρρύνουμε μια κάποια ανωριμότητα των μαθητών, σαν να τους θεωρούμε ανίκανους να υποφέρουν

μια εκτίμηση χωρίς να πέσουν σε άγχος, σ' ένα κάκωμα ίδιο εκείνο του βρέφους από το οποίο αφαιρούμε την κουδουνίστρα του; Δεν είναι, τελικά, σαν να τους περφρονούμε;».

Αλλά, η επέμβαση του δασκάλου είναι σημαντική και κατά τη φάση της ολοκληρωμένης πια εφαρμογής του διαλόγου.

Πρώτα πρώτα φροντίζει να διατηρεί ένα υψηλό ποσοστό συμμετοχής των μαθητών στη συζήτηση, δίνοντας το λόγο ακόμη και σ' εκείνους από αυτούς που συνήθως ντρέπονται ή που εμφανίζονται γενικά λιγότερο προικισμένοι για την εργασία του σχολείου κι όμως φαίνεται ότι έχουν κάποτε να πουν κάτι σημαντικό, χωρίς και να το τολμούν. Δείχνει επίσης με ποια σειρά πρέπει να παίρνουν το λόγο, ιδίως όταν σπεύδουν να μιλήσουν πολλοί μαζί, κάνει να αναπηδήσουν στη μέση νέες ιδέες, να τεθούν νέες ερωτήσεις και να προκύψουν νέες απόψεις στη συζήτηση, όταν αυτή πηγαίνει να εξελιχτεί μονόδρομα.

Είναι γεγονός ότι ορισμένες «αλήθειες» κι ορισμένες γνώσεις δεν μπορούν να κατανοηθούν με την απλή παράθεση των απόψεων ή των γνώσεων των μαθητών που συζητούν. Έχουν ανάγκη από μια προσπάθεια για διεύδυση και εμπάθυνση, που μόνο ο δάσκαλος μπορεί να την κατευθύνει και να τη φέρει σε πέρας, θέτοντας, με δικές του ερωτήσεις και αναλύσεις κατάλληλες, τους μαθητές μπροστά στην πραγματική προβληματική τους. Παράλληλα, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι η τάξη είναι, συνήθως, μια πολυμελής ομάδα και σαν τέτοια έχει πολύ λίγες πιθανότητες να αποβεί μια ομάδα αποτελεσματική κατά τη συζήτηση, αν αφηθεί εντελώς μόνη της. Ο δάσκαλος υποχρεώνεται να επέμβει για να παρεμπόδιση ώστε η συζήτησή της να παρεκτραπεί σε συγκαλυμμένο ή ανοιχτό μάλωμα, να εκδαπανηθεί σε κοινές φλυαρίες ή να εκτροχιαστεί από την ευθεία που θα την οδηγούσε στους στόχους της -στόχους μάθησης. Επεμβαίνει επίσης και για να κάνει διευκρινίσεις, να συμπληρώσει όσα χρειάζονται, να κάνει τις απαραίτητες εμβασύνσεις, να συνδυάσει απόψεις που φαίνονται διωτάμενες κτλ. Αυτού του είδους οι επεμβάσεις του όμως ούτε σε χρόνο εκτείνονται κι ούτε μεγάλο μέρος πιάνουν στο συνολικό λόγο της τάξης. Τέλος, βοηθάει, και βοηθάει όλο και λιγότερο, τους μαθητές του να απομονώνουν τα κύρια σημεία από όλα εκείνα που έφεραν στη μέση στη διάρκεια της συζήτησης και να τα βάζουν σε κάποια σειρά κατά την ανακεφαλαίωσή τους, δίνοντάς τους τη μορφή που χρειάζεται.

6. Πλεονεκτήματα του διαλόγου

Έτσι όπως τον εννοούν οι σύγχρονοι παιδαγωγοί ο ελεύθερος διάλογος είναι μια εντελώς νέα εμπειρία της τάξης, με εντελώς καινούριες δχνατότητες:

α. - Με το να κάνει τη μεταξύ των συμμαθητών επικοινωνία πυκνότερη, αμεσότερη και πλουσιότερη συμβάλλει στη σύσφιξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων, κατά συνέπεια και στην ύψωση της συνοχής της τάξης. Αλλά η συνοχή της αποτελεί βασική ιδιότητα και η ενίσχυσή της έχει θετικές επιπτώσεις σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης.

β. - Και καθαυτός ο διάλογος, πολύ περισσότερο όμως με το σύνολο των συνθηκών που προϋποθέτει, συνεισφέρει στη διευθέτηση των συγκινησιακών αντιδράσεων των μαθητών και των συμπεριφορών τους εκείνων που θα ήταν δυνατό να παρεμποδίσουν την προσαρμογή τους στην ομάδα της τάξης τους.

γ. - Εμφανίζει το δάσκαλο πιο προσιτό και πιο εγκάρδιο στην αντίληψη των μαθητών. Μια τέτοια αντίληψη όμως έχει αντανάκλασεις στο τι είδους εικόνα θα

σχηματίζουν γι' αυτόν, γεγονός που παίρνει εξαιρετική σημασία για την προσαρμογή τους και την επίδοσή τους στα μαθήματα.

δ. -Η απελευθέρωση της έκφρασης που πετυχαίνεται με αυτόν συνεπάγεται και την απελευθέρωση της δραστηριότητας των μαθητών. Όχι μόνο διότι η έκφραση αποτελεί καθαυτό μια ενέργεια, ούτε και διότι θα μπορούσε να θεωρηθεί γενικότροπος ως το πρώτο βήμα προς τη δράση, αλλά διότι η επικοινωνία με το διάλογο έχει συχνά ως στόχο ότι οι μαθητές προσπαθούν να καταλήξουν σε συγκεκριμένες αποφάσεις μέσα στις οποίες εμπλέκονται.

ε. -Μέσα στις ανταλλαγές που επιτρέπει ο διάλογος, κάθε μαθητής βρίσκει τον τρόπο να προσδιορίζει απόψεις, να διαβλέπει διαθέσεις και να διεισδύει βαθύτερα στην προσωπικότητα των άλλων. Μαθαίνει βαθμιαία να επηρεάζει τους άλλους, να τροποποιεί τις γνώμες τους και τις διαθέσεις τους ή να αλλάζει ο ίδιος τις δικές του κάτω από την επίδραση τη δική τους. Και όπως συμβαίνει σ' αυτόν να γνωρίζει τους άλλους μέσα από το τι λένε κατά τη συζήτηση, όπως μαθαίνει να τους «αποκαλύπτει», κατά τον ίδιο τρόπο συμβαίνει να τον γνωρίζουν και οι άλλοι, διότι κι αυτός «αυτοαποκαλύπτεται» μπροστά στους άλλους. Πρόκειται εδώ για διαδικασίες που έχουν εξαιρετική σημασία στην κοινωνικοποίηση του μαθητή. Αν η μόρφωσή του έχει, σε τελευταία ανάλυση, σκοπό να τον ετοιμάσει για το ρόλο του αυριανού πολίτη και του σωστού κοινωνικού ανθρώπου, από την άποψη αυτή - όπως γενικότερα κι από άλλες απόψεις - ο διάλογος αποτελεί το πιο πρόσφορο μέσο.

στ. - Η συνεισφορά του διαλόγου είναι επίσης σημαντική και από νοητική άποψη. Είναι αναμφισβήτητο ότι όσο περισσότερο οι μαθητές ανταλλάζουν προσωπικές γνώμες για πράγματα που τους ενδιαφέρουν, τόσο περισσότερο αναπτύσσεται η λογική τους ικανότητα. Μέσα στη διαδικασία της συνεργασίας και της κοινής συζήτησης ο μαθητής βρίσκει συνεχώς ευκαιρία να ασκεί το κριτικό πνεύμα, την αντικειμενικότητα και τη συμπερασματική σκέψη.

ζ. -Ο διάλογος δεν εξελίσσει μόνο την ικανότητα των μαθητών να επικοινωνούν σωστά, αλλά τους τονώνει και την ευαρέσχεια να μιλούν και να ανταλλάσσουν μηνύματα. Μια «συγκινησιακή εμπειρία» αποκομίζουν οι μαθητές από την ίδια τη δραστηριότητά τους να μιλούν συνδιαλεγόμενοι με τους άλλους. Ο λόγος, αν εξεταστεί γενικότερα, παρουσιάζει και μια τέτοια άποψη, η οποία όμως δεν έχει προσεχτεί ιδιαίτερα μέχρι σήμερα.

η. - Από όλες τις μορφές γλωσσικής επικοινωνίας στο σχολείο μόνο ο ελεύθερος διάλογος είναι εκείνος που αναδεικνύει το λόγο ως ένα μέσο πραγματικά μεγάλης κοινωνικής σημασίας.

θ. -Μέσα από το τι υποστηρίζουν οι μαθητές, από το ποια θέματα και ποιες προτάσεις διαλισθαίνουν στη συζήτησή τους κι από το ποιες βρίσκουν αντίσταση και δεν μπορούν να γίνουν αποδεκτές, ο δάσκαλος βρίσκει την ευκαιρία να πληροφορηθεί έμμεσα για τις διαθέσεις και τους προσανατολισμούς της τάξης του, ώστε να προσαρμόσει αποδοτικότερα τη δική του ενέργεια προς αυτή.

ι. -Κάτω από το ανοιχτό παιχνίδι των ερωτήσεων και των απαντήσεων, ο δάσκαλος μπορεί να διακρίνει τις ανάγκες, τις παρωθήσεις και τις διαθέσεις που κυριαρχούν σε κάθε μαθητή του. Στη συνέχεια, με βάση τις διαπιστώσεις του από αυτές, μπορεί να κάνει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία και τη σχέση του με τον καθένα τους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ferry G.: Les communications dans la classe; étude des communications entre élèves et un professeur dans une classe de 6e, Bull. de psychol. 1968, 272, XXII, 1-2, 81-95.
2. Jonson L.V.-Bany M.A.: Conduite et animation de la classe, tr. fr., éd. Dunod, Paris, 1974.
3. Lapassadé G.: L'autojestion pédagogique, Paris, éd. Cauthier-Villars, 1971.
4. Lobrot M.: La pédagogie institutionnelle, éd. Gauthier-Villars, Paris, 1975 (3e).
5. Mendel G.— Vogt C.: Le manifeste éducatif, Paris, Payot, 1973.
6. Payot petite bibliothèque (un dossier): Pour ou contre Summerhill, Paris, 1972.
7. Piaget J.: Le jugement moral chez l'enfant, Paris, Puf, 1957
8. Rogers I. Kaye B.: Pédagogie de groupe dans l'enseignement secondaire et formation des enseignants, Paris, éd. Dunod 1971.
9. Snyder G.: Où vont les pédagogies non-directives? Paris, PUF, 1973.
10. Vasquez A.-Oury F.: De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Maspéro, 1971.
11. Vasquez A.-Oury F.: Possibilités éducatives de la classe coopérative, in: Partisans, Pédagogie: éducation ou mise en condition? Paris, 1976, Maspéro, 92-112.

Κώστα Δ. Πρόποδα

Λέκτορα Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Το πρώτο πρόβλημα που αντιμετωπίζει κάποιος, όταν επιχειρεί να μελετήσει μια ανθρώπινη λειτουργία (π.χ. την ανάγνωση), είναι να επιλέξει τον τρόπο θεώρησής της, αφού ο τελευταίος καθορίζει το πλαίσιο της θεωρητικής ή και ερευνητικής προσέγγισης του θέματος. Στην περίπτωση της ανάγνωσης το πρόβλημα αυτό προκύπτει εντονότερο μια και έχει αποδειχτεί ότι η ανάγνωση αποτελεί μια σημαντική κοινωνική δεξιότητα του ατόμου αλλά και μια πολυσύνθετη νοητική λειτουργία, με αποτέλεσμα να είναι αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών κλάδων όπως της Νευροφυσιολογίας, της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής, της Φιλολογίας και της Κοινωνιολογίας. Κάθε φορά λοιπόν υπάρχει το δίλημμα της εξειδικευμένης θεωρητικής παρουσίας του θέματος ή της απλουστευμένης και, ως ένα βαθμό, συνθετικής αντιμετώπισής του. Η τελική επιλογή επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Σε τούτη την περίπτωση, λόγω του εισαγωγικού χαρακτήρα του άρθρου, έχει επιλεγεί η δεύτερη περίπτωση.

Η ανάγνωση: το μεγάλο πρόβλημα

Το πρόβλημα της ανάγνωσης αναφέρεται κυρίως στα πρώτα στάδια της μάθησης του γραπτού λόγου. Από μια άποψη λοιπόν η αναφορά σ' αυτό το θέμα ενδέχεται να θεωρείται μικρής σπουδαιότητας μια και στα δικά μας εκπαιδευτικά πράγματα συνήθως η ηλικία του παιδιού προσδιορίζει, ως ένα βαθμό, και τη σπουδαιότητα που αποδίδουμε στα εκπαιδευτικά του θέματα. (Απόδειξη γι' αυτό είναι το γεγονός ότι σε μιά περίοδο της τελευταίας 15ετίας εκπαιδεύαμε νηπιαγωγούς ουσιαστικά σε 6 μήνες, ενώ συνεχίζουμε ακόμα να εκπαιδεύουμε δασκάλους με 2 χρόνων σπουδές). Από την άλλη μεριά μια και η μάθηση του γραπτού λόγου αποτελεί σχεδόν δεύτερη φύση για την πλειονότητα των παιδιών, η αναφορά σ' αυτό το θέμα ίσως να θεωρείται και υπερβολική, αφού (πάλι στα δικά μας πράγματα) για εκείνους που έχουν προβλήματα έχουμε συνήθως βρει τις λύσεις: «δεν παίρνει τα γράμματα» ή «θα τα μάθει αργότερα». Οι παραπάνω υποθέσεις ενισχύονται από το γεγονός ότι το θέμα «ανάγνωση» έχει παραμείνει συρρικνωμένο και περιορισμένο στη μεθοδολογική του διάσταση, η οποία συνήθως είναι απομακρυσμένη από ελληνικά ερευνητικά δεδομένα. Ίσως σ' αυτό να συνέτέλεσε και η ουσιαστική ανυπαρξία της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας ως αυτόνομων επιστημονικών κλάδων καθώς επίσης και το ότι, μέχρι πρόσφατα, στο θέμα «γλώσσα» (πλευρά του οποίου αποτελεί και η ανάγνωση, μια και αφορά τη μάθηση της γραπτής γλώσσας) η διαμάχη καθαρεύουσας - δημοτικής ήταν το πρωτεύον θέμα. Ωστόσο σ' όλο τον πολιτισμένο κόσμο, εδώ και 100 περίπου χρόνια, η ανάγνωση αποτελεί αντικείμενο ψυχολογικό - παιδαγωγικό και διδακτικομεθοδολογικό προβληματισμού.¹

Η ανάγνωση, λόγω της σπουδαιότητάς της για την κοινωνική πρόοδο του ατόμου, έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον κυβερνήσεων, επιστημονικών και εκπαιδευτικών φορέων σ' όλο τον κόσμο. Οι στόχοι: «εξάλειψη του αναλφαριθμητισμού» και «μόρφωση για όλους» έχουν καταστήσει το θέμα η «ανάγνωση» ζήτημα προτεραιότητας στα προγράμματα εκπαίδευσης εθνικών και διεθνών οργανισμών (όπως η UNESCO) και το έχουν φέρει στο κέντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος πολλών επιστημών. Και τούτο γιατί η ανάγκη για πλήρη και αποτελεσματική γνώση του γραπτού λόγου είναι στην εποχή μας πολύ πιο μεγάλη, αφού η γραπτή πληροφόρηση κυριολεκτικά κατακλύζει τη ζωή μας και η εκπαίδευση βασίζεται κυρίως στο γραπτό λόγο. Ωστόσο παρόλα αυτά η πραγματικότητα, σε διεθνή αλλά και εθνική κλίμακα, είναι απογοητευτική, αφού περίπου 800.000.000 άτομα σ' όλο τον κόσμο έχουν χαρακτηριστεί ως αναλφάβητα². Για την Ελλάδα το ποσοστό των αναλφάβητων αναφέρεται ότι είναι περίπου 14%, που την κατατάσσει πρώτη μεταξύ των χωρών της ΕΟΚ με δεύτερη την Ιταλία με ποσοστό 5%³. (Στην εποχή μας αναλφάβητος δεν είναι μόνο αυτός που δεν μπορεί να διαβάσει ούτε μια λέξη αλλά και εκείνος που έχει μάθει το γραπτό λόγο σε επίπεδο δυσανάλογα μικρό σχετικά με τις απαιτήσεις της εποχής. Αυτός ο τελευταίος χαρακτηρίζεται με τον όρο «λειτουργικά αναλφάβητος»).

Για την αντιμετώπιση αυτού του πραγματικά μεγάλου προβλήματος με τις σοβαρές συνέπειες, τόσο για το άτομο όσο και για το κοινωνικό σύνολο, εργάζονται όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο μπορούν να ερμηνευτούν οι εξής προσπάθειες: Πρώτο η διαμάχη γύρω από το μεθοδολογικό πρόβλημα της διδασκαλίας της λεγόμενης «πρώτης ανάγνωσης» (δηλαδή της διδασκαλίας του γραπτού λόγου στα παιδιά της Α' δημοτικού) ανάμεσα στους υποστηρικτές των «ολικών» και «φωνητικών» μεθόδων διδασκαλίας. Δεύτερο, η εξειδίκευση του επιστημονικού προβληματισμού σύμφωνα με την οποία η πειραματική ψυχολογία, από τη μια μεριά, ενδιαφέρεται για την ανάλυση των ψυχολογικών διαδικασιών και τον προσδιορισμό των γνωστικών λειτουργιών που συγκροτούν την αναγνωστική δεξιότητα, με σκοπό τη διαμόρφωση μιας συνολικής θεωρίας για τη φύση των νοητικών διαδικασιών που συμβαίνουν όταν ένα άτομο διαβάζει και κατανόει το γραπτό λόγο. Από την άλλη μεριά η παιδαγωγική και η σχολική ψυχολογία ενδιαφέρονται κυρίως για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, την αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσης, τη διάγνωση της αναγνωστικής αποτυχίας, την ανάλυση των αιτιών των αναγνωστικών προβλημάτων και τον καθορισμό των απαραίτητων διδακτικών μέτρων. Τρίτο, η οργάνωση ειδικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου σε αναλφάβητους, στα πλαίσια της λαϊκής επιμόρφωσης, παράλληλα με την αυξημένη ενημέρωση των υποψήφιων εκπαιδευτικών όχι μόνο σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας αλλά και, κυρίως, σε θέματα των ψυχολογικών λειτουργιών που συνθέτουν την αναγνωστική δεξιότητα. Παρόλα αυτά όμως το θέμα «ανάγνωση» εξακολουθεί να παραμένει ένα πρόβλημα ψυχολογικό, διδακτικό, κοινωνικό.

Σε σύγκριση με τις προσπάθειες που παρατηρούνται σ' όλο τον πολιτισμένο κόσμο για το θέμα «ανάγνωση», στη δική μας εκπαιδευτική πραγματικότητα το πρόβλημα δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει ξεπεράσει το όριο της υποβαθμισμένης, επιστημονικά και διδακτικά, θεώρησης. Μπροστά σ' αυτή την κατάσταση τα ερωτήματα που γεννιούνται είναι: Πόσο άσχετη είναι αυτή η κατάσταση με την πανθομολογούμενη πραγματικότητα ότι γενικά «οι Έλληνες δε διαβάζουν»; Σε τι βαθμό ευθύνεται η διδακτική τυποποίηση τόσο της πρώτης ανάγνωσης όσο και κάθε

μαθησιακής δραστηριότητας στο σχολικό μας χώρο, για το λυπηρό φαινόμενο που παρατηρείται με τη λήξη κάθε σχολικής χρονιάς όπου οι μαθητές «σκίζουν τα βιβλία τους»; Όσο άσχετες και αν είναι οι διαπιστώσεις αυτές με το θέμα της θεώρησης της ανάγνωσης στη δική μας εκπαίδευση ωστόσο είναι γεγονός ότι δείχνουν μια εμφανή αποστροφή προς το βιβλίο και την ανάγνωση.

Σε μια προσπάθεια αιτιολόγησης της υποβαθμισμένης, επιστημονικά, θεώρησης του προβλήματος «ανάγνωση» στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, είναι δυνατό να διατυπωθούν οι εξής υποθέσεις. Πρώτο, το θέμα «γλώσσα» (μια άποψη του οποίου αποτελεί η ανάγνωση) παρ' όλη την ευρύτητά του και την αιτιώδη σχέση του με τη σκέψη, ουσιαστικά δε γνώρισε μια πλήρη σφαιρική και διεπιστημονική αντιμετώπιση. Η πολιτικοποίηση της διαμάχης δημοτικής - καθαρεύουσας ίσως δεν άφησε περιθώρια για μια ευρύτερη θεώρηση πέρα από τη φιλολογικο-γλωσσολογική. Έτσι η μάθηση της γλώσσας παρέμεινε σχεδόν αποκλειστικά ένα φιλολογικό πρόβλημα, χωρίς να θεωρηθεί σε βάθος και ως ψυχολογικό, παιδαγωγικό και κοινωνιολογικό πρόβλημα. Αλλά βέβαια δεν ήταν δυνατό να περιμέναμε άλλες εξελίξεις με την ουσιαστικά ανύπαρκτη αυτονομία των ψυχολογικών, παιδαγωγικών και κοινωνιολογικών σπουδών και την, ως ένα βαθμό, χαοτική εκπαιδευτική μας κατάσταση «μέσα στην οποία η παιδαγωγική έφτασε να θεωρείται φιλολογικός κλάδος» (Φράγκος, 1980, σ. 17). Έτσι από το γλωσσικό κλίμα που κυριαρχούσε στην εκπαίδευση δεν ξέφυγαν ούτε τα αλφαβητάρια της πρώτης ανάγνωσης, η εξέλιξη των οποίων είναι τόσο μικρή στη διάρκεια της 150χρονης ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης, ώστε το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» του 1919 να θεωρείται ως ορόσημο στα εκπαιδευτικά μας πράγματα (Δημαράς, 1972).

Μια δεύτερη ερμηνεία της υποβαθμισμένης θεώρησης του προβλήματος της ανάγνωσης στη δική μας εκπαιδευτική πραγματικότητα φαίνεται πως είναι η στενότητα της ψυχολογικο-παιδαγωγικής της αντιμετώπισης. Συγκεκριμένα, η ανάγνωση ουσιαστικά ήταν και παραμένει σχεδόν αποκλειστικά θέμα διδακτικής μεθοδολογίας, η οποία συνήθως (πάλι στη χώρα μας) δεν ακολουθεί μια προηγούμενη σπουδή των ψυχολογικών μηχανισμών που συμβάλλουν στην απόκτησή της, η γνώση των οποίων είναι απαραίτητη, αν πραγματικά επιδιώκουμε να προσαρμόσουμε τη μάθηση στα «μέτρα» των παιδιών και όχι τα παιδιά στα μέτρα του δασκάλου. Αλλά και ως πρόβλημα διδακτικής μεθοδολογίας η ανάγνωση γνώρισε ελάχιστες ευκαιρίες ερευνητικού προβληματισμού (ανάμεσα στις οποίες αξίζει να αναφερθεί η συγκριτική έρευνα του Ηλ. Βιγγόπουλου, 1969), με αποτέλεσμα η διδασκαλία της να χαρακτηρίζεται από εμπειρικό δογματισμό και μεθοδολογική ακαμψία. Η μονόπλευρη και ελλιπής αυτή εκπαίδευση αυτή δασκάλων συνεχίζεται ακόμα και σήμερα παρ' όλο που οι ίδιοι οι δάσκαλοι διαπιστώνουν τις αδυναμίες ενός τέτοιου προγράμματος σπουδών τους (Πόρποδας, 1983β). Για να αλλάξει όμως η, ουσιαστικά, μονοδιάστατη εκπαίδευση των δασκάλων στο θέμα ανάγνωσης, έτσι ώστε να πλαισιωθεί η διδακτικο - μεθοδολογική ενημέρωσή τους με την απαραίτητη ψυχολογική ανάλυση του θέματος, απαιτείται αποδοχή της υπόθεσης ότι σκοπός της διδασκαλίας της ανάγνωσης (αλλά και κάθε διδασκαλίας) δεν είναι μόνο το μαθησιακό αποτέλεσμα. Σκοπός της επιτυχημένης διδασκαλίας είναι η αξιοποίηση των νοητικών μηχανισμών του κάθε παιδιού έτσι ώστε να μάθει να διαβάζει χωρίς σπατάλη νοητικής ενέργειας και να αγαπήσει τη μάθηση, την ανάγνωση, το βιβλίο (Πόρποδας, 1983α). Μόνο έτσι είναι πιθανό να φτάσουμε σε μια κατάσταση όπου ο «έλληνας θα διαβάζει βιβλία» και τα παιδιά δε θα

«σκίζουν τα βιβλία τους» στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Δηλαδή μόνο όταν αναγνωριστεί και από τη δική μας εκπαίδευση ότι το θέμα «ανάγνωση» αποτελεί πραγματικά ένα μεγάλο πρόβλημα το οποίο απαιτεί συστηματική και πολύπλευρη επιστημονική θεώρηση.

Τι είναι η ανάγνωση

Η λειτουργία την οποία ονομάζουμε ανάγνωση είναι ίσως η πιο ενδιαφέρουσα δεξιότητα που αποκτήθηκε και εξελίχθηκε στην ιστορία του *homo sapiens*. Αποτελεί μια εξαιρετικά σύνθετη λειτουργία η οποία βασίζεται σ' ένα ευρύ φάσμα νοητικών δραστηριοτήτων. Για το λόγο αυτό οι ψυχολογικοί μηχανισμοί που απαιτούνται για την εκτέλεση ακόμα και της πιο στοιχειώδους αναγνωστικής λειτουργίας (όπως π.χ. το διάβασμα μιας λέξης) έχουν αποδειχτεί δύσκολοι στην κατανόησή τους με αποτέλεσμα η πλήρης και ολοκληρωτική ερμηνεία της ανάγνωσης να μην έχει ακόμα δοθεί. Μάλιστα έχει διαπιστωθεί ότι ο σύνθετος και περίπλοκος χαρακτήρας της ανάγνωσης (όπως, εξάλλου, συμβαίνει και με άλλες γνωστικές λειτουργίες) φαίνεται τόσο πιο πολύ όσο πιο αναλυτικά εξετάζεται (Reber & Scarborough, 1977).

Επιχειρώντας μια προσδιοριστική οριοθέτηση της αναγνωστικής δεξιότητας θα μπορούσαμε να πούμε ότι ανάγνωση είναι η γνωστική λειτουργία κατά την οποία ερμηνεύουμε το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου με σκοπό να αποσπάσουμε το εννοιολογικό του περιεχόμενο και να επιτύχουμε έτσι την επικοινωνία στην ευρεία χωροχρονική της διάσταση. Από τον επικοινωνιακό σκοπό της ανάγνωσης εξάλλου, αρχίζει να αποκαλύπτεται και η πολυπλοκότητα της φύσης της. Γιατί αν οι έννοιες (οι οποίες είναι κωδικοποιημένες στο κείμενο) μπορούσαν να μεταδοθούν απευθείας από άτομο σε άτομο, τότε δε θα υπήρχε πρόβλημα και δυσκολία στην απόκτηση και ερμηνεία της γλώσσας (γραπτής και προφορικής). Όμως τα προβλήματα υπάρχουν γιατί τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό σύστημα επικοινωνίας (δηλαδή στον προφορικό και γραπτό λόγο) για να μεταδοθεί μια έννοια από άτομο σε άτομο πρέπει πρώτα να κωδικοποιηθεί σ' ένα φυσικό μέσο (ηχητικό κύμα για την περίπτωση του προφορικού λόγου και οπτικό σημείο για το γραπτό λόγο). Για να γίνει όμως κατανοητή, από τον ακροατή ή αναγνώστη, η κωδικοποιημένη έννοια που μεταφέρεται από το συμβολικό σύστημα του λόγου, θα πρέπει οι ακουστικές ή γραπτές παραστάσεις να μετατραπούν σε νοητικές παραστάσεις, με τη βοήθεια των οποίων ο δέκτης της γλώσσας θα κατανοήσει την έννοιά της. Η διαδικασία αυτή βέβαια είναι σύνθετη, πολυδιάστατη και δύσκολη στην εξήγησή της. Για το λόγο αυτό είναι γενικά παραδεκτό ότι η απόκτηση της γλώσσας από το παιδί είναι ένα πραγματικό κατόρθωμα, η πλήρης κατανόηση και ερμηνεία του οποίου δεν έχει ακόμα γίνει, παρά τις πολυχρονες ερευνητικές προσπάθειες. Το περίεργο όμως είναι ότι στην περίπτωση του προφορικού λόγου το κατόρθωμα της απόκτησής του είναι σχεδόν γενικό μια και όλα τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν. Κάτι ανάλογο όμως δεν φαίνεται να ισχύει για τη μάθηση του γραπτού λόγου (δηλαδή την ανάγνωση και γραφή).

Η ανάγνωση όμως, όπως και η ομιλία αφορούν τη γλώσσα. Κατά συνέπεια η μάθηση της ανάγνωσης θα πρέπει να διευκολύνεται από τη γνώση του προφορικού λόγου. Αν η υπόθεση αυτή είναι σωστή, θα πρέπει αναπόφευκτα να έχει επιπτώσεις τόσο στη διδασκαλία της ανάγνωσης και στις λεγόμενες προαναγνωστικές ασκήσεις, όσο και στην αύξηση του ενδιαφέροντος για μια πιο συστηματική και επιστημονικά (και όχι εμπειρικά) καθοδηγούμενη αντιμετώπιση της μελέτης

και μάθησης της γλώσσας στα προσχολικά και στα σχολικά χρόνια. Η υπόθεση αυτή υποστηρίζεται από αξιόλογα ερευνητικά δεδομένα της τελευταίας δεκαπενταετίας (π.χ. Liberman, 1971· Gleitman & Rosin, 1977· Rosin & Gleitman, 1977· Liberman et al. 1977· Liberman 1983) τα οποία δείχνουν ότι η ανάγνωση βασίζεται και εξαρτάται από την ομιλία για τους εξής λόγους. Πρώτο η ομιλία είναι μια πρωτογενής γλωσσική μορφή ενώ η ανάγνωση είναι δευτερογενής τόσο φυλογενετικά όσο και οντογενετικά. Η ομιλία είναι μια πανανθρώπινη λειτουργία που αποκτιέται χωρίς συστηματική διδασκαλία ενώ η μάθηση της ανάγνωσης, παρόλο που προϋποθέτει συστηματική και πολύχρονη προσπάθεια, μερικές φορές δεν κατακτιέται από όλα τα άτομα. Δεύτερο, η εξάρτηση της ανάγνωσης από την ομιλία φαίνεται από το γεγονός ότι η γλώσσα έχει φωνημική βάση, δηλαδή αποτελείται από μονάδες (που ονομάζονται φωνήματα) οι οποίες δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο αλλά να μπορούν μεταδοθούν ακουστικά ή να αναπαρασταθούν οπτικά. Έτσι το αλφαβητικό σύστημα του γραπτού λόγου ουσιαστικά αναπαριστάνει, με κάποιο βαθμό ακρίβειας, τη φωνολογική δομή της ομιλούμενης γλώσσας. Τέλος η εξάρτηση της ανάγνωσης από τη γνώση του προφορικού λόγου φαίνεται και από το γεγονός ότι οι εκ γενετής κωφοί αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου παρόλο που δεν έχουν προβλήματα με την οπτική αντίληψη (Furth, 1966).

Ωστόσο, παρά την εμφανή παραλληλία μεταξύ των δυο μορφών του λόγου (προφορικού και γραπτού) και, ακόμα, την εξάρτηση της μάθησης της ανάγνωσης από τη γνώση της ομιλίας (σε βαθμό μάλιστα που η I. Liberman χαρακτήρισε την ανάγνωση ως «παρασιτική» λειτουργία της ομιλίας, βλ. Liberman et al. 1967), έχει αποδειχτεί ότι η μάθηση της ανάγνωσης είναι πολύ δυσκολότερη από τη μάθηση (ή, καλύτερα, την απόκτηση) του προφορικού λόγου. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι ενώ ο προφορικός λόγος αρχίζει να αποκτιέται από το κάθε παιδί μετά το πρώτο έτος της ζωής του χωρίς ιδιαίτερες μαθησιακές συνθήκες (αρκεί βέβαια να υπάρχουν οι απαραίτητες οργανικές προϋποθέσεις στο παιδί καθώς και ένα περιβάλλον στο οποίο μιλιέται η γλώσσα), η ανάγνωση προϋποθέτει συστηματική διδασκαλία και μάλιστα μετά από μια ορισμένη ηλικία. Οι διαπιστώσεις αυτές, παράλληλα με τις σχετικές έρευνες, οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι ενώ για τον προφορικό λόγο έχει υποστηριχτεί ότι υπάρχουν έμφυτοι βιολογικοί μηχανισμοί (Lenneberg, 1967), κάτι ανάλογο δεν φαίνεται να ισχύει για τη μάθηση του γραπτού λόγου. Ακόμα έχει υποστηριχτεί ότι η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (η οποία οδηγεί στη μάθησή του) είναι πιθανό να γίνεται σε επίπεδο ανώτερης πνευματικής ενημερότητας απ' ό,τι η αποκωδικοποίηση του προφορικού λόγου (Gleitman & Rosin, 1977). Ένας παράγοντας που επιδρά σ' αυτό ενδέχεται να είναι και η μορφή του γραπτού συστήματος (δηλαδή αν είναι λογογραφικό, συλλαβικό ή αλφαβητικό).

Ο παράγοντας «σύστημα γραπτού λόγου» φαίνεται πραγματικά να παίζει καθοριστικό ρόλο στο βαθμό δυσκολίας μάθησης της ανάγνωσης. Αν εξετάσουμε την ιστορία της γραφής, διαπιστώνουμε μια εξέλιξη από την αναπαράσταση των εννοιών στην αναπαράσταση λέξεων, συλλαβών και φωνημάτων. Έτσι φτάσαμε στο αλφαβητικό σύστημα γραφής το οποίο δεν αποτελεί μόνο την τελευταία εξέλιξη στην ιστορία χιλιάδων χρόνων αλλά και μια πολύ χρήσιμη ανακάλυψη. Στο αλφαβητικό σύστημα γραφής κάθε σύμβολο ή γράμμα αναπαριστάνει ένα φώνημα ή ήχο της ομιλίας ενώ οι έννοιες αναπαριστάνονται από ομάδες γραμμάτων, η ταυτότητα των οποίων προσδιορίζεται όχι μόνο από την ταυτότητα του κάθε

γράμματος αλλά και από τη θέση και διαδοχή μεταξύ τους. Επί πλέον στο ορθογραφικό σύστημα οι γραπτές λέξεις δεν έχουν καμιά σχέση με τις έννοιες τις οποίες αναπαριστούν, σε αντίθεση με ότι συνέβαινε με τα αρχικά λογογραφικά συστήματα όπου υπήρχε κάποια σχέση (έστω και αφηρημένη) ανάμεσα στο ιδεόγραμμα και στην έννοια που αντιπροσώπευε. Η σχέση αυτή εξάλλου καθιστούσε τη μάθηση της ανάγνωσης λογογραμμάτων σχετικά εύκολη για τα παιδιά, κάτι που σήμερα παρατηρείται στη μάθηση της κινέζικης γλώσσας. Αντίθετα, η μάθηση της ανάγνωσης με τα αλφαριθμητικά συστήματα είναι συγκριτικά πολύ πιο δύσκολη, πράγμα το οποίο φαίνεται όχι μόνο στην εκπαιδευτική πράξη αλλά και στο ποσοστό των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην προσπάθειά τους να μάθουν να διαβάζουν σωστά και να γράφουν ορθογραφημένα (Gidson & Levin, 1975, Rosin & Cleitman, 1977). Όμως ο μεγάλος αριθμός των λογογραμμάτων που ουσιαστικά πρέπει να απομνημονεύσει π.χ. ο μαθητής στην Κίνα για να μπορεί να διαβάσει (μόνο, βέβαια, όσες λέξεις έχει απομνημονεύσει) δημιουργεί πρόβλημα μνημονικού περιορισμού, κάτι που δεν συμβαίνει με την ανάγνωση των αλφαριθμητικών γλωσσών όπου το παιδί μπορεί να διαβάσει οποιαδήποτε λέξη, αρκεί να έχει κατακτήσει το βασικό αναγνωστικό μηχανισμό. Είναι προφανές λοιπόν ότι η εξέλιξη που οδήγησε στη χρήση του αλφαριθμητικού συστήματος και η δυνατότητα που προσφέρει για ανάγνωση άπειρων λέξεων «πληρώνεται» με τη δυσκολία μάθησής του και τα κατάλοιπά της, που αποτελούν τα μαθησιακά προβλήματα.

Π ώ ς διαβάζουμε

Η ικανότητα απόκτησης γνώσης διαμέσου του γραπτού λόγου υπήρξε μια από τις βασικές κατακτήσεις του ανθρώπινου νου, με αυτονόητες τις κατοπινές εκπαιδευτικές και πολιτιστικές συνέπειες. Βέβαια σκοπός αυτού του άρθρου δεν είναι να αναλύσει τις πραγματικά σύνθετες γνωστικές διαδικασίες που συμβαίνουν όταν ο αναγνώστης επεξεργάζεται το γραπτό λόγο⁴, αλλά να προσδιορίσει μερικά στοιχεία της αναγνωστικής λειτουργίας τα οποία αξίζει να επισημανθούν από την αρχή.

Οι πολύχρονες ερευνητικές μελέτες που έχουν γίνει διεθνώς για το θέμα της ανάγνωσης και ιδιαίτερα εκείνες που έγιναν κατά την τελευταία 20ετία, στα πλαίσια της ανάπτυξης της Γνωστικής Ψυχολογίας⁵ (Cognitive Psychology), έχουν δείξει ότι η πραγματοποίηση της αναγνωστικής λειτουργίας βασίζεται και εξαρτάται από νευροφυσιολογικές και γνωστικές λειτουργίες. Έτσι, για παράδειγμα, κατά την ανάγνωση ενός κειμένου (όπως, εξάλλου, και κατά την παρατήρηση ενός τοπίου ή ενός προσώπου κτλ.) τα μάτια του αναγνώστη κινούνται μ' έναν γρήγορο και συντονισμένο τρόπο κάνοντας «άλματα» επάνω στη σειρά των λέξεων και σταματώντας σε ορισμένα σημεία της σειράς. Οι στάσεις αυτές των ματιών επάνω στο κείμενο είναι γνωστές ως «προσηλώσεις» (fixations). Σε κάθε προσήλωση (η οποία κατά μέσο όρο διαρκεί περίπου 250-300 χιλιοστά του δευτερόλεπτου) γίνεται η πρόσληψη των γραπτών πληροφοριών για να ακολουθήσει η παραπέρα γραφημική, φωνημική, σημασιολογική και συντακτική επεξεργασία τους.

Οι οφθαλμικές κινήσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης οφείλονται στο ότι τα μάτια μπορούν κάθε φορά να εγγράψουν στο ευαίσθητο σημείο τον αμφιβληστροειδή χιτώνα μόνο μικρό αριθμό οπτικών ερεθισμάτων. Κατά συνέπεια η ανάγνωση μιας πρότασης πετυχαίνεται με διαδοχικές προσλήψεις των

λέξεων της πρότασης που γίνονται κατά τη διάρκεια των αντιστοιχιών «προσηλώσεων» των ματιών. Ο αριθμός των «προσηλώσεων» (και επομένως ο ρυθμός των οφθαλμικών κινήσεων, καθώς και η ταχύτητα της ανάγνωσης) επηρεάζεται από την εμπειρία του αναγνώστη, τη δυσκολία του κειμένου και το σκοπό της ανάγνωσης. Έτσι για να βοηθηθούν π.χ. τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού να προσαρμόσουν τις οφθαλμικές τους κινήσεις σε πληροφοριακά ερεθίσματα τόσο μικρά, όπως είναι τα γράμματα, τυπώνουμε τα βιβλία της Α΄ Δημοτικού με μεγάλα τυπογραφικά στοιχεία ώστε σε κάθε προσηλώση να αναγνωρίζεται το κάθε γράμμα της λέξης (πράγμα το οποίο δεν απαιτείται για τον ώριμο αναγνώστη). Αν όμως, καθώς οι «προσηλώσεις» προχωρούν από αριστερά προς τα δεξιά στη σειρά των λέξεων, δεν γίνει επαρκής αναγνώριση ή σύνδεση των πληροφοριακών στοιχείων τότε παρατηρούνται και «οπισθοχωρητικές» οφθαλμικές κινήσεις. Η συχνότητα αυτών των «ακτινωμένων» εξαρτάται από το επίπεδο της αναγνωστικής δεξιότητας και τη δυσκολία του κειμένου. Γενικά, η ανάγνωση από έμπειρους αναγνώστες χαρακτηρίζεται από μακρύτερα «άλματα» και λιγότερες «προσηλώσεις» εξαιτίας της ικανότητας του αναγνώστη να κατανοεί ή να συμπεραίνει ολόκληρη τη λέξη ή και φράση με βάση την επεξεργασία ορισμένων «λέξεων-κλειδιών». Κατά συνέπεια το εύκολο κείμενο διαβάζεται από τον έμπειρο αναγνώστη κατά έναν τρόπο «δειγματοληπτικό» (Hochberg, 1970).

Για να κατορθώσει όμως το παιδί να μάθει να διαβάζει δεν αρκεί η λειτουργία των οφθαλμικών κινήσεων. Η μάθηση της ανάγνωσης προϋποθέτει την καλή λειτουργία ορισμένων βασικών γνωστικών λειτουργιών για την πρόσληψη, επεξεργασία, συγκράτηση και ανάσυρση των πληροφοριών, γραφημικού, φωνημικού, σημασιολογικού ή συντακτικού χαρακτήρα. Οι κυριότερες απ' αυτές τις λειτουργίες είναι η *αντίληψη* (δηλαδή η πρόσληψη και αναγνώριση των πληροφοριών) και η *μνήμη* (δηλαδή η οργάνωση, η συγκράτηση και η ανάσυρση των πληροφοριών).⁶ Εκτός όμως από τις λειτουργίες αυτές (που αποτελούν βασικές προϋποθέσεις όχι μόνο για την ανάγνωση αλλά για κάθε ενέργεια του ανθρώπου) η ανάγνωση διευκολύνεται τόσο από τη γνώση του προφορικού λόγου (που αναφέρθηκε νωρίτερα) όσο και από την κατανόηση του ρόλου της ορθογραφίας στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα, με βάση τα συμπεράσματα ψυχολογολογικών μελετών (N. Chomsky, 1970· C. Chomsky, 1970· Klima, 1972· Gleitman & Rosin, 1977) σήμερα δεχόμαστε ότι η ορθογραφική γραφή εξυπηρετεί διττή σκοπιμότητα: Πρώτο η ορθογραφία προσδιορίζει το φωνημικό χαρακτήρα της λέξης με βάση τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ορθογραφική δομή της λέξης και τη φωνημική ταυτότητα των γραμμάτων. Η σχέση αυτή ονομάζεται «γραφημική - φωνημική αντιστοιχία» και είναι ικανοποιητική για την πλειονότητα των λέξεων. Έτσι οι λέξεις που ακολουθούν αυτή την αντιστοιχία γράφονται όπως προφέρονται και η ανάγνυσή τους βασίζεται στη φωνημική μετάφραση των γραμμάτων τους (π.χ. ΝΕΡΟ, ΤΡΑΠΕΖΙ, ΣΠΕΡΝΩ κ.ά.). Όμως υπάρχει ένας αριθμός λέξεων οι οποίες προφέρονται κατά τρόπο που παραβιάζει τη συνηθισμένη εφαρμογή των αρχών της γραφημικής - φωνημικής αντιστοιχίας (όπως π.χ. οι λέξεις ΠΑΙΔΕΙΑ, ΕΥΝΟΙΑ κ.α.). Ο N. Chomsky και η Carol Chomsky έχουν προτείνει μια εξήγηση για την ανωμαλία αυτή στην εφαρμογή των κανόνων της γραφημικής - φωνημικής αντιστοιχίας. Σύμφωνα με την ερμηνεία τους η ορθογραφία υπερβαίνει το επίπεδο της φωνολογίας της λέξης και βρίσκεται σε στενότερη σχέση με την έννοια της λέξης. Μια συνέπεια της ερμηνείας αυτής είναι η υπόθεση ότι ο δεύτερος σκοπός της ορθογραφικής δομής της γραπτής λέξης είναι ο καθορισμός της

έννοιας της λέξης με βάση μια σχέση που λέγεται «γραφημική - μορφημική αντιστοιχία»⁷. Κατά συνέπεια ο ικανός αναγνώστης κατέχει (και άρα το παιδί πρέπει να μάθει) και τους δύο σκοπούς που προσδιορίζονται από την ορθογραφική δομή της λέξης.

Οι δύο αυτές λειτουργικές πλευρές της ορθογραφίας είναι δυνατό να είναι χωριστές ή ενωμένες στις διάφορες γλώσσες. Για παράδειγμα, στη σύγχρονη ιαπωνική γραφή αυτές οι δυο λειτουργίες είναι χωριστές και αντιστοιχούν σε δύο διαφορετικούς τύπους γραφής. Ο ένας (που λέγεται *Kana*) αντιπροσωπεύει συλλαβικά στοιχεία των λέξεων ενώ ο άλλος (που λέγεται *Kanji*) χρησιμοποιεί τα λογογράμματα. Στην ιαπωνική εκπαίδευση τα παιδιά διδάσκονται να μάθουν ανάγνωση πρώτα με την γραφή *Kana* η οποία χαρακτηρίζεται από κανονική αντιστοιχία μεταξύ των συλλαβικών γραπτών συμβόλων και της φωνημικής ταυτότητας της λέξης. Όταν τα παιδιά μάθουν να διαβάζουν τότε αντικαθιστούν τη συλλαβική γραφή *Kana* με τη λογογραφική γραφή *Kanji*. Η τακτική αυτή φαίνεται να αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα στην αυξημένη επιτυχία εκμάθησης της πρώτης ανάγνωσης και στη σχετική σπανιότητα των σοβαρών αναγνωστικών προβλημάτων, όπως π.χ. η δυσλεξία (*Sakamoto & Makita, 1973· Πόρποδας, 1981*). Στις ευρωπαϊκές όμως γλώσσες τα φωνημικά και τα μορφημικά χαρακτηριστικά είναι ενωμένα αφού προσδιορίζονται από την ίδια ορθογραφική δομή. Αυτό ενδέχεται να δημιουργεί πρόσθετες δυσκολίες στο μικρό παιδί που πρωτομαθαίνει να διαβάζει αφού πρέπει να κατανοήσει ότι η ορθογραφική δομή της λέξης δηλώνει όχι μόνο τη φωνημική αλλά και τη σημασιολογική της ταυτότητα.

Με βάση αυτή τη διττή λειτουργική σκοπιμότητα της ορθογραφικής δομής του γραπτού λόγου (η οποία έχει υποστηριχτεί όχι μόνο από ψυχολογολογικές αλλά και νευροψυχολογικές έρευνες, όπως αυτές των *Marshall & Newcombe, 1973* και *Shallice & Varrington, 1975*), υποστηρίζεται σήμερα η άποψη ότι κατά την αναγνωστική λειτουργία οι γραπτές λέξεις υφίστανται μια συστηματική γνωστική επεξεργασία στο γραφημικό, φωνημικό, σημασιολογικό και συντακτικό τους επίπεδο. Αν τα γνωστικά συστήματα επεξεργασίας των στοιχείων αυτών (δηλ. γραφημικών κτλ.) της λέξης λειτουργούν κανονικά, τότε η ανάγνωση διεκπεραιώνεται κανονικά. Αν όμως ένα ή περισσότερα απ' αυτά υπολειπονται τότε έχουμε αναγνωστικό πρόβλημα. Σ' αυτή την περίπτωση για να είναι αποτελεσματική αλλά και σωστή η επέμβαση του σχολείου (με ασκήσεις, ιδιαίτερες μεθόδους κτλ.) έτσι ώστε το παιδί όχι μόνο να ξεπεράσει το πρόβλημα αλλά και να αγαπήσει την ανάγνωση και τη μάθηση, είναι αναγκαίο πρώτα να εντοπιστεί και να προσδιοριστεί η φύση του γνωστικού μηχανισμού που υπολειπεται. Είναι ευνόητο λοιπόν το πόσο εκτεθειμένους αφήνουμε τους δασκάλους μας σε διδακτικούς ακροβατισμούς όταν στη βασική τους εκπαίδευση τους μορφώνουμε κυρίως μόνο με τη διδακτική μεθοδολογία της ανάγνωσης χωρίς προηγουμένως να τους έχουμε δώσει την ευκαιρία για μια λεπτομερειακή και βαθιά θεώρηση της ψυχολογίας της γλώσσας γενικά και της ψυχολογίας της ανάγνωσης ειδικότερα. Αυτό δηλαδή που συμβαίνει στην εκπαίδευση των δασκάλων μας στο συγκεκριμένο θέμα, μπορεί να παρομοιαστεί με μια εκπαίδευση γιατρών κατά την οποία διδάσκουμε χειρουργικές τεχνικές χωρίς προηγουμένως να τους έχουμε διδάξει φυσιολογία και ανατομία του οργανισμού.

Σ υ μ π έ ρ α σ μ α

Το ενδιαφέρον των ανθρώπων για την ανάγνωση είναι, αναμφίβολα, τόσο παλιό όσο και ο γραπτός λόγος. Όμως, όπως χαρακτηριστικά παρατηρούν οι Resnick & Weaver, (1979) σε μια πρόσφατη και εκτεταμένη συλλογική εργασία στο θέμα της ανάγνωσης, «ποτέ προηγουμένως η ανάγνωση δεν απασχόλησε τόσο πολύ τόσους πολλούς». Ίσως αυτό να είναι αποτέλεσμα του ότι μια κοινωνία που αποβλέπει στη «μόρφωση για όλους», οπωσδήποτε ενδιαφέρεται για το πώς διαβάζουμε και πώς μαθαίνουμε να διαβάζουμε. Κατά συνέπεια, όταν όλοι πρέπει να μάθουν να διαβάζουν σε βαθμό που να μη χαρακτηρίζονται ως «λειτουργικά αγράμματοι», τότε τα προβλήματα που σ' άλλες εποχές λύνονταν με το «δεν κάνει για γράμματα» ή «θα τα μάθει αργότερα» τώρα πρέπει να λυθούν με τη διδασκαλία. Για να λυθούν όμως σωστά και πετυχημένα (έτσι ώστε κάποτε να μπορούμε να λέμε ότι «οι Έλληνες διαβάζουν»), πρέπει το θέμα της μάθησης της ανάγνωσης (και της γλώσσας γενικότερα) να αντιμετωπιστεί διεπιστημονικά, ορθολογικά και συστηματικά. Για το λόγο αυτό διερωτάται κανένας πόσο αντιδογματική μπορεί να είναι η ενημέρωση των δασκάλων μας στη διδακτική μεθοδολογία της πρώτης ανάγνωσης, χωρίς προηγούμενη βαθιά ενημέρωσή τους στα θέματα «πώς διαβάζουμε» και «πώς μαθαίνουμε να διαβάζουμε». Το ερώτημα αυτό αποκτά μεγαλύτερες διαστάσεις από το γεγονός ότι η ανάγνωση αναφέρεται στη γλώσσα, η οποία βρίσκεται σε τέτοια αλληλεπίδραση με τη σκέψη ώστε η ανάγνωση να μη θεωρείται μόνο θέμα της γλώσσας αλλά και της σκέψης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ενδεικτικό της έκτασης του προβληματισμού όλου του πολιτισμένου κόσμου στο θέμα «ανάγνωση» αποτελούν τα εξής στοιχεία:

(α) Σε κάθε σχολή εκπαίδευσης εκπαιδευτικών η μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας της ανάγνωσης βασίζεται στη βαθιά ψυχολογική θεώρησή της.

(β) Το θέμα «Ψυχολογία της Ανάγνωσης» αποτελεί ιδιαίτερο κλάδο μέσα στο χώρο της Σχολικής Ψυχολογίας.

(γ) Τα επιστημονικά περιοδικά που ασχολούνται αποκλειστικά με μελέτες του θέματος «ανάγνωση» συνεχώς επεκτείνονται και διαφοροποιούνται.

(δ) Αρχικά πανεπιστήμια έχουν ιδρύσει μεταπτυχιακά προγράμματα που αφορούν αποκλειστικά το αντικείμενο «Ανάγνωση».

(ε) Σε κάθε σχεδόν χώρα υπάρχουν επιστημονικές ενώσεις για την προώθηση του θέματος «ανάγνωση», γνωστές ως «Reading Associations».

(στ) Το ευρωπαϊκό παράρτημα της «Διεθνούς Ένωσης για την Ανάγνωση» (International Reading Association) οργάνωσε διεθνές συνέδριο στη Βιέννη, από 1-5 Ιουλίου 1983, με θέμα «Η εκπαίδευση των δασκάλων στα θέματα της Ανάγνωσης»

(ζ) Ο προβληματισμός για τα θέματα των αναγνωστικών δυσκολιών (και γενικότερα γλωσσικών δυσκολιών) είναι έντονος σ' όλο τον πολιτισμένο κόσμο.

2. Στοιχεία UNESCO στο βιβλίο των L.J. Chapman & P. Czerniewska (1978) «Reading from process to practice». Routledge-Kegan Paul. London.

3. Εφημ. «ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ», 20-5-1982.

4. Λεπτομερής ανάλυση της αναγνωστικής λειτουργίας γίνεται στο βιβλίο του Κ.Δ. Πόρποδα «Ψυχολογία της Ανάγνωσης» (υπό εκτύπωση).

5. Η Γνωστική Ψυχολογία (Cognitive Psychology) αποτελεί την καλύτερη αλλά και τη νεότερη «σχολή» στην επιστήμη της Ψυχολογίας, μια και τα θέματα με τα οποία ασχολείται ήταν αντικείμενο μελέτης της νέας τότε επιστήμης της Ψυχολογίας, στα τέλη του περασμένου αιώνα. Αναπτύχθηκε μετά το 1960 με αντικείμενο μελέτης την ανάλυση των γνωστικών λειτουργιών, δηλαδή των νοητικών εκείνων δραστηριοτήτων που συντελούν στην απόκτηση, οργάνωση, συγκράτηση και χρήση της γνώσης όπως π.χ. η αντίληψη, η μνήμη, η γλώσσα, η σκέψη. (Για μια εισαγωγή στη Γνωστική Ψυχολογία βλέπε το βιβλίο: Κ.Δ. Πόρποδα «Θέματα Γνωστικής Ψυχολογίας: Η διαδικασία της μάθησης», Αθήνα, 1983).

6. Οι λειτουργίες αυτές αναλύονται στο βιβλίο: του Κ.Δ. Πόρποδα (1983α), κεφ.3 και 4.

7. Μόρφημα ονομάζεται η ελάχιστη (με την έννοια ότι δεν μπορεί να αναλυθεί σε άλλη μικρότερη) σημασιολογική μονάδα. Οι λέξεις αποτελούνται από ένα ή περισσότερα μορφήματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βιγγόπουλος, Η. (1969). «Σύγκριτος αποδοτικότητα μεθόδων πρώτης αναγνώσεως, ολικής και αναλυτικοσυνθετικής» Δελτίο Παιδαγωγικών και Ψυχολογικών Ερευνών Παιδ. Ακαδημίας Λαμίας, Αρ. 4.
- Chómsky, C. (1970) Reading, writing and phonology. *Harvard Educational Review*, 40, 287-309.
- Chomsky, N., (1970). Phonology and reading. In: H. Levin & J. P. Williams (Eds). *Basic studies on Reading*. N. Y.: Basic Books.
- Δημαράς, Α. (1972). *Το Αλφαριθμητάρι με τον Ήλιο*. Αθήνα, Ερμής.
- Furth, N. (1966) *Thinking without language: Psychological implication of deafness*. New York: The Free Press.
- Gibson, E. & Levin, H. (1975). *The Psychology of Reading*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Cleitman, L. & Rosin, P. (1977). The structure and acquisition of reading ss.1: Relations between orthographies and the structure of language. In A. Reber & D. Scarborough (Eds) *Toward a Psychology of Reading* Hillsdale, N.J.: LEA.
- Hochberg, J. (1970). Components of Literacy: Speculations and exploratory research. In H. Levin & J. Williams (Eds). *Basic studies on reading*. N. York: Basic Books Inc.
- Klima, E. (1972). How alphabets might reflect language. In J. Kavanagh & Mattingly (Eds). *Language by ear and eye*. Cambridge, Mass: HIT Press.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Willey.
- Liberman, A.M., Cooper F.S., Shankweiler, D., & Studdert-Kennedy M. (1967) Perception of the speech code. *Psychological Review*, 74, 431-461.
- Liberman, I. (1971) Basic research in speech and lateralization of language: Some implications for reading disability. *Bulletin of the Orton Society*, 21, 71-87.

- Liberman, I., Shankweiler, D., Liberman, A., Fowler, C. & Fischer, F. (1977). Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. In A.S. Reber & D. Scarborough (Eds). *Toward a Psychology of Reading*. Hillsdale, N. I.: LEA.
- Liberman, I. (1983). *Linguistic abilities and reading spelling instruction*. Ανακοίνωση στο «2nd world Congress on Dyslexia» 27-30 Ιουνίου. Χαλκιδική.
- Marshall, J. & Newcombe, F. (1973). Patterns of paralexia: a psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-199.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1981) *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραφτού λόγου*. Αθήνα: Μορφωτική.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1983α) *Η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1983β) *Η ταυτότητα της εκπαίδευσης των δασκάλων και των νηπιαγωγών στα Παιδαγωγικά τμήματα των Πανεπιστημίων*. Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΔΟΕ. 26-29 Μαΐου, Αθήνα.
- Reber, A. & Scarborough, D. (1977). *Toward a Psychology of Reading*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Resnick, L. & Weaver, R. (1979). *Theory and Practice of early reading*. Hilldale, N.J.: LEA.
- Rosin R. & Gleitman, L. (1977). The structure and acquisition of reading II: The reading process and the acquisition of the alphabetic principle. In A. Reber & D. Scarborough (Eds). *Toward a Psychology of Reading*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Sakamoto, T. & Makita, K. (1973). Japan. In J. Downing (Ed.). *Comparative Reading*. N.Y.: Macmillan.
- Shállice, T. & Warrington, E.K. (1975). Word recognition in a phonemic dyslexic patient. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 27, 187-199.
- Φράγκος Χ. (1980). Προλεγόμενα για το ρόλο των Παιδαγωγικών επιστημών στη χώρα μας. Στο βιβλίο Μ. Debesse & G. Mialaret, *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες* том. 1, Μεταφρ. Η. Βιγγοπούλου. Αθήνα: Δίπτυχο.

Αριστείδη Βουγιούκα

ΤΑ ΝΕΑ ΒΙΒΛΙΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ « Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ » ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Μια πρόγερση

Από το σχολικό έτος 1982-83 εγκαινιάστηκε στο δημοτικό σχολείο μια αθόρυβη και φαινομενικά περιορισμένη αλλά ουσιαστική μεταρρύθμιση με στόχο τη σχολική μάθηση σε όλα της τα καθέκαστα. Η αρχή έγινε λίγους μήνες πιο πριν με τη δημοσίευση νέου αναλυτικού προγράμματος για τις δυο κατώτερες τάξεις (Α' και Β'), ενός προγράμματος που δεν περιορίζεται, όπως τα προηγούμενα, σε παράθεση της ύλης. Ακολούθησαν τα βιβλία - βοηθήματα του μαθητή και του δασκάλου για την Α' τάξη (από το σχολικό έτος 1983-84 κυκλοφορούν και τα βιβλία των τάξεων Β' και Γ', με παράλληλη δημοσίευση αναλυτικού προγράμματος Γ' και Δ') που υλοποιούν και ολοκληρώνουν στο στάδιο των διδακτικών ενεργειών και των μαθητικών δραστηριοτήτων το αναλυτικό πρόγραμμα.

Τόσο με τα βιβλία όσο και με το πρόγραμμα επιχειρείται μια νέα προσέγγιση των μαθημάτων, προσέγγιση που σε ορισμένα τουλάχιστο μαθήματα είναι ριζικά διαφορετική από την παραδοσιακή για τα ελληνικά δεδομένα. Ένα από τα μαθήματα αυτά είναι και η «Νεοελληνική γλώσσα».

Για τη φιλοσοφία του γλωσσικού μαθήματος και για το πώς οδηγηθήκαμε στις συγκεκριμένες επιλογές και λύσεις θα χρειαστεί να γίνει ιδιαίτερος λόγος μια άλλη φορά. Για τις ανάγκες της ημεμερινής παρουσίασας ας επισημανθούν μόνο τα εξής.

Το γλωσσικό μάθημα οργανώνεται γύρω από τους άξονες της προφορικής και της γραπτής επικοινωνίας, με πόλους από τη μια κι από την άλλη την έκφραση και την κατανόηση. Και καταβάλλεται προσπάθεια να ενοποιούνται όσο γίνεται πιο φυσικά στη διδακτική πράξη οι διάφοροι τομείς του: προφορική έκφραση, γραπτή έκφραση, ακρόαση, ανάγνωση, γραμματική στην ευρύτερη εκδοχή της και βασικό λεξιλόγιο (ενώ η παραδοσιακή τακτική ήταν ορισμένοι από τους τομείς αυτούς, όπως η ανάγνωση, η γραμματική και η έκθεση, να διδάσκονται σε χωριστές ώρες και χωρίς ουσιαστική σύνδεση μεταξύ τους).

Η ενοποίηση επιχειρείται βασικά στο βιβλίο του μαθητή «Η γλώσσα μου», όπου μάλιστα οι παραδοσιακοί κλάδοι του γλωσσικού μαθήματος όχι μόνο συναιρούνται κατά το δυνατόν αλλά και τοποθετούνται σε άλλη βάση, αυτή που θέλει τη σπουδή της γλώσσας πάνω στην ίδια τη γλωσσική πράξη, και τη γλωσσική μάθηση μέσα από τη χρήση της γλώσσας.

Το βιβλίο περιέχει σύντομα κείμενα που συνοδεύονται από γραπτές εργασίες πάνω στις διάφορες πλευρές της δομής και της λειτουργίας της νεοελληνικής γλώσσας. Αυτό τούτο το πράγμα δε μοιάζει και τόσο ρηξικέλευθο. Όμως, στο βα-

θμό που οι προβλέψεις μας επαληθεύονται στην πράξη, υπάρχουν στα κείμενα και στις εργασίες κάποια χαρακτηριστικά που δίνουν στο μάθημα μια άλλη πράγματι διάσταση και κατεύθυνση.

Έτσι, τα κείμενα δεν είναι του τύπου των παραδοσιακών αναγνωστικών, όπου η επιλογή τις περισσότερες φορές γινόταν με κριτήρια φρονηματιστικά, γνωστικά και ψευδολογοτεχνικά, και με μόνη γλωσσική απαίτηση τη συμμόρφωση των κειμένων προς το γλωσσικό τύπο που υιοθετούσε για την εκπαίδευση η επίσημη πολιτεία.

Τώρα, με πρωταρχικό σκοπό τη γλωσσική προαγωγή των μαθητών, τα κείμενα

- κινούνται μέσα στα πλαίσια της δημοκρατικής βιοθεωρίας και των αξιών του νέου ελληνισμού, αλλά αποφεύγουν την κατήχηση και τον εκδογματισμό, δοσμένα συνήθως μ' έναν τρόπο που προβληματίζει και καλλιεργεί το ελεύθερο φρόνημα·
- έχουν (αυτή τουλάχιστο είναι η επιδίωξη) ψυχολογική, κοινωνιολογική και αισθητική κάλυψη, ώστε να είναι πειστικά και ενδιαφέροντα·
- είναι παιδοκεντρικά και αντλούν τα θέματά τους από τον κόσμο που περιβάλλει το παιδί, ώστε να καλύπτονται οι περισσότεροι από τους τομείς γλωσσικής επικοινωνίας που έχουν προτεραιότητα στη ζωή·
- είναι καλογραμμένα και πιστά στον καθιερωμένο τύπο της κοινής νεοελληνικής·
- μέσα στα ευρύτερα γλωσσικά τους πλαίσια ενσωματώνουν και λέξεις ενός προαποφασισμένου βασικού λεξιλογίου, που είναι προγραμματισμένες για εντατικότερη χρήση, ώστε να γίνουν κτήμα των μαθητών από εννοιολογική, ορθοφωνική και ορθογραφική άποψη·
- υπηρετούν, τέλος, και ειδικότερους γλωσσικούς στόχους, ενσωματώνοντας γι' αυτό το σκοπό, με τρόπο όσο γίνεται πιο αβίαστο και σε ικανοποιητική συχνότητα, λέξεις, εκφράσεις και γενικώς δομικά και λειτουργικά στοιχεία και φαινόμενα της γλώσσας, που γίνονται αντικείμενο συστηματικότερης σπουδής στις εργασίες που συνοδεύουν τα κείμενα.

Των γραπτών εργασιών βασικά γνωρίσματα είναι ότι

- απαιτούν νοητικό χειρισμό στο επίπεδο του συγκεκριμένου·
- δεν προϋποθέτουν ιδιαίτερη διδασκαλία γραμματικής με τυπικούς ορισμούς και κανόνες, πέρα από κάποιες πολύ απλές εισαγωγικές εξηγήσεις·
- χρησιμοποιούν γραμματική ορολογία με πολλή φειδώ και με τρόπο διαισθητικό·
- δεν είναι του παραδοσιακού τύπου «κλίνε» και «τεχνολόγησε».

Οι επικρατέστερες μορφές γραπτών εργασιών είναι:


- μίμηση συντακτικών και άλλων μοντέλων·
- ομαδοποιήσεις γλωσσικών ομοιομορφιών, ορθογραφικών και καταληκτικών κατά κύριο λόγο·
- αντιστοιχίσεις λέξεων, όπως αντίθετα, συνώνυμα κτλ·
- συμπληρώσεις λέξεων και προτάσεων·
- μετασχηματισμοί προτάσεων·
- διάταξη λέξεων και προτάσεων κατά χρονική ή λογική αλληλουχία·
- αλφαβητική κατάταξη λέξεων·

- γραφή ευανάγνωστη και ορθογραφία λέξεων και προτάσεων, σε στενή σχέση με το βασικό λεξιλόγιο και το γλωσσικό φαινόμενο του μαθήματος·
- ελεύθερη γραπτή έκφραση πάνω σε προετοιμασμένο ψυχολογικά και γλωσσικά έδαφος.

Αυτά τα λίγα ως εισαγωγή, προκειμένου να περάσουμε στην παρουσίαση δειγμάτων από τα βιβλία του μαθητή και του δασκάλου, για να φανεί πώς και σε τι βαθμό οι εξαγγελίες και οι προδοαγραφές μας γίνονται πράξη.

ΤΑΞΗ Α΄


Ο παπαγάλος

VT

NT

Ο παπαγάλος

Ένας φανταχτερός παπαγάλος ήξερε όλες όλες δυο κουθέντες: «άντε ντε» και «εντάξει». Και ήταν γλέντι να τον ακούς να τις παπαγαλίζει. «Να πλύνεις τα δόντια σου, Ντίνα», έλεγε η μητέρα. «Άντε ντε», έκανε ο παπαγάλος. «Δεν αντέχω άλλο τις φωνές σας», γρινιόζε η γιαγιά. «Εντάξει», απαντούσε ο παπαγάλος. «Τι εντάξει», του φώναξε μια μέρα ο πατέρας γελώντας. «Άντε ντε», απάντησε εκείνος πολύ σοβαρά, όπως πάντα.

Α. Βουγιούκας 89



VT

Ντίνα Ντί να Ντ (ν α Ντίνα	ντ ύθηκα κάλα ντα κοντά πο ντικός
--------------------------------------	--

1. Γράφω VT, τονίζω και διαβάω:
σε...ονι μα...ιλι δο...ι πο...ικι
2. Γράφω τρεις λέξεις από το μάθημα, που έχουν VT:
3. Συμπληρώνω:

ΤΟ ΕΝΑ	ΤΑ ΠΟΛΛΑ
ΤΟ ΣΕΝΤΟΝΙ	ΤΑ ΣΕΝΤΟΝΙΑ
ΤΟ ΜΑΝΤΙΛΙ	_____
ΤΟ ΔΟΝΤΙ	_____
ΤΟ ΠΟΝΤΙΚΙ	_____
4. Ποιες λέξεις ήξερε ο παπαγάλος:
5. Γράφω και μοβαίνω:
«Να πλύνεις τα δόντια σου, Ντίνα.»

Ο γενικός τρόπος προσέγγισης, διερεύνησης και επεξεργασίας των κειμένων προβλέπεται από ένα «ενδεικτικό διάγραμμα διδασκαλίας» στην αρχή του βιβλίου του δασκάλου. Για τις ιδιαιτερότητες κάθε κειμένου χωριστά υπάρχουν «συμπληρωματικές υποδείξεις».

Το μάθημα με τον παπαγάλο έχει ειδικότερο στόχο να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν και να γράφουν το ντ μέσα σε λέξεις. Υπάρχουν επιτούτου μέσα στο κείμενο δεκατρείς λέξεις που περιέχουν το ντ. Είναι ένα από τα κείμενα που ενσωματώνουν το αντικείμενο σπουδής σε μεγάλη συχνότητα, χωρίς να δίνουν, ελπίζουμε, την εντύπωση κατασκευής.

Για τη διάκριση ανάμεσα στο ρινικό σύμπλεγμα ντ και το δίψηφο σύμφωνο ντ θεωρήθηκε σκόπιμο να μη γίνει λόγος, σ' αυτή τη φάση τουλάχιστο. Τα παιδιά θα έχουν οδηγό για τις γνωστές τους λέξεις το γλωσσικό τους αίσθημα και για τις άγνωστες την εκφώνηση του δασκάλου.

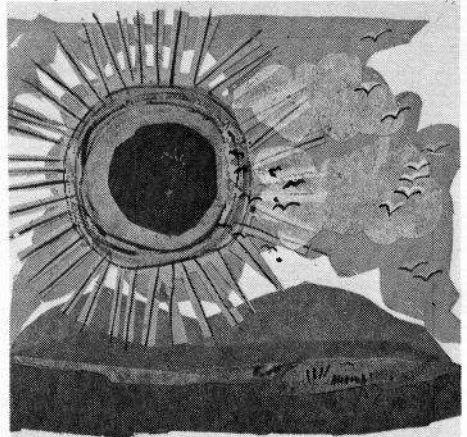
Με τις εργασίες που συνοδεύουν το κείμενο επιδιώκεται ο εθισμός των παιδιών, σε βαθμό αυτοματοποίησης, στη χρήση του ντ με τη γραφή και την ανάγνωση πολλών συχνόχρηστων λέξεων που το περιέχουν.

Να παίρνεις και να δίνεις.

ΝΑ ΠΑΙΡΝΕΙΣ ΚΑΙ ΝΑ ΔΙΝΕΙΣ

Η Μαρία παίζει με το γατάκι της, τον Ασπρούλη. Πολύ τη διασκεδάζει. Κάνει να του πάρει το ψαράκι που τρώει κι αυτός αγριεύει.

Τα ίδια της κάνει και ο Διονυσάκης, ο μικρότερος αδερφός της, αν πει πως του παίρνει κανένα από τα παιχνίδια του. Στο σπίτι κάνει σαν να είναι αυτός κι άλλος κανένας. Όλα τα θέλει δικά του, ακόμα και τα πράγματα που δεν τα χουν αγοράσει γι' αυτόν. Ο ίδιος όμως δε θέλει να δώσει τίποτα από τα δικά του.



Τα ίδια έκανε κι εκείνη στην ηλικία του. Γι' αυτό και δεν τα βάζει πια μαζί του. Ξέρει πως κι ο Διονυσάκης μεγαλώνοντας θα καταλάβει ότι είναι μεγάλη χαρά όχι μόνο να παίρνεις αλλά και να δίνεις. Κι ακόμα πως είναι πολλά πράγματα που τα αγαπάμε πολύ και τα μοιραζόμαστε με τους άλλους.

Αυτά σκέφτεται η Μαρία κι ο γους της πάει στον ήλιο και τη δασκάλα της.

Εδώ έχουμε ένα δείγμα κειμένου που θέλει να περάσει ένα κοινωνιολογικά προωθημένο μήνυμα, χωρίς να κάνει κήρυγμα ή να εκβιάσει καταστάσεις. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν ακόμα εγωκεντρικές τάσεις, αλλά το κείμενο τα βοηθεί να τις δουν από απόσταση και να τις συνειδητοποιήσουν, χωρίς αισθήματα ενοχής, καθώς τις προβάλλει πάνω στο γατάκι και στο μικρό Διονυσάκη. Ακόμα η δασκάλα και ο ήλιος τους δίνει την ευκαιρία να προβληματιστούν πάνω σε αγαθά που ανήκουν σε πολλούς ή σε όλους.

Το γραμματικό στοιχείο που ενσωματώνεται στο κείμενο, και γίνεται αντικείμενο σπουδής με εντελώς πρακτικό τρόπο στις γραπτές εργασίες, είναι οι ειδικές περιπτώσεις έκθλιψης κι, γι'. Οι κανονικές περιπτώσεις έκθλιψης αντιμετωπίστηκαν σε προγενέστερο μάθημα, αλλά κι εκεί κι εδώ χωρίς να γίνει χρήση του όρου «έκθλιψη».

1. Υπογραμμίζω στο μάθημα τα *κι, γι'* και τις λέξεις που πάνε μαζί. Ύστερα τα γράφω εδώ:

κι αυτός,

.....

.....

.....

2. Συμπληρώνω, όπως στο παράδειγμα:

και αυτός	κι αυτός
για αυτό	γι' αυτό
και αυτούς
για αυτούς
για άλλη
και άλλη

3. Γράφω και μιθαίνω:

Ο Διονυσάκης είναι μικρός. Γι' αυτό κάνει σαν να είναι αυτός κι άλλος κανένας.

.....

.....

.....

4. Σκέφτομαι και γράφω:

Τι δίνω στους άλλους και τι μου δίνουν.

.....

.....

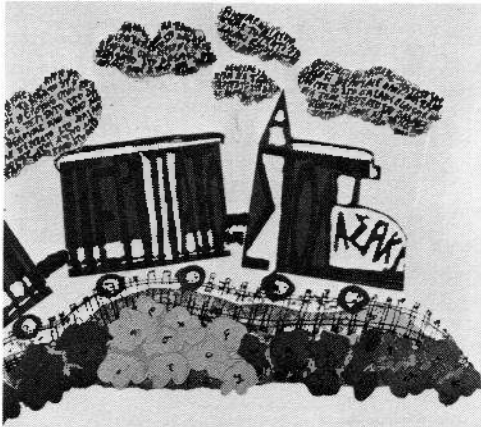
.....

23

Η εργασία «Σκέφτομαι και γράφω» (για εκτέλεση σε χωριστό τετράδιο) είναι σχεδιασμένη να υπηρετήσει ως ένα βαθμό την ανάγκη, και να συμβάλει στην καλλιέργεια, της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών. Για το σκοπό αυτό δίνεται από την αρχή ιδιαίτερη έμφαση στην ελεύθερη προφορική έκφραση και γίνονται διαδοχικά βήματα μετάβασης στη γραπτή, όπως είναι η υπαγόρευση ανακοινώσεων στη δασκάλα, ζωγραφιές διανθισμένες με λέξεις ή μικρά λεκτικά σύνολα και η «εφημερίδα του τοίχου».

Η αντίληψη που διέπει αυτή την προσέγγιση είναι ότι πρέπει από το ένα μέρος να διαφυλάξουμε την ισχυρή ορμή των παιδιών για αυτοέκφραση και ανακοίνωση, συντηρώντας το απαραίτητο κλίμα εμπιστοσύνης και ευφορίας, και από το άλλο να τους δώσουμε ερεθίσματα που θα βάλουν σε κίνηση το ψυχογλωσσικό τους δυναμικό. Έτσι θα έχουν ευκαιρίες πάνω στη γλωσσική πράξη να παλέψουν με τα εκφραστικά τους προβλήματα και να δοκιμάσουν τις δυνατότητες της γλώσσας με τον τρόπο περίπου που έμαθαν να μιλούν ή που δοκιμάζουν τις ποικίλες ικανότητές τους στη ζωγραφική και στο παιχνίδι. Έτσι ιδωμένη η γραπτή (και προφορική) έκφραση των παιδιών προϋποθέτει ιδιαίτερα λεπτή μεταχείριση: όχι διορθώσεις, και μάλιστα διορθώσεις του τύπου εκείνου που στομώνουν την αυθορμησία του παιδιού και του αμποδένουν τη γλώσσα παρά ενίσχυση και της παραμικρής του προσπάθειας για έξοδο από το βασίλειο της σιωπής και του άναρθρου λόγου.

Ο σιδηρόδρομος



Ο ΣΙΔΗΡΟΔΡΟΜΟΣ

Σήμερα με τις λέξεις φτιάξαμε... σιδηρόδρομο.

Μια μαθήτρια έγραψε πάνω σε χαρτί ένα ρήμα. Το σήκωσε ψηλά και έκανε τη μηχανή. Ένα άλλο παιδί έγραψε μια λέξη που ταιριαζε με το ρήμα και πήγε κοντά στη μηχανή, κάνοντας το πρώτο βαγόνι. Ένα άλλο έγραψε δυο λέξεις που ταιριαζαν με τα προηγούμενα και έκαμε το δεύτερο βαγόνι. Με τον ίδιο τρόπο κόλλησαν το ένα δίπλα στο άλλο πέντε βαγόνια.



Να, έτσι:

«Θέλουμε...»

«Θέλουμε όλοι...»

«Θέλουμε όλοι να πάμε...»

«Θέλουμε όλοι να πάμε αύριο...»

«Θέλουμε όλοι να πάμε αύριο περίπατο στο δασάκι...»

«Θέλουμε όλοι να πάμε αύριο περίπατο στο δασάκι...»

Έτοιμο το τρένο έβαλε μπροστά: τσαφ τσουφ, τσαφ τσουφ...

Όλο αυτό το παιχνίδι ο δάσκαλος το είπε αλλιώς:

«Πώς μεγαλώνει μια πρόταση».

Τώρα που το μάθατε, δοκιμάστε κι εσείς. Και... καλό ταξίδι!

1. Πώς μεγαλώνει μια πρόταση:

(έφτιαξαν - τα παιδιά - μέσα στην τάξη - ένα τρένο - με λέξεις)

Τα παιδιά έφτιαξαν.

Ποιο - έκαμαν - τι;

Τα παιδιά έφτιαξαν ένα τρένο.

Ποιοι - έκαμαν - τι - πού;

Τα παιδιά έφτιαξαν ένα τρένο μέσα στην τάξη.

Ποιοι - έκαμαν - τι - πού - πώς;

Τα παιδιά έφτιαξαν ένα τρένο μέσα στην τάξη με λέξεις.

2. Μεγαλώνει κι εγώ μια πρόταση:

(σφυρίζοντας - έφτασε - το τρένο - τα μεσούριχτα - στο σταθμό)

Το τρένο έφτασε.

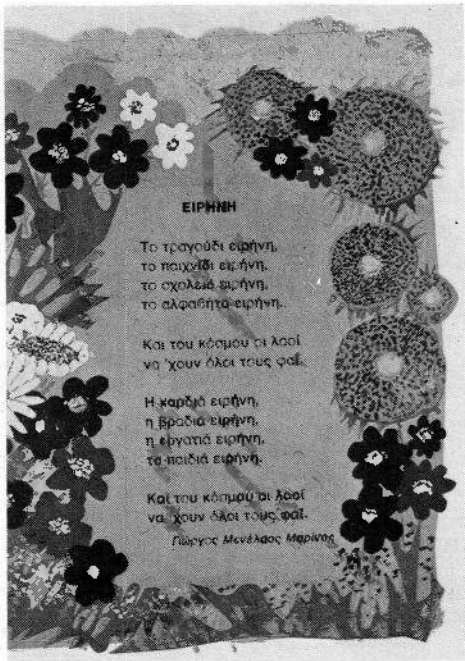
Ποιο - έφτασε - πού;

Ποιο - έφτασε - πού - πότε;

Ποιο - έφτασε - πού - πότε - πώς;

«Ο σιδηρόδρομος» είναι μια απόπειρα να γίνει η γραμματική παιχνίδι. Στόχος του να καταλάβουν τα παιδιά με πρακτικό τρόπο την επαυξημένη πρόταση. Οι μόνοι όροι που χρησιμοποιούνται, και αυτοί συμβατικά, είναι «το ρήμα» και «η πρόταση». Η ανάλυση και η επαύξηση των προτάσεων γίνεται με απλές ερωτήσεις που υποκαθιστούν τους συντακτικούς όρους «υποκείμενο», «αντικείμενο», «χρονικός προσδιορισμός» κτλ.

Ειρήνη



1. Γράψτε κι εγώ δυο ποιήματα, ένα για τον πόλεμο και ένα για την ειρήνη:

(τα όπλα, τα τρακτέρ, η δουλειά, η πείνα, η λύπη, το κλάμα, η εργασία, τα ερείπια, οι σκοτωμοί, η λιακάδα, ο φόβος, οι εκδρομές, το γέλιο, η ξενοιασιά)

Ο πόλεμος
Τα όπλα πόλεμος.

.....

.....

.....

.....

Η ειρήνη
Τα τρακτέρ ειρήνη.

.....

.....

.....

.....

Το στιχούργημα για την ειρήνη υπογράφεται από έναν Έλληνα παιδαγωγό που διαπρέπει ως τροβαδούρος και κλόουν στη Δανία, και είναι παρμένο από το δίσχο του «Καραμελοχώρα». Οι πληροφορίες μας είναι ότι το έχει γράψει σε συνεργασία με τα παιδιά.


Το συνοδέψαμε με μια εργασία που έχει δυο στόχους:

- α) την υπαγωγή επιλεγμένων λέξεων, ανάλογα με το εννοιολογικό τους περιεχόμενο, κάτω από τις αντιθετικές κατηγορίες του πολέμου και της ειρήνης·
- β) τη συγχρότηση από τα παιδιά δυο στιχουργημάτων κατά το μοντέλο του Μαρίνου.

ΤΑΞΗ Β'

Ο Σταχτερής

«Ο Σταχτερής» είναι ένα ακόμα κείμενο που περιέχει το γραμματικό φαινόμενο σε μεγάλη συχνότητα, χωρίς να χάνει σε φυσικότητα, παιδικότητα και δρασιότητα. Το γραμματικό φαινόμενο είναι δίφθογγοι που θα μπορούσε να εκληφθούν ως δίψηφα φωνήεντα αν δε γίνει η διάλυσή τους με διαλυτικά ή τόνο (αϊ, αϊ, αϊ, οϊ, οϊ).



Ο ΣΤΑΧΤΕΡΗΣ

Ο Λουκάς ήταν πολύ χαρούμενος τη χρονιά που πέρασε. Η γαϊδουρίτσα τους γέννησε ένα χαριτωμένο πουλάκι. Σταχτί, με μια μωρη ρίγα στη ραχή του. Το βάφτισε «Σταχτερή».

Ο Σταχτερής στην αρχή όλα πλάι στη μάνα του βρισκόταν. Κάθε τόσο έσκυβε κάτω από τα πόδια της και έπινε το γάλα του. Ύστερα κουνούσε τ' αυτιά του και την ουρά του ευχαριστημένος. Ήθελε να μεγαλώσει γρήγορα και να γίνει γάιδαρος οριστός. Ο Λουκάς δόινε στη γαϊδουρίτσα πολύ φαί, για να κατεβάζει μπλόικο γάλα.

Την άνοιξη ο Σταχτερής ακολουθούσε τη μάνα του στην ερχοή και βοσκούσε μαζί της, στο γρασιδί. Εκεί ο Λουκάς έπαιζε τρελά παιχνίδια μαζί του. Έπαιρνε το κεφάλι του Σταχτερή στην αγκαλιά του και του χαϊδεύε τ' αυτιά και τη κνήτη του. Πήγαινε να τον ποτίσει, και στο δρόμο τον γαργαλούσε και παρόβγαιναν πλάι πλάι στο τρέμμα.

«Κορόιδο, κορόιδο», του φώναζε, «θα σε περάσω!» Η μάνα του Σταχτερή κοιτάζε το Λουκά με τα μεγάλα, γλυκά της μάτια, σαν να του έλεγε: «Παίξε, παίξε με το γαϊδουρόπουλό μου, αλλά μη μου το κοροϊδεύεις!»

1. Υπογραμμίζω στο κείμενο τις λέξεις που έχουν διαλυτικά και τις γράφω εδώ: _____
2. Χωρίζω τις παρακάτω λέξεις σε δυο ομάδες:
γαϊδουρίτσα, γάιδαρος, γαϊδουράπουλο, πλάι, φαί, χαϊδεύε, χαιδεμένος, κορόιδο, κοροϊδεύω, σάι, ρολάι, μωρού, τρέλλει
Θέλουν διαλυτικά

3. Βάζω διαλυτικά ή τόνο, όπου πρέπει:
γαϊδαρος, γαϊδουρίτσα, γαϊδαράκος, κοροϊδεύω, κοροϊδο, κοροϊδεύω, χαιδεύω, χαιδεμένος, χαιδεψα, πλάι, πλαινώ.
4. Γράφω και μαθαίνω.
Πήγε πλάι στο γαϊδουράκι και το χαιδεψε.

5. Σκέφτομαι και γράφω:
Ένα ζώο που αγαπώ.

6. Λέξεις για την καρτέλα:
πλάι, αρχή, βρισκά, σκάβω


Στις εργασίες το παιδί ασκείται πρακτικά να βάζει διαλυτικά όταν δεν τονίζεται το πρώτο από τα δύο φωνήεντα. Το σημείο και την ονομασία των διαλυτικών τα έχει μάθει από την πρώτη τάξη. Ο όρος «διάφθογος» δε χρησιμοποιείται.

Οι «λέξεις για την καρτέλα» υπάρχουν μέσα στο κείμενο και ανήκουν σ' ένα βασικό λεξιλόγιο που εμπεριέχεται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η συγχρότηση του βασικού λεξιλογίου στηρίχτηκε σε σχετικές ερευνητικές εργασίες Ελλήνων και Κυπρίων εκπαιδευτικών και στην κρίση των συντακτών του και έγινε με κριτήρια το συχνόχρηστο των λέξεων, το νοηματικό τους επίπεδο και τη σπουδαιότητά τους για τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας. Ο μαθητής τις μεταφέρει καθημερινά σε μια εύχρηστη καρτέλα, για να τις έχει διαρκώς μπροστά του, και με βάση αυτή την παρακαταθήκη των βασικών λέξεων γίνεται κάθε μέρα ορθογραφική άσκηση μέσα στην τάξη με διάφορους τρόπους. Έτσι εξασφαλιζόμαστε σε μεγάλο βαθμό ότι από τάξη σε τάξη τα παιδιά εξουσιάζουν έναν αριθμό επιλεγμένων λέξεων, σημαντικών για τη γλωσσική τους επικοινωνία.

Πού 'ναι πιο καλά;

Το ποίημα αυτό του Βασιλή Ρώτα δεν ξεχωρίζει μόνο για την κοινωνιολογικά σωστή του θέση και την αισθητική του κάλυψη, δίνει και την ευκαιρία για την τονική διάκριση ανάμεσα στο αναφορικό που και το ερωτηματικό πού, καθώς και ανάμεσα στο άρθρο η και το διαζευτικό ή.

Στις εργασίες βέβαια, όπου τα στοιχεία αυτά σπουδάζονται από τα παιδιά σε



ΠΟΥ ΞΑΙ ΠΙΟ ΚΑΛΑ:

Φεγγαράκι, φεγγαράκι,
που κρέμεσαι στον ουρανό,
πες μου και πού 'ναι πιο καλά
στον κάμπο ή στο βουνό.

Ποτάμι, ποταμάκι,
που τρέχεις όσον τον καιρό,
πες μου και πού 'ναι πιο καλά,
στην πόλη ή στο χωριό;

Χελιδόνι, χελιδόνι,
που βλέπεις χώρες και χωριά,
πες μου και πού 'ναι πιο καλά,
στο νότο ή στο βοριά;

- Όπου κανένας δεν πεινάει,
κανείς δεν κρυώνει ούτε πονάει
κι όπου 'ναι υγεία και χαρά,
εκεί 'ναι πιο καλά.

Βασίλης Ρώτας

1. Βάζω τόνο στο η, όταν χρειάζεται (όπως στο παράδειγμα) και διαβάω:
Τι σου αρέσει πιο πολύ, η πόλη ή το χωριό;
• Τι σου αρέσει πιο πολύ, η θάλασσα ή το βουνό;
• Τι σου αρέσει πιο πολύ, η ζέστη ή το κρύο;
2. Βάζω τόνο στο που, όταν χρειάζεται (όπως στο παράδειγμα) και διαβάω:
Εσύ που ξέρεις, πες μου πού είναι πιο καλά;
• Εσύ που ξέρεις, πες μου πού πήγε ο Γιώργος;
• Εσύ που μένεις εδώ, πες μου πού είναι η πλατεία;
3. Βάζω τόνο στο πως, όταν χρειάζεται (όπως στο παράδειγμα) και διαβάω:
Είπε πως πέρασε ωραία. Εσύ πως πέρασες;
• Είπε πως πήγαν με το τρένο. Εσείς πως πήγατε;
• Είπε πως του άρεσε το τραγούδι. Εσύ πως σου φάνηκε;



4. Γράφω και μαθαίνω.
Τι σου αρέσει πιο πολύ, η πόλη ή το χωριό; Εσύ που ξέρεις, πες μου πού είναι πιο καλά; Είπε πως πέρασε ωραία. Εσύ πως πέρασες;

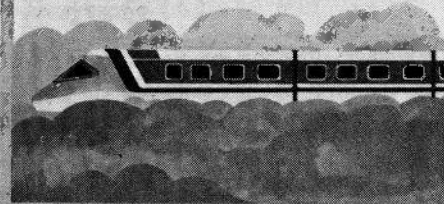
.....

.....

.....

.....

5. Λέξεις για την καρτέλα:
ποτάμι, πεινά, κρυώνω, πονάω



πρακτικό επίπεδο, δε γίνεται χρήση γραμματικής ορολογίας. Τους λέμε απλά ότι το πού και το ή θέλουν τόνο μόνο όταν ρωτάνε ή φωνάζουν δυνατά. Περισσότερο και από αυτή την οδηγία, τα παιδιά μαθαίνουν να τα γράφουν σωστά με το μέσα αυτί, με διαισθητικό δηλαδή τρόπο.

Επιχείρηση «Μάντρα»

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ «ΜΑΝΤΡΑ»

Στην άκρη της συνοικίας, μέσα σε λίγα γέφυκα δέντρα, ήταν ένα παλαικό σπίτι. Γύρω γύρω είχε ένα μαντρότοχο ψηλό και μια βαριά σιδερένια αυλόπορτα, πάντα κλειστή.

Τα παιδιά είχαν αναρωτηθεί πολλές φορές:

- Τι να συμβαίνει μ' αυτό το σπίτι. Ποιανού να είναι; Πώς να είναι μέσα;

- Μπορεί να πέθανε ο νοικοκύρης του και να μην είχε παιδιά, έλεγε το ένα.

- Εγώ λέω πως θα είναι κάποιου ξενιτεμένου που δεν ξαναγύρισε. Έλεγε το άλλο.

- Εγώ άκουσα πως ήταν παλιό αρχοντικό και κάνει για μουσείο, είπε η Κατερίνα.

Η περιέργεια δεν τ' άφηνε να ησυχάσουν. Και μια μέρα έβαλαν μπροστά την επιχείρηση «μάντρα». Κουβάλησαν τσιμεντόλιθους και κηφόσια και τα έστησαν στον τοίχο. Πάνω ανέβηκε ο Μάρκος, ο ψηλότερος της παρέας. Και στους ώμους του σήκωσε το Θανασάκη, τον πιο ελαφρύ.

- Αι... φώναξε εκείνος, μόλις το κεφάλι του ξεπέρασε τον τοίχο.

- Τι είναι; Τι βλέπεις;

Πριν ο Θανασάκης προλάβει να πει λέξη, τα κηφόσια παρεμέρισαν, και τα δυο παιδιά έπεσαν πάνω στα άλλα. Ευτυχώς δεν έπαθαν σπουδαία πράγματα.

Μόλις ήρθαν στο συνικό τους, ο Θανασάκης έιατος και τους είπε ό,τι πρόφτασε να δει.

Εσείς τι λέτε να είδε;

1. Συμπληρώνω κι εγώ ανάλογα με το παρακάτω παράδειγμα:

Το κουδούνι χτύπησε και ο Νίκος δεν έχει έρθει ακόμα.

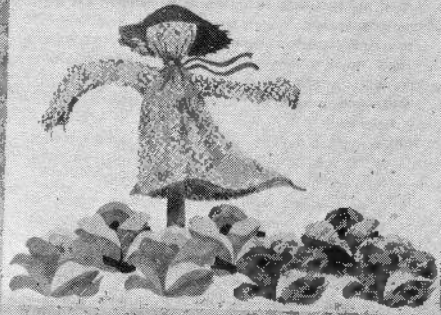
Τι να συμβαίνει άραγε;

Μήπως άρρησε να ξεπνήσας

Μήπως του έτυχε τίποτα στο δρόμο;

Μήπως αρρώστησε;

Ο Νίκος φαίνεται στενοχωρημένος σήμερα.



2. Συμπληρώνω κι εγώ ανάλογα με το παρακάτω παράδειγμα:

Ξέρετε ποιον συνάντησα την Κυριακή στην εσοχή;

Το συμπλήρητή μου το Γιάννη; Όχι.

Το γερο-θύμιο με τα προβάτλια του; Ούτε.

Ε, λοιπόν, συνάντησα ένα ακιχέτρο για τα πουλιά.

Τι λέτε πως είδα στον ύπνο μου χτες βράδυ;

3. Γράφω και μαθαίνω:

Τι να συμβαίνει άραγε; Εσείς τι λέτε;

4. Λέξεις για την καρτέλα:

συνοικία, βαρός, βαριά, βαρύ, κλειστός, σπηνω

Το κείμενο αξιοποιεί βασικά γνωρίσματα της παιδικής ψυχολογίας: την περιέργεια, το κίνητρο της περιπέτειας και τη χαρά της ανακάλυψης. Από γλωσσική άποψη παρουσιάζει φραστικούς τρόπους που χρησιμοποιούμε όταν αναρωτιόμαστε και διατυπώνουμε υποθέσεις, εκφράσεις που δίνουν ζωντάνια στον γραπτό λόγο και προκαλούν το ενδιαφέρον του αναγνώστη.

Στις εργασίες το παιδί ασκείται πάνω σε ανάλογες εκφράσεις, με βάση δυο μοντέλα αυτοερώτησης και ερώτησης στον αναγνώστη (σχήμα υποφοράς και ανθυποφοράς).

ΤΑΞΗ Γ'

Καλημέρα, ήλιε...



ΚΑΛΗΜΕΡΑ, ΗΛΙΕ...

Το ξυπνητήρι χτυπάει. Τεντώνομαι στα κρεβάτι μου, ανάωγα τα μάτια μου, αλλά σε λίγο τα ξανακλείνω. Δεν κοιμάμαι, χροουκρεύω. Ακούω με τα μάτια κλειστά τους πρώτους ήχους της καινούριας μέρας.

Απ' το δρόμο φτάνει στ' αυτιά μου ένα μουγκρητό. Περνάει ένα φορτηγό. Σε λίγο το φρένα σκούζουν.

- Βαγγέληρη! Έλα, φύγαμε! φωνάζει κάποιος.

- Έφτασα! αποκρίνεται μια αντρική φωνή.

Απ' το διπλανό διαμέρισμα ακούγονται κλάματα. «Το μωρό ξύπνησε», σκέφτομαι.

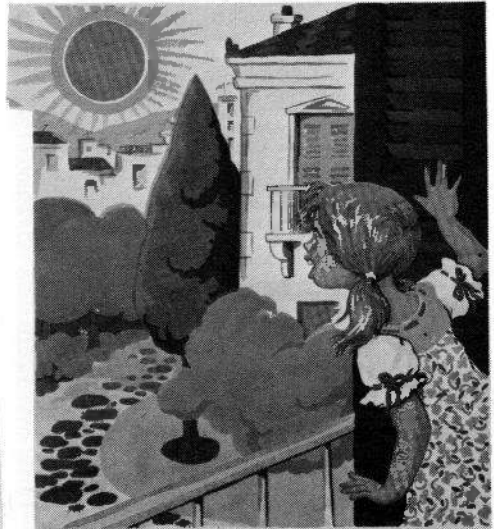
Στο σαλόνι η μητέρα τσιγαινόερχεται. Γνωρίζω τα βηματά της. Τώρα σταμάτησε. Ανοίγει ένα συρτάρι. Κάτι ψάχνει να βρει...

Τα κλάματα σταμάτησαν: το μωρό σώπασε. «Θα το ταΐζουν», σκέφτομαι.

Ανοίγει η πόρτα του μπάνιου. Ακούω τα βοριά βήματα του πατέρα μου. Πηγαίνει στην κουζίνα. Τώρα θ' ανοίξει το ραδιόφωνο. Είναι η ώρα που ακούει τις πρωινές ειδήσεις.

Στο διαμέρισμα του πάνω ορόφου μια πόρτα κλείνει με βρόντο. Κάποιοι καταβαίνουν τη σκάλα. Κουβεντάζουν και γελούν. Τι ώρα είναι αρχίζεις τη μέρα σου με γέλιο!...

Οι ειδήσεις τώρα τελείωσαν. Η πρωινή εκπομπή συνεχίζεται με χορούμενα τραγούδια. Σηκώνομαι απ' το κρεβάτι, πηγαίνω στην μπαλκονόπορτα και τραβώ τις κουρτίνες. Ο ήλιος λάμπει. Το δωμάτιο γεμίζει φως. Την ίδια στιγμή απ' το ραδιόφωνο ακούγεται το τραγούδι π' αγαπά: «Καλημέρα, ήλιε, καλημέρα».



1. Βρίσκω στο κείμενο το ουσιαστικό και τα ρήματα που λείπουν και συμπληρώνω τις προτάσεις:

- χτυπάει. Τα κλάματα
- σκούζουν. Μια πόρτα
- ξύπνησε. Κάποιοι
- σώπασε. Οι ειδήσεις

2. Χωρίζω τις προτάσεις της άσκησης 1 σε δυο ομάδες:

Ενικός αριθμός Το μωνιότηρι γευαίει.

.....

Πληθυντικός αριθμός Τα φρένα σκούζουν.

.....

3. Συμπληρώνω τις καταλήξεις που λείπουν:

Ενικός Κάποιος Καίτοι Το μωρ ξύπνησε.....

Πληθυντικός Κάποιοι Τα μωρ ξύπνησα.....
..... καταλήξεις

4. Συμπληρώνω με το λήμει η λέμπουν και διαβάφο:

Ο ήλιος Τ' αστέρια

Το φεγγάρι Η θάλασσα

Τα μάτια μου Το πρόσωπό του

5. Γράφω, όπως στο παράδειγμα, με τη λέξη πασιμό:

Καλημέρα, ματσιόρα.
Καλημέρα, ματσιόρα.
Καλημέρα, ματσιόρα.
Σεα σεις ματσιόρα.

6. Γράφω και μοθαίνω.

Η μοσιέρα απηγαινόερχεται. Παιρίν εν θηματά επί.

7. Λέω με την καρτέλα:

φορετηρό, είδηση, αρμινιόνα, η...α, κεραύνη, δίημα,

8. Σκέφτομαι και γράφω:

Τι κάνω το πρωί, μόλις ξυπνήσω.

9.* Διαλέγω και γράφω το ουσιαστικό που ταιριάζει (σε ειδήσεις, οι δουλειές, το ξυπνητήρι, η καρδιά μου, το κουδούνι, τα μαθήματα, τα λεφτά, η κοιμιάνα, τα φέματα):

Το μωνιότηρι
..... χτυπάει,
.....
..... Οι είδησεις
..... τελείωσαν

Εγκράφω το αρχικό γράμμα κάθε πρότασης κεφαλαίο.

10.* Διαλέγω και γράφω το ρήμα που ταιριάζει: (ανατέλλω, ανοίγουν, λάμπουν, λαιπει, καίει, διακρίνουν, ροσιλεύει, κλείνουν)

..... ανατέλλω ανοίγουν
Ο ήλιος Τα μάτια μου

Βρίσκω στο τέλος κάθε πρότασης γευαίει:

.....

Το κείμενο, ένα καλογραμμμένο κομμάτι, χρησιμοποιεί μικροπερίοδο λόγο και πολλές απλές προτάσεις. Οι απλές προτάσεις είναι και το αντικείμενο σπουδής στις γραπτές εργασίες.

Πάνω σ' αυτό τα παιδιά ασκούνται πρακτικά και μαθαίνουν:

α) τη συμφωνία, εννοιολογική και αριθμού, ανάμεσα στους δυο όρους της πρότασης:

β) τη διάκριση και τη σωστή χρήση των καταλήξεων.

Για τις ανάγκες του μαθήματος χρησιμοποιούνται οι όροι «ενικός αριθμός», «πληθυντικός», «καταλήξεις», ως απλές ονομασίες, για να κάμουν ευκολότερη τη συνεννόηση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή.

Ένα άλλο στοιχείο που εισάγεται για πρώτη φορά στην τρίτη τάξη είναι η πλάγια γραφή, όχι ως καλλιγραφία παλαιού τύπου, αλλά ως είδος γραφής που θεωρείται οικονομικότερη όταν την έχουμε εξουσιάσει. Πάντως ο δάσκαλος προειδοποιείται να μην ασκήσει πίεση για τη συμμόρφωση των παιδιών ούτε να απαιτήσει τελειότητα. Άλλωστε και το υπόδειγμα είναι μια απλοποιημένη μορφή πλάγιας γραφής.

Τέλος, η φράση «καλημέρα, ήλιε...» δίνει την ευκαιρία για άσκηση των παιδιών στη γραφή τέτοιου είδους χαιρετισμών με την απαραίτητη χρήση του κόμμα-τος.

Πώς πουλήθηκε μια νταμιτζάνα κρασί.

Κείμενα με χιούμορ είναι από τα πιο αγαπητά στα παιδιά. Τούτο εδώ το λαϊκό ανέκδοτο περιέχει και ειδικότερα αξιοποιήσιμο γλωσσικό υλικό: προτάσεις επιθυμίας, άμεσα και πλάγια διατυπωμένες. Δίνει λοιπόν την ευκαιρία για προφορική άσκηση των παιδιών πάνω σε ανάλογες εκφράσεις.

Τον ίδιο στόχο έχουν και οι εργασίες που συνοδεύουν το κείμενο.



ΠΩΣ ΠΟΥΛΗΘΗΚΕ ΜΙΑ ΝΤΑΜΙΤΖΑΝΑ ΚΡΑΣΙ

Μια φορά ήταν δυο φίλοι, ο Γιαννάκος κι ο Μανολιός. Κάποτε ξεκίνησαν για να πουλήσουν στο παζάρι μια νταμιτζάνα κρασί.

Στο όρμιο που πήγαιναν βγάζει ο Γιαννάκος ένα δεκάρικο «νταμιτζάνα = μεγάλο δοχείο με στενό λαιμό και πλατιά κοιλία»

το δίνει στο Μανολιό και του λέει:

— Βάλε μου ένα ποτηράκι κρασί.

Παίρνει ο Μανολιός το δεκάρικο και δίνει στο φίλο του ένα ποτηρί κρασί. Σε λίγο όμως βγάζει πάλι το δεκάρικο σπ' την τσέπη του, το δίνει στο Γιαννάκο και του λέει:

— Μου βάσεις κι εμένα, σε παρακαλώ, ένα ποτηράκι;

Παίρνει εκείνος το δεκάρικο και βάζει στο Μανολιό ένα ποτηράκι.

Δεν πέρασαν όμως πέντε λεπτά και ξαναδίνει το δεκάρικο στο Μανολιό λέγοντας:

— Μπορείς να μου βάσεις ακόμα ένα;

— Ευχαριστώ, αποκρίνεται ο Μανολιός.

Ξαπασιώνει το δεκάρικο, βάζει ένα ποτηράκι ακόμα κι αμέσως ξαναδίνει το δεκάρικο στο φίλο του και λέει:

— Θα μου δώσεις τώρα κι εμένα ένα;

— Μετά χαράς, λέει ο Γιαννάκος.

Σ' όλο το βρόμο έδινε ο ένας το δεκάρικο κι έπινε ένα ποτηρί κρασί, γέλιε ο άλλος με το ίδιο δεκάρικο κι έπινε κι αυτός. Έτσι, το κρασί τελείωσε και οι φίλοι μέθυσαν. Κι όταν ο Γιαννάκος παρακάλεσε το Μανολιό να του βάλει ακόμα ένα ποτηρί, εκείνος του είπε:

— Δυστυχώς, φίλε μου, το κρασί πουλήθηκε. *

— Και πόσα λεφτά πήρες;

— Ένα δεκάρικο.

— Καλά, πώς την έπαθες έτσι; Πούλησες μια νταμιτζάνα κρασί για ένα δεκάρικο; Μεθυσμένος ήσουν;

Χωτίκα ανέκδοτο (διδασκείη)



1. Βασιλιά στα κείμενο και αντιγράψω τις προτάσεις που λένε πως ζητούσαν κρασί οι δυο φίλοι:

- Βάρε μιν
- Μιν
- Μισορέι τα
- Θα

2. Χρησιμοποίησά τις παρακάτω φράσεις, για να ζητήσω κάτι (παρακαλώ, σε παρακαλώ, μου φέρνεις, μπορείς να... έχεις την καλοσύνη να... κάνε μου τη χάρη να... μου κάνεις τη χάρη να...)

- Ένα αστέρι γέμι, παρακαλώ

3. Γράφω και μαθαίνω:

- Μην θάρρα, σε παρακαλώ ένα αστέρι μου κρασί
- Ευχαριστώ

4. Λέξεις για την καρτέλα:

- κρασί, αμνηστία, αμνηστία, χριστό, χριστό, μίση, μίση

5. Σκεφτομαι και γράφω:

Μια αστέια ιστοριούλα



61

6. Συμπληρώνω το παρακάτω κείμενο με σημεινές -λέξεις για την καρτέλα- και τις εκφράσεις ευγένειας: παρακαλώ, ορίστε, έχετε την καλοσύνη, ευχαριστώ, μπορώ να, παρακαλώ:

- Καθίστε, παρακαλώ, λέει ένας αμνηστία στο Γιάννη και στη μητέρα του.
- να περιμένετε ένα... Θα σας εξηγητή- σει η κυρία.
- Τι θέλετε, ...; ρωτάει σε ' λίγο η
- Ένα ζευγάρι ποπούτσια για τα παιδι.
- Η υπάλληλος φέρνει ένα ζευγάρι και λέει:
- ... μικρά μου. Να σε βοηθήσω να τα φορέ- σεις... Πώς σου φαίνονται;
- Είναι λίγο στενά... δοκιμάσω ένα άλλο ζευγάρι;



7. Διαβάω τις προτάσεις και τις αναγράφω ζητώντας το ίδιο πράγμα ευγενικά. Κάθε φορά χρησιμοποιώ διαφορετικό τρόπο:

Δώσε μου ένα μαλούφι!

Φέρε μου νερό!

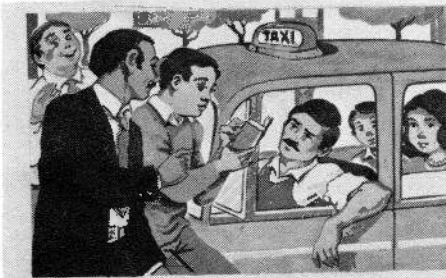
(Στο τηλέφωνο)

Δώσε μου την Ουρανία!

Θέλω το Βασίλη!

62

Οδός Ευτέρπης 13



ΟΔΟΣ ΕΥΤΕΡΠΗΣ 13

Είχαμε κατέβει με τη μητέρα στην Αθήνα. Δεν έβραμε τους δρόμους, καλά και πήραμε ένα ταξί, για να πάμε στο γραφείο ενός δικηγόρου.

- Πού πάμε, ρωτά ο ταξίτζης.
- Οδός Ευτέρπης 13.
- Πού είναι αυτός ο δρόμος;
- Δεν έβρω ακριβώς, αλλά νομίζω...
- Άσε, θα ρωτήσω εδώ στην πλατεία.

Σταμάτησε κάπως απότομα. Ήταν εκεί ατομαστιμένα πολλά ταξί.

- Ε, Γρηγόρη, λέει ο' ένα συναδέλφου του. Για καίταε, πού είναι η οδός Ευτέρπης;
- Ευτέρπης είπες; Κάπου μου έχει ξανατόχει. Για στάσου!
- Έβγαλε από την τσέπη του ένα κοντιχοντρο βιβλιάρκι. Ήταν ο Οδηγός Αθήνας, Πετρωά και προσατίων. Άρχισε να το φυλλομετρά. Γύρω του μαζεύτηκαν κι άλλοι ταξίτζηδες.

*φυλλομετρά - γυρνάει τα φύλλα, ξεφυλλίζει

63

- Πού φάχνεις; του λέει ένας, Ευτέρπης, Ευ. Στο έφιλο ύψιλο.
- Ε, στο έφιλο δεν φάχνω; Πού φάχνω;
- Αυτός που φάχνεις είναι το έφιλο φι. Λίγο πιο μπροστά, Ευτέρπης, ύψιλο!
- Άφησέ με να κόμω τη δουλειά μου, κομημένη του λέει κάποιος αγανακτισμένος και το δαχτυλά του μπερδεύονται στα φύλλα του Οδηγού.
- Πού πας, πού πας, Έφιλο ύψιλο, βρε Γρηγόρη! Τι δουλειά έχεις στο ταυ; του λέει κάποιος άλλος. Και βάζοντας τα χέρια του αρχίζει κι αυτός να φάχνει.
- Ένας άλλος μπήκε στη μέση:
- Αφήστε, βρε παιδιά, τον άνθρωπο να το βρει μόνος του!
- Καλό σας λέει πήρε θάρρος ο Γρηγόρης. Τι έφιλο, ύψιλο, ταυ μου λέτε...
- Η μητέρα μου είδε πως δε γίνεται τίποτα.
- Πάμε και θα το βρούμε ρωτώντας, είπε στον ταξίτζη



1. Γράφω σε αλφαριθμητική σειρά τις παρακάτω οδούς, προσεχόντας εκτός από το πρώτο, και το δεύτερο γράμμα:

(Κυριακόπουλου, Γενναδίου, Ασκληπείου, Βαλαίου, Γυθείου, Θωρής, Ακαμάνας, Βουλαντιού, Γλυφάδας)

Από Α: Αρματώνας
Από Β: Δάμπε
Από Γ: Γενναδίου

2. Υπογραμμίζω στο κείμενο τρεις λέξεις που αρχίζουν από α ή α και τρεις από έφιλο. Υστερα τις γράφω εδώ σε αλφαριθμητική σειρά.

Από α ή α:
Από έφιλο:

102

Η αναζήτηση και ο γρήγορος εντοπισμός λέξεων σε λεξικά, καταλόγους κτλ., μια πολύ χρήσιμη δεξιότητα, είναι ένας από τους μερικότερους στόχους του γλωσσικού μαθήματος. Γι' αυτό το σκοπό γίνεται συχνά προφορική προάσκηση των παιδιών για τη θέση των γραμμάτων μέσα στο αλφάβητο, ενώ στις γραπτές εργασίες τους ζητείται να βάζουν σε αλφαβητική σειρά δοσμένες λέξεις. Επίσης τις λέξεις για την καρτέλα τις υπογραμμίζουν και στο μικρό αλφαβητικό λεξιλόγιο που υπάρχει στο τέλος του βιβλίου τους.

Στο «Οδός Ευτέρπης 13» αυτή η αναζήτηση είναι και το θέμα του κειμένου, θέμα για προβληματισμό και συζήτηση πάνω στην ανάγκη να ξέρουμε να χρησιμοποιούμε γρήγορα τα αλφαβητικά βοηθήματα.

Μετά τη συνειδητοποίηση αυτής της ανάγκης ακολουθούν σχετικές εργασίες εξάσκησης των παιδιών. Και η ενότητα κλείνει με μια φωτοτυπημένη σελίδα από τον «Οδηγό Αθήνας, Πειραιά και προαστίων».