

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



Επιστοσία: Κ. Ν. Παπανικολάου

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Κ.Ν.Π.

Γιάννη Ε. Βρεττού

Β. Κ. Αναστασιάδη

Χ. Τσολάκη

Κ. Αδαλόγλου

Α. Αυδή

Ε. Λάππα

Δ. Τάνη

Θ. Ανθογαλίδου

Αδαμ. Παπασταμάτη

Ιωάννας Αντωνίου-Κρητικού

Δημήτρη Π. Στασινού

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Γ. Χ. Σακελλαριάδης, Αλ. Ζερβού, Ηλ. Γ. Ματσαγγούρας, Ι. Ν. Μπασλής, Αν. Η. Σακελλαρίου, Άννα Ιορδανίδου

ΕΤΟΣ ΟΓΔΟΟ. **23**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 1990

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΗ: Εσωτερικού 800, Κύπρος 1.000

Εξωτερικού Ευρώπη 1.400, Αμερική 1.800

Τραπεζών, Νομικών προσώπων κτλ. 1.800

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 339Ε
Αθήνα

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007

Τρίτη και Πέμπτη 10-12 π.μ. και

Δευτέρα - Παρασκευή 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review on linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κ.Ν.Π., Το μάθημα 'Εκφραση-Έκθεση	σ. 3
Γιάννη Ε. Βρεττού, Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: μια προσπάθεια αναμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος	» 5
Β. Κ. Αναστασιάδη, Η ερώτηση στη διδασκαλία	» 16
Χ. Τσολώκη - Κ. Αδαλόγλου - Α. Αυδή - Ε. Λάππα - Δ. Τάνη, Η διδασκαλία των βιβλίων 'Εκφραση-Έκθεση στο Λύκειο	» 43
Θ. Ανθογαλίδου, Η κοινωνία στη γλώσσα. Η «σημαντική» πρόταση του Εμίλ Μπενβενίστ	» 53
Αδαμ. Παπασταμάτη, Σύγχρονες απόψεις για τη μάθηση της ανάγνωσης	» 62
Ιωάννας Αντωνίου-Κρητικού, Διδασκαλία γλώσσας με τη βοήθεια μικροϋπολογιστών	» 74
Δημήτρη Π. Στασινού, Margaret Snowling (ed.) (1987). Dyslexia. A cognitive developmental perspective	» 81

ΠΡΟΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ

Το α' δεκαπενθήμερο του ερχόμενου Οκτώβρη η Επιστημονική Ένωση ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ οργανώνει συνέδριο με θέμα έκφραση-έκθεση και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοι. Λεπτομέρειες (τόπος, χρόνος, θέματα κτλ.) θα ανακοινωθούν στο τ. 55 της Ν.Π. το Σεπτέμβριο.

Το Δ.Σ.

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΚΦΡΑΣΗ-ΕΚΘΕΣΗ

Από καιρό απασχόλησε τη συντακτική επιτροπή της ΓΛΩΣΣΑΣ το πρόβλημα του μαθήματος έκφραση-έκθεση. Το αποτέλεσμα ήταν να καταλήξουμε σε μιαν απόφαση: να οργανώσουμε ένα συνέδριο στις αρχές του Οκτώβρη, που τα θέματά του θα είναι θεωρητικά (η φιλοσοφία του μαθήματος) και πρακτικά-εφαρμογές, δηλ. θα μας πουν ο πρώτος πού στηρίχτηκε για να οργανώσει το μάθημα όπως το παρουσιάζει στα βιβλία για το Λύκειο κι οι δεύτεροι πώς υλοποίησαν τις οδηγίες και δίδαξαν δυο από τις ενότητες των βιβλίων.

Για το πρώτο απευθυνθήκαμε στον Χρ. Τσολάκη που ήταν μέλος της επιτροπής σύνταξης των βιβλίων και δέχτηκε ευχαρίστως να μας μιλήσει για τη φιλοσοφία του έργου και να μας πει ακόμα πώς θα δίδασκε μιαν ενότητα. Για το δεύτερο σκεφτήκαμε να καλέσουμε έναν ή δυο από εκείνους που πειραματίστηκαν με το βιβλίο της Γ' Λυκείου και έχουν γνώση των πραγμάτων. Φυσικά ο ένας θα μας μιλήσει για τα βιβλία της Α' και Β' Λυκείου και ο άλλος για της Γ'. Ελπίζουμε ο τρίτος αυτός με την ομιλία του να μας δώσει τη μέθοδο δουλειάς κι όχι να μας κατηγορήσει το ένα ή το άλλο, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δε θα το χαρακτηρίσει. Με τις προδιαγραφές αυτές λοιπόν θα προχωρήσουμε στη συνάντηση αυτή που ελπίζουμε ότι θα έχει κάποιο αποτέλεσμα.

Γιατί στο τέλος-τέλος αυτός είναι κι ο στόχος κάθε τέτοιας προσπάθειας: Να καταλήξει δηλ. στις οδηγητικές αρχές που χρησίμεψαν σαν πιλότοι για τη συγγραφή του βιβλίου και στην αντιμετώπιση της μεθόδου που θα τις υλοποιήσει. Δεν υπόσχομαι βεβαίως ότι θα πραγματοποιηθούν και οι δυο στόχοι, αλλά εμείς θα καταβάλουμε κάθε δυνατή προσπάθεια για την επιτυχία τους.

Για το θέμα έκφραση-έκθεση έχω υπόψη μου δυο εργασίες: μια που δημοσιεύτηκε στη ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ (φ. 30 σ. 19-21 του Δημ. Χ. Σκλαβενίτη) και ένα σχόλιο που θα δημοσιευτεί στο τ. 54 της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ γραμμένο από το συνάδελφο Κρ. Πανηγύρη που δίδαξε φέτος το

μάθημα στην Α' Λυκείου. Ο πρώτος είναι επαινετικός σ' όλα, ο δεύτερος έχει τις παρατηρήσεις του χωρίς να είναι απορριπτικός. Κι ο πρώτος όμως μιλάει για επιφυλάξεις που μπορεί να έχει ο καθένας, αλλά δεν τις αναφέρει και περιορίζεται μόνο στα επαινετικά σχόλια.

Ομολογώ ότι βρέθηκα σε δύσκολη θέση, αφού κι οι δυο κατά κάποιον τρόπο έχουν δίκιο σε γενικές γραμμές κι όχι στις λεπτομέρειες. Χαρακτηριστικά θυμάμαι ότι ο δεύτερος μιλάει για εικονογραφικό φόρτο άχρηστο κι απαράδεκτο, ενώ ο δεύτερος για πλούσια εικονογράφηση. Τέτοιες αντιπαρατιθέμενες απόψεις δε νομίζω ότι οδηγούν σε ασφαλείς εκτιμήσεις. Έτσι θα περιμένω και το δικό μας συνέδριο για να δούμε πού θα καταλήξει σχετικά με τα θέματα που θίγουν οι δυο συνάδελφοι. Σας το θυμίζω ξανά: το συνέδριο τώρα προανακοινώνεται. Οι λεπτομέρειες (χώρος, χρόνος, πρόσωπα και θέματα) θα δοθούν στο κοινό με το τ. 55 της Ν.Π. το Σεπτέμβριο. Ός τότε γειά σας.

Κ.Ν.Π.

Γιάννη Ε. Βρεττού

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ:
ΜΙΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗΣ
ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

1. Οριοθέτηση του θέματος

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών (ΑΕ)¹ συνδέεται στη χώρα μας σχεδόν αναπόφευκτα με ένα πρόβλημα με πολλές πτυχές και μακρά παράδοση, το οποίο είναι συναισθηματικά και ιδεολογικά φορτισμένο. Πρόκειται για το επίμαχο πρόβλημα της διδασκαλίας των ΑΕ από το πρωτότυπο ή από μετάφραση, το οποίο διατυπώθηκε έντονα στο παρελθόν και αποτέλεσε έναν από τους βασικότερους πυρήνες και μοχλούς των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών². Το αίτημα για τη διδασκαλία από μετάφραση είναι πολύ παλιό· προβάλλεται συνειδητά στις αρχές του αιώνα μας³ και διεξάγονται αγώνες για την ικανοποίησή του μέσα στα πλαίσια του κινήματος του Δημοτικισμού και γενικότερα του συγχρονιστικού εκπαιδευτικού ρεύματος. Η διαμάχη ωστόσο γύρω από το πρόβλημα «πρωτότυπο-μετάφραση» παραμένει το ίδιο έντονη μέχρι σήμερα, δεδομένου ότι οι σχετικές διαφωνίες και συγκρούσεις δεν έλειψαν σχεδόν ποτέ⁴. Σημειώνει μάλιστα κατά καιρούς εξάρσεις, όπως π.χ. σήμερα που το ίδιο πρόβλημα — μετά τις τόσες μεταρρυθμιστικές παλινδρομήσεις — διατυπώνεται επιτακτικότερα με αφορμή το γεγονός ότι το Υπουργείο Παιδείας⁵ συζητά την επαναφορά της διδασκαλίας των ΑΕ από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο⁶, η οποία έχει παραχωρήσει τη θέση της στη διδασκαλία από μετάφραση με τη — χρονικά πιο πρόσφατη ως προς το μέτρο αυτό — μεταρρύθμιση του 1976⁷. Πάντως η αναγκαιότητα της διδασκαλίας του μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τη μορφή προσφοράς του, αποτελεί μια αναμφισβήτητη κοινή αφετηρία, όπως αυτό προκύπτει από τη βιβλιογραφία και τις σχετικές συζητήσεις⁸. Και οι μεγάλοι υπέρμαχοι της διδασκαλίας των ΑΕ από μετάφραση υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα της μελέτης του κλασικού πολιτισμού, θεωρώντας έτσι τη μετάφραση όχι ως μια ενδιάμεση προσωρινή λύση

με κατεύθυνση την κατάργηση του μαθήματος, αλλά ως μια συνειδητή προσπάθεια με στόχο την επαφή του μαθητή με τον πολιτισμό αυτό και την αφομοίωση των δημιουργικών του στοιχείων⁹ πιστεύεται μάλιστα ότι με τη μετάφραση θα μπορέσουν οι αρχαίοι να αντιμετωπίσουν την κρίση στην οποία βρίσκονται και να «διατηρήσουν», ή ίσως να επανακτήσουν, το κύρος τους¹⁰. Εξάλλου, από όσο γνωρίζουμε, δεν υπάρχει καμιά σοβαρή πρόταση για τον εξοβελισμό του μαθήματος από το Αναλυτικό Πρόγραμμα¹¹.

Η προσπάθειά μας αποστασιοποιείται από το δίλημμα «πρωτότυπο ή μετάφραση» και έχει ως αφετηρία την κοινή παραδοχή της παιδευτικής αξίας των ΑΕ. Μέσα στα πλαίσια αυτά σκοπός μας είναι να εξετάσουμε ποιες προϋποθέσεις και ποια μέτρα εξασφαλίζουν τη δημιουργία και δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των ΑΕ. Θα πρέπει όμως να επισημάνουμε ότι η αποστασιοποίηση αυτή είναι μόνον ως ένα βαθμό δυνατή, αφού ασφαλώς και στην περίπτωση μας τίγεται, αν και όχι τόσο άμεσα, το συγκεκριμένο πρόβλημα¹²: η διδασκαλία δηλ. από το πρωτότυπο απαιτεί διαφορετικούς, ως ένα βαθμό, τρόπους και άλλες μεθόδους δραστηριοποίησης κινήτρων μάθησης από ό,τι η διδασκαλία από μετάφραση. Εμείς ωστόσο θα περιορισθούμε στη διδασκαλία από το πρωτότυπο, αφού το μεγαλύτερο μέρος των υποδείξεών μας μπορεί να «μεταβιβασθεί» και να προσαρμοσθεί στη διδασκαλία από μετάφραση.

Η δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης αποτελεί έναν από τους βασικότερους σκοπούς της διδασκαλίας οποιουδήποτε μαθήματος. Προϋπόθεση των κινήτρων μάθησης —της ετοιμότητας για μάθηση— είναι η σημασία που έχουν για τον μαθητή τα περιεχόμενα διδασκαλίας. Θα μπορούσε να τροποποιηθεί το γνωστό παιδαγωγικό τρίγωνο της Διδακτικής «εκπαιδευτικός-μαθητής-περιεχόμενα» με την τοποθέτηση των περιεχομένων μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή (τα περιεχόμενα έλκουν και έλκονται από τον μαθητή). Δεδομένου ότι όλα τα περιεχόμενα δεν ενδιαφέρουν —τουλάχιστον προς το παρόν— τον μαθητή, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να τα πλησιάζει στον ορίζοντα μάθησης του μαθητή, επιστρατεύοντας ποικίλα μέσα και τρόπους, ώστε να προκαλέσει το ενδιαφέρον του για μάθηση.

Δε θα ασχοληθούμε παραπέρα με τη γενικότερη προβληματική των κινήσεων μάθησης¹³, αλλά θα περιορίσουμε την εξέτασή μας στις δυνατότητες που προσφέρονται για τη δραστηριοποίησή τους κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των ΑΕ. Θα αναφερθούμε στις δύο από τις κύριες συνιστώσες των ΑΠ, τα περιεχόμενα διδασκαλίας και τις μεθοδολογικές υποδείξεις, γιατί τόσο το ενδιαφέρον που προκαλούν τα περιεχόμενα¹⁴, όσο και ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας αποτελούν δύο από τους βασικότερους παράγοντες που βραχυπρόθεσμα μπορούν να δραστηριοποιήσουν κίνητρα μάθησης¹⁵. Θα εξαιρέσουμε το σκέλος των σκοπών, γιατί δεν μπορούν, παρά μόνο σε περιορισμένο βαθμό, να ευνοήσουν τη δημιουργία κινήτρων μάθησης. Αν εφαρμόσουμε στην

περίπτωση των σκοπών μια από τις βασικότερες αρχές των κινήτρων μάθησης — σύμφωνα με την οποία δε θα πρέπει να θεωρήσουμε τα κίνητρα μάθησης μόνον ως προϋπόθεση αλλά και ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας — τότε μπορούμε να πούμε ότι οι σκοποί θα δραστηριοποιήσουν κίνητρα μάθησης, εφόσον επιτευχθούν ως ένα βαθμό από τους μαθητές ή γίνουν τουλάχιστον ορατοί στην πορεία για την επίτευξή τους. Θα παραιτηθούμε και από το σκέλος της αξιολόγησης, γιατί με τον τρόπο που αυτή εφαρμόζεται, αποβλέποντας δηλ. αποκλειστικά στον έλεγχο της επίδοσης και τη βαθμολόγηση, είτε παραμένει σταθερά στο χώρο των εξωτερικών κινήτρων μάθησης, είτε καταλήγει σε αντικίνητρο.

Αν εξετάσουμε τη βιβλιογραφία τη σχετική με τη θεωρία και την έρευνα των ΑΠ, θα διαπιστώσουμε ότι σποραδικά μόνο και ευκαιριακά αναφέρεται στον τομέα των κινήτρων μάθησης¹⁶. Ενώ ασχολείται με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της διδασκαλίας — την περιγραφή σκοπών —, παραμελεί σχεδόν εντελώς την αφετηρία της. Έτσι όμως δεν τηρείται η αρχή που προαναφέραμε, αφού τα κίνητρα μάθησης θεωρούνται ως δεδομένη και αναμφισβήτητη προϋπόθεση όχι όμως και ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας.

Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει συνείδηση πια στη χώρα μας ότι η αναμόρφωση των ΑΠ αποτελεί τον πυρήνα οποιασδήποτε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Οι προσπάθειες όμως που καταβάλλονται προς την κατεύθυνση αυτή εξαπλώνονται στις περισσότερες περιπτώσεις στη συγγραφή νέων διδακτικών εγχειριδίων και βιβλίων για τον καθηγητή και τον δάσκαλο¹⁷. Με την «αναμόρφωση» των ΑΠ ασχολείται σχεδόν αποκλειστικά το ΚΕΜΕ/ΠΙ¹⁸. Το γεγονός όμως ότι διεξάγει έρευνα (;), όπως αυτό τουλάχιστον προβλέπουν οι πιο πρόσφατοι νόμοι 186/1975 και 1566/1985¹⁹ «αυτονόμοτα και αποσπασματικά, χωρίς προγραμματισμό και προοπτική»²⁰ εμποδίζει την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας στη σχολική πράξη. Εδώ και μερικά χρόνια το ΚΕΜΕ/ΠΙ ανέλαβε τη σύνταξη Οδηγιών για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο²¹. Η ολιγοσέλιδη όμως αναφορά στο κάθε μάθημα έχει ως αποτέλεσμα να παραμένουν οι Οδηγίες σε υψηλό επίπεδο γενικότητας και έτσι να προσφέρουν περιορισμένες δυνατότητες στην εκπαιδευτική πράξη²². Σε ό,τι αφορά το συγκεκριμένο μάθημα των ΑΕ, το ΚΕΜΕ στην προσπάθειά του να προσφέρει στον Έλληνα εκπαιδευτικό μια ευρύτερη ενημέρωση σχετικά με τα προβλήματα και τις δυνατότητες του μαθήματος συγκέντρωσε τις «Εισηγήσεις» μιας πλειάδας φιλολόγων και παιδαγωγών²³. Τόσο όμως οι «Οδηγίες» όσο και οι «Εισηγήσεις» — καθώς και όλη σχεδόν η βιβλιογραφία η σχετική με τη διδασκαλία των ΑΕ — ακροθιγώς μόνο αναφέρονται στο πρόβλημα της δραστηριοποίησης κινήτρων μάθησης. Ο εκπαιδευτικός, και ιδιαίτερα ο άπειρος, έχει την ανάγκη συγκεκριμένων μεθοδολογικών υποδείξεων, που θα του εξασφαλίσουν τις προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος και την επίτευξη των σκοπών του μαθήματος με οικονομικότερο και ουσιαστικότε-

ρο τρόπο. Μια δυνατή και εφαρμόσιμη λύση είναι η σύνταξη ΑΠ νέου τύπου, γνωστών διεθνώς με τον όρο «Curriculum» (C.)²⁴, τα οποία θα περιλαμβάνουν εκτενείς μεθοδολογικές υποδείξεις για το σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος και εναλλακτικές προτάσεις για τον εμπλουτισμό του ρεπερτορίου της διδασκαλίας²⁵. Το ΚΕΜΕ/ΠΙ υιοθέτησε σε άλλα μαθήματα μια λύση που έχει ορισμένα μόνο κοινά με αυτήν που προαναφέραμε και την οποία προτίθεται —όπως φαίνεται από το γεγονός ότι την εφάρμοσε στο μάθημα των Λατινικών— να ακολουθήσει και στο μάθημα των ΑΕ²⁶: εδώ και μερικά δηλ. χρόνια έχει αναλάβει τη συγγραφή «βιβλίων του καθηγητή» και «βιβλίων για το δάσκαλο». Τα πρώτα αποτελέσματα της προσπάθειας αυτής, στα οποία συγκαταλέγονται το «βιβλίο του καθηγητή» για τη διδασκαλία των Λατινικών²⁷ και των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γυμνασίου-Λυκείου²⁸ καθώς και το «βιβλίο του δασκάλου» για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην Γ' Δημοτικού²⁹, αποτελούν ίσως ένα θετικό βήμα στα πλαίσια της αναμόρφωσης των ΑΠ³⁰. Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις τα βοηθήματα αυτά πλαισιώνουν τα περιεχόμενα διδασκαλίας μόνο με πρόσθετο γνωστικό-πληροφοριακό υλικό, το οποίο δεν είναι εύκολο να δραστηριοποιήσει κίνητρα μάθησης, αν δε συνεπικουρείται και από συγκεκριμένες μεθοδολογικές υποδείξεις³¹.

2. Περιεχόμενα διδασκαλίας και κίνητρα μάθησης

Για να ανταποκρίνονται τα περιεχόμενα διδασκαλίας στις βασικές αρχές της Διδακτικής και για να ικανοποιούν τα κύρια αιτήματα της θεωρίας των ΑΠ, πρέπει να προκαλούν το ενδιαφέρον και να ανταποκρίνονται στις προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών. Αν η επιλογή των περιεχομένων δρομολογηθεί με βάση τα δύο αυτά κριτήρια, είναι δυνατό να αντιμετωπισθεί ως ένα βαθμό και το πρόβλημα της πληθώρας της ύλης, από το οποίο θίγεται και το μάθημα των ΑΕ, δεδομένου ότι είναι δύσκολο να αποκλείσουμε ορισμένα έργα της Αρχαίας Γραμματείας από το ΑΠ και να συμπεριλάβουμε άλλα³². Στη βιβλιογραφία τονίζεται σχεδόν πάντα με αοριστία ότι τα περιεχόμενα διδασκαλίας πρέπει να ανταποκρίνονται στις προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών, χωρίς όμως να δίνονται συγκεκριμένες υποδείξεις που να στηρίζονται σε εμπειρικά δεδομένα. Από το μειονέκτημα αυτό δεν είναι απαλλαγμένες και οι «Οδηγίες» του ΚΕΜΕ³³, όπου αναφέρεται σχετικά με το εγχειρίδιο της Α' Λυκείου³⁴... η πυκνότητα του περιεχομένου πρέπει να αντιμετωπίζεται σε συσχετισμό με την πνευματική ηλικία των μαθητών της Α' Λυκείου και όχι των μαθητών που αποφοίτησαν πρόσφατα από το Δημοτικό³⁵. Πέρα ασφαλώς από την ως ένα βαθμό ορθότητα της παρατήρησης αυτής, δεν μπορεί να υποστηριχθεί κανείς με έγκυρα επιχειρήματα ότι τα προσφερόμενα κείμενα ανταποκρίνονται στις προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών. Ουσιαστικά δηλ. πρόκειται για αυθαίρετο/ενορα-

τικό καθορισμό των περιεχομένων, γεγονός που σημαίνει ότι η προηγούμενη παρατήρηση παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο.

Σε ό,τι αφορά την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, επισημαίνουμε ότι ο μαθητής, τουλάχιστον με τα σημερινά δεδομένα, έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με το πρωτότυπο στην Α΄ Λυκείου, γεγονός που απαιτεί την αντιμετώπιση πρόσθετων προβλημάτων. Ο εκπαιδευτικός δηλ. πρέπει πέρα από —και παράλληλα με— τα ερεθίσματα που προσφέρει το περιεχόμενο, να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τις «Οδηγίες» του ΚΕΜΕ «το μάθημα της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στην Α΄ Λυκείου είναι πρωτίστως γλωσσικό... Στην Α΄ Λυκείου σκοπός της μάθησης των Αρχαίων Ελληνικών είναι η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας»³⁶. Εξάλλου στην επίτευξη αυτού του σκοπού αποβλέπει και το εγχειρίδιο της Α΄ Λυκείου. Επισημαίνεται μάλιστα ρητά στις «Οδηγίες» ότι σε αντίθεση με τα παλαιά εγχειρίδια που περιείχαν αυτοσχέδια κείμενα για τη διδασκαλία συγκεκριμένων γραμματικών τύπων και συντακτικών φαινομένων, το νέο εγχειρίδιο περιέχει πρωτότυπα κείμενα. Εξαιτίας όμως του γεγονότος αυτού «λίγα παραδείγματα μπορεί να βρει σ' αυτά ο καθηγητής για το αντίστοιχο κεφάλαιο της γραμματικής και του συντακτικού»³⁷. Ουσιάζεται δηλ. η ενότητα ενός έργου, χωρίς όμως το ανάλογο αντίκρισμα, αφού δεν πετυχαίνεται ο στόχος στον οποίο ουσιαστικά αποβλέπει η διδασκαλία των αποσπασμάτων. Μπορεί βέβαια το μάθημα να είναι στην Α΄ Λυκείου «πρωτίστως γλωσσικό», αλλά η επιλογή των αποσπασμάτων δεν πρέπει να γίνει με κριτήριο μόνο τη δυνατότητα που αυτά προσφέρουν για τη διδασκαλία της γλώσσας, γιατί στην περίπτωση αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος να χρησιμεύσουν απλώς ως συνταγές και εργαλεία για την εκμάθηση γραμματικών και συντακτικών κανόνων σε βάρος των κινήτρων μάθησης³⁸. Ο κίνδυνος μάλιστα αυτός είναι και στην περίπτωσή μας άμεσος, γιατί τα κείμενα σπάνια συνοδεύονται από ερωτήσεις που να αφορούν το περιεχόμενό τους, το οποίο συχνά δε δικαιολογεί την επιλογή τους³⁹. Το ίδιο μειονέκτημα, σε ό,τι αφορά την αποσπασματικότητα των κειμένων με τις συνακόλουθες δυσκολίες για δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης, απαντάται και στο εγχειρίδιο της β΄ τάξης του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (ΕΠΛ)⁴⁰. Το πρώτο μάλιστα κείμενο «Τα υπόγεια σπίτια της Αρμενίας», όσο κι αν προσφέρεται για τη διδασκαλία ή/και την επανάληψη ενός συγκεκριμένου κεφαλαίου της Γραμματικής, δύσκολα θα μπορούσε —τουλάχιστον με αυτό το αποσπασματικό του περιεχόμενο— να δραστηριοποιήσει κίνητρα μάθησης. Εξάλλου, σύμφωνα με τις «Οδηγίες», ο αποκλεισμός των «Ελληνικών» του Ξενοφώντα από την Α΄ Λυκείου και ο περιορισμός της διδασκαλίας αποκλειστικά στο εγχειρίδιο των Ν. Χ. Κεφαλίδη/Α. Β. Μουμτζάκη⁴¹ απαγορεύτηκε από την ανάγκη να συντελεσθεί η γνωριμία των μαθητών με τον αρχαίο λόγο κάτω από χρονικές συνθήκες όσο το δυνατόν λιγότερο ασφυκτικές...»⁴². Αξίζει να σημειώσουμε ότι στο εγχειρίδιο

αυτό περιέχονται 38 κείμενα-αποσπάσματα από τον Ξενοφώντα, και μάλιστα συγκριτικά τα περισσότερα από τα «Ελληνικά», σε σύνολο 68 κειμένων⁴³. Ασφαλώς η αποσπασματικότητα των κειμένων και η προτεραιότητα ορισμένων έναντι άλλων, αν και η σημασία/δυσκολία των θεμάτων που θίγονται σε αυτά επιβάλλει ορισμένες φορές το αντίθετο, δικαιολογείται από τη διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού. Το επιχείρημα όμως αυτό δε θεωρείται απόλυτα πειστικό, αν υπολογίσουμε ότι οι μαθητές είναι δύσκολο να σχηματίσουν μια συνολική-σφαιρική εικόνα ενός θέματος και πολύ περισσότερο του έργου, γεγονός που οπωσδήποτε έχει επιπτώσεις στη δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης. Το ίδιο μειονέκτημα δε φαίνεται να αποφεύγει και το εγχειρίδιο της α' τάξης του ΕΠΛ⁴⁴, το οποίο παρουσιάζει την καινοτομία της βαθμιαίας και σταδιακής μετάβασης από τα χρονικά πλησιέστερα — «περισσότερα βατά» — όπως αναφέρεται στο προλογικό σημείωμα του εγχειριδίου — προς τα παλαιότερα-δυσκολότερα⁴⁵. Η ταξινόμηση αυτή των κειμένων με αντίστροφη χρονική διάταξη — βυζαντινή-ελληνιστική-κλασική περίοδος — παρουσιάζει ασφαλώς πλεονεκτήματα σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της Γραμματικής και τους Συντακτικού, ορισμένα όμως κείμενα στο όνομα της διδασκαλίας της γλώσσας θυσιάζουν τη δυνατότητα για δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης⁴⁶. Το «Ανθολόγιο Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας» για τη β' τάξη του ΕΠΛ περιέχει μεταφρασμένα κείμενα, που είναι ταξινομημένα κατά γενικότερες θεματικές ενότητες:⁴⁷

- | | |
|--|--|
| — αρχή του κόσμου | — ηρωικός κόσμος |
| — πολιτικός κόσμος | — ο κόσμος της γνώσης και της καθημερινής ζωής |
| — ο κόσμος του πολέμου και της ειρήνης | — ο κόσμος του θαυμαστού και της φαντασίας |

Τα κείμενα αυτά πλαισιώνονται αρκετές φορές από «βοηθητικά κείμενα» που προέρχονται από την Παλαιά Διαθήκη, την Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (μεταφρασμένα) και τη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Σχετικά ωστόσο με τους τίτλους των κειμένων πρέπει να επισημάνουμε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις είναι γενικοί και αόριστοι, χωρίς έτσι να αποδίδουν με σαφήνεια ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο⁴⁸.

Προς την κατεύθυνση αυτή προσανατολίζεται και η δική μας πρόταση: να οριοθετούν συγκεκριμένες θεματικές ενότητες στις οποίες να ενταχθούν κατ' επιλογήν κείμενα-αποσπάσματα. Οι γενικότερες αυτές θεματικές ενότητες θα καθορίζονται από το ΑΠ, ενώ θα δίνεται η δυνατότητα να επιλέγονται ανάμεσα στα προσφερόμενα κείμενα εκείνα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού και στις προϋποθέσεις μάθησης της τάξης.

Οπωσδήποτε δε θα πρέπει να παραμεληθεί η διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού. Η επιλογή των κειμένων θα δικαιολογηθεί από τις δυνατότητες που προσφέρουν όχι μόνο για τη δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης

αλλά και για τη διδασκαλία συγκεκριμένων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων⁴⁹.

Στη συνέχεια οριοθετούνται πέντε θεματικές ενότητες, στις οποίες εντάσσονται επιμέρους θεματικές περιοχές, που εναρμονίζονται με τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος. Τέλος προτείνονται κατ' επιλογήν κείμενα-αποσπάσματα, τα οποία πραγματεύονται κατά το δυνατό σφαιρικά τα θέματα που περιέχονται στις επιμέρους περιοχές της κάθε θεματικής ενότητας⁵⁰:

I. Η εκπαίδευση στην Αρχαία Ελλάδα

- α. Φυσιογνωμία και λειτουργία του σχολείου
- β. Κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος
- γ. Σύγκριση της αγωγής των Αρχαίων με τη σημερινή
- δ. Σκοποί και μεθόδευση της διδασκαλίας
- ε. Πνευματικός προικισμός: κληρονομικότητα ή περιβάλλον;
- στ. Όνειρα και απογοητεύσεις των νέων

II. Πολιτική και κοινωνική ζωή στην Αρχαία Ελλάδα

- α. Ανάλυση και αξιολόγηση πολιτικοκοινωνικών θεσμών και καταστάσεων
- β. Σύγκριση των πολιτικοκοινωνικών θεσμών με τους σημερινούς
- γ. Κριτική συγκεκριμένων μορφών εξουσίας
- δ. Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του ατόμου απέναντι στην πολιτεία και τους νόμους
- ε. Το κοινωνικο-οικονομικό σύστημα: ο θεσμός της δουλείας-ανεργία
- στ. Ολυμπιακοί-επικήδιοι αγώνες

III. Ιδιωτική ζωή στην Αρχαία Ελλάδα

- α. Γάμος και ερωτικές-διαπροσωπικές σχέσεις
- β. Η θέση της γυναίκας μέσα στην οικογένεια
- γ. Παιχνίδια και διασκέδασεις
- δ. Εργασίες και επαγγέλματα

IV. Θρησκευτική ζωή και επιστημονικές αναζητήσεις

- α. Θεολογικά προβλήματα: Θεογονία και δημιουργία του κόσμου —ομοιότητες και διαφορές με το Χριστιανισμό— επιδράσεις
- β. Μύθος και πραγματικότητα: απόπειρα ερμηνείας του κόσμου
- γ. Το πρόβλημα της αθανασίας της ψυχής
- δ. Ο ρόλος και η υπευθυνότητα του ανθρώπου στη διαμόρφωση των ιστορικών καταστάσεων και συνθηκών
- ε. Σημαντικά ιστορικά γεγονότα

V. Καθήκον και ατομική ελευθερία

- α. Δυνατότητες και όρια του ανθρώπου στα πλαίσια της τραγικής διάστασης της ανθρώπινης ζωής
- β. Φυσικό και θετό δίκαιο

γ. Σύγκρουση με την αλήθεια-συνείδηση της ευθύνης και αυτοκριτική

Το θεματολόγιο αυτό προορίζεται ουσιαστικά για τη διδασκαλία του μαθήματος στην Α' Λυκείου (και στην α' και β' τάξη του Ε.Π.Λ.). Αλλά και τα κείμενα τόσο του «Ανθολογίου Αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων» όσο και της «Θεματογραφίας» (Γ' Λυκείου) θα μπορούσαν να επιλεγούν σύμφωνα με το θεματολόγιο αυτό.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Θα διατηρήσουμε τον όρο «Αρχαία Ελληνικά» και όχι τον επικρατέστερο στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα «Αρχαία Ελληνική Γραμματεία», αφού ουσιαστικά θα περιορισθούμε στη διδασκαλία του μαθήματος από το πρωτότυπο. Για το περιεχόμενο των δύο όρων και τη σχετική προβληματική βλ. τα άρθρα: Λυπουρλή Δ., Για τα Αρχαία Ελληνικά και Τσοπανάκη Αγ., Η αποκατάσταση των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, στο: «Το Βήμα της Κυριακής» (30.8.87 και 26.6.87 αντίστοιχα).
2. Βλ. Δημαρά Αλ., Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Αθήνα 1974, τόμ. β', σ. 93 κ.ε., 163 κ.ε., 267 κ.ε.
3. Πρωτοδιατυπώνεται από τον Φ. Φωτιάδη (Το γλωσσικόν ζήτημα κ' η εκπαιδευτική μας αναγέννησις, Αθήνα 1902, σ. 224 κ.ε.). Η άποψη ωστόσο για την αναγκαιότητα της μετάφρασης των Αρχαίων ανάγεται στον Νικόλαο Σοφιανό (16ος αι.): βλ. σχετικά Βαρμάζη Ν., Η μεταφρασμένη αρχαία ελληνική γραμματεία ως πρόβλημα της παιδείας και της εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη 1982 (αδημ. μεταπτυχ. εργασία), σ. 1-4.
4. Για ευρύτερη ενημέρωση βλ. Κακριδή Ι.Θ., Το μεταφραστικό πρόβλημα, Αθήνα 1979⁵, Μαρωνίτη Δ., Οι αρχαίοι από μεταφράσεις, στο: «Φιλολογόν», 1964 (2), σ. 61-66, τ. ίδιου, Οι μεταφράσεις της «Οδύσσειας». Μια επίγουσα πρόταση, στο: «Ο Πολίτης», (1977 (8)), σ. 38-41, Παπανικολάου, Κ.Ν., Τα Αρχαία Ελληνικά στην Α' Λυκείου, στο: «Νέα Παιδεία», 1980 (12), σ. 130-133, Ομάδα Παιδαγωγικού Εργαστηρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση, Αθήνα 1977 και τέλος Παπανούτσου Ε., Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία, Αθήνα 1965.
5. Το Υπουργείο Παιδείας είχε προεξαγγείλει (8 Ιουλ. 1987) ότι το 1987-88 θα είναι έτος «γλωσσικού πειραματισμού» και ότι η διδασκαλία των ΑΕ θα αρχίσει πειραματικά αλλά γενικευμένα σε όλα τα σχολεία της χώρας. Σύμφωνα όμως με νεότερη ανακοίνωσή του (11 Αυγ. 1987) ετεροχρονίζεται η εισαγωγή των ΑΕ στο Γυμνάσιο «μέχρι να ολοκληρωθούν οι διαδικασίες για μια νέα μέθοδο διδασκαλίας...».
6. Χωρίς να είναι απόλυτα σαφές, αν θα πρόκειται αποκλειστικά για διδασκαλία από το πρωτότυπο ή για συνδυασμό πρωτοτύπου-μετάφρασης.
7. Σε ό,τι αφορά το μέτρο της διδασκαλίας του μαθήματος των ΑΕ από μετάφραση στο Γυμνάσιο, η μεταρρύθμιση του 1976 αποτελεί συνέχεια της μεταρρύθμισης του 1964 και ενμέρει του 1929-31. Η επίσημη πρόταση ωστόσο για τη διδασκαλία του μαθήματος από μετάφραση ανάγεται στα νομοσχέδια του 1913.
8. Βλ. το σημείωμα «Τα Αρχαία Ελληνικά και οι φιλόλογοι», στο: «σεμινάριο 4» (Αρχαία ελληνικά) 1984 (4) και Σπυρόπουλου Ηλ., Τα Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, Αθήνα 1980, σ. 11 κ.ε. (Εισαγωγή: Τα αρχαία ελληνικά στη σημερινή σχολική πράξη).
9. Βλ. Γληνού Δ., Εισαγωγή στο «Σοφιστή» του Πλάτωνα, σ. 63, τ. ίδιου, Δημογραφικός ιστορισμός (Εκλεκτές Σελίδες), Αθήνα 1971, τόμ. Α', και Δελμούζου Αλ., Οι κλασικοί σε μετάφραση, στο: «Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 1916 (τόμ. 6).

10. Βλ. Finley M.I., Κρίση στα κλασικά γράμματα, στο: «Φιλολόγος», 1965 (4), σ. 157-170· για ευρύτερη ενημέρωση βλ. Κάκαλου Ν., Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο, Θεσσαλονίκη 1983 (μεταπτυχ. εργασία), σ. 11 κ.ε. Πρβλ. και Westphalen Kl., Der Beitrag der alten Sprachen zur gymnasialen Bildung, στο: «Altsprachlicher Unterricht» (AU), 1981 (2), σ. 48-63.
11. Η παρατήρηση αυτή ισχύει περισσότερο για την ελληνική πραγματικότητα. Επισημαίνουμε ότι ο John Locke, ήδη από τα τέλη του 17ου αι., δεν αναγνώριζε την αξία της διδασκαλίας των ΑΕ για τους πολλούς· βλ. σχετικά Κάκαλου Ν., ό.π., σ. 13.
12. Πρόκειται ουσιαστικά για μια άλλη διάσταση του προβλήματος «πρωτότυπο-μετάφραση». Ο καθορισμός των μεθοδολογικών υποδείξεων εξαρτάται ως ένα βαθμό από την επιλογή της μιας ή της άλλης μορφής προσφοράς του μαθήματος.
13. Για ευρύτερη ενημέρωση βλ. Schiefele H., Lernmotivation und Motivlernen, München 1978², τ. ίδιου, Κίνητρα μάθησης ως σκοπός και προϋπόθεση για μια αποτελεσματική διδασκαλία, στο: «Παιδαγωγική Επιθεώρηση», 1986 (5), σ. 199-233, Thomae H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, 2. Bd: Allgemeine Psychologie, II: Motivation, Göttingen 1965, Heiland, H., Motivieren und Interessieren, Bad Heilbrunn/bb. 1979, Heckhausen H., Motivation und Handeln, Berlin 1980.
14. Ωστόσο η προσωπικότητα και η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού μπορούν να μετατρέψουν ένα αγαπητό περιεχόμενο σε μισητό, και το αντίθετο· βλ. σχετικά Schiefele H., (1978), ο.π., σ. 337.
15. Βλ. Καψάλη Αχ., Παιδαγωγική Ψυχολογία, Θεσσαλονίκη 1983, σ. 315.
16. Το κενό αυτό είναι εμφανές και στο τρίτομο ογκώδες έργο του Frey K., Curriculum-Handbuch, München 1975.
17. Στη χώρα μας η αναμόρφωση των ΑΠ και γενικότερα η εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ταυτίζεται σχεδόν αποκλειστικά με τη συγγραφή νέων διδακτικών βιβλίων. Το παράδοξο μάλιστα είναι ότι συγγράφονται νέα σχολικά βιβλία, χωρίς να έχουν εκπονηθεί νέα ΑΠ· βλ. σχετικά Τερζή Ν., Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: το παράδειγμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1964-1985), στο: «Παιδαγωγική Επιθεώρηση», 1987 (6), σ. 23-46 (41).
18. Το σημερινό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), το οποίο ξαναθεσμοθετήθηκε το 1985· βλ. και Τερζή Ν., ό.π., σ. 23 (σημ. 2).
19. Ο 4379/1984 παρέχει καλύτερες δυνατότητες έρευνας· βλ. Τερζή Ν., ό.π. σ. 36.
20. Πρβλ. Τερζή Ν., ό.π., σ. 43· βλ. και εισαγωγικό σχόλιο στο: «Φιλολόγος», 1986 (45), σ. 173.
21. ΚΕΜΕ, Οδηγίες για τη διδασκτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, Αθήνα χ.χ.
22. Δε γίνεται καμιά προσπάθεια για συγκεκριμενοποίηση των σκοπών κάθε μαθήματος, οι οποίοι με αυτό τον τρόπο παραμένουν σε ένα υψηλό επίπεδο αφάιρσης. Εξάλλου οι μεθοδολογικές υποδείξεις είναι γενικές και ελάχιστα βοηθούν στην επίτευξη των σκοπών του κάθε μαθήματος.
23. ΚΕΜΕ, Εισηγήσεις, Αθήνα 1976 (Α' τόμ.), 1977 (Β' τόμ.).
24. Βλ. Ξωγέλλη, Π., Το πρόβλημα του εκσυγχρονισμού του Αναλυτικού Προγράμματος, στο: «Φιλολόγος», 1981 (23), σ. 265-271, Westphalen, Kl., Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, (μετάφρ. Ι. Πυργιωτάκη), Θεσσαλονίκη 1982, Βρεττού Ι., Σχεδιασμός και αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος Ιστορίας, Θεσσαλονίκη 1987, Φλουρή Γ., Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, Αθήνα 1983 και Ζαΐς R., Curriculum. Principles and Foundations, New York 1976.
25. Βλ. τελευτ. κεφ. (προτάσεις).
26. Ήδη προσφέρεται για το σχολικό έτος 1987/88 «βιβλίο του καθηγητή» για τη «Διδασκαλία των Ομηρικών Επών» από μετάφραση (Ελ. Κακριδή, τεύχ., Α', Αθήνα 1986).

27. Πασχάλη Μ. / Σαββαντίδη Γ., Λατινικά Λυκείου (το βιβλίο του καθηγητή), Αθήνα 1985².
28. ΚΕΜΕ, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (βιβλίο του καθηγητή), τόμ. 1-2: Ποίηση, τόμ. 3: Πεζογραφία, Αθήνα 1986².
29. ΚΕΜΕ, Ιστορία Γ' Δημοτικού (βιβλίο για το δάσκαλο), Αθήνα 1986.
30. Αν και στην περίπτωση αυτή δεν πρόκειται πάλι, όπως προαναφέρθηκε, για ολοκληρωμένη και ενιαία αναμόρφωση του ΑΠ αλλά για τη συγγραφή βοηθημάτων για τον εκπαιδευτικό. Στις «Οδηγίες» του ΠΙ επικρατεί σύγχυση σχετικά με τη φυσιογνωμία και τη μορφή ενός ΑΠ, η οποία αποδεικνύεται από τη χρήση του όρου αυτού. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο όρος χρησιμοποιείται στις «Οδηγίες για τη διδασκαλία αρχαίων ελληνικών στη Β' Λυκείου» (σ. 46 κ.ε.) με έναν τρόπο που δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο ενός ΑΠ· στην περίπτωση τουλάχιστον αυτή πρόκειται για ΑΠ παλαιού τύπου, δηλ. για κατάλογο περιεχομένων διδασκαλίας, ή ίσως για επιγραμματικό διάγραμμα διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο, όχι όμως και για ΑΠ (βλ. και τις «Οδηγίες» του ΚΕΜΕ, σ. 30 κ.ε.).
31. Το γνωστικό αυτό υλικό παραμένει στο μεγαλύτερο μέρος του αναξιοποίητο, γιατί σπάνια συνοδεύεται από ερωτήσεις και θέματα που θα μπορούσαν να προκαλέσουν προβληματισμό και διάλογο. Εξ άλλου απουσιάζουν συγκεκριμένες υποδείξεις για την αξιοποίηση πηγών-εικόνων.
32. Το μάθημα των ΑΕ δε θίγεται ίσως τόσο άμεσα από το πρόβλημα της πληθώρας της ύλης, όπως άλλα μαθήματα, π.χ. η Ιστορία. Ωστόσο και στο μάθημα αυτό δεν είναι σαφή τα κριτήρια για την επιλογή των περιεχομένων. Δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία μεταξύ των ειδικών σχετικά με την επιλογή όχι μόνο των αρχαίων συγγραφέων αλλά και των έργων τους, που θα πρέπει να συμπεριληφθούν στο ΑΠ· βλ. Λυπουρλή Δ., Πέντε Φιλολογικά Μελετήματα, Θεσσαλονίκη 1986, σ. 48.
33. Αναφερόμαστε και στις «Οδηγίες» του ΚΕΜΕ, αν και έχουν αντικατασταθεί, όπως προαναφέρθηκε, από τις «Οδηγίες» του ΠΙ, γιατί σ' αυτές γίνεται συχνή και εκτενής αναφορά στο βιβλίο της Α' Λυκείου και μάλιστα στα κριτήρια επιλογής των κειμένων-αποσπασμάτων, τα οποία περιέχονται σε αυτό. Η αναφορά αυτή δικαιολογείται από την προσπάθεια των «Οδηγίων» να προσφέρουν λύσεις σε ορισμένα προβλήματα που αντιμετώπισε ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία του νέου εγχειριδίου (βλ. ΚΕΜΕ, Οδηγίες... ό.π., σ. 10-11).
34. Κεφαλλίδη, Ν. Χ. / Μουμτζάκη Α.Β., Αρχαία Ελληνικά, Αθήνα 1985 (εκδ. Ζ'). Από το σχολικό έτος 1986-87 προσφέρεται το εγχειρίδιο αυτό σε νέα μορφή με ορισμένες προσθήκες και τροποποιήσεις, οι οποίες όμως είναι ανεπαίσθητες και δε μεταβάλλουν την εικόνα του προηγούμενου εγχειριδίου (1987 εκδ. Θ').
35. ΚΕΜΕ, Οδηγίες..., ό.π., σ. 12. Στις «Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος Αρχαία Ελληνικά στην Α' Λυκείου» του ΠΙ δεν αναφέρεται τίποτα σχετικό με τις προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών με εξαίρεση ίσως το σημείο (σ. 43) στο οποίο αναφέρεται ότι «μένει... στον καθηγητή να αποφασίσει ανάλογα με τις δυνατότητες της τάξης του, αν θα ζητά τη μετάφραση όλων των φράσεων που υπάρχουν στις ασκήσεις» (η υπογράμμιση δική μου).
36. ΚΕΜΕ, Οδηγίες... ό.π., σ. 15. Στις «Οδηγίες» του ΠΙ αναφέρεται: «Ειδικά στην Α' τάξη Λυκείου ο σκοπός της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματικής είναι κατά κύριο λόγο γλωσσικός (σ. 40).
37. ΚΕΜΕ, Οδηγίες... ό.π., σ. 13.
38. Βλ. Σπυρόπουλου Ηλ., ό.π., σ. 196.
39. Τα αποσπάσματα, όπως εκτίθενται με τη σύντομη αναφορά τους σε μεμονωμένα θέματα και γεγονότα, είναι δύσκολο να δραστηριοποιήσουν κίνητρα μάθησης. Στις «Οδηγίες» αναφέρεται ότι «από το βιβλίο το ίδιο δίνεται η μέθοδος διδασκαλίας της κάθε ενότητας...» (ΚΕΜΕ, ό.π., σ. 13) και ότι «ο καθηγητής πρέπει να αφήνεται να τον οδηγεί το βιβλίο» (ΠΙ, ό.π., σ. 40), στην πραγματικότητα όμως πρόκειται για ασκήσεις και σχόλια (ερμηνευτικά-γραμματικά-συντακτικά).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

40. Καραμπάγια-Παράσχη, Μ. κ.ά., αρχαία ελληνική γλώσσα, Αθήνα χ.χ., τεύχη α-β.
41. Κεφαλίδη, Ν. Χ. / Μουμτζάκης, Α.Β., ό.π. (1985).
42. ΚΕΜΕ, Οδηγίες..., ό.π., σ. 10.
43. Ο Α. Β. Μουμτζάκης (Τα αρχαία Ελληνικά στην Α' Λυκείου, στο: «Φιλολόγος», 1980 (22), σ. 203-236 (208) υποστηρίζει μάλιστα ότι «τα περισσότερα κείμενα είναι του Ξενοφώντα», γιατί «ακολουθήθηκε η διδακτική παράδοση και η κοινή πεποίθηση για τη διδαξιμότητα του αρχαίου αυτού συγγραφέα...». Στο νέο εγχειρίδιο η εικόνα δεν μεταβάλλεται σημαντικά, αφού από τα 50 κύρια κείμενα τα 29 προέρχονται από τον Ξενοφώντα «τα Ελληνικά» και η «Κύρου Ανάβασις» εκπροσωπούνται με 11 και 8 κείμενα αντίστοιχα.
44. Καραμπάγια-Παράσχη Μ., κ.ά., Αρχαία Ελληνικά, Αθήνα 1986³.
45. Ενωώντας προφανώς μεταφραστικές δυσκολίες.
46. Π.χ. αναφέρουμε το κείμενο του Στράβωνα που περιέχεται στο εγχειρίδιο (σ. 68) και επιγράφεται «Τα βουνά της Αττικής».
47. Γιατρομανωλάκη Γ., κ.ά., Ανθολόγιο Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας, Αθήνα 1986.
49. Π.χ. το κείμενο του Ηροδότου (σ. 33) επιγράφεται «Διάλογος Ξέρξη-Δημάρατου» χωρίς υπότιτλο ή οποιαδήποτε προσθήκη. Ωστόσο το κείμενο του Θουκυδίδη (σ. 51) τιτλοφορείται «Διάλογος Μηλίων-Αθηναίων ή σχετικά με το δίκαιο του ισχυρότερου». Πρβλ. Heil, H.G., Prolegomena zu einem Griechisch - Curriculum der Sekundarstufe II, στο: «Altsprachlicher Unterricht», 1973-74 (4), σ. 45-60 (50): «Θέματα όπως 'Ο επιτάφιος του Θουκυδίδη' ή 'Ο Διάλογος των Μηλίων του Θουκυδίδη' είναι άστοχα ήδη στη διατύπωσή τους» (η μετάφραση δική μου). Για τους κινδύνους που ελλοχεύουν κατά την τιτλοθέτηση των κειμένων βλ. Λυπουρλή, Δ., ό.π., σ. 65 κ.ε. (με αφορμή το εγχειρίδιο «Ανθολόγιο λυρικής ποιήσεως» για τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου, 1982⁵).
49. Στο Παράρτημα (Α) αναφέρονται δειγματοληπτικά ορισμένα κείμενα που μπορούν να αναλάβουν το διπλό αυτό ρόλο.
50. Τα κείμενα αυτά περιέχονται στο Παράρτημα (Α). Πλούσια ερεθίσματα για τη σύνταξη του θεματολογίου μου πρόσφερε το: Die Schule in Nordrhein-Westphalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Gymnasiale Oberschule, Richtlinien Griechisch, (Heft 4711) 1981.

Β. Κ. Αναστασιάδη, Δ.φ.

Η ΕΡΩΤΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

I. Η σημασία της ερώτησης στη διδασκαλία και είδη ερωτήσεων

Η ερώτηση αποτελεί, όπως είναι γνωστό, το αρχαιότερο, βασικότερο και αποτελεσματικότερο μέσο διδασκαλίας. Σ' αυτήν βασίζονται οι διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας (επαγωγική μέθοδος, μέθοδος της ανακάλυψης, διδασκαλία δια μέσου υποθέσεων, συμπερασματική μέθοδος, απαγωγική-επαγωγική μέθοδος, επαγωγική-απαγωγική μέθοδος, η διαλεκτική μέθοδος, η διαλεκτική μέθοδος του Σωκράτη, που οδηγεί στον πνευματικό τοκετό και βοηθάει στην αποκάλυψη της αλήθειας και στην ανακούφιση της ψυχής). Και σήμερα ακόμη εξακολουθεί να διατηρεί τη σπουδαιότητά της στη διδασκαλία. Αποτελεί εργαλείο της αντίληψης, δραστηριοποιεί τη σκέψη και της προσδίδει περισσότερη πρωτοτυπία και μεγαλύτερες δυνατότητες. Διευκολύνει στη διδασκαλία το διάλογο, που στα σχολεία μας είναι στην ουσία αυτός «κατ' αντίδραση» διάλογος, αλλά παρά τα τυχόν μειονεκτήματά του δεν πρέπει να εξοβελιστεί από το μονόλογο. Με τις ερωτοαποκρίσεις οι μαθητές μιλούν στο να ακούνε τους άλλους και να ασκούνται στην ετοιμότητα πώς να απαντούν και πώς να υποβάλλουν και οι ίδιοι ερωτήσεις¹. Με την προσεκτική υποβολή της κινητοποιείται και δραστηριοποιείται η σκέψη, η κρίση, το ενδιαφέρον και η αυτενέργεια των μαθητών και εξασφαλίζεται η συμμετοχή τους στο μάθημα. Στη διδακτική πράξη σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης η ερώτηση αποτελεί το πιο δημιουργικό μέσο για τη μεταβίβαση των μορφωτικών αγαθών και για την επιτυχία των γνωστικών στόχων. Παρά την αναμφισβήτητη αξία των ερωτήσεων, που ο Γερμανός παιδαγωγός Val. Troitzendorf (1490-1556) τις χαρακτήριζε ήλιο του σχολείου, υπάρχουν και μερικοί, όπως ο Pestalozzi, που δε δίνουν καμιά αξία σ' αυτές.

Η ερώτηση μπορεί να απευθύνεται από τον εκπαιδευτικό προς το μαθητή και από το μαθητή προς τον εκπαιδευτικό. Η β' βοηθάει καλύτερα τη μάθηση και ανταποκρίνεται περισσότερο στη φυσική διαδικασία της μάθησης, γιατί αυτή προχωρεί αποτελεσματικότερα, όταν ρωτάει αυτός που δεν ξέρει (ο μα-

θητής) και απαντά αυτός που ξέρει (ο εκπαιδευτικός). Αυτό όμως προϋποθέτει την εξασφάλιση των προϋποθέσεων για τη συμμετοχή του μαθητή στην κατάκτηση της γνώσης. Την ερώτηση του μαθητή προς τον εκπαιδευτικό την υιοθέτησε κυρίως το σχολείο εργασίας. Αυτό αναγνωρίζει μόνον αυτήν, εφόσον βέβαια πηγάζει από πραγματική απορία και άγνοια του μαθητή και αποβλέπει στη διάλυσή της και στη συμπλήρωση των ελλείψεών του. Γι' αυτό και καταπολέμησε με δριμύτητα τον εξελικτικό διάλογο και υποστήριξε ότι η ερώτηση του εκπαιδευτικού, που ξέρει την απάντηση, προς το μαθητή, που δεν ξέρει τίποτε, δεν έχει καμιά αξία και είναι πνευματοκτόνα. Την ερώτηση του μαθητή την υποστηρίζει και σήμερα η γενετική ψυχολογία και ιδιαίτερα η γνωστική. Κατά τον H. Gaudig η ερώτηση του εκπαιδευτικού προς το μαθητή καταπνίγει την αυτενέργεια του μαθητή, με αποτέλεσμα να παθητικοποιείται και να περιθωριοποιείται. Γι' αυτό και οι N. Postman και C. Weingartner υποστηρίζουν εμφατικά² την ακρότητα ότι πρέπει να απαγορευτεί στους καθηγητές να κάνουν ερωτήσεις, των οποίων γνωρίζουν τις απαντήσεις.

Οπωσδήποτε ο εκπαιδευτικός θα πετύχαινε καλύτερα το σκοπό του, αν κατόρθωνε να εκμεταλλευτεί τη φυσική περιέργεια του μαθητή, τον πηγαίο και αυθόρμητο προβληματισμό του και γενικά την έμφυτη ανθρώπινη τάση και ορμή του για γνώση, ώστε να ενδιαφέρεται για το μάθημα και να υποβάλλει συχνές ερωτήσεις με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα. Έτσι η συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης γίνεται ουσιαστική και όχι φαινομενική και τυπική, όπως όταν ρωτάει ο εκπαιδευτικός, θέτοντας ο ίδιος το πρόβλημα στο μαθητή. Η ερώτηση του μαθητή απελευθερώνει τις δημιουργικές του δυνάμεις και τα ενδιαφέροντά του και ενισχύει σημαντικά τον ελεύθερο διάλογο³. Επομένως επιβάλλεται ο εκπαιδευτικός να καλλιεργεί όσο μπορεί την έμφυτη ανθρώπινη τάση και ορμή του μαθητή να ρωτά, για να μαθαίνει, ενθαρρύνοντάς τον σε κάθε περίπτωση να ρωτά και απομακρύνοντας όλα τα εμπόδια που αναστέλλουν την τάση του αυτή. Γίνεται πιο ευεπίφορη η κατάπνιξη της τάσης αυτής, όταν οι ερωτήσεις του μαθητή έχουν μεταφυσικούς και αξιολογικούς προβληματισμούς.

Ο αποδοτικός λοιπόν και δημοκρατικός εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να υποβάλλουν ερωτήσεις και απορίες, γιατί με αυτές εκδηλώνεται η ορμή τους για τη γνώση και αποτελούν τη βάση της μάθησης. Η ερευνητική απορία (το «θαυμάζειν» του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη), που αποτελεί βασική λειτουργία του ανθρώπινου πνεύματος, και η ορμή για γνώση, που πηγάζει άμεσα από την ψυχή του ανθρώπου και είναι ισχυρή πνευματική ανάγκη του, αποτελούν σπουδαιότατη παιδευτική δύναμη. Κι αυτό, γιατί ωθούν τον άνθρωπο στην έρευνα και στην κατανόηση προσώπων, πραγμάτων, καταστάσεων και φαινομένων, στην εύρεση σχέσεων και αιτίων. Γενικά τον βοηθάει να πλουτίσει τον εσωτερικό του κόσμο και να καλλιεργήσει και να αναπτύξει τις πνευματικές του δυνάμεις. Γι' αυτό και βασική προϋπόθεση του παιδευτι-

κού του έργου είναι να αποδέχεται και να ενθαρρύνει την αυτόβουλη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα με ερωτήσεις διασάφησης, με άσκηση κριτικής και με πλουτισμό του με νέες πληροφορίες, ιδέες, προτάσεις και αναλύσεις, ώστε τελικά και ο λεγόμενος σωκρατικός διάλογος να μην καταντά «ένας απλός (τυπικός) ελιγμός, για να μην πει ο μαθητής αυτό που θέλει να πει, αλλά αυτό που ο δάσκαλος θέλει να πει και συμπίπτει με το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει»⁴.

Κι όμως σκοπός του σύγχρονου σχολείου σύμφωνα με ομόφωνη υποστήριξη παιδαγωγών, κοινωνιολόγων, ψυχολόγων και πολιτικών πρέπει να είναι η προετοιμασία αυτόνομων προσωπικοτήτων, ώστε να μπορούν να παρατηρούν, να σκέφτονται, να προβληματίζονται, να κρίνουν, να αποφασίζουν και να ενεργούν με ανεξαρτησία, πρωτοβουλία, φαντασία και υπευθυνότητα⁵. Γι' αυτό η αποθάρρυνση των μαθητών να υποβάλλουν ερωτήσεις και απορίες είναι αντιπαιδαγωγικό, γιατί, εκτός του ότι στερεί από τους μαθητές το αναφαίρετο δικαίωμά τους να μαθαίνουν, επιπλέον δεσμεύει την ελευθερία της σκέψης τους και θέτει φραγμό στην αυτενεργό και αυθόρμητη διάθεση και εκδήλωσή τους για μάθηση. Έτσι γίνεται ανασταλτικός παράγοντας στην αποδοτική μάθηση και σωστή αγωγή τους. Οι αυθόρμητες ερωτήσεις και απορίες δεν υπηρετούν μόνο τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά παράλληλα αποτελούν για τον εκπαιδευτικό και άριστο ψυχοδιαγνωστικό μέσο των μαθητών, γιατί από το περιεχόμενο και την ποιότητά τους μπορεί να διαγνώσει τον ψυχικό κόσμο τους, π.χ. τη νοημοσύνη τους, την κρίση, τη μνήμη, την παρατηρητικότητα, τα ενδιαφέροντα, την εκφραστική τους ικανότητα κ.ά. Πρέπει όμως να είναι προσεκτικός, ώστε να τις αποδεχτεί, όταν πηγάζουν από πραγματικό ενδιαφέρον, γιατί τότε μόνον υπηρετούν πραγματικά τη μάθηση.

Η ερώτηση, όπως είπαμε, αποτελεί την ψυχή και τη βάση του διαλόγου. Αλλά, για να καλλιεργηθεί και να ευδοκιμήσει ο διάλογος μέσα στην τάξη, απαιτείται να εξασφαλιστεί μέσα σ' αυτήν παιδαγωγικό κλίμα κατάλληλο για την ανάπτυξη της ελευθερίας των μαθητών σε βαθμό τέτοιο, ώστε να αποκτήσουν θάρρος να αμφισβητούν τη γνώμη των συμμαθητών τους και αυτών ακόμη των εκπαιδευτικών τους. Αλλά, για να φτάσουμε σ' αυτό το σημείο, χρειάζεται να εξαλειφθούν οι αναστολές των μαθητών, που πηγάζουν α) από τις τυχόν ανταγωνιστικές μεταξύ τους σχέσεις και β) από τη σχέση εξάρτησης, στην οποία μπορεί να βρίσκονται, από τον εκπαιδευτικό τους⁶. Γι' αυτό και η εκ μέρους του εκπαιδευτικού αποδοχή του μαθητή, όπως είναι με τις γνώσεις, το νοητικό του επίπεδο και το συναισθηματικό του επίπεδο αποτελεί βασικό στοιχείο για τη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος, στοιχείο βασικό για τη θετική επίδραση του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία και στη συμπεριφορά και γενικά στο χαρακτήρα του μαθητή.

Για να μπορέσει λοιπόν ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στο παιδαγωγικό και διδακτικό του έργο, πρέπει να αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή με απόλυτο

σεβασμό και να συναισθάνεται τη δύσκολη και υποδεέστερη θέση του ως εξεταζόμενου και γενικά ως μαθητή, ώστε συνειδητά ή ασυνειδητά να μην του προκαλεί τη λεγόμενη νεύρωση ή ψύχωση του εξεταζόμενου, για να αποφεύγεται έτσι η δημιουργία σ' αυτόν μειωτικών πλεγμάτων και η περιθωριοποίηση του. Ακόμη επιβάλλεται ο κάθε εκπαιδευτικός με τις ερωτήσεις του και γενικά με τη διδασκαλία του και την όλη συμπεριφορά του να καλλιεργεί στους μαθητές του την υπευθυνότητα και τη μεθοδικότητα και να τους κάνει να συνειδητοποιούν ότι θα πρέπει να αντιμετωπίζουν το μάθημα και όλα τα σχολικά τους καθήκοντα με όλη την ψυχική τους δύναμη, αφοσίωση και πίστη, γιατί σχολείο σημαίνει κοντά στα άλλα εργασία, κόπο, αντοχή, μεθοδικότητα, συνέχεια, συνέπεια και ευσυνειδησία⁷.

Σχετικά με την ερώτηση, η άποψη ότι αξία έχει μόνο η ερώτηση του μαθητή προς τον εκπαιδευτικό, όσο ιδανική κι αν φαίνεται, αποτελεί ιδεαλιστική ακραία περίπτωση και στο ελληνικό σχολείο, δασκαλοκεντρικό καθώς είναι, δεν μπορεί να εφαρμοστεί απόλυτα, ώστε να εξοβελιστεί εντελώς η ερώτηση του εκπαιδευτικού προς το μαθητή. Στην πραγματικότητα σήμερα σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης κυριαρχεί η ερώτηση του εκπαιδευτικού. Είναι μάλιστα διαπιστωμένο από την έρευνα ότι οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσή μας καταλαμβάνουν το 90% των ερωτήσεων, που υποβάλλονται μέσα στην τάξη. Και από αυτές πάλι το 90% επιζητούν μια ορισμένη απάντηση, κάτι που καλλιεργεί κυρίως τη μνήμη και όχι την κρίση, τον προβληματισμό και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Σχετικά με την υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές για τη λύση των αποριών τους πάνω στο μάθημα σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα διαπιστώθηκε ότι στο Γυμνάσιο υποβάλλουν ερωτήσεις μόνο το 37% και στο Λύκειο 24%, ενώ το 30%, αν και το επιθυμούν, δεν προλαβαίνουν στην ώρα του μαθήματος. Σύμφωνα με την επιστημονική έρευνα μόνο το 20% ως το 40% το πολύ της διδακτικής ώρας διατίθεται στους μαθητές για τη διατύπωση αποριών και απόψεών τους, ενώ το υπόλοιπό της καταλαμβάνεται από το μονόλογο του καθηγητή ή είναι νεκρός χρόνος. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι μερικοί μαθητές μονοπωλούν το διάλογο και έτσι κλέβουν το χρόνο των συμμαθητών τους, τότε καταλαβαίνουμε ότι οι περισσότεροι δεν εκφράζονται στο μάθημα και τηρούν καθαρά παθητικό ρόλο, που αποτελεί αρνητικό παράγοντα για τη μάθηση⁸.

Όπως λοιπόν λειτουργεί σήμερα η εκπαίδευσή μας σε όλες τις βαθμίδες της, δεν μπορεί να εξοβελιστεί η ερώτηση του εκπαιδευτικού από το ελληνικό σχολείο α) γιατί είναι πολύ δύσκολο το να ρωτά κανείς, β) ο μαθητής, που αγνοεί τη διδακτέα ύλη, δεν ξέρει πολλές φορές τι να ρωτήσει, με αποτέλεσμα να κάνει άσκοπες ερωτήσεις και όχι ουσιαστικές και να χάνεται έτσι πολύτιμος χρόνος και γ) δεν ευνοούν κάτι τέτοιο η όλη δομή της εκπαίδευσής μας και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μας. Έτσι, αν στηρίξει κανείς τη διδασκαλία του μόνο στις ερωτήσεις των μαθητών ακόμη και στα μαθήματα που προσφέ-

ρονται γι' αυτές, αυτή θα προχωρεί με πολύ αργό ρυθμό. Επομένως ο εντελώς ελεύθερος διάλογος, που προβάλλει το σχολείο εργασίας με τις ερωτήσεις μόνο των μαθητών, δε βοηθάει στην ολοκλήρωση και εξάντληση της διδακτέας ύλης με αποδοτικό τρόπο, γιατί η διδασκαλία προχωρεί χωρίς κάποιο προγραμματισμό και κάποιο σχέδιο, που αποτελούν τη βάση της προόδου κάθε επιστήμης, τέχνης και τεχνικής. Γι' αυτό και αποδοτικότερη μορφή διδασκαλίας στη σημερινή δεδομένη εκπαιδευτική μας κατάσταση είναι ο εξελικτικός διάλογος, που στηρίζεται στην καθοδηγημένη αυτενέργεια.

Μια και δεν μπορεί να εξοβελιστεί η ερώτηση του εκπαιδευτικού από τη διδασκαλία και κατέχει κυρίαρχη θέση στα σχολεία μας, εκείνο που επιβάλλεται να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι να υποβάλλει τις ερωτήσεις του ύστερα από καλή προετοιμασία και με μεγάλη προσοχή και όχι με προχειρότητα και για τον τύπο και μόνο. Γι' αυτό και σωστά ειπώθηκε ότι η σοφή ερώτηση αποδεικνύει τη σοφία του ερωτητή. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να τονίσω τη βασική λειτουργία του λόγου, που είναι η επικοινωνία. Γενικά δηλαδή ο λόγος θα πρέπει να στοχεύει στην έκφραση της ουσίας, ώστε να μην καταντά αράδιασμα λέξεων δίχως περιεχόμενο, μόνο και μόνο για πρόκληση ενθουσιασμού και επίδειξης. Ο λόγος πρέπει να επιδιώκει πάντοτε τη σαφή επικοινωνία, που πετυχαίνεται πάρα πολύ με το διάλογο, ο οποίος βοηθάει τον πομπό να γίνει σαφής στο δέκτη του. Επομένως η διαλεκτική, η τέχνη του διαλόγου, ένα κατ' εξοχήν γνώρισμα των αρχαίων Ελλήνων, είναι απαραίτητο να γίνει βίωμα και τρόπος ζωής σε κάθε σχολική εκδήλωση του εκπαιδευτικού, έχοντας υπόψη του, όπως λέει και ο Ευ. Παπανούτσος, ότι σκοπός του διαλόγου δεν είναι να σώσει αυτός τις απόψεις του, αλλά να βρει και να σώσει την αλήθεια.

Η διαλεκτική (διαλογική) ή ερωτηματική μορφή της διδασκαλίας με την κυριαρχία των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού διακρίνεται στην καθηγητική μορφή και στον αναπτυξιακό ή εξελικτικό διάλογο των Ερβαρτιανών. Στην α' δίνονται στους μαθητές έτοιμες ερωτήσεις και έτοιμες αντίστοιχες προς αυτές απαντήσεις, που οι μαθητές πρέπει να τις αποστηθίσουν. Οι τέτοιου είδους ερωτήσεις, που χρησιμοποιούνται κυρίως στις γραπτές εξετάσεις και καλλιεργούνται περισσότερο στα φροντιστήρια ως «ερωτήσεις SOS», δεν προάγουν την αυτενέργεια των μαθητών και τους συνηθίζουν στη στείρα απομνημόνευση και στον πνευματικό πάροπλισμό. Χρησιμοποιήθηκαν συστηματικά στους πρωτοχριστιανικούς αιώνες, για να προφυλάξουν τους πιστούς από τις παρερμηνείες της χριστιανικής διδασκαλίας. Στον αναπτυξιακό ή εξελικτικό διάλογο δε δίνονται έτοιμες απαντήσεις, αλλά με κατάλληλες ερωτήσεις, δηλαδή με κάτι ανάλογο που έκανε ο Σωκράτης, ζητείται από τους μαθητές να διερευνήσουν, για να βρουν οι ίδιοι τις απαντήσεις για την καλλιέργεια της αυτενέργειάς τους, που με τον τρόπο αυτό πίστευαν οι Ερβαρτιανοί⁹ ότι καλλιεργείται σε μέγιστο βαθμό. Από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη είναι η καθοδηγημένη αυτενέργεια με τον εξελικτικό διάλογο.

Εδώ, με τις συνεχείς και κατάλληλες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και τις απαντήσεις των μαθητών γύρω από ένα θέμα ή πρόβλημα, με τρόπο φυσιολογικό και εξελικτικό οδηγούνται οι μαθητές από τα γνωστά στην ανακάλυψη νέων άγνωστων γι' αυτούς γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών με βάση το νόμο της αιτιότητας. Με τη συζήτηση για την επεξεργασία του προβλήματος, που προσφέρεται για λύση, και την έμπειρη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού γίνεται η διερεύνηση, εξήγηση και διευκρίνιση του ζητούμενου και η εύρεση του σωστού αποτελέσματος. Είναι όμως πολύ δύσκολη η μορφή αυτή της διδασκαλίας και συνάμα χρονοβόρα. Απαιτείται να ξέρει καλά ο εκπαιδευτικός το θέμα του και να χειρίζεται με ευχέρεια και δεξιοτεχνία τον εξελικτικό διάλογο. Διαφορετικά το μάθημα κινδυνεύει να εκφυλιστεί σε ανιαρή και χωρίς ενδιαφέρον χρονοβόρα συζήτηση και λογοκοπία¹⁰.

Οι ερωτήσεις αυτές διευκολύνουν ακόμη τον εκπαιδευτικό να διαγνώσει τις διαφορές, τις δυσκολίες, τις αδυναμίες και τις ικανότητες των μαθητών του και τον βοηθούν να διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της διδασκαλίας του, ώστε να μπορέσει να τη διορθώσει και να τη βελτιώσει. Ας έχουμε υπόψη μας ότι δεν είναι αρκετό για έναν επιτυχημένο διάλογο να γίνονται σωστά οι ερωτήσεις. Παράλληλα, χρειάζεται και όρεξη και τέχνη, γιατί σε τελευταία ανάλυση ένας επιτυχημένος διάλογος είναι ένα έργο τέχνης. Οπωσδήποτε με το σωστό διάλογο απαιτείται περισσότερος χρόνος, αλλά ο χρόνος αυτός που χάνεται ξανακερδίζεται αργότερα με την απόκτηση από τους μαθητές υψηλής στάθμης ανεξάρτητης σκέψης, ώστε να μπορούν να λύουν αργότερα μόνοι τους, και μελλοντικά προβλήματα της ζωής τους¹¹.

Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού θα πρέπει να απευθύνονται περισσότερο όχι τόσο στη μνήμη με τα «ποιος, τι, πού, πότε» αλλά στην κρίση με τα «πώς και γιατί», ώστε να προβληματίζουν το μαθητή και να καλλιεργούν την κριτική του ικανότητα. Γι' αυτό στα φιλολογικά μαθήματα κυρίως, αλλά και γενικά στα θεωρητικά περιγραφικά, οι πιο εποικοδομητικές ερωτήσεις είναι οι ανοιχτές και όχι οι κλειστές, δηλαδή αυτές που δεν απαιτούν μια και μοναδική απάντηση, αλλά περισσότερες, οπότε απαιτείται η αιτιολόγησή τους με μια λογική επιχειρηματολογία. Τέτοιες ερωτήσεις είναι περισσότερο κατάλληλες για τις γραπτές εργασίες των μαθητών στο σπίτι, για τις οποίες υπάρχει περισσότερος χρόνος και περισσότερη ψυχολογική άνεση. Και τέτοιες κυρίως είναι οι αξιολογικές ερωτήσεις, που αναφέρονται σε στάσεις και αξίες. Σχετικά με τις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές οι N. Postman και C. Weingartner, όπως είπαμε και παραπάνω, απορρίπτουν εντελώς τις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, των οποίων γνωρίζουν οι ίδιοι την απάντηση εκ των προτέρων, και γι' αυτό υποστηρίζουν emphatically ότι θα πρέπει να τους απαγορευτεί να υποβάλλουν τέτοιες ερωτήσεις. Αν και από παλιότερα¹² είχαν επισημανθεί τα μειονεκτήματα των κλειστών ερωτήσεων, που είναι ερωτήσεις κυρίως μνήμης, και ζητούσαν να ελέγχεται ακόμη και στις εισαγωγικές εξετάσεις των

τότε εξατάξιων Γυμνασίων η κριτική και όχι η απομνημονευτική ικανότητα των μαθητών, δυστυχώς όμως ακόμη και σήμερα όχι μόνο στα Γυμνασία αλλά και στα Λύκεια και στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ μπαίνουν τέτοιες ερωτήσεις, με συνέπεια να μην απομένει τίποτε για την ελεύθερη πνευματική ενέργεια και τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών.

Επειδή λοιπόν στο ελληνικό σχολείο, όπως είπαμε, κυριαρχούν οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να έχει υπόψη του πάντοτε ο κάθε εκπαιδευτικός ότι ο κύριος σκοπός του είναι να διευκολύνει τους μαθητές να αυξήσουν την ικανότητά τους για μάθηση. Γι' αυτό τις ερωτήσεις του θα πρέπει να τις θεωρεί όχι ως ένα μέσο, για να δαλεάσει τους μαθητές να παπαγαλίζουν το μάθημα, αλλά ως εργαλεία, που θα τον βοηθήσουν να ανοίξει σε μπλοκαρισμένα μυαλά ανυποψίαστες δυνατότητες. Και αυτό που επιβάλλει σε ορισμένα ιδίως μαθήματα να μην περιορίζεται και να μη σταματά για μια ερώτηση σε μια και μοναδική απάντηση, αλλά ζητώντας τους λόγους και τις αιτίες που οδήγησαν ένα μαθητή στην απάντησή του να τους υποθάλπτει σ' ένα συνεχή προβληματισμό. Εκείνο που κυρίως πρέπει να τον ενδιαφέρει είναι να τους καλλιεργήσει την τάση να αναπτύξουν δικά τους κριτήρια ή κανόνες για την αξιολόγηση της ποιότητας, της ακρίβειας και της σπουδαιότητας των γνώσεων και των ιδεών.

Οι Ν. Postman και C. Weingartner υποστηρίζουν ακόμη ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός έχοντας υπόψη του ότι η μάθηση δεν είναι ένα οριστικό γεγονός αλλά μια διαρκής εξέλιξη για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, για συσσώρευση νέων πληροφοριών και για την επεξεργασία και διατύπωση γενικεύσεων, σπάνια συνοψίζει τις απόψεις των μαθητών του κατά τη διδασκαλία, γιατί η συνοψιση ή το κλείσιμό τους σταματά κάθε παραπέρα προβληματισμό των μαθητών. Εκείνο που κυρίως πρέπει να τον ενδιαφέρει είναι όχι τι θα έπρεπε να σκεφτούν, δηλαδή το περιεχόμενο των απόψεών τους, αλλά η εξερεύνηση του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται αυτοί και φτάνουν στη διατύπωση των απόψεών τους. Γι' αυτό ας μην τρομάζει από τα λάθη τους και ας τους ενθαρρύνει να διατυπώνουν ελεύθερα και άφοβα τις απόψεις τους, έστω κι αν είναι λανθασμένες και διαφορετικές από τις δικές του, ώστε να μπορέσει να ανακαλύψει την αιτία του λάθους τους και έτσι να τους διορθώσει. Όλες λοιπόν οι ερωτήσεις, οι δραστηριότητες και οι εργασίες που προτείνει στους μαθητές πρέπει να αποβλέπουν στο να τους κάνουν να αντιληφθούν ξεκάθαρα κάποιο πρόβλημα και κατόπιν να κάνουν παρατηρήσεις σχετικά με τη λύση του και γενικεύσεις που να στηρίζονται σ' αυτές. Κατόπιν έχοντας υπόψη του ότι κάθε μορφή γνώσης είναι αποτέλεσμα υποβολής ερωτήσεων και διατύπωσης ορισμών και ότι δημιουργείται με την παρατήρηση, αφαίρεση, ταξινόμηση, γενίκευση, επαλήθευση και εφαρμογή, βοηθεί τους μαθητές του να χρησιμοποιούν αυτές τις μεθόδους, ώστε να αποκτήσουν ευχέρεια στη χρήση τους.

Γι' αυτό κατά τους παραπάνω κριτήριο της επιτυχίας του έργου του θα

πρέπει να θεωρεί τελικά ο εκπαιδευτικός: α) την αύξηση του βαθμού της σπουδαιότητας και της πειστικότητας των αμφισβητήσεών τους για τις απόψεις των άλλων (συμμαθητών, εκπαιδευτικών, βιβλίων), γ) τη σπουδαιότητα και τη σαφήνεια των κριτηρίων τους γι' αυτά που αμφισβητούν, δ) την προθυμία τους να αναβάλλουν να βγάλουν συμπεράσματα, όταν λείπουν τα επαρκή στοιχεία, ή να τροποποιούν τις απόψεις τους, όταν τα νέα στοιχεία δικαιολογούν την τροποποίησή τους, ε) την ανεκτικότητα τους, όταν διατυπώνονται ποικίλες απαντήσεις και μάλιστα αντίθετες από τις δικές τους και στ) την αύξηση της ικανότητάς τους για παρατήρηση, αφαίρεση, ταξινόμηση, γενίκευση, επαλήθευση και εφαρμογή συμπερασμάτων. Κι όλα αυτά καλλιεργούνται, όταν οι μαθητές δεν αποθαρρύνονται να διατυπώνουν απαντήσεις διαφορετικές από αυτές που περιμένει ο εκπαιδευτικός, μόνο που επιβάλλεται να τις διατυπώνουν με παρηρησία και να αιτιολογούν τη γνώμη τους με λογικά επιχειρήματα. Έτσι μόνο καταπολεμείται ο δογματισμός και καλλιεργείται ο πλουραλισμός και η κριτική και δημιουργική σκέψη. Εξάλλου η εκπαίδευση δεν πρέπει να αποβλέπει στο να μετατρέπει τους μαθητές σε μηχανές απομνημόνευσης χωρίς κρίση (και δυστυχώς χωρίς καλή πίστη), ώστε να μετατρέπονται σε οπαδούς και στρατιώτες άκριτους για εύκολη διαβουκόληση, αλλά να διαμορφώσουν αυτόνομη, αυτοκίνητη και αυτοδύναμη προσωπικότητα και να αποκτήσουν κριτική ικανότητα. Γενικά δηλαδή ως κριτήριο επιτυχίας του έργου του θα πρέπει να θεωρεί την καλλιέργεια του προβληματισμού τους, της κριτικής σκέψης τους και της ανάπτυξης της ικανότητάς τους για λογική και τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία¹³.

Η ερώτηση, όπως είπαμε, φανερώνει και τη σοφία του ερωτητή και καθορίζει και τη φύση της απάντησης. Γι' αυτό το να διατυπώνει και να υποβάλλει κανείς ερωτήσεις δεν είναι καθόλου εύκολο πράγμα, όσο μας φαίνεται «εκ πρώτης όψεως». Επομένως και ο εκπαιδευτικός κρίνεται και από το είδος των ερωτήσεων που υποβάλλει στους μαθητές του και από τον τρόπο με τον οποίο τις υποβάλλει. Έχει μεγάλη σημασία να βρίσκει ο εκπαιδευτικός τα όρια ανάμεσα στο τι πρέπει να ξέρι ο καθηγητής και στο τι μπορεί να ξέρι και τι μπορεί να απαντήσει. Η ερώτηση πρέπει να απαιτεί από το μαθητή, έχοντας αυτός ως βάση τα γνωστά και παραλληλίζοντας, συσχετίζοντας και κρίνοντας, να βγάλει από αυτά τις δικές του κρίσεις και τα δικά του συμπεράσματα με τις δικές του ικανότητες και τις δικές του δυνάμεις. Έτσι διαπιστώνεται κατά πόσο αφομοίωσε και κατέχει την ύλη, δηλαδή το βάθος και το πλάτος της κατανόησης και της αφομοίωσης της ύλης, και είναι σε θέση να τη χρησιμοποιήσει. Ο έλεγχος δεν πετυχαίνεται βέβαια με τη συνηθισμένη ξερή ερώτηση «Το καταλάβατε, παιδιά;», που συνήθως έχει ως απάντηση το ομαδικό «μάλιστα», αλλά με συγκεκριμένες και καίριες ερωτήσεις, που διαπιστώνουν την παρακολούθηση και την κατανόηση του μαθήματος.

Ας δούμε τώρα τα είδη των ερωτήσεων, για τα οποία δεν υπάρχει ομοφωνία

από τους διάφορους μελετητές τους ως προς το χωρισμό τους και το χαρακτηρισμό τους. Μπορούμε όμως ανάλογα με το περιεχόμενό τους, το σκοπό που επιδιώκουμε με αυτές, και το είδος της απάντησης που περιμένουμε, να κάνουμε κάποια ταξινόμησή τους. Έτσι ένα απλός και εύκολος χωρισμός τους μπορεί να γίνει, με βάση το τι επιδιώκουμε να ελέγξουμε και να διαπιστώσουμε με αυτές. Αν πάρουμε λοιπόν ως κριτήριο τη μνήμη και την κρίση, μπορούμε να τις χωρίσουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες: σε ερωτήσεις μνήμης και σε ερωτήσεις κρίσης.

Οι πρώτες απευθύνονται στη μνήμη και ελέγχουν το βαθμό της πληροφόρησης και της κατανόησης του αντικειμένου της γνώσης και γενικά την ποσότητα των γνώσεων, που κατέχουν οι μαθητές. Γι' αυτό καλλιεργούν τη μνήμη, την απομνημονευτική ικανότητά τους. Τους βοηθούν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τις διάφορες γνώσεις που απέκτησαν, με σκοπό τη σταθεροποίησή τους. Αρχίζουν συνήθως με τις ερωτηματικές λέξεις «ποιος, τι, πότε, πού» και επιζητούν αναγνώριση πληροφοριών ή ανάκληση γνώσεων. Εκτός όμως από την αναγνώριση κάποιων αποκτημένων πληροφοριών μπορούν να επιζητούν και την επιλογή της σωστής απάντησης ανάμεσα σε διάφορες απαντήσεις. Ερωτήσεις μνήμης υποβάλλει συνήθως ο εκπαιδευτικός στην αρχή του μαθήματος, για να διαπιστώσει αν υπάρχουν βασικές προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας. Επίσης τέτοιες μπορεί για τους ίδιους λόγους να υποβάλλει και στην αρχή του διδακτικού έτους ή και κατά τη διάρκειά του, όταν αναλαμβάνει μια καινούρια τάξη. Ακόμη υποβάλλονται και στο τέλος του μαθήματος και κατά τη διάρκειά του, α) για να επανατροφοδοτηθεί η τάξη και να διαπιστωθεί ο βαθμός της επαφής της με τον εκπαιδευτικό και της κατανόησης της διδασκαλίας του από αυτήν και β) για να υποκινηθούν οι μαθητές να υποβάλουν τις προσωπικές παρατηρήσεις τους και απόψεις τους, ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία να θέσουν καινούρια ζητούμενα και να γίνει το μάθημα πιο ολοκληρωμένο, να κάνουν μια διερεύνηση και διευκρίνιση και να εκφραστούν με μεγαλύτερη σαφήνεια, ακρίβεια και ορθότητα. Γι' αυτό μπορούμε αυτό το είδος των ερωτήσεων να το ονομάσουμε και εξεταστικές ή διερευνητικές ή διευκρινιστικές¹⁴.

Επειδή οι ερωτήσεις αυτές υποβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς «από θέσεως ισχύος» και γι' αυτό αποκτούν ιεροεξεταστική χροιά και επειδή απευθύνονται κυρίως στη μνήμη, οι μαθητές τις θεωρούν αυθαίρετες και ιεροεξεταστικές και γι' αυτό περιττές, με αποτέλεσμα να κλονίζεται η αμοιβαία εμπιστοσύνη μαθητών και εκπαιδευτικών, να καλλιεργείται η φοβία για την αποτυχία και να μετατρέπεται το σχολείο σε πεδίο πολεμικής αντιπαράθεσης. Αυτό μπορεί να αποφευχθεί, αν συνειδητοποιήσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές ότι γενικά οι ερωτήσεις δεν αποβλέπουν τόσο στην αξιολόγηση των μαθητών όσο στον έλεγχο της επιτυχίας της διδασκαλίας, για να γίνει αυτή αποτελεσματικότερη με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σ' αυτήν. Δηλαδή έτσι δίνεται η ευκαιρία να γίνει διάλογος μαζί τους για διευκρίνιση και διερεύνηση και προώ-

θηση της μάθησης¹⁵. Συμπερασματικά θα πρέπει να πούμε ότι οι ερωτήσεις μνήμης είναι οι πιο εύκολες και στην κατασκευή και στην απάντηση. Επιζητούν μια συγκεκριμένη απάντηση και θεωρούνται χαμηλού επιπέδου. Επειδή επιδέχονται μια μοναδική και συγκεκριμένη απάντηση κι έτσι αφαιρούν από τους μαθητές τη δυνατότητα εκλογής ή πρωτοβουλίας, χαρακτηρίζονται και κλειστές ή στενές. Παρά τα μειονεκτήματά τους όμως δεν μπορούν να εξοβελιστούν εντελώς από τη διδασκαλία, γιατί χωρίς τη γνώση και τη βοήθεια της μνήμης δεν μπορούμε να έχουμε μάθηση.

Οι ερωτήσεις κρίσης είναι οπωσδήποτε καλύτερες, γιατί καλλιεργούν στους μαθητές τον προβληματισμό, οξύνουν την κρίση τους και γενικά αναπτύσσουν ανώτερες νοητικές λειτουργίες, από τα οποία έχει τόσο ανάγκη ο άνθρωπος στη σημερινή εποχή της έκρηξης των γνώσεων και της οργάνωσης με επιστημονικό τρόπο της προπαγάνδας, της διαφήμισης και της παραπλανητικής συνθηματολογίας. Από την άλλη όμως είναι πολύ δύσκολες και απαιτούν προσοχή μεγάλη, κόπο και χρόνο, για να αποφευχτεί η αποτυχία του σκοπού τους με την προχειρότητα και την αποθάρρυνση των μαθητών. Γι' αυτό και χαρακτηρίζονται υψηλού επιπέδου και οι εκπαιδευτικοί, που τις χρησιμοποιούν, ως πιο αποδοτικοί και αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους¹⁶. Άλλοι αντίθετα υποστηρίζουν ότι αποτελεσματικότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που α) δεν κάνουν ερωτήσεις υψηλού επιπέδου αλλά χαμηλού, ώστε να είναι κατανοητές από όλη κατά το δυνατόν την τάξη, β) δεν ασχολούνται πολύ με τις απαντήσεις των μαθητών τους με το να τις συζητούν με ιδιαίτερη έμφαση, να τις μεγεθύνουν και να τις δίνουν προεκτάσεις και γ) με τη σαφήνεια και την ακρίβεια των απαντήσεών τους παρέχουν λιγότερη επανατροφοδότηση στις ερωτήσεις των μαθητών τους¹⁷.

Οι ερωτήσεις κρίσης αφορούν όλα τα επίπεδα της γνωστικής συμπεριφοράς (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή) και όλες τις κατηγορίες της κριτικής σκέψης (εμβάθυνση, ανάλυση και εύρεση αιτίων και αποτελεσμάτων, μέσων και σκοπών, προϋποθέσεων και γεγονότων για την επιτυχία ενός σκοπού, ανάλυση μερών ενός συνόλου, ανίχνευση και διασαφήνιση εννοιών, συνόψιση και ανακεφαλαίωση, σύνθεση με προσωπική δημιουργία, επαγωγή, παραγωγή, πρόβλεψη, σύγκριση, αξιολόγηση, αποδεικτική ικανότητα με λογικά επιχειρήματα). Ιδιαίτερα αυτές καλλιεργούν την παραγωγική και επαγωγική ικανότητα και οξύνουν την κρίση και την αξιολογική ικανότητα των μαθητών. Απευθύνονται κυρίως στην κρίση με τα «πώς», και τα «γιατί» και αποφεύγουν τα «πού, ποιος, τι, πότε». Αναλυτικότερα οι ερωτήσεις αυτές αποβλέπουν στο να βοηθήσουν τους μαθητές να παρατηρήσουν, να διερευνήσουν, να αναλύσουν και να αιτιολογήσουν με επιχειρήματα, να κάνουν συγκρίσεις και ταξινομήσεις, να διατυπώσουν κρίσεις και συμπεράσματα, να κάνουν αξιολογήσεις ιδεών, αρχών, αξιών, έργων, πράξεων, ενεργειών και προσώπων και, έχοντας ως βάση τις γνώσεις τους και τις εμπειρίες τους, να παραγάγουν κάτι το καινούριο και το πρωτότυ-

πο¹⁸. Με αυτές καλούνται ακόμη οι μαθητές να κρίνουν την καταλληλότητα, την προσαρμοστικότητα, την αλήθεια, την ακρίβεια, την ορθότητα και τη σκοπιμότητα μιας μεθόδου, πορείας, ενέργειας, πράξης, κανόνα, ιδέας, σκέψης, πρότασης, αντικειμένου, αιτιολογώντας τις απόψεις και τις κρίσεις του με λογικά επιχειρήματα. Έτσι δραστηριοποιούνται καλύτερα οι πνευματικές δυνάμεις τους και καλλιεργείται η ανεξάρτητη σκέψη και δράση, η πρωτοτυπία, η πρωτοβουλία, η επινοητικότητα και η αυτοπεποίθησή τους, ώστε να γίνουν προσωπικότητες αυτόνομες, ανεξάρτητες και με αυτοεκτίμηση. Στην καλλιέργεια αυτών των ιδιοτήτων συμβάλλουν ιδιαίτερα οι ερωτήσεις που αρχίζουν με τα ρήματα «να εξηγήσετε, να ερμηνεύσετε, να δικαιολογήσετε, να υποστηρίξετε, να κρίνετε, να ανασκευάσετε ή να αντικρούσετε κτλ.». Ας θυμόμαστε πάντοτε στη διδασκαλία μας την παλιά κινέζικη παροιμία: Ακούω και ξεχνώ. Βλέπω και θυμούμαι. Ενεργώ και κατανοώ.

Οι ερωτήσεις κρίσης, επειδή δεν επιδέχονται μια και μοναδική και συγκεκριμένη απάντηση, αλλά βοηθούν τους μαθητές να επιλέξουν την απάντηση ανάμεσα σε πολλές άλλες εξίσου σωστές; αιτιολογώντας την όμως με λογικά επιχειρήματα, χαρακτηρίζονται και ανοιχτές. Όπως τονίσαμε, τους βοηθούν οπωσδήποτε να προβληματιστούν, να δοκιμάσουν και να ασκήσουν την κριτική τους ικανότητα. Παράλληλα βοηθούνται να εκδηλώσουν και τη γνώμη τους, το ενδιαφέρον και τις προτιμήσεις τους κι έτσι προσφέρουν οι απαντήσεις τους στον εκπαιδευτικό πολύτιμα ψυχοδιαγνωστικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Οι παιδαγωγικά καλύτερες ερωτήσεις είναι οι ανοιχτές, αλλά δυστυχώς διαπιστώνεται από την έρευνα ότι από το σύνολο των ερωτήσεων, που υποβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς, αυτές είναι οι λιγότερες.¹⁹ Ο G. Leroy από μια σχετική έρευνα διαπίστωσε ότι οι ανοιχτές ανέρχονται στο 15%, οι υποκινητικές 5% και οι κλειστές 80% στο σύνολο των ερωτήσεων¹⁹. Επίσης από έρευνες στη χώρα μας διαπιστώθηκε ότι συνήθως ένας εκπαιδευτικός κάνει ελάχιστες ερωτήσεις κρίσης και ξοδεύει το μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ώρας (ως το 75%), κάνοντας ερωτήσεις μνήμης και κλειστές, για να διαπιστώσει το βαθμό της ποσότητας των γνώσεων των μαθητών.

II. Η ερώτηση, η απάντηση και η αντιμετώπισή της

A' Βασικά γνώρισμα της σωστής ερώτησης

Η σωστή ερώτηση παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία και απαιτεί μεγάλη προσοχή και μεγάλη τέχνη από τον εκπαιδευτικό, βαθιά γνώση της ψυχολογίας του παιδιού και του εφήβου, πνευματική ετοιμότητα και ευστροφία, πλήρη γνώση και βαθιά κατανόηση του θέματος (ακόμη και των λεπτομερειών του), διδακτική ικανότητα και γνώση της τεχνικής των ερωτήσεων. Έτσι θα μπορεί να προκαλεί το ενδιαφέρον και την αυτενέργεια των μαθητών, να τους δραστηριο-

ποιεί πνευματικά και να τους δημιουργεί πνευματικά κίνητρα, να ενισχύει τη δημιουργικότητά τους, να τους κρατάει σε πνευματική και ψυχική εγρήγορση και να δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη και το κατάλληλο για την αγωγή και τη μάθηση παιδαγωγικό κλίμα. Για να μπορεί όμως ο εκπαιδευτικός να υποβάλλει επιτυχημένες ερωτήσεις, είναι απαραίτητο κατά την προετοιμασία του στο σπίτι για τη διδασκαλία του να επιλέγει και τις κατάλληλες ερωτήσεις από τη διδακτική ενότητα, ώστε να αναφέρονται στην ουσία του μαθήματος και να εξυπηρετούν τη μάθηση. Από την άλλη όμως αποτελεί σφάλμα ο συνεχής βομβαρδισμός των μαθητών με πολλές ερωτήσεις, γιατί έτσι προκαλείται η κόπωσή τους και ο μαρασμός της διάθεσής τους να κάνουν και οι ίδιοι ερωτήσεις. Ούτε είναι σωστό να ξαναυποβάλλεται στην ίδια ώρα μια απαντημένη ερώτηση.

Τα βασικά γνωρίσματα μιας σωστής ερώτησης, ώστε να ανταποκρίνεται αυτή στην παιδαγωγική και μαθησιακή της αποστολή είναι τα εξής:²⁰

1. Η σαφήνεια, η ακρίβεια και η πληρότητα, ώστε ο μαθητής να ξέρει τι ακριβώς ζητάει η ερώτηση και να μην οδηγείται σε σύγχυση και παρανόηση. Αυτά επιτυγχάνονται με την απλή και γλωσσικά και εκφραστικά ορθή και τέλεια διατύπωση της χωρίς δυσνόητες λέξεις και πολύπλοκες εκφράσεις, με λιτό και κατανοητό λόγο, αλλά παράλληλα χρησιμοποιώντας και την αναγκαία επιστημονική ορολογία. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός της οποιασδήποτε βαθμίδας επιβάλλεται από την παιδαγωγική να είναι άριστος χειριστής του λόγου, ώστε να συντελεί και με τον προφορικό του λόγο στην καλλιέργεια της ορθής γλωσσικής αγωγής των μαθητών και στην καταξίωση του κύρους του ως εκπαιδευτικού. Έτσι υποβοηθείται και εξασφαλίζεται και η σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα της απάντησης. Δηλαδή η καθαρότητα και η ορθότητα της απάντησης εξαρτάται άμεσα και από την καθαρότητα και την ορθότητα της ερώτησης. Γι' αυτό και στις ερωτήσεις μνήμης πρέπει να αντιστοιχεί μια και μοναδική απάντηση.

Αντίθετα, όταν η ερώτηση είναι αόριστη, γενική, ακατανόητη, διφορούμενη, αινιγματική, γριφώδης και γενικά ασαφής, με το να περιέχει άγνωστες και ασαφείς για τους μαθητές λέξεις και φράσεις και με το να έχει πολύπλοκη και μακροσκελή διατύπωση, τότε προκαλεί αμφιβολίες και συγχύσεις για το ποια απάντηση απαιτείται και παρασύρει τους μαθητές σε πολλές και διάφορες άστοχες και λανθασμένες απαντήσεις. Εξάλλου η χρήση ακατάληπτου λεξιλογίου και πολύπλοκου λόγου για επίδειξη και εντυπωσιασμό στους μαθητές, εκτός του ότι δεν προάγει τη μάθηση, είναι και αντιπαιδαγωγική ενέργεια, που μειώνει το κύρος του εκπαιδευτικού στη συνείδησή τους. Με την ασάφεια έχουν σχέση και οι παραπειστικές ερωτήσεις και οι λεγόμενες «πεπονόφλουδες και παγίδες», που οδηγούν στην παραπλάνηση των μαθητών, ώστε να μη δίνουν σωστές απαντήσεις, για να τους «πιάσουμε». Εδώ ας θυμόμαστε πάντοτε ότι ο εκπαιδευτικός πρώτα από όλα είναι παιδαγωγός γεμάτος αγάπη για το μαθη-

τή, ευθύς και ανυστερόβουλος και όχι αστυνομικός ή ανακριτής, για να «πιάσει» οπωσδήποτε το μαθητή, ούτε επιδειξίας, για να παριστάνει τον εξυπνάκια στους μαθητές. Τέτοιες ερωτήσεις απο παιδαγωγική άποψη είναι αρνητικές, γιατί εκτός του ότι δεν υποβοηθούν τη μάθηση και την αγωγή, επιπλέον τους αποθαρρύνουν και τους καλλιεργούν την καχυποψία και τη δυσπιστία.

Σχετικά με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά την ώρα της διδασκαλίας προς τους μαθητές θεωρούμε σκόπιμο να θυμίσουμε τα εξής λόγια του G. Highet:²¹ «Δεν πρέπει να οπλίζεσαι, για να πολεμήσεις με τις ζωηρότητες των νέων. Δεν πρέπει να είσαι χωροφύλακας και να επιτηρείς τον όγλο. Πρέπει να είσαι αρχηγός ομάδας, κάτι πιο ψηλά από τον ηθοποιό με το ακροατήριό του, λίγο χαμηλότερα από τον ιερέα με το εκκλησίασμά του, κάτι πιο ευγενικό από τον αξιωματικό με την ομάδα του. Πρέπει πάντα να έχεις το αίσθημα, που έχει ο ρήτορας, όταν προσφωνεί ένα ακροατήριο κατά ένα μέρος φιλικό και κατά ένα μέρος πειθήνιο και που σε λίγο καταλαβαίνει πως όλοι είναι μαζί του. Ένας τέτοιος υψώνεται και προχωρεί με την ενέργεια που εισρέει μέσα του από τους άλλους, από την ομάδα, της οποίας αυτός είναι η καρδιά και η φωνή της. Ο καλός δάσκαλος νιώθει την ίδια ροή ενέργειας, που του χορηγούν αδιάλειπτα οι νέοι. Αν μπορεί να τη διοχετεύει, όπως πρέπει, ποτέ δε θα κουράζεται. Τουλάχιστον ποτέ την ώρα που διδάσκει...».

2. Η ανταπόκριση στο αντιληπτικό επίπεδο και στις γνώσεις των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να είναι οι ερωτήσεις ανάλογες και σύμμετρες και στο περιεχόμενο και στη διατύπωση με την αντιληπτική ικανότητα, τις γνώσεις και γενικά με τις πνευματικές δυνάμεις του μέσου όρου της τάξης, ώστε να κινητοποιούνται όσο το δυνατό περισσότεροι μαθητές. Διαφορετικά ξαφνιάζονται, πανικοβάλλονται κι έτσι μένουν αδιάφοροι και δε δραστηριοποιούνται πνευματικά. Ας έχουμε υπόψη μας ότι η πολύ δύσκολη ερώτηση, ιδιαίτερα όταν μένει αναπάντητη από τη μεγάλη πλειονότητα των μαθητών, πιέζει και συνθλίβει πνευματικά, καταθλίβει ψυχικά και επιφέρει στους μαθητές απογοήτευση και αποθάρρυνση για τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Αυτό όμως δε σημαίνει από την άλλη ότι πρέπει να είναι πολύ εύκολη, γιατί και τότε δεν προκαλεί κανένα ενδιαφέρον και επιπλέον τους παρασύρει να πιστέψουν ότι κατέχουν καλά τη διδαγμένη ύλη, με συνέπεια άμεση να μειώσουν τις προσπάθειες και τη διάθεσή τους για μάθηση.

Οι ερωτήσεις πρέπει να απευθύνονται με την απαιτούμενη διακριτικότητα και να λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές διαφορές των μαθητών, ώστε να είναι ανάλογες με την πνευματική ικανότητα του μαθητή εκείνου ο οποίος καλείται να δώσει την απάντηση. Γι' αυτό ας έχουμε υπόψη μας ότι οι δύσκολες ερωτήσεις προς τους αδύνατους μαθητές εξασθενούν το ενδιαφέρον τους, καταστρέφουν την αυτοεκτίμησή τους, τους δημιουργούν συμπλέγματα μειονεξίας και ασκούν αρνητική ψυχολογική επίδραση και στους άλλους μαθητές. Γι' αυτό για παιδαγωγικούς λόγους επιβάλλεται μερικές φορές να υποβάλλονται και κάπως

εύκολες ερωτήσεις (όχι όμως και πολύ εύκολες σε βαθμό γελοιοποίησης) σε αδύνατους και δειλούς μαθητές ή ακόμη και σε καλούς, που ύστερα από μια αποτυχημένη απάντησή τους έπαθαν το λεγόμενο «τρακ». Όπως υποστηρίζει και ο Αμερικανός J. Bruner, μπορούμε να διδάξουμε και το πιο δύσκολο αντικείμενο, αν το απλουστεύσουμε, το απλοποιήσουμε, το προσαρμόσουμε και το παρουσιάσουμε στα μέτρα της αντιληπτικότητας των συγκεκριμένων μαθητών, που έχουμε να διδάξουμε. Γι' αυτό και οι ερωτήσεις προς αυτούς πρέπει να είναι λογικά και ψυχολογικά ορθές, και να λαμβάνουν υπόψη το λογικό επίπεδο και την ψυχολογική ωριμότητά τους. Στα μαθηματικά, η ερώτηση θα πρέπει να έχει όσο είναι δυνατό, και μια γενικότητα, ώστε να μπορεί να εφαρμόζεται σε περισσότερα προβλήματα²².

3. Δεν πρέπει η ερώτηση να είναι αποφαντική ή διαλεκτική, δηλαδή να απαιτεί απάντηση με ένα ναι ή ένα όχι, ούτε διαζευκτική, δηλαδή να περιέχεται η απάντηση στο ένα σκέλος της διάζευξης. Οι ερωτήσεις αυτές εκτός του ότι καλλιεργούν στους μαθητές την τάση για υποκλοπή των απαντήσεων επιπλέον τους οδηγούν και στην επιπολαιότητα και στη ρηχότητα, δραστηριοποιούν ελάχιστα τη σκέψη τους και δε συμβάλλουν καθόλου στη γλωσσική καλλιέργειά τους με το να μην τους δίνουν αφορμή και ευκαιρία να παράγουν συνεχή και μακρό λόγο. Έτσι η ορθή απάντηση μπορεί να είναι εντελώς τυχαία και συμπτωματική, γιατί σύμφωνα με το νόμο των πιθανοτήτων θα έχει πιθανότητες 50% ένας μαθητής να δώσει σωστή απάντηση. Αν τελικά βρεθούμε στην ανάγκη να υποβάλουμε κάποια διαλεκτική ή διαζευκτική ερώτηση, από παιδαγωγική άποψη επιβάλλεται να ζητήσουμε από τους μαθητές οπωσδήποτε να αιτιολογήσουν την απάντησή τους, γιατί διαφορετικά τους συνηθίζουμε στην επιπόλαιη, απερίσκεπτη και μάντικη απάντηση. Συμπερασματικά λοιπόν η ερώτηση δεν πρέπει να περιέχει ούτε ολικά ούτε μερικά την απάντηση, γιατί τους οδηγεί να δώσουν την ορθή απάντηση, μαντεύοντάς την και όχι βασανίζοντας τη σκέψη τους.

4. Η ερώτηση πρέπει να μην είναι μεγάλη και πλατειαστική αλλά σύντομη και περιεκτική. Η συντομία επιτυγχάνεται με τη χρήση λόγου λιτού, περιεκτικού και σαφούς και την αποφυγή περιττών, άχρηστων και πολλών λέξεων και φράσεων και περιττών και άσκοπων παρεκβάσεων, που απομακρύνουν τη σκέψη των μαθητών από την ουσία της ερώτησης. Ας θυμόμαστε κι εδώ τις σοφές ρήσεις «τό λακωνίζειν έστί φιλοσοφείν» και «σοφόν τό σαφές». Η συντομία και η περιεκτικότητα εκτός από την αποφυγή άσκοπης σπατάλης πολύτιμου χρόνου και της κόπωσης των μαθητών επιπλέον συντελούν και στην εύκολη κατανόησή της και συγκράτησή της και στην κατεύθυνση της σκέψης τους στην ουσία της ερώτησης, ώστε να τη θυμούνται εύκολα και να μην απομακρύνονται από το νόημα της απάντησης. Γι' αυτό θα πρέπει να αφορά η ερώτηση σπουδαία και βασικά σημεία του μαθήματος και όχι λεπτομέρειες και ασήμαντα στοιχεία του, που δυσκολεύουν τους μαθητές στην αφομοίωση εκτεταμένης ύλης και τους

οδηγούν στην αποστήθιση. Στη συντομία συμβάλλει και η απλότητα της ερώτησης με την αποφυγή σύνθετων και πολύπλοκων ερωτήσεων, ώστε να μην αναγκάζονται να δώσουν πολλές απαντήσεις. Τότε αναγκάζονται οι μαθητές να μεταφέρουν τη σκέψη τους συγχρόνως σε διαφορετικά αντικείμενα της γνώσης, κάτι το πολύ δύσκολο, με συνέπεια να μην μπορούν να δώσουν τη σωστή απάντηση. Επίσης, όταν η ερώτηση δεν αφορά κάτι το ουσιαστικό και το σημαντικό, τότε δε διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και δεν τους παρακινεί να θέσουν σε βαθύτερη κίνηση στις πνευματικές τους δυνάμεις και την αυτενέργειά τους.

5. Εσωτερική συνάφεια, λογική αλληλεξάρτηση και προοδευτικότητα. Οι ερωτήσεις κατά την προφορική ιδίως εξέταση και μάλιστα πάνω σε ένα σύνθετο θέμα θα πρέπει να έχουν μια προοδευτικότητα, αρχίζοντας από τις εύκολες και προχωρώντας προς τις δύσκολες. Έτσι διευκολύνεται και η αντανάκλαστική σκέψη. Προπάντων όμως από ψυχολογική και διδακτική άποψη είναι ανάγκη να έχουν μεταξύ τους κάποια οργανική και εσωτερική σχέση και να μην είναι ξεκάρφωτες και άσχετες μεταξύ τους, γιατί προκαλούν λογικά άλματα (λογική ακροβασία) και έτσι δυσκολεύουν τους μαθητές. Επιπλέον πρέπει να συντελούν στην ενοποίηση της μάθησης με τη σύνδεση και τη συσχέτιση των εμπειριών μεταξύ τους, που αλλιώς θα παρέμεναν μέσα στη συνείδηση των μαθητών απομονωμένες, με αποτέλεσμα να ξεχνιούνται εύκολα και να μην μπορούν να τις αξιοποιούν, όταν τις χρειάζονται.

6. Γνώση του επιδιωκτέου σκοπού της ερώτησης και της ορθής απάντησής της. Ο σωστός εκπαιδευτικός, προτού υποβάλει μια ερώτηση, είναι αναγκαίο να την εξετάσει και να τη σταθμίσει καλά, ώστε να διαπιστώσει, όπως είπαμε, αν ανταποκρίνεται στο γνωστικό επίπεδο και τις νοητικές ικανότητες των μαθητών. Παράλληλα όμως είναι απαραίτητο να ξεκαθαρίσει στη συνείδησή του τι επιδιώκει να πετύχει με αυτήν. Θέλει να ελέγξει την ποσότητα και την ποιότητα των γνώσεων και την απομνημονευτική ικανότητά τους ή την κριτική και συλλογιστική τους ικανότητα ή τέλος πάντων κάποια άλλη πνευματική τους ικανότητα. Στην α' περίπτωση πρέπει να ξέρει καλά ο ίδιος την απάντηση και στη β' τις πιθανές απαντήσεις ή τουλάχιστον να έχει την ανωτερότητα να αναγνωρίζει την ορθότητα των απαντήσεων των μαθητών, όταν στηρίζονται σε σωστούς συλλογισμούς. Οι μαθητές πρέπει τελικά να ξέρουν ποια είναι η ορθή απάντηση και ποια είναι η υπεύθυνη θέση του εκπαιδευτικού πάνω στο θέμα. Χρειάζεται όμως μεγάλη προσοχή ιδιαίτερα στις αξιολογικές ερωτήσεις, ώστε να μην εκτραπεί αυτός στον εύκολο αλλά αντιπαιδαγωγικό δρόμο του προσηλυτισμού ή της προπαγάνδας.

7. Η παιδαγωγική επιβάλλει να απευθύνεται πρώτα η ερώτηση σε ολόκληρη την τάξη, αφήνοντας στους μαθητές ένα λογικό περιθώριο χρόνου και ύστερα να ζητείται η απάντηση από ένα μαθητή. Εδώ ας έχουμε υπόψη μας ότι οι ερωτήσεις μνήμης απαιτούν λίγο χρόνο, ενώ οι κρίσης περισσότερο. Έτσι

αποφεύγεται ο αιφνιδιασμός των μαθητών και βοηθούνται να σκέφτονται όλοι, για να κατανοήσουν την ερώτηση και να την επεξεργαστούν, ώστε να δώσουν την απάντηση με χρονική και ψυχική άνεση. Επιπλέον με το να απευθύνεται σε όλους επιτυγχάνεται η πνευματική εγρήγορση και κινητοποίηση όλων, ακόμη και των αδύνατων μαθητών. Αντίθετα, αν απευθυνθεί η ερώτηση απευθείας σ' ένα μαθητή, εκτός του ότι μπορεί με τον αιφνιδιασμό του να πάθει τρακ αυτός, συγχρόνως εξωθούνται οι άλλοι άθελά τους σε πνευματική αδράνεια, απροσεξία, αδιαφορία και ακόμη και σε αταξία.

Πρέπει να υποβάλλει ερωτήσεις προς όλους χωρίς διακρίσεις, άσχετα αν ζητούν ή όχι το λόγο. Γι' αυτό δεν είναι σωστό να υποβάλλονται συνεχώς οι ερωτήσεις σε έναν ή σε λίγους μαθητές, με την αιτιολογία ότι οι άλλοι δε θα απαντήσουν ή ότι είναι αδιάφοροι ή αμελέτητοι, γιατί έτσι πολλαπλασιάζουμε το κακό και τους περιθωριοποιούμε και τους αδρανοποιούμε. Όπως ξέρουμε, οι θετικές ή αρνητικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού από ένα μαθητή τον διαμορφώνουν σύμφωνα με αυτές. Όπως όλοι έχουν μοίρα στον ήλιο, έτσι κι όλοι οι μαθητές σε μια δημοκρατική κοινωνία τουλάχιστον πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα και ίση μεταχείριση στη μάθηση και στην κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση. Τέλος αποτελεί παιδαγωγικό σφάλμα να εκτρέπεται το μάθημα κατά τις ερωτήσεις σε συνεχείς παρατηρήσεις, επιπλήξεις και μορφές. Συχνά τα λάθη των μαθητών δεν οφείλονται αποκλειστικά και μόνο σ' αυτούς και ίσως δεν είναι κάποτε ή και συχνά ακόμη αμέτοχος και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

8. Κατάλληλο ύφος στην υποβολή της ερώτησης. Η ερώτηση πρέπει να υποβάλλεται από τον εκπαιδευτικό με ηρεμία, ευγένεια και σεβασμό προς τους μαθητές, ώστε να τους ενθαρρύνει και να τους προδιαθέτει να απαντήσουν με προθυμία, και ακόμη με το ύφος του καθημερινού φυσικού λόγου, αποφεύγοντας την επισημότητα, την τυπικότητα, τη μελοδραματικότητα, τη βιασύνη, την επίδειξη, την ειρωνεία και τη σκωπτική διάθεση. Η ποικιλία στον τρόπο της διατύπωσης και της μορφής και στο περιεχόμενο των ερωτήσεων και η πολυμέρεια με τη χρήση όλων των ειδών των ερωτήσεων (μνήμης και κρίσης, κλειστές και ανοιχτές) είναι παράγοντες που συντελούν στην επιτυχία του παιδαγωγικού και μαθησιακού ρόλου του εκπαιδευτικού²⁴. Είναι αντιπαιδαγωγικό να απευθύνονται οι ερωτήσεις ακόμη και στους μη προσεκτικούς και αδιάφορους μαθητές ως μέσο τιμωρίας. Γι' αυτό και η αντίδραση του εκπαιδευτικού στις λανθασμένες ή άστοχες απαντήσεις δεν πρέπει να γίνεται με πνεύμα τιμωρίας και αποδοκιμασίας, αλλά αντίθετα να ενθαρρύνεται ο μαθητής, κάνοντάς του τις απαραίτητες διορθώσεις, με τρόπο που να μην του δημιουργεί αναστολές, αλλά να συνεχίσει να συμμετέχει πρόθυμα στο μάθημα. Γενικά δεν πρέπει ποτέ του να ξεχνά ότι η αγωγή και η μάθηση υπηρετούνται με τη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη²⁵.

*Β' Η σωστή αντίδραση του εκπαιδευτικού στις ερωτήσεις των μαθητών προς αυτόν*²⁶

Στην περίπτωση κατά την οποία υποβάλλει προς τον εκπαιδευτικό μια ερώτηση ή απορία ένας μαθητής, πρέπει να πηγάξει αυτή α) από πραγματικό ενδιαφέρον και αγνή εσωτερική παρόρμησή του και όχι να αποβλέπει σε επίδειξη πνεύματος, δολιοφθορά του μαθήματος ή «σκοτώμα» της ώρας, β) να έχει άμεση σχέση με το μάθημα της διδακτικής ώρας και γ) να υποβάλλεται με την απαιτούμενη σοβαρότητα και κοσμιότητα. Συγκεκριμένα σε μια ερώτηση ή απορία ενός μαθητή σε σωστές από παιδαγωγική και διδακτική άποψη ενέργειες του εκπαιδευτικού είναι οι εξής:

α) Δεν είναι σωστό να δώσει αμέσως άκαιρα την απάντηση ο ίδιος με βιασύνη και ανυπομονησία, προτού να ζητήσει τη γνώμη του ίδιου του μαθητή, που την υπέβαλε, ή ολόκληρης της τάξης, γιατί έτσι καταστρέφει την αυτενέργεια των μαθητών. Γι' αυτό πρέπει πρώτα να επιστρέψει την ερώτηση στον ίδιο το μαθητή, που την υπέβαλε, και να του ζητήσει την πιθανή κατά τη γνώμη του απάντηση γι' αυτήν και τις σκέψεις που του δημιούργησε αυτή. Και εφόσον δοθούν από το μαθητή οι απαραίτητες εξηγήσεις, αφού φυσικά πρωτύτερα διαπιστωθεί η ειλικρίνεια των προθέσεων του και ελεγχτεί η ορθότητά της από την τάξη και τον εκπαιδευτικό, τότε την απευθύνει σε ολόκληρη την τάξη, ώστε να δραστηριοποιηθούν πνευματικά και να αυτενεργήσουν όλοι οι μαθητές και να δώσουν οι ίδιοι την απάντηση, αν είναι δυνατό. Πρέπει να δοθεί οπωσδήποτε μια απάντηση, εφόσον φυσικά η ερώτηση ή απορία ικανοποιεί τις προαναφερόμενες προϋποθέσεις. Αν υπάρχουν περισσότερες από μια παραδεκτές απαντήσεις ή λύσεις, οφείλει να δηλώσει ποια από όλες προτιμά ο ίδιος, αιτιολογώντας φυσικά την προτίμησή του με λογικά επιχειρήματα. Σε περίπτωση όμως που δεν έχει δοθεί για ένα θέμα οριστική απάντηση από την επιστήμη ούτε είναι δυνατό να υπάρξει τέτοια τουλάχιστον προς το παρόν, αναφέρει τις διάφορες απόψεις της επιστήμης με υπευθυνότητα, αντικειμενικότητα και δικαιοσύνη, όπως επιβάλλουν το παιδαγωγικό ήθος και η επιστημονική ευθύνη, και αφήνει τους μαθητές να δεχτούν την άποψη που κατά την κρίση τους θεωρούν ορθή. Ακόμη παρακινούνται να προχωρήσουν σε παραπέρα έρευνα και μελέτη του θέματος και να διαμορφώσουν δική τους γνώμη.

β) Σε περίπτωση που αυτή αφορά μόνο το μαθητή που την υπέβαλε ή αντιλαμβάνεται ότι επιδιώκει να βάλει σε δοκιμασία τον ίδιο, τότε μπορεί εκείνη τη στιγμή να του δώσει μια σύντομη απάντηση και να τον καλέσει για περισσότερες πληροφορίες σε ιδιαίτερη συζήτηση για μια άλλη ώρα.

γ) Όταν ο εκπαιδευτικός για οποιοδήποτε λόγο, ιδιαίτερα στο Λύκειο, βρεθεί στη δύσκολη θέση να αγνοεί τη σωστή απάντηση σε ερώτηση κάποιου μαθητή, διαπράττει παιδαγωγικό σφάλμα, αν δώσει λανθασμένη απάντηση, χωρίς να είναι απόλυτα βέβαιος για την ορθότητά της, ή προσπαθήσει να

αποφύγει το σκόπελο της δυσκολίας με διάφορες υπεκφυγές ή σπασμωδικές ενέργειες ή σοφιστείες. Κι αυτό, γιατί υπάρχει κίνδυνος να αποκαλυφτεί αμέσως ή αργότερα η άγνοιά του ή να γίνει αντιληπτή η ανειλικρίνειά του και η προσπάθεια υπεκφυγής του, οπότε θα κλονιστεί σοβαρά ή και ανεπανόρθωτα το κύρος του στη συνείδηση των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή λοιπόν από παιδαγωγική άποψη σκόπιμο και εποικοδομητικό είναι να αντιμετωπίσει το πρόβλημα με ψυχραιμία και ηρεμία με τις εξής ενέργειες: α) Να δηλώσει με ειλικρίνεια και ξεκάθαρα ότι δεν είναι έτοιμος να δώσει αμέσως, έγκυρα και υπεύθυνα σωστή απάντηση, αλλά θα τη δώσει στο επόμενο μάθημα. Μπορεί ακόμη να ζητήσει πίστωση χρόνου, για να δώσει την απάντηση και για αργότερα. Έτσι η ειλικρίνειά του αυτή και η ευθύτητά του, βασικά γνωρίσματα παιδαγωγικού ήθους και επιστημονικής ευθύνης του εκπαιδευτικού, θα αναγνωριστούν και θα εκτιμηθούν από τους μαθητές, γεγονός που θα ασκήσει θετική παιδαγωγική επίδραση επάνω τους και β) να προτείνει στους μαθητές να ερευνήσουν από κοινού το θέμα σε ευθετότερο χρόνο, καταφεύγοντας στα κατάλληλα βοηθήματα. Έτσι θα ωφεληθούν οι μαθητές, γιατί με άμεσο και εποπτικό τρόπο θα μνηθούν στη μεθοδική επιστημονική έρευνα για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος και στη μαθητική ζωή τους και αργότερα στο μέλλον. γ) Για τον ίδιο παραπάνω λόγο μπορεί να αναθέσει την εύρεση της απάντησης σε μερικούς μόνο μαθητές ή και σε ολόκληρη την τάξη, παραπέμποντάς τους σε συγκεκριμένες προσιτές πηγές ή προσιτά βοηθήματα, ώστε να μπορέσουν εύκολα να τα βρουν.

Γ' Η σωστή αντιμετώπιση των μαθητικών απαντήσεων

Όσο προσεκτικός πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός κατά την επιλογή και την υποβολή των ερωτήσεων προς τους μαθητές, άλλο τόσο προσεκτικός και διακριτικός απαιτείται να είναι κατά τις απαντήσεις τους. Γι' αυτό ας έχουμε υπόψη μας, όταν δίνουν απαντήσεις, τα εξής:

1. Το βασικότερο από όλα είναι τόσο κατά την υποβολή των ερωτήσεων όσο και κατά τις απαντήσεις των μαθητών να εξασφαλιστεί η παιδαγωγική ατμόσφαιρα και η ψυχική και πνευματική επαφή του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του. Το πρώτο από όλα είναι να διαπιστώσει ότι η ερώτησή του έγινε κατανοητή από τους μαθητές. Γι' αυτό ύστερα από την υποβολή της επιβάλλεται να παρακολουθεί τις αντιδράσεις των μαθητών και, αν διαπιστώσει ότι δεν έγινε κατανοητή, να την ξαναυποβάλει τροποποιημένη και καλά διασαφηνισμένη, ώστε τη β' φορά να γίνει οπωσδήποτε κατανοητή. Επειδή είναι δυνατόν η κριτική στάση του απέναντι και στο περιεχόμενο και στη μορφή των απαντήσεων των μαθητών και γενικά η θέση ισχύος του σε σχέση με αυτούς να μειώσουν και την ποιότητα και τον αριθμό των απαντήσεών τους, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι πάρα πολύ προσεκτικός και διακριτικός κατά τις επεμ-

βάσεις και τις διορθώσεις του σ' αυτές, ώστε με την όλη του στάση να ενθαρρύνει ακόμη και τους πιο διστακτικούς και δειλούς να απαντούν στις ερωτήσεις του και να συμμετέχουν στο μάθημα²⁷.

Γι' αυτό λοιπόν είναι απαραίτητο να αποκαταστήσει πρώτα την τυχόν παραγμένη ψυχική ηρεμία των μαθητών και να αποβάλλει και ο ίδιος την ενδεχόμενη τάση να πιάσει οπωσδήποτε το μαθητή αδιάβαστο, για να μην απαντήσει. Σημειωτέο ότι, αν δεν υπάρχει κάποιος σοβαρός λόγος, ο μαθητής θα πρέπει να απαντά από τη θέση του και μάλιστα, τουλάχιστον στα πρώτα θρανία, καθιστός. Επίσης για τους προαναφερμένους λόγους δεν επιτρέπεται να διακόπτεται με το παραμικρό και μάλιστα με ύφος και με τρόπο που να τα χάσει. Δεν επιτρέπεται να καθορίζουμε τυχαία το χρόνο (λίγο ή πολύ), μέσα στον οποίο του ζητούμε να απαντήσει, αλλά με βάση το πνευματικό του επίπεδο, την όλη προσωπικότητά του και τη βαρύτητα της ερώτησης, του δίνουμε τον απαραίτητο χρόνο, που απαιτείται να σκεφτεί, για να απαντήσει, προσέχοντάς τον. Δεν πρέπει όμως να καθηλώνουμε την προσοχή μας μόνο σ' αυτόν και να αδιαφορούμε για τους άλλους. Τα μάτια μας ασκούν έλεγχο σε όλη την τάξη, ώστε να συγκρατούμε το ενδιαφέρον τους.

Επίσης απο παιδαγωγική και ανθρωπιστική γενικότερα άποψη επιβάλλεται, όταν αδυνατεί να απαντήσει αυτός που εξετάζεται, να τον ενθαρρύνουμε και με κατάλληλες συμπληρωματικές υποβοηθητικές ερωτήσεις να του δίνουμε μια μικρή βοήθεια, ώστε να διευκολύνεται στην απάντηση²⁸. Αν και πάλι δυσκολεύεται, του προσφέρουμε κατά την κρίση μας και δεύτερη βοήθεια, ώστε να οδηγηθεί τελικά στη σωστή απάντηση. Κι όταν πια νομίζει ο μαθητής ότι τη βρήκε, ελέγχουμε και κρίνουμε την τελευταία και οριστική του απάντηση, ζητώντας κατά κανόνα πρώτα και τη γνώμη των άλλων μαθητών για την ορθότητά της²⁹. Κι αν είναι λανθασμένη, κανονικά πρέπει να τη διορθώνει με τη συνεργασία τους, αλλά πάντοτε με διακριτικότητα και χωρίς αποδοκιμασία, ώστε να μη θίγεται ο μαθητής που έκαμε λάθος. Η φράση «Να απαντήσει ή να μας πει ένας άλλος καλύτερα, σωστότερα κτλ.» είναι μια ενθαρρυντική επέμβαση μας. Τελικά τη σωστή απάντηση μπορεί να τη δώσει με κατάλληλες υποβοηθητικές ερωτήσεις και ο ίδιος ο μαθητής που αρχικά έκαμε λάθος³⁰.

2. Η σωστή από παιδαγωγική άποψη αντίδραση του εκπαιδευτικού³¹ σε λανθασμένες ή ακόμη και σε ανόητες απαντήσεις και απορίες των μαθητών επιβάλλεται ιδιαίτερα στο Λύκειο και μάλιστα στα μικτά σχολεία να γίνεται με τρόπο διακριτικό, ευγενικό και ενθαρρυντικό και όχι με απότομο, αποδοκιμαστικό και αποθαρρυντικό και προπάντων με ειρωνικό, σκωπτικό και γενικά προσβλητικό ύφος και τόνο και ούτε με δηκτικά ευφυολογήματα και καμιά φορά και με βρισιές. Σε πολύ εξαιρετικές περιπτώσεις εκτροπής ανάγωγων μαθητών μπορεί κατά μερικούς να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για την υπεράσπιση τη δική τους και της τάξης τη λεπτή ειρωνεία αλλά πάντοτε με μέτρο και με μεγάλη προσοχή. Η αντιπαιδαγωγική αντίδραση του εκπαιδευτι-

κού, όταν μάλιστα επεκτείνεται και σε χαρακτηρισμό της προσωπικότητας του μαθητή και ακόμη και στην οικογένειά του, πληγώνουν την ευαίσθητη ψυχή του παιδιού και του εφήβου, τους ταπεινώνουν μπροστά στους συμμαθητές τους και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τους απογοητεύουν. Πολλές φορές μια τέτοια συμπεριφορά δημιουργεί στους μαθητές συναισθήματα μειονεξίας, ακόμη και αντικοινωνικά συναισθήματα και τους εξωθούν σε έκρηξη με τα γνωστά σε όλους θλιβερά αποτελέσματα. Όλα αυτά χαλαρώνουν την πειθαρχία της τάξης, διακόπτουν το μάθημα και δημιουργούν αντιπαιδαγωγική για τη μάθηση και την αγωγή ατμόσφαιρα όχι μόνο για το συγκεκριμένο μαθητή αλλά και για τους άλλους.

Ένας τέτοιος μαθητής που πληγώθηκε, προσβλήθηκε και αποθαρρύνθηκε σε μια λανθασμένη, άστοχη ή ακόμη και ανόητη απάντηση, γνώμη ή απορία του από τον εκπαιδευτικό, παύει κατά κανόνα να προσέχει στο μάθημά του και να συμμετέχει σ' αυτό με αυτενεργό τρόπο. Έτσι δημιουργείται ανάμεσά τους ένα αγεφρωτο χάσμα ψυχικό, που μπορεί να οδηγήσει το μαθητή ακόμη και στην παντελή διακοπή των σπουδών του. «Αν ήξεραν πόσο ταπεινοί φαίνονται στα μάτια μας οι καθηγητές μας, όταν μας βρίζουν και μας προσβάλλουν βάνουσα, δε θα το έκαναν ποτέ στη ζωή τους», εξομολογούνται συχνά οι μαθητές αργότερα. Αντίθετα, όταν ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει και απορρίπτει τις λανθασμένες, άστοχες ή και ανόητες απαντήσεις και απορίες των μαθητών με ψυχική ηρεμία, λεπτότητα, ευγένεια και υπομονή, τότε όχι μόνο δεν τους αποθαρρύνει και δεν τους πληγώνει ψυχικά, αλλά επιπλέον τους βοηθάει να αναγνωρίσουν και να συναισθανθούν το λάθος τους και να γίνουν πιο προσεκτικοί. Και το σπουδαιότερο από όλα είναι ότι ενθαρρύνεται και κεντρίζεται η διάθεσή τους να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα και να γίνουν στο μέλλον πιο μελετηροί, για να αποδώσουν περισσότερα. Οι μαθητές είναι πάντοτε ευγνώμονες για τα καλά και τα ενθαρρυντικά λόγια και την ευγενική συμπεριφορά κάποιου εκπαιδευτικού τους, για το χαρούμενο και καλοσυνάτο ύφος του, το θερμό ενδιαφέρον και την έλικρινή συμπάθεια, με την οποία τους αντιμετωπίζει κατά την ώρα του μαθήματος και ιδιαίτερα κατά τις ερωτήσεις του και τις δικές τους απαντήσεις και απορίες.

3. **Επιδοκιμασία και έπαινος με μέτρο.** Από αντίδραση προς την προηγούμενη αντιπαιδαγωγική στάση δεν είναι σωστό να φτάσει στο άλλο αντίθετο άκρο, στην υπερβολική επιδοκιμασία και στον υπερβολικό έπαινο με τη χρήση επιρρημάτων και επιθέτων υπερθετικού βαθμού, όπως «πολύ καλά, πολύ ωραία, άριστα», σε κάθε συνηθισμένη και κοινή σωστή απάντηση, που δεν οφείλεται σε εξαιρετική προσπάθεια ή μεγάλη ικανότητα και εξυπνάδα. Οι μαθητές οφείλουν να συνειδητοποιήσουν ότι θα πρέπει να μελετούν, όχι τόσο για να αποσπάσουν επαίνους και αμοιβές, αλλά περισσότερο, γιατί αυτή αποτελεί μαθητικό καθήκον και δε νοείται μαθητής χωρίς μελέτη και κόπο.

Η άμετρη επιδοκιμασία και ο υπερβολικός έπαινος αποτελεί σφάλμα για

τους εξής λόγους: α) Παρασύρει τους μαθητές να υπερεκτιμήσουν κοινές προσπάθειές τους, με αποτέλεσμα να αποκτήσουν για τις γνώσεις και τις ικανότητές τους λανθασμένη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και όχι στηριγμένη σε σταθερές και σωστές βάσεις. Έτσι περιορίζουν ή και σταματούν τις παραπέρα προσπάθειές τους για βελτίωση. β) Κάνει από τη μια τους μαθητές που επαινούνται υπερβολικά, εγωιστές, ενώ από την άλλη καλλιεργεί στους άλλους μαθητές συναισθήματα μειονεξίας ή και αντικοινωνικά (ζήλεια, μίσος, φθόνος κτλ.). γ) Ο άμετρος και αδικαιολόγητος έπαινος και η μη αντικειμενική βαθμολογία των μαθητών εξαπατούν όχι μόνο τους μαθητές αλλά και τους γονείς τους, με αποτέλεσμα να σχηματίζουν εσφαλμένη εικόνα για την επίδοση των παιδιών τους και να εφησυχάζουν. Κι όταν αργότερα πάρουν μικρούς βαθμούς ή μείνουν ανεξεταστέοι ή στάσιμοι και γενικά αποτύχουν, «πέφτουν από τα σύννεφα» και με το δίκιο τους διατυπώνουν παράπονα εναντίον των εκπαιδευτικών και τους κατηγορούν ότι έβλαψαν τα παιδιά τους.

Είναι βέβαια έμφυτο σε κάθε άνθρωπο να του αναγνωρίζουν μια επιτυχία και να τον επαινούν. Ο δίκαιος έπαινος ικανοποιεί την έμφυτη τάση του για δικαιοσύνη και για κοινωνική αποδοχή. Πολύ περισσότερο είναι αναγκαίος αυτός από ψυχοπαιδαγωγική άποψη για τους ανώριμους μαθητές για μια έξυπνη και επιτυχημένη απάντησή τους ή για μια εξαιρετική προσπάθειά τους. Επιβάλλεται όμως ο έπαινος και η επιδοκιμασία πάντοτε να αιτιολογούνται και να γίνονται «με μέτρο, με τέχνη μεγάλη, με πολλή προσοχή και με άκρα δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα»³² και μόνο στις εξής περιπτώσεις: α) Αν η απάντηση και γενικά η επίδοση ενός μαθητή οφείλεται σε σοβαρή μελέτη και εξαιρετική προσπάθεια, ώστε να προβληθεί και στους άλλους ως παράδειγμα. β) Αν απαντούν εύστοχα οι μέτριοι και αδύνατοι μαθητές και κάποτε και οι μέσοι ή παρουσιάζουν βελτίωση και γ) αν η απάντηση ξεπερνά το κανονικό επίπεδο της τάξης και τις συνηθισμένες ικανότητες και γνώσεις των μαθητών.

4. Προϋποθέσεις αποδοχής της απάντησης των μαθητών³³. Μια απάντηση μαθητή, για να γίνει αποδεκτή από τον εκπαιδευτικό, απαιτείται να έχει τα εξής γνωρίσματα: α) Να έχει άμεση σχέση με την ερώτηση, δηλαδή να μην είναι τα λεγόμενά του άσχετα με το περιεχόμενο της ερώτησης, λέγοντας άλλα αντί άλλων. Δεν είναι όμως μόνο αυτό αρκετό. Παράλληλα αυτή εκτός από το φωστό περιεχόμενό της πρέπει να είναι και πλήρης, δηλαδή να μην είναι ελλιπίης, αλλά να καλύπτει όλο το πλάτος και το βάθος της ερώτησης. Επίσης πρέπει να είναι σύντομη, σαφής, ακριβής, συγκεκριμένη, ξεκάθαρη, κατανοητή και με φωνή καθαρή, ακουστή και ευκρινή, ώστε να καταλαβαίνουν οι συμμαθητές του τι θέλει να πει, για να μπορούν να πάρουν θέση απέναντί της. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να είναι απαλλαγμένη από ασάφειες, αοριστίες, γενικότητες, διφορούμενα, πολυλογίες και από καθετί που εμποδίζει την καλή κατανόησή της.

β) Από παιδαγωγική άποψη η σωστή στάση του εκπαιδευτικού είναι να

δέχεται απάντηση μόνο από το μαθητή που ρώτησε ο ίδιος και όχι από άλλον που δε ρωτήθηκε, ούτε και από όλη την τάξη. Αποτελεί μεγάλο παιδαγωγικό σφάλμα να ανέχεται ομαδική απάντηση και μάλιστα να την καλλιεργεί και να την προκαλεί, γιατί αποκτά έτσι απατηλή εικόνα της τάξης. Το μεγαλύτερο όμως κακό είναι ότι με την ομαδική απάντηση καλλιεργείται η ανευθυνότητα, η επιπολαιότητα, η προχειρότητα της σκέψης, η επίδειξη και η οχλαγωγία. Αποδιοργανώνεται η υπεύθυνη πνευματική εργασία της τάξης, συγχέεται η σωστή απάντηση με τη λανθασμένη, κανένας μαθητής δεν αποκτά έτσι το συναίσθημα της προσωπικής ευθύνης για την ομαδική απάντηση και η τάξη μεταβάλλεται σε μάζα με την ψυχολογία του χωρίς τάξη, πειθαρχία και ευθύνη όχλου.

5. Αποφυγή της βιαστικής επέμβασης του εκπαιδευτικού στην απάντηση του μαθητή.

I. Κανονικά πρέπει να αφήνεται ο μαθητής³⁴ να ολοκληρώσει την απάντησή του και ύστερα να γίνονται οι τυχόν διορθώσεις ακόμη και για τα γλωσσικά λάθη. Επεμβαίνει και φυσικά πάντα διακριτικά και καλοπροαίρετα μόνον, α) όταν η απάντηση είναι εκτός θέματος, β) όταν παίρνει λανθασμένο δρόμο και οδηγείται σε σοβαρά λάθη και γ) όταν σταματά. Τότε επαναλαμβάνουμε την ερώτηση, αναλυτικότερη και σαφέστερη. Μπορούμε ακόμη να τον ρωτήσουμε να μας πει ό,τι δεν κατάλαβε καλά, οπότε του επεξηγούμε τα δύσκολα σημεία της ερώτησης με ηρεμία και ευγένεια, ώστε να συνεχίσει μόνος του την απάντηση. Δηλαδή κάθε επέμβαση πρέπει να είναι ενθαρρυντική και εποικοδομητική, ιδιαίτερα σ' έναν αδύνατο μαθητή, για να συνεχίσει μόνος του την απάντηση κι έτσι να κερδίζεται η συνέχιση της συμμετοχής του στο μάθημα. Ας θυμόμαστε πάντοτε ότι είναι πολύ εύκολο να κάνουμε ένα μαθητή να μας φοβάται και να μας μισεί, παρά να μας αγαπά και να μας εκτιμά.

II. Σχετικά με τις επεμβάσεις του εκπαιδευτικού στις απαντήσεις των μαθητών ας έχουμε υπόψη μας ότι είναι αντιπαιδαγωγικό να επαναλαμβάνει τις απαντήσεις ή τις απορίες ή τις ερωτήσεις τους, γιατί χάνεται πολύτιμος χρόνος και δημιουργείται ανία στους μαθητές και επιπλέον έτσι τους καλλιεργεί την κακή συνήθεια να μην προσέχουν στα λόγια των συμμαθητών τους, τη στιγμή που ξέρουν ότι θα τα επαναλάβει ο ίδιος και μάλιστα με καλύτερη διατύπωση και δυνατότερη φωνή. Αν είναι αναγκαία η επανάληψη κάποιας απάντησης, μπορεί να την κάνει κάποιος μαθητής. Ο ίδιος δεν επιτρέπεται να την επαναλάβει, παρά μόνον αν καμιά φορά υπάρχει πραγματική ανάγκη και είναι απαραίτητο να αναλύσει ή να αναπτύξει κάτι και να γενικεύσει τις απαντήσεις των μαθητών, αλλά πάντοτε με μεγάλη φειδώ³⁵.

III. Είναι εντελώς αντιπαιδαγωγικό να βιάζεται ο εκπαιδευτικός να κρίνει αμέσως, άκαιρα και ανυπόμονα πρώτα ο ίδιος την απάντηση ενός μαθητή ή να λύσει μια απορία του, προτού βεβαιωθεί ότι αδυνατούν να το κάνουν αυτό οι άλλοι μαθητές μέσα σε λογικά χρονικά περιθώρια. Η βιασύνη αυτή καταστρέφει την αυτενέργεια και τον προβληματισμό τους. Γι' αυτό λοιπόν επιβάλλε-

ται, προτού απαντήσει ο ίδιος, να ζητήσει από τους άλλους μαθητές να ελέγξουν αυτοί πρώτα την ορθότητά της, να επισημάνουν τα λάθη και να τη διορθώσουν. Γενικά κατά κανόνα ο αποδοτικός εκπαιδευτικός δεν απαντά απευθείας σε ερωτήσεις δικές του ή των μαθητών του, αλλά με κατάλληλες νύξεις τους βοηθάει να βρουν μόνοι τους τις απαντήσεις. Επιπλέον ενθαρρύνει την αυτόβουλη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και ιδίως την άσκηση κριτικής και αποδέχεται τις νέες πληροφορίες, ιδέες, προτάσεις, αναλύσεις και ερωτήσεις διασάφησης. Είναι υποχρεωμένος να παρακολουθεί και να ακούει με προσοχή τις απαντήσεις και τις απόψεις των μαθητών και να τους καθοδηγεί και να τους κατευθύνει να βρίσκουν αυτοί τη σωστή απάντηση ή λύση. Έτσι τους συνηθίζει να αυτενεργούν και τους καλλιεργεί την ευθύνη του λόγου και την υπευθυνότητα της γνώμης.γ

6. Η καλλιέργεια του σωστού διαλόγου και του αντιδογματικού πνεύματος. Τέλος είναι απαραίτητο να τονίσουμε ότι χρειάζεται μεγάλη προσοχή από τον εκπαιδευτικό κατά την ανταλλαγή διάφορων απόψεων από τους μαθητές στις ερωτοαποκρίσεις. Η συζήτηση πρέπει να γίνει αφορμή για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους, της δημιουργικής συνεργασίας και της πολιτισμένης συμπεριφοράς. Είναι ανάγκη να μάθουν να ρωτούν και να απαντούν ελεύθερα, άνετα, θαρραλέα και χωρίς το φόβο να υποτιμηθούν και να χλευαστούν ή να διακοπούν δυναμικά από άλλον. Με την αλληλοσυμπλήρωση για την εύρεση της σωστής απάντησης και του σεβασμού της γνώμης των άλλων, όσο διαφορετική κι αν είναι από τη δική τους, καλλιεργείται και αναπτύσσεται το πνεύμα της συνεργασίας, της κοινωνικότητας και της αρμονικής συνύπαρξης.

Και αυτά θα μπορούν να τα ενστερνιστούν και να τα κάνουν βίωμά τους, αν προσπαθούμε συνεχώς να τους συνηθίσουμε στα εξής: α) Να διατυπώνουν τις κρίσεις τους με συντομία, σαφήνεια και ευκρίνεια, ώστε να λένε κάτι το συγκεκριμένο, το καθαρό και το κατανοητό και χωρίς αοριστία, γενικότητα, κενολογία και απεραντολογία. β) Να στηρίζουν τις κρίσεις τους και τις απόψεις τους σε συγκεκριμένα πραγματικά στοιχεία και λογικά επιχειρήματα, ώστε να μπορούν να ελεγχτούν και να αιτιολογηθούν. γ) Να διατυπώνουν τις απόψεις τους πάντοτε με ευγένεια, υπευθυνότητα και ηρεμία. δ) Να σέβονται κάθε γνώμη. Σε περίπτωση που η γνώμη κάποιου συμμαθητή τους είναι εσφαλμένη ή διαφορετική από τη δική τους, δεν επιτρέπεται να τον διακόπτουν και να τον ειρωνεύονται. Ας ζητήσουν ευγενικά το λόγο και με ηρεμία ας την ανασκευάσουν με λογικά επιχειρήματα. ε) Θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι κρίση δε σημαίνει αναγκαστικά οπωσδήποτε και επίκριση. Εξάλλου η κριτική είναι το κατ'εξοχήν γνώρισμα της δημοκρατίας και ακόμη και της επιστήμης. Γι' αυτό θα πρέπει να συνηθίσουν να σέβονται τη γνώμη των άλλων και να μην εκδηλώνουν έχθρα εναντίον εκείνου που διαφωνεί μαζί τους.

Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να τονίσουμε ότι σε μια τέτοια αγωγή θα

μπορέσει να συμβάλει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με το έμπρακτο παράδειγμά του αποφεύγοντας το δογματισμό και μένοντας ανοιχτός και ανεκτικός στις διαφωνίες, ιδιαίτερα σε αξιολογικές κρίσεις. Οπωσδήποτε και στο σχολείο και έξω από αυτό θα υπάρχουν πάντοτε άνθρωποι που σκέπτονται και κρίνουν όμοια με αυτούς αλλά και διαφορετικά. Αν τους συνηθίσει να σέβονται και να εκτιμούν μόνον εκείνους που σκέπτονται και κρίνουν όμοια με αυτόν, τότε βάζει παρωπίδες στη σκέψη τους και περιορίζει τον πνευματικό τους ορίζοντα, ώστε αργότερα στη ζωή τους να φανατίζονται και να μετατρέπονται εύκολα σε όργανα των άλλων. Αν αντίθετα τους καλλιεργήσει την ιδέα να σέβονται και να εκτιμούν και εκείνους που σκέπτονται διαφορετικά από αυτούς (χωρίς να σημαίνει με αυτό ότι αναγκαστικά οπωσδήποτε θα ακολουθούν και τη γνώμη τους, επειδή τη σέβονται), τότε διευρύνουν τον πνευματικό τους ορίζοντα, διατηρούν την πνευματική τους ελευθερία, την κριτική τους ανεξαρτησία και αντικειμενικότητα, με αποτέλεσμα να επωφελούνται από τις διαφορετικές δημιουργικές σκέψεις και κρίσεις των άλλων. Γι' αυτό και ο Νίτσε έλεγε στους μαθητές του: «Σας καλώ να χάσετε εμένα και να βρείτε τον εαυτό σας». Το ίδιο νόημα έχουν και τούτα τα λόγια του: «Ο ανθρωπισμός του δασκάλου του επιβάλλει να προφυλάσσει τους μαθητές του από τον εαυτό του»³⁶. Αυτό εξάλλου επιβάλλει και το παιδαγωγικό ήθος και η επιστημονική ευθύνη του παιδαγωγού.

Με το δογματισμό και τη στενότητα αντίληψης σχετίζεται και η τάση του εκπαιδευτικού να μη δέχεται ως σωστή μια απάντηση μαθητή, που είναι σωστή και από νοηματική και γλωσσική άποψη, αλλά είναι διαφορετική από αυτήν που έχει συλλάβει και έχει διαμορφώσει ο ίδιος στο μυαλό του. Με τον τρόπο, αυτό εκτός του ότι δεσμεύει τη σκέψη των μαθητών του, επιπλέον μειώνεται και ο ίδιος στη συνείδηση των μαθητών του. Κι αυτό, γιατί χαρακτηρίζεται από αυτούς άνθρωπος με περιορισμένο τον πνευματικό του ορίζοντα, με σχηματοποιημένη σκέψη, δογματικός και στενοκέφαλος, που δεν μπορεί να κινηθεί έξω από ορισμένα στενά και καθορισμένα πλαίσια και όρια³⁷. Έτσι ξέροντας οι μαθητές καλά ότι αυτός περιμένει από αυτούς μια και μοναδική απάντηση, που την έχει προετοιμάσει ο ίδιος, δεν προσπαθούν να σκεφτούν και να εκφραστούν με ένα δικό τους τρόπο, αλλά κολούν πάνω σ' αυτό που θα αποδεχτεί ο εκπαιδευτικός τους³⁸. Κατά τον προοδευτικό Αμερικανό παιδαγωγό H. Rugg «Κοινωνική πρόοδος και ανθρώπινη εξέλιξη είναι δυνατές, μόνον όταν τα σχολεία δε μεταδίδουν γνώσεις για τη διατήρηση του κατεστημένου, αλλά μας ανοίγουν τα μάτια γι' αυτό που θα είναι αύριο αναγκαίο και σήμερα παρουσιάζεται απλώς ως τάση»³⁹.

Θα τελειώσουμε με τα παρακάτω λόγια του Herbert Kohl:⁴⁰ «Θέλεις χρόνια για να μάθεις να διδάσκεις καλά, αλλά και τότε ακόμη δε θα έχεις μάθει μια για πάντα... Κάθε ομάδα από μαθητές έχει διαφορετικές ανάγκες και παρουσιάζει νέα προβλήματα. (Γι' αυτό) το να διδάσκεις δεν είναι μια απλή (και εύκολη) δουλειά. Περιέχει κινδύνους. Θέλει απέραντο χιούμορ και καλά συναισθήματα,

θέλει να παίζεις, να έρχεσαι σε σύγκρουση... να έχεις γερές γνώσεις για ό,τι διδάσκεις... Με την καλύτερη θέληση στον κόσμο θέλεις χρόνια, για να κρατάς τον κατάλληλο τόνο μέσα στην τάξη, να επιβλέπεις τα παιδιά, που είναι ανήσυχα, να κρατάς το ενδιαφέρον των παιδιών, χωρίς να τα καταπιέζεις, να ξέρεις πότε να προσθέσεις κάτι το καινούριο και πότε να τα αφήνεις μόνα».

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Θρ. Μπέλλα, Ανάλυση της γλωσσικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη, Γλώσσα 2 (1983) σ. 40-41.
2. Α.Ε. Παπά, Η μεθοδική διάσταση της ερώτησης στη μαθησιακή διαδικασία, Συνάντηση 4 (1984), σ. 21.
3. Α.Ε. Παπά, Η μεθοδική διάσταση της ερώτησης στη μαθησιακή διαδικασία, Συνάντηση 4 (1984).
4. Αλ. Λαμπράκη - Παγανού, Ο διάλογος στη διδασκαλία, Νεοελληνική Παιδεία 4 (1986), σ. 60.
5. Αλ. Λαμπράκη - Παγανού, ό.π., σ. 57.
6. Θρ. Μπέλλα, Ανάλυση της γλωσσικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη, Γλώσσα 3 (1983), σ. 15-16.
7. Ι. Ν. Ξηροτύρη, Εξετάσεις και αποτυχίες, Εφ. «Το Βήμα» 28-2-1971, Εξετάσεις και θέματα, εφ. «Το Βήμα» 5-9-75.
8. Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές τον καθηγητή στο μάθημα; Εφημ. «Μακεδονία» 19-4-1986.
9. Από το μεγάλο Γερμανό παιδαγωγό Herbart (1776-1841), που είναι γνωστός για τον αυστηρό καθορισμό των σταδίων της διδασκαλίας.
10. Κ. Λουκά, Μεθοδική διδασκαλία των Νεοελληνικών (κειμένων), τεύχος 1, Αθήνα 1963, σ. 242-246. Χρ. Χριστοφορίδης, Σημειώσεις Γενικής Διδακτικής, Θεσ/νίκη 1982, σ. 20-21.
11. Καλομητσίνη, Η τέχνη του διαλόγου στη διδασκαλία των μαθηματικών, Αθήνα (εκδ. Ι. Σιδέρης), σ. 5, 7.
12. Ν. Εξαρχόπουλου, Γενική Διδακτική, τ. Β', Αθήναι 1962, σ. 292.
13. Ν. Postman - C. Weingartner, ό.π., σ. 46-62.
14. Θρ. Μπέλλα, Ανάλυση της γλωσσικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη, Γλώσσα 2 (1983), σ. 36.
Β. Ι. Χαραλαμπίδου, Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά, Αθήνα 1982, σ. 143.
15. Β. Ι. Χαραλαμπίδου, ό.π., σ. 143-144.
16. Η. Ματσαγγούρα, Αξιολογική ανάλυση γλωσσικής επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία: Ένα προτεινόμενο μοντέλο, Σύγχρονη Εκπαίδευση 22 (1985), σ. 64-70.
17. Γ. Φλουρή, Δάσκαλοι, διδασκαλία και αποτελεσματικότητά του, Ν. Παιδεία 23 (1982), σ. 31.
18. Β. Χαραλαμπίδου, ό.π., σ. 144.
19. Θρ. Μπέλλα, ό.π., σ. 37-38.
20. Β. Τόγια, Σφάλματα κατά την διδασκαλίαν, Αθήναι 1970, σ. 18-20.
21. C. Highet, Η τέχνη να διδάσκεις, μετ. Ευ. Πανέτσου, Αθήναι 1954. Σπ. Καλομητσίνη, Η τέχνη του διαλόγου στη διδασκαλία των μαθηματικών, Αθήνα (Εκδ. Ι. Σιδέρης), σ. 62.
22. Σπ. Καλομητσίνη, Η τέχνη του διαλόγου στη διδασκαλία των μαθηματικών, Αθήνα (Εκδ. Ι. Σιδέρης), σ. 6.
23. Χρ. Χριστοφορίδης, Σημειώσεις Γενικής Διδακτικής, Θεσ/νίκη 1982, σ. 20.
24. Β. Χαραλαμπίδου, ό.π., σ. 145-147.
25. Η. Ματσαγγούρα, Η ερώτηση στη διδακτική πράξη, Γλώσσα 4 (1984), σ. 62.

Η ΕΡΩΤΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

26. Β. Τόγια, Σφάλματα κατά την διδασκαλία, Αθήναι 1970, σ. 25-26. Θ.Ι. Γεωργούση, Διδασκαλία δι' ερωτήσεων, Δελτίον ΟΑΜΕ 393 (1973), σ. 3.
27. Θρ. Μπέλλα, Ανάλυση γλωσσικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη, Γλώσσα 3 (1983), σ. 21-22.
28. Χρ. Φράγκου, Εφαρμογή της μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη στα παιδιά, Ιωάννινα 1973, σ. 55.
29. Φ. φον Κουμπς, Επιστήμη της αγωγής, μετ. Κ. Χρυσοφίδη, Αθήνα 1984, σ. 165-166.
30. Κ. Α. Σουλιώτη, Παιδαγωγικά και διδακτικά σύμμικτα, Ελληνοχριστιανική Αγωγή 319 (1984), σ. 182-183.
31. Β. Τόγια, ό.π., σ. 21. Βλέπει και: Δ. Γιαγλή, Η ψυχολογία της επικοινωνίας στο σχολείο, Θεσ/νίκη 1980 και Η. Α. Ελευθερίου, Κερδίστε το συνομιλητή σας, Αθήνα (Εκδ. Εστίας).
32. Β. Τόγια, ό.π. σ. 22.
33. Στον ίδιο, σ. 23-24, Ν. Εξαρχόπουλου, Γενική Διδακτική, τ. Β', Αθήναι 1962, σ. 170-171.
34. Χρ. Χριστοφορίδη, ό.π., σ. 20, Β. Τόγια, ό.π., σ. 23-24, Ν. Εξαρχόπουλου, ό.π., σ. 170-171.
35. Η. Ματσαγγούρα, ό.π., σ. 64-67.
36. Π. Κανελλόπουλου, Δάσκαλος και άνθρωπος (Ι. Συκουτρή, Μελέται και άρθρα, Αθήναι 1956, σ. 58).
37. Β. Τόγια, ό.π., σ. 24.
38. Αλ. Λαμπράκη-Παγανού, Ο διάλογος στη διδασκαλία, Νεοελληνική Παιδεία 4 (1986), σ. 58.
39. Η. Röhrs, Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, μετ. Κ. Δεληκωνσταντή - Σ. Μπουζάκη, Θεσ/νίκη 1984, σ. 102.
40. Σπ. Καλομητσίνη, ό.π., σ. 61-62.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κ. Δ. Γεωργούλη, Γενική Διδακτική, Αθήναι 1972.
- Θ. Ι. Γεωργούση, Η διδασκαλία είναι συνδυασμός επιστήμης, τέχνης και συμπεριφοράς, Δελτίον ΟΑΜΕ 388 (1973).
- Θ. Ι. Γεωργούση, Ο αυτοέλεγχος του εκπαιδευτικού, Δελτίον ΟΑΜΕ 402-403 (1973).
- Θ. Ι. Γεωργούση, Διδασκαλία δι' ερωτήσεων-απαντήσεων, Δελτίον ΟΑΜΕ 393 (1973).
- Δ. Γιαγλή, Η ψυχολογία της επικοινωνίας στο σχολείο, Θεσ/νίκη 1980.
- Χρ. Γκόλιαρη - Γ. Κώνστα, Μορφές και μέθοδοι διδασκαλίας, Αθήνα 1981.
- С. Highet, Η τέχνη να διδάσκει, μετ. Ευ. Πανέτσου, Αθήνα 1954.
- Σπ. Καλομητσίνη, Η τέχνη του διαλόγου στη διδασκαλία των μαθηματικών, Αθήνα (Εκδ. Ι. Σιδέρης).
- Αλ. Λαμπράκη-Παγανού, Ο διάλογος στη διδασκαλία, Νεοελληνική Παιδεία 4 (1986), σ. 56-61.
- Κ. Λουκά, Μεθοδική διδασκαλία των Νεοελληνικών (καιμένων), τεύχος 1, Αθήναι 1963.
- Η. Ματσαγγούρα, Αξιολογική ανάλυση γλωσσικής επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία: Ένα προτεινόμενο μοντέλο, Σύγχρονη Εκπαίδευση 22 (1985), σ. 64-70.
- Η. Ματσαγγούρα, Η ερώτηση στη διδακτική πράξη, Γλώσσα 4 (1984), σ. 59-63.
- Θρ. Μπέλλα, Ανάλυση της γλωσσικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη, Γλώσσα 2 (1983), σ. 23-43, Γλώσσα 3 (1983), σ. 15-24.
- Αγγ. Μπουβή, Το πρόβλημα των εξετάσεων, Δελτίον ΟΑΜΕ 395-396 (1973).
- Ι. Ν. Ξηροτύρη, Εξετάσεις και αποτυχίας, Εφ. «Το Βήμα» 28-2-1971.
- Ι. Ν. Ξηροτύρη, Εξετάσεις και θέματα, Εφ. «Το Βήμα» 5-9-1975.
- Α. Ε. Παπά, Η μεθοδική διάσταση της ερώτησης στη μαθησιακή διαδικασία, Συνάντηση 4 (1984), σ. 3-25.
- Γ. Α. Παπακωστούλα-Γιανναρά, Εργαστήριο της ΟΥΝΕΣΚΟ, Φιλολογική 15 (1986), σ. 4-11.

Β. Κ. ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ

- Ν. Πόστμαν - Τσ. Βάινγκάρτνερ, Η εκπαίδευση σαν μέσο ανατροπής του κατεστημένου, μετ. Κ. Σχινάς, Αθήνα 1975.
- Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές τον καθηγητή στο μάθημα, Εφ. «Μακεδονία» 19-4-1986.
- Κ. Α. Σουλιώτη, Παιδαγωγικά και διδακτικά σύμμεκτα, Ελληνοχριστιανική Αγωγή 319 (1984), σ. 179-188.
- Β. Τόγια, Σφάλματα κατά την διδασκαλία, Αθήνα 1970.
- Φέλιξ Φον Κουμπς, Επιστήμη της αγωγής, μετ. Κ. Χρυσοφίδη, Αθήνα 1984.
- Γ. Φλουρή, Δάσκαλος, διδασκαλία και αποτελεσματικότητά της, Ν. Παιδεία 23 (1982), σ. 26-32.
- Χρ. Φράγκου, Εφαρμογή της μειωτικής μεθόδου του Σωκράτη στα παιδιά, Ιωάννινα 1973.
- Β. Ι. Χαραλαμπόπουλου, Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά, Αθήνα 1982.
- Χρ. Χριστοφορίδη, Σημειώσεις Γενικής Διδακτικής, Θεσ/νίκη 1982.

Συγγραφική ομάδα:

Χ. Τσολάκη, Κ. Αδαλόγλου, Α. Αυδή, Ε. Λάππα, Δ. Τάνη

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΕΚΦΡΑΣΗ-ΕΚΘΕΣΗ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ

Προλογικά

Ο καλύτερος δάσκαλος και ο καλύτερος μαθητής των νέων βιβλίων ΕΚΦΡΑΣΗ-ΕΚΘΕΣΗ του Λυκείου είναι ο πιο ελεύθερος δάσκαλος και ο πιο ελεύθερος μαθητής. Γιατί τα βιβλία αυτά οδηγούν στη δημιουργία (στη συν-δημιουργία δάσκαλου και μαθητή). Και δημιουργία χωρίς ελευθερία δε νοείται. 'Αλλωστε η δημιουργία δεν είναι «τσελεμεντές». Γι' αυτό και οι «τυφλοσύρτες» την καταστρέφουν' όπως την καταστρέφουν όλοι εκείνοι που έσπευσαν να σερβίρουν τις συνταγές τους πριν καλά καλά κυκλοφορήσουν τα βιβλία. 'Αμπο-τε να συναισθάνονταν πόσο ασεβούν απέναντι στο νέο άνθρωπο. Σαν να είναι υπόθεση συνταγών η γλωσσική αγωγή και η γλωσσική διδασκαλία. «Αυτή (η διδασκαλία)», λέει ο G. Highet, «δε μοιάζει καθόλου με μια χημική αντίδραση. Μοιάζει πολύ περισσότερο με την κατασκευή ενός ζωγραφικού πίνακα, ή με τη σύνθεση ενός μουσικού κομματιού, ή, σε μικρότερο βαθμό, με το φύτεμα ενός κήπου, ή το γράψιμο επιστολής σε φίλο. Στη διδασκαλία πρέπει να βάλεις όλη την καρδιά σου, να καταλάβεις ότι τίποτε δε γίνεται με συνταγές, και μόνο χαραμίζεις την προσπάθειά σου, τους μαθητές σου και τον εαυτό σου». Μ' αυτό το πνεύμα γραμμένα τα βιβλία εισάγουν τους συν-δημιουργούς (δάσκαλο και μαθητή) στο στίβο της γλωσσικής αγωγής/καλλιέργειας, όπου για να αθλή-σουν με αξιόλογες επιδόσεις είναι ανάγκη να αποκτήσουν:

1. Συνείδηση της λέξης και των ορίων της.
2. Συνείδηση της γλώσσας και των ορίων της:
 - της απεραντοσύνης της
 - της πολυμορφίας της
 - της παντοδυναμίας της
 - των οπτικών της
3. Συνείδηση της δημιουργικότητας της γλώσσας:
 - των επιπέδων της

- των αξόνων της (συνταγματικού και παραδειγματικού)
- των λειτουργιών της
- του λόγου και της ομιλίας

4. Συνείδηση των γλωσσικών ποικιλιών:

- των γεωγραφικών
- των κοινωνικών
- των ειδικών γλωσσών

5. Συνείδηση, τέλος, της Κοινής Νεοελληνικής.

Να αποκτήσουν δηλαδή (μιλούμε συνήθως για τους δύο, δάσκαλο και μαθητή, γιατί τα νέα βιβλία στηρίζονται στη συνδημιουργία, αφού ο καθένας τους διαθέτει πλήρες γλωσσικό εργαστήριο) συνείδηση του λόγου, προφορικού και γραπτού, και των τρόπων:

- του περιγραφικού
- του αφηγηματικού
- του αξιολογικού

και των ποικίλων συνδυασμών (μείξεων) με τους οποίους (τις οποίες) γίνεται αυτός (ο λόγος) αποτελεσματικός.

Αυτόν, λοιπόν, τον αποτελεσματικό λόγο διδάσκουν τα νέα βιβλία, όπως εξάλλου διαφαίνεται και από τους τίτλους των ενοτήτων τους:

- Γλώσσα και γλωσσικές ποικιλίες
- Ο λόγος, προφορικός και γραπτός
- Περιγραφή
- Αφήγηση
- Είδηση-σχόλιο
- Βιογραφικά είδη
- Παρουσίαση-Κριτική
- Σημειώσεις-Περλήψη
- Πειθώ: μορφές και τρόποι πειθούς (επιστημονικός λόγος, δικανικός λόγος, δοκιματικός λόγος, ερευνητικός λόγος).

Μια τέτοια στοχοθεσία και προοπτική είναι φυσικό να στρέφει αυτήν την εισήγηση στη γλώσσα και τον επικοινωνιακό της ρόλο. Γιατί η γλωσσική έκφραση είναι κοινωνικής φύσης, αφού η γλώσσα είναι κοινωνικό προϊόν. Γι' αυτό και μέσα από τη γλώσσα αναδύονται σαν από πίδακα οι γλωσσικές ποικιλίες και οι γλωσσικοί τρόποι, που αποτελούν στα νέα βιβλία μήτρες παραγωγής και σύνθεσης του λόγου. Στα αντίστοιχα βιβλία του γυμνασίου μήτρες λόγου αποτελούν τα ίδια τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα: τα οποία τώρα δεν κείνται —κι αυτό είναι το νέο που φέρνουν τα βιβλία αυτά συγκρινόμενα με τα παλαιότερα— ως «ένδοξα» απολιθώματα για εγκωμιασμό ή για απομνημόνευση και τεχνολόγηση, αλλά δρουν ως δυναμικές παραγωγής λόγου.

Τα νέα βιβλία του λυκείου στοιχούν στα βιβλία του γυμνασίου, γνωστά με τον τίτλο «Νεοελληνική Γλώσσα», κι αυτά πάλι στοιχούν στα βιβλία του δημο-

τικού, γνωστά με τον τίτλο «Η Γλώσσα μου». Και όλα, μαζί και η Γραμματική του 1976 και το Συντακτικό του 1977, συνέχονταν με τον συνεκτικό ιστό της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία αποσκοπεί στη γλωσσική επικοινωνία. Γιατί απώτερος σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας δεν μπορεί να είναι άλλος από τη γλωσσική επικοινωνία σε όλες της τις μορφές και τις χρήσεις, από τις πιο απλές/καθημερινές/γενικές ως τις πιο σύνθετες/ανώτερες/ειδικές. Άλλωστε ολόκληρη η ζωή του ανθρώπου είναι γλωσσική επικοινωνία. Έτσι: γλωσσική επικοινωνία είναι το χαμόγελο του βρέφους, με το οποίο αυτό ακτινοβολεί την ψυχική του ευφορία, ή οι ποικίλες κραυγές του με τις οποίες εκπέμπει μηνύματα προς τον περίγυρό του καλώντας εκείνους που θα θεραπεύσουν τις ανάγκες του· γλωσσική επικοινωνία είναι η καθημερινή μας επικοινωνία, η απόδειξη με σειρά συλλογισμών ενός γεωμετρικού θεωρήματος από το δάσκαλο ή το μαθητή, η σύνταξη του συμβολαίου από το συμβολαιογράφο, η έκθεση των συμπτωμάτων της αρρώστιας από το γιατρό, η αγόρευση του βουλευτή στη βουλή ή του δικηγόρου στη δίκη, οι οδηγίες του γεωπόνου προς το γεωργό, η τεκμηρίωση του επιστημονικού συγγράμματος από τον επιστήμονα, η κραυγή μέσα στη νύχτα, το ποίημα του ποιητή, το μοιρολόγι, το παραμύθι κτλ. Όπου υπάρχει γλώσσα υπάρχει και γλωσσική επικοινωνία. Και εν πάση περιπτώσει δεν υπάρχει γλωσσική επικοινωνία χωρίς γλώσσα.

1. Γενικές παρατηρήσεις

Κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί από την αρχή ότι σκοπός της συγγραφικής ομάδας δεν είναι να επιβάλει ένα περιοριστικό και άκαμπτο εγχειρίδιο, αλλά να προσφέρει ένα εύπλαστο υλικό και να προτείνει μια πιο σύγχρονη μέθοδο γλωσσικής διδασκαλίας, τη μέθοδο της επικοινωνιακής προσέγγισης. Επομένως το βιβλίο αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως ένας οδηγός για τη γλωσσική διδασκαλία που θα ενισχύεται κάθε φορά από την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα του καθηγητή. Εξάλλου, επειδή το διδακτικό εγχειρίδιο απευθύνεται σε μαθητές που προέρχονται από διάφορες περιοχές, ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και σε διαφορετικό πολιτιστικό περιβάλλον και, επομένως, χρησιμοποιούν διαφορετικό γλωσσικό κώδικα, ο καθηγητής είναι υποχρεωμένος να προσαρμόζει κάθε φορά τη διδασκαλία του στις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης. Έτσι μπορεί ακόμη και να αντικαταστήσει κάποιο μέρος του υλικού που υπάρχει στο βιβλίο με άλλο που θα κρίνει ο ίδιος καταλληλότερο. Εκείνο πάντως που έχει σημασία είναι να χρησιμοποιείται αυθεντικό υλικό, γιατί μόνον έτσι έρχεται ο μαθητής σε επαφή με λόγο ζωντανό και αντιλαμβανεται την κοινωνική διάσταση της γλώσσας.

2. Δομή των ενότητων

Η δομή της κάθε ενότητας είναι συνήθως η ακόλουθη: διδασκόμενο είδος λόγου, λεξιλόγιο, θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση, μορφοσυντακτικά φαινόμενα και οργάνωση του λόγου. Τα μέρη της ενότητας δεν είναι υποχρεωτικό να διδάσκονται με τη σειρά που παρατίθενται στο βιβλίο· μπορεί π.χ. ο καθηγητής να προχωρήσει στο κεφάλαιο του λεξιλογίου ή στο κεφάλαιο της έκθεσης/έκφρασης, πριν να ολοκληρώσει τη θεωρία για το διδασκόμενο είδος λόγου, όταν αυτό το επιβάλλει κάποια διδακτική ανάγκη.

3. Ασκήσεις

Βασικός στόχος των ασκήσεων που περιλαμβάνει το βιβλίο είναι να καλύψουν τις σημαντικότερες επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή. Για το σκοπό αυτό σχεδιάστηκαν ποικίλες ασκήσεις. Θα αναφερθούμε ιδιαίτερα στις ασκήσεις μετασχηματισμού ενός κειμένου, στις ασκήσεις δραματοποίησης, στις ομαδικές και στις έρευνες. Οι λόγοι για τους οποίους δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους παραπάνω τύπους ασκήσεων είναι ότι τις θεωρούμε σημαντικές και ότι κρίνουμε απαραίτητο, επειδή είναι σχετικά καινούριες στη διδακτική πράξη, να ενημερωθούν οι καθηγητές σε ό,τι αφορά το στόχο και την πρακτική τους.

3.1 Μετασχηματιστικές ασκήσεις

Οι Μετασχηματιστικές ασκήσεις είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, γιατί ασκούν το μαθητή στην επιλογή και χρήση της γλωσσικής ποικιλίας που αρμόζει σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση. Έτσι μπορεί ο μαθητής να αποκτήσει ένα ευέλικτο και δραστικό γλωσσικό όργανο.

Οι μετασχηματιστικές ασκήσεις μπορεί να έχουν απλή ή συνθετότερη μορφή. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε μεταφορά λέξεων/εκφράσεων από ένα επίπεδο ύφους σε ένα άλλο, ενώ στη δεύτερη γίνεται μετασχηματισμός ολόκληρου κειμένου, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και τις παράμετρους που τη συνίστουν (βλ. και βιβλίο καθηγητή, ενότητα «Ο Λόγος»).

3.2 Ασκήσεις δραματοποίησης

Πρόκειται για ασκήσεις που χρησιμοποιούν το «δράμα» ως μέσο για τη γλωσσική διδασκαλία. Με τον όρο «δράμα» εννοούμε κάθε δραστηριότητα που ζητάει από το μαθητή να παραστήσει τον εαυτό του ή ένα άλλο πρόσωπο σε μια υποθετική κατάσταση. Οι δραστηριότητες αυτές είναι διάφορα είδη αυτοσχεδιασμών και θεατρικά παιχνίδια, τα οποία δίνουν την ευκαιρία στο μαθητή να καλλιεργήσει την ικανότητά του να εκφράζεται ανάλογα με τις απαιτήσεις

της επικοινωνιακής περίπτωσης, καθώς υποδύεται διάφορους ρόλους. Το «δράμα», δηλαδή, επιτρέπει την ανάπλαση συνθηκών αυθεντικής επικοινωνίας και παρακινεί τον ασκούμενο να χρησιμοποιήσει λειτουργικά τη γλώσσα και να δράσει με αυτήν μέσα στον κόσμο.

Οι ασκήσεις δραματοποίησης δεν είναι απλώς γλωσσικές ασκήσεις, τουλάχιστον με τη στενή έννοια του όρου. Παράλληλα με την εκφραστική ικανότητα ενεργοποιούν και τις ψυχοπνευματικές δυνάμεις του μαθητή. Οξύνουν την παρατηρητικότητα του, διεγείρουν την φαντασία του, τον παρακινούν να αναλάβει πρωτοβουλίες, τον προετοιμάζουν για τους κοινωνικούς ρόλους που πρόκειται να αναλάβει και του επιτρέπουν να κατανοήσει καλύτερα τις ανθρώπινες σχέσεις. Με λίγα λόγια τον βοηθούν να αντιληφθεί πληρέστερα τον κόσμο και να δράσει αποτελεσματικότερα μέσα σ' αυτόν.

Παρόλα αυτά θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η εφαρμογή των ασκήσεων δραματοποίησης παρουσιάζει και ορισμένες δυσκολίες. Οι ασκήσεις αυτές είναι χρονοβόρες, ιδιαίτερα μάλιστα όταν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία. Εξάλλου η καλή διεξαγωγή των ασκήσεων, προϋποθέτει και μια γενική αλλαγή στην αντίληψη και στην πρακτική της διδασκαλίας. Απαιτεί να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του δασκάλου, του μαθητή και του διδακτικού βιβλίου (βλ. σελ. 4 και σελ. 5).

Γι' αυτούς τους λόγους, και επειδή χρειάζεται κάποιος χρόνος ωρίμανσης γι' αυτές τις αλλαγές, προτείνουμε να εισαχθούν σταδιακά οι ασκήσεις δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία. Στην αρχή ο καθηγητής μπορεί να πειραματιστεί με έναν μικρό αριθμό ασκήσεων και αργότερα, εφόσον εκτιμήσει την αποτελεσματικότητά τους, έχει τη δυνατότητα να τις αξιοποιήσει περισσότερο.

Εξάλλου, αν θέλει, μπορεί να κάνει διάφορες μετατροπές που θα διευκολύνουν τη διεξαγωγή της άσκησης, π.χ. δεν είναι απαραίτητο να κάνουν όλοι οι μαθητές, και μάλιστα ταυτόχρονα, τον ίδιο αυτοσχεδιασμό, για να μη δημιουργηθεί αναστάτωση στην τάξη. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να γίνει από ορισμένες μόνο ομάδες μαθητών οι οποίες θα τον παρουσιάσουν, η μία μετά την άλλη, στους υπόλοιπους.

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η συγγραφική ομάδα έκρινε σκόπιμο να συμπεριλάβει στα βιβλία, τουλάχιστον προς το παρόν, ένα σχετικά περιορισμένο αριθμό ασκήσεων δραματοποίησης. Φυσικά τα βιβλία περιέχουν μεγάλη ποικιλία γραπτών ασκήσεων, οι οποίες, ενώ δε ζητούν από τους μαθητές να κάνουν αυτοσχεδιασμό, τους παρακινούν να φανταστούν τον εαυτό τους σε ένα ρόλο, σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση, και να εκφραστούν ανάλογα. (Μπορείτε να δείτε σχετικά την ακόλουθη βιβλιογραφία:

- Holden S., «Drama in language teaching», Longman, 1981
- Maley A. and Duff A., «The use of dramatic techniques in language learning», C.U.P., 1987.

— Boltom G., «Drama and education. An argument for placing drama at the center of the curriculum», Longman, 1984.

Βλ. επίσης και το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου).

3.3 Ομαδικές ασκήσεις

Οι περισσότερες ασκήσεις είναι ατομικές, περιλαμβάνονται όμως και αρκετές ομαδικές. Περισσότερα για τους στόχους και τη σημασία των ασκήσεων αυτών βλ. στα αποσπάσματα που ακολουθούν (3.4). Πρέπει ωστόσο να τονιστεί ότι για την αποτελεσματική διεξαγωγή των ομαδικών ασκήσεων απαιτείται μια γενική αλλαγή της διδακτικής. Ο μαθητής παρακινείται να αφήσει το ρόλο του παθητικού δέκτη και να συμμετέχει δυναμικά και δημιουργικά στις διαδικασίες της ομάδας. Ακόμη ο καθηγητής πρέπει να προετοιμαστεί, για να προσαρμοστεί στο καινούριο κλίμα που θα επικρατήσει στην τάξη κατά τη διεξαγωγή των ασκήσεων. Φυσικά, όσο οι μαθητές θα εξοικειώνονται με το πνεύμα των ομαδικών εργασιών, θα συνηθίζουν στη χαμηλόφωνη-φιθουριστή συζήτηση, στη γρήγορη τακτοποίηση, και γενικότερα θα μάθουν να σέβονται την εργασία των άλλων και να συμπεριφέρονται ως υπεύθυνα άτομα. Εξάλλου, για να αποθαρρυνθούν οι μαθητές που με πρόσχημα τη δουλειά της ομάδας ολιγωρούν, ο καθηγητής μπορεί να ζητήσει από κάθε μέλος της ομάδας μικρές εισηγήσεις σε επιμέρους θέματα της όλης εργασίας*.

3.4 Έρευνες

Μια ιδιαίτερη μορφή ομαδικών ασκήσεων είναι οι έρευνες που ενθαρρύνουν ιδιαίτερα την κριτική στάση και την ερευνητική διάθεση των μαθητών. Στόχος της έρευνας κάθε φορά δεν είναι να καταλήξουν οι μαθητές σε απόλυτα ακριβή και με επιστημονικό τρόπο τεκμηριωμένα αποτελέσματα, αλλά να προσεγγίσουν κριτικά και να διερευνήσουν συστηματικά ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πρόβλημα. Οι ασκήσεις αυτές καλούν τους μαθητές να συγκεντρώσουν οι ίδιοι αυθεντικό υλικό για ένα θέμα που τους ενδιαφέρει, να το σχολιάσουν και να προτείνουν υπεύθυνα συγκεκριμένες λύσεις. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μαθαίνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να παίρνουν μια ενεργητική στάση απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα, ενώ παράλληλα ασκούνται να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά το λόγο τους, για να δράσουν μέσα στον κόσμο. Έτσι, εφόσον δεχόμαστε ότι γλώσσα, σκέψη και πράξη συνδέονται με μια διαλεκτική σχέση αλληλεπίδρασης, μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τις έρευνες ως γλωσσικές ασκήσεις, θεωρώντας τη γλωσσική άσκηση ταυτόχρονα άσκηση της σκέψης και άσκηση για δράση. Οι ασκήσεις αυτές συνδέουν το σχολείο με τη ζωή, ενώ η τάξη γίνεται ένα ζωντανό εργαστήριο, στο οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται δημιουργικά και μεταβάλλεται σε δράση για θέματα του κοινωνικού περιγύρου.

Επειδή, βέβαια, για την πραγματοποίηση μιας έρευνας απαιτείται συνήθως αρκετός χρόνος, εννοείται ότι προγραμματίζεται έγκαιρα από τον καθηγητή και κατανέμεται η εργασία στους μαθητές. Σε περίπτωση που σε μια ενότητα υπάρχουν περισσότερες από μία έρευνες γίνεται επιλογή, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Είναι φυσικό ορισμένες ομαδικές εργασίες-έρευνες να παρουσιάζουν κάποιες πρακτικές δυσκολίες για τη συγκέντρωση υλικού, όπως π.χ. η έρευνα για τα περιοδικά, στις μικρές πόλεις και στα χωριά. Επίσης θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι ορισμένα από τα θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση ή και το ίδιο το είδος λόγου που διδάσκεται (π.χ. παρουσίαση-κριτική) βρίσκονται έξω από τα καθημερινά βιώματα των παιδιών ορισμένων περιοχών ή κοινωνικών ομάδων. Η επιλογή είναι συνειδητή και σκόπιμη, επειδή ακριβώς θεωρήθηκε αναγκαίο να ασκηθούν οι μαθητές σε μια ποικιλία από επικοινωνιακές περιστάσεις με τα αντίστοιχα επίπεδα ύψους, και, φυσικά, και σε εκείνα που δεν τους είναι οικεία. Πιο συγκεκριμένα πιστεύουμε πως κανένας μαθητής, οποιαδήποτε κι αν είναι η γεωγραφική και η κοινωνική του προέλευση, δεν πρέπει να στερηθεί την επαφή και τη γλωσσική έστω άσκηση σε χώρους απαιτητικούς, όπως π.χ. αυτοί της αισθητικής ή της αξιολογικής αποτίμησης ενός έργου. Διαφορετικά, αν η γλωσσική διδασκαλία παραμείνει στα επίπεδα που οι μαθητές ήδη ελέγχουν, θα συντελέσει στο να περάσουν από το σχολείο με λειψή την ικανότητά τους να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε ποικίλες περιστάσεις της ζωής τους.

Εννοείται ότι ο χρόνος δεν επαρκεί για να γίνουν όλες οι ασκήσεις που δίνονται σε κάθε ενότητα. Ο καθηγητής θα επιλέξει όσες και όποιες θέλει, ανάλογα με την τάξη του και το χρόνο που διαθέτει. Η επισήμανση των προαιρετικών ασκήσεων από τη συγγραφική ομάδα δεν πρέπει να θεωρηθεί δεσμευτική, αλλά απλώς μία πρόταση που υπαγορεύεται από το δεδομένο χρονικό πλαίσιο. Οι προαιρετικές ασκήσεις δεν υποβαθμίζονται ούτε θεωρούνται δευτερεύουσες. Η τελική απόφαση/επιλογή ανήκει στον καθηγητή.

4. Λεξιλόγιο

Σε κάθε ενότητα διδάσκεται το κατάλληλο λεξιλόγιο. Το λεξιλόγιο αυτό άλλοτε συνδέεται νοηματικά με το κύριο αντικείμενο της ενότητας, ή με τα θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση, και άλλοτε πάλι σχετίζεται έμμεσα ή άμεσα με το διδασκόμενο είδος λόγου (π.χ. στην ενότητα «Είδηση» κρίθηκε σκόπιμο να παρατεθεί το λεξιλόγιο που αφορά το χρόνο, εφόσον η είδηση, ως αφηγηματικό είδος, κινείται πάνω στον άξονα του χρόνου). Επιπλέον τις περισσότερες φορές που καλούνται οι μαθητές με μια άσκηση να παραγάγουν λόγο, έχουν στη διάθεσή τους και το απαραίτητο λεξιλόγιο. Πάντως αυτό που

έχει σημασία είναι ότι η αξιοποίηση του λεξιλογίου μπορεί να γίνει όχι μόνο με τις καθαρά λεξιλογικές ασκήσεις, αλλά και με τις ασκήσεις των υπόλοιπων κεφαλαίων και οπωσδήποτε βέβαια με τη συζήτηση και διαπραγμάτευση των διαφόρων θεμάτων.

5. Μορφοσυντακτικά φαινόμενα

Συστηματική διδασκαλία των μορφοσυντακτικών φαινομένων έγινε στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας στο γυμνάσιο. Τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα που περιέχονται στις ενότητες αυτού του βιβλίου είναι εκείνα τα οποία κυρίως εμφανίζονται στο διδασκόμενο κάθε φορά είδος λόγου. Επομένως ο καθηγητής θα στρέφει την προσοχή των μαθητών όχι τόσο στο ίδιο το γραμματικοσυντακτικό φαινόμενο, τους κανόνες του οποίου ήδη γνωρίζουν, αλλά στους παράγοντες που οδηγούν στην επιλογή του συγκεκριμένου γραμματικοσυντακτικού φαινομένου σε μια ορισμένη περίπτωση. Για παράδειγμα, οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν γιατί είναι προτιμότερη η παθητική σύνταξη από την ενεργητική σ' ένα επιστημονικό κείμενο ή σε μια μικρή αγγελία, με ποια κριτήρια θα αποφασίσουν αν θα χρησιμοποιήσουν τον ευθύ ή τον πλάγιό λόγο σ' ένα κείμενό τους (ανάλογα με τό τι θέλουν να πετύχουν) κτλ. Μ' αυτόν τον τρόπο περνούν σε δεύτερη μοίρα οι κανόνες, οι ορισμοί και η απομνημόνευση, που συνδέονταν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, και οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι πρώτα απ' όλα γλώσσα σημαίνει επικοινωνία και δημιουργία.

6. Θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση.

Στα «Θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση» δεν προσδιορίζεται ο δέκτης, γιατί θεωρείται αυτονόητο ότι είναι η τάξη. Πρόκειται δηλαδή για ένα ακροατήριο το οποίο, επειδή αποτελείται από συνομηλίκους του πομπού (μαθητές) και έναν «έμπιστο ενήλικα» (καθηγητής), επιτρέπει στον πομπό να εκφράζεται αβίαστα και φυσικά. Επομένως, όταν τα θέματα συζητούνται προφορικά, εννοείται ότι επικοινωνιακή περίπτωση είναι η συζήτηση με συνομηλίκους, ενώ, όταν τα θέματα αναπτύσσονται γραπτά, ως επικοινωνιακή περίπτωση μπορούμε να θεωρήσουμε τη γραφή ενός άρθρου για το περιοδικό του σχολείου, την ανάπτυξη ενός θέματος στο πλαίσιο μιας έρευνας που πραγματοποιεί η σχολική εφημερίδα κτλ. Και στις δύο περιπτώσεις πάντως υπάρχει ένας συγκεκριμένος επικοινωνιακός στόχος που καθιστά φυσική τη διαδικασία της παραγωγής λόγου. Ο μαθητής θέλει να επικοινωνήσει για κάποιο σκοπό και έχει κάτι να πει, αφού του προσφέρεται ένα πλούσιο υλικό για το θέμα. Το υλικό αυτό μπορεί να το αξιοποιήσει, για να τεκμηριώσει τις απόψεις του με συγκεκριμένα στοιχεία και να αποφύγει έτσι τις εύκολες γενικεύσεις.

Τα θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση επιλέχτηκαν με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

- να συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με το διδασκόμενο κάθε φορά είδος λόγου.
- να καλύπτουν τα ενδιαφέροντα των εφήβων και να αντλούνται από τα βιώματα και τις εμπειρίες τους.
- να σχετίζονται με διάφορους τομείς της σύγχρονης ζωής: τον κοινωνικό, τον πολιτικό, τον οικονομικό, τον πολιτιστικό κτλ.
- να προωθούν τον προβληματισμό των νέων, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα και να τους παρακινούν να προτείνουν συγκεκριμένες λύσεις σε κάποιο πρόβλημα.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι: έκθεση δε γράφεται μόνο με αφορμή τα «Θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση»: έκθεση έχουμε κάθε φορά που οι μαθητές παράγουν λόγο, γραπτό ή προφορικό, ανάλογα με το διδασκόμενο είδος λόγου. Για παράδειγμα, μια προφορική/γραφτή κατάθεση μάρτυρα στο δικαστήριο, μια επιστολή διαμαρτυρίας, ένα άρθρο για την εφημερίδα του σχολείου, μια συζήτηση «στρογγυλής τραπέζης», ένα αυτο/βιογραφικό σημείωμα, μια είδηση, μια μικρή αγγελία κτλ. αποτελούν έκθεση και μάλιστα με συγκεκριμένο σκοπό.

7. Οργάνωση του λόγου

Το κεφάλαιο αυτό ασχολείται με ορισμένους από τους τρόπους με τους οποίους οργανώνεται και συνεχεται ο λόγος, είτε σε μικρά τμήματα, όπως σε προτάσεις, περιόδους, παραγράφους είτε σε ευρύτερο κείμενο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη παραγράφου, επειδή η παράγραφος αποτελεί μικρογραφία ενός ευρύτερου κειμένου/έκθεσης και επομένως η ανάπτυξή της είναι ανάλογη. Η ένταξη ενός συγκεκριμένου τρόπου οργάνωσης του λόγου σε κάποια ενότητα υπαγορεύτηκε από την άμεση ή έμμεση σχέση του με το διδασκόμενο είδος λόγου (βλ. π.χ. βιβλίο του καθηγητή, ενότητα «Βιογραφικά είδη») και από άλλες διδακτικές ανάγκες. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη παραγράφου-ευρύτερου κειμένου με αιτιολόγηση κρίθηκε σκόπιμο να προταχθεί (ενότητα Γλώσσα-γλωσσικές ποικιλίες), επειδή δίνει στο μαθητή τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να οργανώνει με κατάλληλο τρόπο τα επιχειρήματά του στα θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση και στις άλλες ασκήσεις των ενοτήτων, αλλά και γενικότερα σε κάθε επικοινωνιακή περίσταση που απαιτεί επιχειρηματολογία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δίξελος Θ., Γλώσσα και δημοσιογραφία, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1976.
- Basketeff · J.Z. Sissors · B.S. Brooks, Η τέχνη της δημοσιογραφίας, μετάφραση - σχολιασμός - προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα Α. Χριστοδουλίδης, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1986.
- ΕΣΗΕΑ, Προβλήματα τύπου και δημοσιογραφίας, Αθήνα 1977.
- Genette G., L. Marin, M. Mathieu-Colas, Τα όρια της διήγησης, μετ. Ε. Θεοδώροπούλου, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1987.
- Κενό Ρ., Ασκήσεις ύφους, μετ. Αχ. Κυριακίδη, Ύψιλον 1984.
- Mounin G., Κλειδιά για τη γλωσσολογία, μετ. Α. Αναστασιάδη - Συμεωνίδη, Αθήνα 1984.
- Μπαμπινιώτης Γ., Θεωρητική Γλωσσολογία, Αθήνα 1986.
- Ροντάρι Τζ., Η Γραμματική της φαντασίας, μετ. Μ. Βερτσώνη - Α. Αγγουρίδου, εκδ. Τεκμήριο, Αθήνα 1985.
- Σετάτος Μ., Η λειτουργική διαμόρφωση του λόγου, περ. «Φιλολόγος», τ. 47 (1987).
- Shelston A., Βιογραφία, εκδ. Εριμής, Αθήνας 1982.
- Scholes R., Στοιχεία πεζογραφίας, μετ. Αριστέας Παρίση, εκδ. Κωνσταντινίδη, Θεσσαλονίκη 1985.
- Τομπαΐδης Δ., Διδασκαλία Νεοελληνικής γλώσσας, Αθήνα 1984.
- Τσολάκης Χ., Η Γλωσσική διδασκαλία στη Μέση Εκπαίδευση, περ. Σεμινάριο 5, Αθήνα 1985.
- Φαρίνου-Μαλαματάρης Γ., Αφηγηματικές τεχνικές στον Παπαδιαμάντη, Κέδρος, Αθήνα 1987.
- Φραγκουδάκη Α., Γλώσσα και ιδεολογία, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1987.

Περιοδικά

1. «Διαβάζω», Αφιέρωμα στην αυτοβιογραφία, τ. 155.
2. «Διαβάζω», Αφιέρωμα στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, τ. 194.
3. «Λέξη», Αφιέρωμα στο ημερολόγιο, τ. 59-60.
4. «Φιλολόγος», Η γλωσσική διδασκαλία στην Α' και Β' Λυκείου, τ. 5.
5. «Γλώσσα», Σε όλα τα τεύχη του υπάρχουν σχετικές εργασίες.

Θ. Ανθογαλίδου
Καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ. Η «ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ» ΠΡΟΤΑΣΗ ΤΟΥ ΕΜΙΑ ΜΠΕΝΒΕΝΙΣΤ

Ο κοινωνικός χαρακτήρας της γλώσσας δεν αμφισβητείται από κανένα· ως γενικό όμως θεωρητικό και μεθοδολογικό πρόβλημα γνώρισε πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις. Δεν υπάρχει κοινωνία δίχως γλώσσα και αντίστροφα καμιά γλώσσα δε νοείται εκτός κοινωνίας. Η καθεμία από τις δύο προϋποθέτει την άλλη και συναποτελούν ένα ιστορικό δίδυμο· κοινωνία και γλώσσα γεννήθηκαν μαζί και συνυπάρχουν, αλλά η έρευνα των σχέσεών τους δεν οδήγησε στο να εντοπισθούν ακριβείς και μόνιμες αντιστοιχίες ανάμεσά τους. Αντίθετα είναι εμφανής η δομική αναντιστοιχία τους· η ίδια γλώσσα (π.χ. η αγγλική, η ισπανική, κλπ.) μιλιέται από κοινωνίες με πολύ διαφορετική δομή και αντίθετα κοινωνίες με ισχυρές δομικές ομοιότητες (π.χ. οι σοσιαλιστικές χώρες) μιλούν πολύ διαφορετικές γλώσσες. Από την άλλη μεριά η ιστορική εξέλιξη γλώσσας και κοινωνίας δεν ταυτίζεται και δεν είναι εύκολο να δούμε τις ιστορικές αλληλεπιδράσεις τους. Τα ιστορικά άλματα ορισμένων κοινωνιών, όπως της γαλλικής κοινωνίας με την επανάσταση του 1789, δεν επέφεραν καμιά θεαματική αλλαγή στη γλώσσα αυτών των κοινωνιών, αντίθετα με όσα υποστηρίζει ο Πωλ Λαφάργκ σε ένα παλιό και ξεχασμένο δοκίμιο, που μια πρόσφατη σχετικά έκδοση επανέφερε στη δημοσιότητα (Lafargue 1977: 77-144). Δεν επιβεβαιώθηκαν οι ακραίες απόψεις ορισμένων ερευνητών, όπως του Γουόρφ, ότι μπορούμε να γνωρίσουμε τον κόσμο μόνο μέσω της γλώσσας που μιλάμε, όπως δηλαδή και όσο αυτή το επιτρέπει (Whorf, 1956 και 1969), άποψη που οδήγησε στην αναζήτηση ακριβών αντιστοιχιών, όπως π.χ. ανάμεσα στο ρυθμό της εργασίας και στη διάρκεια των φωνηέντων (Southwester Project 1956) εμπνευσμένο από την υπόθεση Γουόρφ, που κατέληξε σε αποτυχία (Marcellesi-Gardin 1974:29). Γενικά η αναζήτηση ακριβών αντιστοιχιών ανάμεσα στην κοινωνία και στη γλώσσα έχει σήμερα εγκαταλειφθεί από τους γλωσσολόγους ως υπερβολικά απλουστευτική. Δεν έχει όμως καθόλου εγκαταλειφθεί η γενική θεωρητική και μεθοδολογική υπόθεση των στενών δεσμών που συνενώνουν γλώσσα και κοινωνία. Η εθνογλωσσολογία και η κοινωνιογλωσσολογία ξεκινώντας απ' αυτή την

υπόθεση συνέλεξαν ενδιαφέροντα δεδομένα με εξειδικευμένες τεχνικές. Η κοινωνιογλωσσολογία οφείλει τη σημερινή της άνθιση σε δύο πρωταρχικές επιλογές: επέλεξε ως αντικείμενό της τις γλωσσικές πρακτικές (την ομιλία, τη γλωσσική ποικιλία, τη συνομιλία, κλπ.) και έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη σημασιολογική πλευρά των γλωσσικών πρακτικών. Το πλήθος των δεδομένων και των ερμηνειών που στοιχειοθετούν σήμερα τις διάφορες κοινωνιογλωσσολογικές θεωρίες, καθώς και οι ενεχόμενες σ' αυτές —υπονοούμενες συνήθως— γενικές θεωρητικές επιλογές, μπορούν να κατανοηθούν κριτικά μόνο κάτω από το πρίσμα εκπεφρασμένων γενικών θεωριών για τη σχέση κοινωνίας και γλώσσας. Ο γάλλος γλωσσολόγος Εμίλ Μπενβενίστ διατύπωσε μια τέτοια θεωρία για το «διπλό σύστημα σχέσεων στη γλώσσα», σύμφωνα με μια δική του έκφραση: θεωρία γενική, όχι δηλαδή κοινωνιογλωσσολογική (με τη στενή σημασία του όρου), που προσφέρει κάποιες γενικές κατηγορίες για την κατανόηση τόσο της γλώσσας όσο και επιμέρους υποθέσεων και δεδομένων, από κοινωνιολογική επίσης άποψη.

Κρίνοντας προηγούμενες απόπειρες ο Ε. Μπενβενίστ (1974: 94-102) συμπεραίνει ότι δεν υπάρχουν δεσμοί αναγκαίας αιτιότητας ανάμεσα σε συγκεκριμένες ιστορικές κοινωνίες και στα αντίστοιχα γλωσσικά ιδιώματα αυτών των κοινωνιών. Αν π.χ. ένα ιδίωμα είναι πολυσυλλαβικό ή μονοσυλλαβικό ή εντάσσεται σε οποιοδήποτε άλλο γλωσσικό τύπο, αυτό δε μας εξηγεί καμιά ιδιοτυπία της κοινωνίας που το χρησιμοποιεί. Πρέπει να εντοπίσουμε την έρευνά μας σε ένα πιο θεμελιώδες πεδίο, για να ανακαλύψουμε τις βαθιές σχέσεις που συνδέουν την γλώσσα (γενικά) με την κοινωνία (γενικά). Ως κοινωνία γενικά ορίζει την «ανθρώπινη κοινότητα», που είναι βάση και πρώτος όρος ύπαρξης των ανθρώπων. Ως γλώσσα γενικά ορίζει το σύστημα των σημείων, πρωταρχικό όρο της ανθρώπινης επικοινωνίας. Σ' αυτό το πεδίο γενίκευσης μπορούμε να επιστημονούμε ότι από δομική άποψη η κοινωνία αποτελείται από δυο βασικά συστήματα, το σύστημα συγγένειας και τις κοινωνικές τάξεις. Η γλώσσα αποτελείται από σημαίνουσες μονάδες: οι μονάδες αυτές μπορούν να οργανωθούν σε σημαίνουσες ενότητες (λέξεις, φράσεις), οργάνωση που δεν είναι τυχαία, αλλά γίνεται με κάποιους καθορισμένους κανόνες (συνταγματική ιδιότητα της γλώσσας). Ούτε στις κοινωνικές δομές ούτε στην οργάνωσή τους μπορεί να επιστημανθεί κάποια αντιστοιχία και ακόμη λιγότερο κάποια σχέση αιτιότητας με τις γλωσσικές δομές και την οργάνωσή τους. Υπάρχει όμως μια βαθιά σημειολογική σχέση ανάμεσα στην κοινωνία και τη γλώσσα, που μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: α) Η γλώσσα ερμηνεύει την κοινωνία και β) η γλώσσα ενέχει την κοινωνία. Η σχέση αυτή δεν αντιστρέφεται, δεν μπορούμε δηλαδή να υποστηρίξουμε, κατά τον Ε. Μπενβενίστ, ότι η κοινωνία επίσης ερμηνεύει και ενέχει τη γλώσσα. Πώς στοιχειοθετεί αυτή την άποψη, υποστηρίζοντας παράλληλα τον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας; Η γλώσσα, λέει, μπορεί να δεχθεί, να κατονομάσει και να αναλύσει, όσα υπάρχουν, συμβαίνουν ή δημιουρ-

γούνται στην κοινωνία. Είναι δηλαδή ένα μέσο ανάλυσης της κοινωνίας, ενώ η κοινωνία δεν μπορεί να αναλύσει τη γλώσσα. Είναι αδύνατο να αναλύσουμε την κοινωνία και την κουλτούρα χωρίς γλωσσικές εκφράσεις. Αντίθετα η γλώσσα είναι αυτόνομη, μπορούμε δηλαδή να περιγράψουμε και να αναλύσουμε τη γλώσσα την ίδια με τα δικά της μέσα, χωρίς να χρειάζεται να προστρέξουμε στην κοινωνία γι' αυτό. Υπάρχει πάντα μια μεταγλώσσα, αλλά δεν υπάρχει καμιά μετακοινωνία. Μ' αυτή την έννοια η γλώσσα ενέχει την κοινωνία, αλλά δεν ενέχεται σ' αυτήν. Η κοινωνία και η ιστορία, όπως εκφράζει με τον τρόπο του τη σχέση αυτή ο Ε. Λακλάου (1983) είναι ένα απέραντο κείμενο, επειδή ακριβώς μόνο στη γλώσσα αναλύονται οι κοινωνικές δομές και οι μεταξύ τους σχέσεις· η γλώσσα αποτελεί ένα προνομιακό πεδίο κοινωνικής παραγωγής νοήματος και συγχρόνως το κατ' εξοχήν μέσο ανάλυσης της. Η κοινωνία γίνεται σημαίνουσα μέσα και δια μέσου της γλώσσας, χάρη δηλαδή στις εγγενείς δυνατότητες της τελευταίας να μεταλλάζει την κοινωνική εμπειρία σε σημεία και να παράγει κατηγορίες. Στο λεξιλόγιο κάθε γλώσσας αποθηκεύονται οι εμπειρίες της κοινωνίας που την χρησιμοποιεί (ένα παράδειγμα στις *Ανθογαλίδου 1987: 92-123*), και επομένως το λεξιλόγιο μια ιστορική παρακαταθήκη των κοινωνικών εμπειριών· πρέπει όμως, συμπληρώνει ο Μπενβενίστ, να είμαστε προσεκτικοί ως προς τη χρήση ιστορικών πληροφοριών, που αντλούμε για την κοινωνία μιας συγκεκριμένης εποχής από τη γλώσσα της εποχής, γιατί η γλώσσα μεταβάλλεται πιο αργά από τις κοινωνικές δομές και δεν αφομοιώνει πάντα αμέσως τις νέες εμπειρίες. Αυτός ο τομέας των σχέσεων της γλώσσας με την κοινωνία είναι άλλωστε σήμερα ο πλέον μελετημένος.

Η γλώσσα είναι το μέσο ανάλυσης της κοινωνίας, έχει τη δυνατότητα να αναλύει την κοινωνία εγγράφοντας και αποθηκεύοντας στο εσωτερικό της τις κοινωνικές εμπειρίες· δεν είναι όμως ένα σάκος γεμάτος σημεία, αλλά έχει την εγγενή ιδιότητα να οργανώνει τα σημεία και επομένως έχει τη δυνατότητα να οργανώνει τις κοινωνικές εμπειρίες. Το διπλό σύστημα σχέσεων που εμπεριέχει η γλώσσα, είναι ο πυρήνας γύρω από τον οποίο οργανώνονται οι κοινωνικές εμπειρίες σ' αυτήν, συνθέτοντας αυτό το κατ' εξοχήν αναλυτικό μέσο της κοινωνίας. Τι είναι όμως το διπλό σύστημα σχέσεων; «Για τον ομιλούντα η ομιλία απορρέει από τον ίδιο και επιστρέφει στον ίδιο, καθένας αυτοπροσδιορίζεται ως υποκείμενο απέναντι στον άλλο ή τους άλλους» (E. Benveniste 1974:98). Αφενός, λοιπόν, η γλώσσα είναι ένα σταθερό πεδίο διαφοροποίησης του ατόμου από την κοινωνία και αφετέρου η ατομική ομιλία, η έκφραση του εαυτού, στηρίζεται στον και απορρέει από τον υπερατομικό χαρακτήρα της γλώσσας. Η υποκειμενικότητα στη γλώσσα δεν καθορίζεται από το αυτοσυναίσθημα, (που είναι ένα πολύ απλό ανακλαστικό), αλλά καθορίζεται «ως ψυχική ενότητα που υπερβαίνει το σύνολο των βιωμένων εμπειριών, τις οποίες εμπεριέχει, και εγγυάται τη διάρκεια της συνείδησης» (Benveniste 1966:260). Η συνείδηση δηλαδή του εαυτού δεν είναι δυνατή παρά μόνο μέσα στην και

διαμέσου της γλώσσας και σε αντίθεση με το εσύ. Όταν λέμε εγώ απευθυνόμεστε συγχρόνως σε κάποιον άλλο· το εγώ με το εσύ συναποτελούν μια εναλλάξιμη διπολικότητα που συνυπάρχει· δεν είμαι εγώ, παρά μόνο ως προς εσένα και εσύ είσαι ένα υποκείμενο ως προς εμένα. Η υποκειμενικότητα εγκαθίσταται στο λόγο χάρη σ' αυτή τη διπολικότητα· αυτή όμως η διπολικότητα δε σημαίνει ούτε ισότητα ούτε συμμετρία. Το εγώ και το εσύ είναι συμπληρωματικά, αλλά συνδέονται αντιθετικά με μία αντίθεση του εσωτερικού (εγώ) προς το εξωτερικό (εσύ). Αυτή είναι η πρώτη θεμελιώδης αντιθετική σχέση γύρω από την οποία και χάρη στην οποία οργανώνεται και λειτουργεί η γλώσσα. Η ανθρώπινη γλώσσα οικοδομείται πάνω σ' αυτόν το διπολισμό και την ασυμμετρία των προσώπων και σ' αυτό ακριβώς συνίσταται ο βαθύτατα κοινωνικός της χαρακτήρας.

Η δεύτερη σχέση που οργανώνει επίσης τη γλώσσα είναι η αντίθεση της υποκειμενικότητας (εγώ-εσύ) προς τη μη υποκειμενικότητα, η αντίθεση του προσώπου προς το μη πρόσωπο (εγώ-εσύ/αυτός ή αυτό). Η χρήση του τρίτου προσώπου έχει πράγματι ορισμένες ιδιοτυπίες, που δικαιολογούν αυτή την άποψη. Στα ελληνικά —όπως και στις περισσότερες γλώσσες, στις οποίες αναφέρεται ο Μπενβενίστ— το τρίτο πρόσωπο είναι πάντα έξω από το διάλογο, είτε πρόκειται για ένα συγκεκριμένο άτομο που απουσιάζει είτε για ένα αντικείμενο, που έτσι κι αλλιώς δε συνδιαλέγεται. Ένα οποιοδήποτε αντικείμενο (πράγμα) ως υποκείμενο στο λόγο δεν μπορεί να συνδεθεί με ρήμα ούτε πρώτου, ούτε δευτέρου προσώπου, (δε θα εμφανισθεί δηλαδή ως εγώ ή ως εσύ στο λόγο), αλλά μόνο με ρήμα τρίτου προσώπου (το σπίτι γκρεμίστηκε), εκτός φυσικά, όταν προσωποποιείται (π.χ. στα λαϊκά ή παιδικά παραμύθια, στις αλληγορίες, κλπ.).

Στην κλίση των ρημάτων, τα λεγόμενα «απρόσωπα» ρήματα (βρέχει, βροντάει, πρόκειται, πρέπει, ενδέχεται κλπ.) εκφέρονται μόνο σε τρίτο ενικό πρόσωπο, ενώ η απρόσωπη εκτίμηση, η γενικευμένη γνώμη αποδίδεται στο τρίτο πρόσωπο και των δύο αριθμών (ο κόσμος λέει, λένε ότι, πολλοί πιστεύουν κλπ.). Το τρίτο πρόσωπο χρησιμοποιείται επίσης υποτιμητικά για ένα παρόν υποκείμενο, στις εκφράσεις «τι λέει τώρα», «κοίταξε τι κάνει», ή όταν δύο πρόσωπα μαλώνουν μέσω τρίτων, π.χ. «ρώτησέ την, σε παρακαλώ, θα συνεχίσει ακόμη πολύ αυτό το βιολί», «πες του αν δεν του αρέσει, να τα μαζεύει» κλπ. Χρησιμοποιούμε επίσης, ειρωνικά σήμερα, τύπους ευγενείας άλλων εποχών (θα ήθελε η μετέτρα υψηλότης να ευδοχήσει...)· το τρίτο ενικό σ' αυτές τις εκφράσεις εξέφραζε το σεβασμό προς ένα υποκείμενο πάνω από τους κοινούς ανθρώπους, πάνω από τα πρόσωπα με τα οποία θα ήταν θεμιτό για τον κοινωνικά υποδεέστερο να έχουμε έναν πραγματικό διάλογο. Εκφράσεις τρυφερότητας σε τρίτο πρόσωπο (τι κάνει το μωρό μου, καλώς τα μάτια μου τα δυο) υποδηλώνουν μια οικειοποίηση από το εγώ, και επομένως μια έμμεση άρνηση του άλλου προσώπου (οι γονείς π.χ. χρησιμοποιούν συνήθως το τρίτο πρόσωπο για τα

νήπια, «και τώρα θα φάει το παιδί μου», μια χρήση που μπορεί επίσης να αντικατασταθεί με ένα ψευτοπληθυντικό, «και τώρα, θα φάμε κι ύστερα θα κοιμηθούμε», κλ.π.).

Αυτό είναι το διπλό σύστημα σχέσεων, που βρίσκουμε εγκαταστημένο στο λόγο, χάρη στο οποίο —υποστηρίζει ο Μπενβενίστ— ο λόγος μπορεί να αναλύσει την κοινωνία και τις κοινωνικές σχέσεις, αλλά και τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση. Από αυτό το διπλό σύστημα αναπτύσσεται ένα πολύπλοκο δίκτυο χωροχρονικών σχέσεων, που καθορίζουν μέσα στη γλώσσα όλους τους τρόπους εκφωνήσεων. Οι προσωπικές αντωνυμίες είναι οι πρωταρχικές γλωσσικές εκφράσεις της υποκειμενικότητας. Από αυτές τις αντωνυμίες εξαρτώνται, γύρω απ' αυτές οργανώνονται, όλοι οι καταδεικτικοί όροι, αυτό, εδώ, τώρα/εκείνο, εκεί, χθες... Ο χώρος όπως και ο χρόνος, που εκφράζονται με οποιαδήποτε γλωσσική μορφή, είναι πάντα ο χώρος και ο χρόνος του υποκειμένου, που μιλάει, ή αναφέρονται σ' αυτόν ως προς το *εδώ* και το *τώρα* του υποκειμένου προσδιορίζεται το *εκεί* και το *εχθές* ή το *αύριο*. Ο χώρος και ο χρόνος εγγράφονται στο λόγο ως διαστάσεις του ομιλούντος υποκειμένου. «Δεν υπάρχει αντικειμενικός χρόνος στη γλώσσα», λέει ο Μπενβενίστ. Το παρόν κάθε συνείδησης είναι διαρκές, ανήκει σε κάθε στιγμή, καθώς το υποκείμενο μπορεί κάθε στιγμή να πει «εγώ, τώρα». Η γλώσσα προσφέρει σε κάθε συνείδηση ένα εγώ διαρκώς παρόν και η διάρκεια της συνείδησης είναι ακριβώς αυτή που εγγυάται την υποκειμενικότητα.

Στο επίπεδο των γλωσσικών πρακτικών η υποκειμενικότητα (εγώ-εσύ) και η σχέση του διπολικού προσώπου με το μη πρόσωπο (εγώ-εσύ/αυτό) δέχονται πιο συγκεκριμένες αναφορές, κάθε είδους κοινωνικές αναφορές, εμπλουτίζοντας τη γλώσσα με νέες σημασίες, έτσι ώστε να είναι ένα επαρκές αναλυτικό μέσο όλων των ανθρώπινων εμπειριών. Η γλώσσα οργανώνεται σε μια σημαίνουσα αλυσίδα, συνταγματική οργάνωση κατά μήκος του συνταγματικού άξονα· ο παραδειγματικός άξονας είναι η ενυπάρχουσα στη γλώσσα δυνατότητα να αντικαταστήσουμε έναν όρο με έναν άλλο όρο, μια λειτουργία με μια άλλη, αρκεί οι νέοι όροι ή λειτουργίες να μπορούν να οργανωθούν συνταγματικά.

Η θεωρία του διπλού συστήματος: α) οριοθετεί τη γλώσσα καθεαυτή, αλλά και τις γλωσσικές πρακτικές ως το κατεξοχήν μέσο ανάλυσης του κοινωνικού: β) δίνει έμφαση στο σημασιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας· γ) θέλει να προσφέρει, τέλος, μια γενική θεωρητική και μεθοδολογική βάση στην κοινωνιολογική ανάλυση και έρευνα, της οποίας τη σημασία υπογραμμίζει ο ίδιος ο Μπενβενίστ, επισημαίνοντας ότι η διπολικότητα των προσώπων αποδεικνύει τη διάκριση της παραδοσιακής κοινωνιολογίας σε μακρο- και μικρο-επίπεδο ανάλυσης και έρευνας ως μη έγκυρη: «Έτσι καταρρίπτονται οι παλιές αντινομίες του εγώ και του άλλου, του ατόμου και της κοινωνίας. Δυαδικότητα, που αδικαιολόγητα και εσφαλμένα υποβιβάζεται σε ένα μοναδικό και πρωταρχικό όρο, είτε αυτός ο μοναδικός όρος είναι το εγώ, που θα έπρεπε να εγκατασταθεί στην ίδια τη συνείδησή του, για να ανοίξει ύστερα σε εκείνη του πλησίον, είτε

είναι αντίθετα η κοινωνία, που προϋπάρχει τάχα ως ολότητα από το άτομο και από την οποία το άτομο δε θα οριοθετηθεί, παρά μόνο εφόσον αποκτήσει συνείδηση του εαυτού του. Μέσα σε μια διαλεκτική πραγματικότητα που ενέχει και τους δύο όρους, προσδιορίζοντάς τους με την αμοιβαία σχέση τους, ανακαλύπτουμε τη γλωσσική εδραίωση της υποκειμενικότητας» (E. Benveniste 1966:260).

Από τις απόψεις του E. Μπενβενίστ μπορεί κανείς να αντλήσει πολλές και ενδιαφέρουσες συνέπειες για τον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας. Θα συζητήσουμε με συντομία τις πιο σημαντικές απ' αυτές. Είδαμε ότι θεωρεί το διπλό σύστημα σχέσεων (εγώ-εσύ/αυτός) ως κεντρικό πυρήνα γύρω από τον οποίο οργανώνεται όλη η γλώσσα και από τον οποίο απορρέει κάθε δυνατότητα ατομικής πραγμάτωσης της γλώσσας, που είναι πάντα η πραγμάτωση ενός υποκειμένου. Η γλώσσα αναδεικνύεται, λοιπόν, όχι ως εγγενής φυσική ιδιότητα του ανθρώπινου είδους, αλλά ευθύς εξαρχής ως κατεξοχήν ιδιότητα της κοινότητας. Ο E. Μπενβενίστ ολοκληρώνει αυτή την άποψη με μια βασική κοινωνιολογική αντίληψη για τη γένεση και την ανάπτυξη της γλώσσας. «Η γλώσσα γεννιέται και καλλιεργείται μέσα στην ανθρώπινη κοινότητα· αναπτύσσεται με την ίδια διαδικασία με την οποία αναπτύσσεται και η κοινωνία, κατά την προσπάθεια δηλαδή της κοινότητας για την παραγωγή των μέσων ύπαρξής της, για το μετασχηματισμό της φύσης και τον πολλαπλασιασμό των εργαλείων. Μέσα στη συλλογική εργασία και μέσω της συλλογικής εργασίας διαφοροποιείται η γλώσσα, αυξάνει την αποτελεσματικότητά της, καθώς η κοινωνία διαφοροποιείται επίσης μέσα στις υλικές και πνευματικές δραστηριότητές της» (E. Benveniste, 1974:95). Αυτή είναι η ιστορική διάσταση των γλωσσών, ενώ η γλώσσα και η κοινωνία ως θεμελιώδη γενικά συστήματα είναι «κατά κάποιον τρόπο φυσικές, ασύνειδες, κληρονομικές και αναλλοίωτες» πραγματικότητες. Αυτό που αλλάζει στη γλώσσα, αυτό που οι άνθρωποι μπορούν να αλλάξουν είναι οι σηματοδοτήσεις, που πολλαπλασιάζονται, που αντικαθίστανται και είναι πάντα συνειδητές, αλλά ποτέ το βασικό σύστημα της γλώσσας» (ό.π. :94). Η γλώσσα λοιπόν είναι κοινωνική και μόνο κοινωνική. Αυτό και μόνον αυτό την καθιστά υπερατομική δυνατότητα που πραγματώνεται πάντα από ένα υποκειμένο προσδιοριζόμενο το ίδιο ως μία διαλεκτική πραγματικότητα (εγώ-εσύ), δηλαδή ως πραγμάτωση του κοινωνικού και μόνο ως τέτοια. Η διπολικότητα του υποκειμένου δε γίνεται αντιληπτή ως δύο όψεις ενός νομίματος, αλλά ως ασύμμετρη σχέση και ως αντίθεση. Όλες οι πραγματώσεις του υποκειμένου στη γλώσσα είναι απόρροια αυτής της θεμελιώδους ασύμμετρίας και αντίθεσης. Τις απόψεις του για τον υποκειμενικό χαρακτήρα του χρόνου στη γλώσσα πρέπει να τις δούμε σε συνάφεια με την προηγούμενη θεμελιώδη αντίληψη για αυτήν. Η άποψή του ότι δεν υπάρχει αντικειμενικός χρόνος στη γλώσσα, αλλά ένα διαρκώς παρόν εγώ-εσύ, δεν υποδηλώνει καθόλου ότι —κατ' αυτόν— δεν υπάρχει αντικειμενικός χρόνος γενικά. Η θέση αυτή

στην οποία αναφέρεται σε πολλά σημεία των κειμένων του αφορά το γλωσσικό χρόνο. Ο αντικειμενικός χρόνος δεν είναι γλωσσική ιδιότητα και δεν απορρέει από τη συνείδηση. Ο αντικειμενικός χρόνος (ο χρονικός-ιστορικός χρόνος) υπάρχει έξω από τη γλώσσα, έξω από τη συνείδηση, αλλά το υποκείμενο, κατά την ατομική πραγμάτωση του λόγου, μπορεί να τον συλλάβει μόνο ως προς το παρόν εγώ.

Η γενική θεωρία του Ε. Μπενβενίστ για τον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας, για την υποκειμενικότητα και το χρόνο μπορεί να θεωρηθεί ως μία συνεισφορά σε μια κοινωνική σημαντική (κοινωνική σημασιολογία), η οποία υπερβαίνει τη σωσσυρική σημειωτική. Η φιλοσοφία της γλώσσας αναγνωρίζει σήμερα τη σπουδαιότητα γενικά της σημασιολογίας: «Η ιδέα είναι ότι αν αποκτήσουμε μια ικανοποιητική αντίληψη για το πώς λειτουργεί η γλώσσα, αυτό θα μας δώσει ένα ασφαλές μέσο στη μελέτη και κατανόηση προβλημάτων, για τα οποία παραδοσιακά στρεφόμεστε στη γνωσιοθεωρία και στη μεταφυσική» (Τσινόρεμα 1987:35).

Συνοψίζοντας, οι βασικές θέσεις του Ε. Μπενβενίστ είναι:

- Δεν υπάρχει ακριβής δομική αντιστοιχία ανάμεσα στην κοινωνία και τη γλώσσα.
- Δε διαπιστώνονται δεσμοί αναγκαίας αιτιότητας ανάμεσα σε συγκεκριμένες κοινωνίες και τα γλωσσικά ιδιώματα αυτών των κοινωνιών.
- Οι βασικές σχέσεις της κοινωνίας και της γλώσσας, που πρέπει να αναζητηθούν σε ένα αφηρημένο επίπεδο (κοινωνία γενικά - γλώσσα γενικά), είναι: α) η γλώσσα ερμηνεύει την κοινωνία, β) η γλώσσα «ενέχει» την κοινωνία, γ) οι κοινωνικές εμπειρίες αποθηκεύονται στη γλώσσα και οργανώνονται σε συστήματα συμβόλων-σημείων γύρω από ένα διπλό σύστημα αντιθετικών σχέσεων (εγώ-εσύ, εγώ-εσύ/αυτός ή αυτό). Η ανθρώπινη δηλαδή γλώσσα οικοδομείται πάνω στο διπολισμό των προσώπων, που είναι ο υπερατομικός πυρήνας της, αλλά και η βασική δομή που εγγυάται την ατομική δυνατότητα πραγματώσεων της γλώσσας. Σ' αυτό ακριβώς συνίσταται ο βαθύτατος κοινωνικός χαρακτήρας της γλώσσας.
- Ο χώρος και ο χρόνος οργανώνονται στη γλώσσα ως κατηγορήματα της διαρκώς παρούσας υποκειμενικότητας (εγώ-εσύ). Η γλώσσα διαθέτει τις δικές της σημασιολογικές δομές με τις οποίες μπορεί να αναλύσει και να κατανοήσει την πραγματικότητα, δεν είναι δηλαδή αντανάκλαση της πραγματικότητας.
- Για να μελετηθεί η γλώσσα πρέπει να διακρίνουμε σαφώς τη σημειωτική από τη σημαντική (σημασιολογική) διάσταση. Η σημαντική (σημασιολογία) ασχολείται με τη σημασία που παίρνουν οι λέξεις μέσα στη φράση που εκφωνείται σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και αναφέρεται σε κάτι ή σε κάποιον.

Ο Μπενβενίστ προχωράει πέρα από τη σωσσυρική παράδοση, οριοθετώντας ένα άλλο ερευνητικό πεδίο (το πεδίο της σημαντικής), που το διαχωρίζει σαφώς από εκείνο της σωσσυρικής σημειωτικής και απαλλάσσεται από την

κοινωνιολογική αντίληψη που ο Σωσσύρ δανείστηκε από τον Ντουρκέμ (Doroszewski 1933/1969). Ο Σωσσύρ θεωρούσε ότι η γλώσσα βρίσκεται έξω από την ατομική συνείδηση, είναι δηλαδή ένα αφηρημένο, αυθύπαρκτο αντικείμενο (αφηρημένος αντικειμενισμός), που επιβάλλεται στα άτομα αναγκαστικά. «Η γλώσσα απ' όλους τους κοινωνικούς θεσμούς είναι εκείνος που δε δίνει λαβή σε πρωτοβουλίες. Αποτελεί ένα σώμα με τη ζωή της κοινωνικής μάζας, που, όντας φυσικά αδρανής, εμφανίζεται πριν απ' όλα σαν ένας παράγοντας συντήρησης» (Σωσσύρ 1979:108). Επειδή ακριβώς είναι κοινωνικός θεσμός, στήριγμα και υπόβαθρό της είναι η «συλλογική συνείδηση», ντουρκεμιανή έννοια που περιλαμβάνει το σύνολο των ιδεών και αξιών, που εξασφαλίζουν τη συνοχή και την αναπαραγωγή κάθε κοινωνίας. Όπως κάθε άτομο πρέπει να υποτάσσεται στους κοινωνικούς κανόνες, εάν δε θέλει να πέσει σε μια κατάσταση ανομίας, έτσι το άτομο υποτάσσεται παθητικά στους νόμους της γλώσσας που εγγυώνται την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Οι συνομιλητές είναι συμμετρικοί και ίσοι μεταξύ τους ως προς την εφαρμογή των κανόνων (Bachmann - Lindenfeld - Simonin 1981:18-19). Αντίθετα προς αυτή την άποψη, ο Μπενβενίστ εγκατέστησε την ασυμμετρία, ακόμη και την αντίθεση στο εσωτερικό του συνεκτικού πυρήνα του σημασιολογικού συστήματος (ασυμμετρία του εγώ προς το εσύ) και υπογράμμισε τον ατομικό παράγοντα κατά την εκφορά του λόγου.

Ο Μπενβενίστ απέφυγε τον αφηρημένο αντικειμενισμό του Σωσσύρ αναλύοντας τη γλώσσα, στα πλαίσια μιας εγελιανής φαινομενολογικής προσέγγισης. Όπως ο Χέγκελ στη Φαινομενολογία του πνεύματος (Hegel, 1807/1980:9-49 και Λυοτάρ 1985:35, Μπρεγιέ 1958:307-314), έτσι και ο Μπενβενίστ ορίζει τη συνείδηση ως το διαρκές «εδώ και τώρα» του πνεύματος. Εγελιανή είναι η αντίληψή του για τη δόμηση μιας σειράς αντιθέσεων γύρω από το «εδώ και τώρα» της συνείδησης, αντίθεση του εγώ προς το εσύ, εγώ-εσύ προς το αυτός ή αυτό (το μη πρόσωπο) και οι χωροχρονικές αντιθέσεις (εδώ-εκεί, αλλού, τώρα-πριν, μετά). Κάθε στιγμή (συγχρονία), κάθε εδώ και τώρα του γλωσσικού υποκειμένου προστίθεται στη διάρκεια (διαχρονία) της συνείδησης. Η διαχρονία δεν είναι παρά μια διαδοχή συγχρονιών (E. Benveniste 1966:5). Οι αναλύσεις του για τη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών και για το «γλωσσικό χρόνο», οι αναλύσεις δηλαδή των βασικών, κατά την άποψή του, σημασιολογικών δομών, αποδίδουν μια κεντρομόλα, θα λέγαμε, κίνηση στην παραγωγή του νοήματος, μια κίνηση που ξεκινάει από, για να ξαναγυρίσει στο δομικό πυρήνα. Η ανάλυση της σημασιολογικής παραγωγής μετατρέπεται στα γραφτά του Μπενβενίστ σε μια ανάλυση της εσωτερικής αναφοράς. Αλλά ούτε οι α-χρονικές σημασιολογικές δομές ούτε η διαρκής εσωτερική αναφορά του υποκειμένου εμποδίζουν τον εκπεφρασμένο λόγο, την εκφώνηση, την ατομική χρήση της γλώσσας να εκφράσουν την έννοια του ιστορικού χρόνου, που δεν εκτείνεται μόνο στο παρελθόν, αλλά τείνει δυναμικά στο μέλλον. Πώς όμως γίνεται αυτό κατά την εκφορά του λόγου, στο κατ' εξοχήν δηλαδή —όπως ο ίδιος σωστά

θεωρεί— πεδίο παραγωγής νοήματος και ανοίγματος στον κόσμο; Σ' αυτό το πεδίο οι αναλύσεις του Μπενβενίστ φαίνονται να επιζητούν μόνο την αναγνώριση των βασικών σημασιολογικών δομών. Το πρόβλημα όμως της σημασιολογικής παραγωγής και του μηχανισμού της αναφοράς είναι γενικά ένα ζητούμενο όχι μόνο για τον νεαρό σχετικά κλάδο της σημασιολογίας, αλλά και για την πολύ παλιά φιλοσοφία της γλώσσας και για τις διάφορες γνωσιοθεωρίες. Και αυτό πάντως το πρόβλημα, όπως και τόσα άλλα, έχουν αντιμετωπισθεί με πολύ διαφορετικούς τρόπους. Μια ριζικά αντίθετη αντιμετώπιση εκφράζουν και οι φράσεις του ρώσου φιλόσοφου Μ. Μπαχτίν, που εντελώς ενδεικτικά παραθέτω εδώ, ως μια συνοπτική κριτική της θεωρίας του Ε. Μπενβενίστ. «Ο ιδεαλισμός», λέει ο Μπαχτίν «είναι μια φαινομενολογία της αυτοσυναίσθησης και δεν είναι σε θέση να εφαρμοστεί στην εμπειρία του άλλου· η πραγματιστική σύλληψη της συνείδησης και του ανθρώπου μέσα στον κόσμο είναι φαινομενολογία του άλλου» (Bakhtine 1979:120). Τα σημασιολογικά συστήματα μέσα στα οποία συγκροτείται η συνείδησή μου, δημιουργούνται μέσω του άλλου, που βρίσκεται έξω από μένα και που μπορώ να τον παρατηρήσω έξωθεν, στα πλαίσια μιας διανθρώπινης σχέσης. «Η ατομική συνείδηση όχι μόνο δεν μπορεί να εξηγήσει τίποτε, αλλά αντίθετα πρέπει να εξηγηθεί η ίδια από το ιδεολογικό και κοινωνικό περιβάλλον... Η ατομική συνείδηση είναι ένα κοινωνικο-ιδεολογικό γεγονός» (Bakhtine 1977: 29-30). Αλλά αυτές οι απόψεις μας εισάγουν σε ένα άλλο μεγάλο επιστημολογικό ρεύμα, που δεν είναι δυνατό να αναλυθεί σε λίγες γραμμές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανθογαλίδου Θ. 1987: Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή και εξέλιξη μιας παραδοσιακής κοινωνίας. Θεμέλιο.
- Λακλάου Ε. 1983: Πολιτική και ιδεολογία στη μαρξιστική θεωρία. Σύγχρονα Θέματα.
- Λυοτάρ Ζ. Φ. 1985: Φαινομενολογία. Χατζηνικολή.
- Μπρεγιέ Ε. 1958: Ιστορία της φιλοσοφίας. Συρόπουλος-Κουμουνδούρας.
- Σωσούρ Φ. 1979: Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας. Παπαζήσης.
- Τσινόρεμα Στ. 1987: Είναι δυνατή μια ρεαλιστική θεωρία της αναφοράς: Στην Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φ.Π.Ψ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων «Δωδώνη», τ. 16ος, σσ. 35-57.
- Bachman C. - Lindelfeld J. - Simonin J. 1981: Langage et communications sociales, Matier.
- Barhtine M. (V. Volochinov) 1977: Le marxisme et la philosophie du langage, essai d' application de la méthode sociologique en linguistique Minuit.
- Bakhtine M. 1979: Esthétique de la création verbale, Gallimard.
- Benveniste E. 1966: Problèmes de linguistique générale. Gallimard, t. I.
- Benveniste E. 1974: Problèmes de linguistique générale. Gallimard, t. II.
- Doroszewski W. 1933/1969: Quelques remarques sur les rapports de la sociologie et de la linguistique; E. Durkheim et F. de Saussure. Essais sur le langage. Minuit.
- Hegel G. 1807/1980: Phänomenologie des geistes. Felix Meiner Verlag Hamburg.
- Marcellesi J. B. - Gardin B. 1974: Introduction à la socio-linguistique, la linguistique sociale. Larousse.
- Whorf B. L. 1956: Language, Thought and reality. J. Carroll, Wiley.
- Whorf B. L. 1969: Linguistique et anthropologie. Les origines de la sémiologie.

Αδαμ. Παπασταμάτης

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Εισαγωγή

Γενικά όλοι θέλουμε τα μικρά παιδιά να μάθουν γρήγορα να διαβάζουν σωστά, επειδή το διάβασμα είναι μια απαραίτητη δεξιότητα για τη μετέπειτα ενεργητική τους συμμετοχή στην κοινωνική ζωή. Τα παιδιά που ξέρουν να διαβάζουν όχι μόνο θα βρουν τη μελέτη των διαφόρων τους μαθημάτων ευκολότερη, αλλά και όλη τους η μελλοντική ζωή, μιλούμε για τον κανόνα και όχι για την εξαίρεση, θα είναι πιο επιτυχημένη.

Ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι θεωρητικοί της παιδείας, σήμερα, είναι ο μεγάλος αριθμός των παιδιών (αλλά και των ενηλίκων) που δε γνωρίζουν να διαβάζουν και ο ακόμη μεγαλύτερος αριθμός αυτών που, ενώ μπορούν να διαβάσουν, δε διαβάζουν. Στην πατρίδα μας ειδικά η κατάσταση αυτή είναι πολύ ανησυχητική, αφού κατατάσσεται πρώτη μεταξύ των χωρών της ΕΟΚ στο ποσοστό αναλφαβητών που είναι περίπου 14% (Πόρποδα 1983) και ακόμη, επειδή είναι κοινή διαπίστωση ότι ελάχιστοι Έλληνες διαβάζουν από τη στιγμή που θα αφήσουν τα θρανία. Αυτό σημαίνει ότι δε θεωρούμε το διάβασμα ως μια πράξη που προκαλεί ικανοποίηση, αλλά σαν μια καταναγκαστική πράξη η οποία θα μας εφοδιάσει με ένα «χαρτί» που είναι απαραίτητο για την επαγγελματική μας αποκατάσταση. Και όμως το να μάθει κάποιος να διαβάζει (και να συνεχίσει να διαβάζει) είναι βασικά μια δραστηριότητα που προκαλεί ικανοποίηση και ευχαρίστηση. Αυτό που κυρίως κάνει τα παιδιά να διαβάζουν και να μαθαίνουν δεν είναι ούτε ο φόβος (ή η τιμωρία) ούτε ο βαθμός, αλλά η χαρά που νιώθουν από το να είναι ικανά να διαβάζουν (Smith 1978). Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε αν παρακολούθησουμε τα παιδιά που διαβάζουν ένα βιβλίο από το οποίο μαθαίνουν πώς να διαβάζουν. Εκεί θα δούμε τη μεγάλη χαρά που νιώθουν όταν κατορθώσουν να διαβάσουν κάτι που πρωτύτερα δεν μπορούσαν.

Η κατάλληλη ηλικία για τη μάθηση της ανάγνωσης

Έχοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, θεωρήσαμε σκόπιμο να αναπτύξουμε στην εργασία αυτή, μερικές σύγχρονες απόψεις, που ελπίζουμε ότι η χρήση τους θα αποβεί χρήσιμη σ' αυτούς που βοηθούν τα παιδιά στην εκμάθηση της δεξιότητας της ανάγνωσης.

Παλιότερα πιστεύαμε ότι η ετοιμότητα του παιδιού για τη μάθηση της ανάγνωσης ήταν αποτέλεσμα της παρόδου του χρόνου (ωρίμανση) και κατά συνέπεια η στιγμή κατά την οποία θα ήταν έτοιμο το παιδί για μάθηση θα προσδιοριζόταν από την ωρίμανση. Έτσι πιστεύαμε ότι κάθε προσπάθεια για να επιταχύνουμε την ετοιμότητα του παιδιού θα προκαλούσε συναισθήματα αποτυχίας στο παιδί και κατά συνέπεια θα του δημιουργούσε συναισθηματικά προβλήματα (Moyle 1968, Παπαγεωργίου 1982).

Η θέση αυτή οδήγησε στην άποψη ότι δε θα έπρεπε να αρχίζουμε τη διδασκαλία της ανάγνωσης στα παιδιά αν δεν είχαν νοητική ηλικία έξι ετών και έξι μηνών (Kerry και Tollitt 1987). Η άποψη αυτή όμως κατέληξε στο να αποδίδουμε την αποτυχία στο παιδί και όχι στο περιβάλλον του. Η αποτυχία όμως μπορεί να οφείλεται στο ότι δε δόθηκαν στο παιδί κατάλληλες προαναγνωστικές ασκήσεις και εμπειρίες. Κανείς ειδικός πια δεν πιστεύει ότι οι αναγνωστικές δραστηριότητες πρέπει να αρχίζουν όταν πια πάει το παιδί στο δημοτικό σχολείο. Οι σχετικές έρευνες (Kerry και Tollitt 1987) έχουν αποδείξει ότι ένα παιδί νοητικής ηλικίας περίπου τριών ετών μπορεί να μάθει να διαβάζει, χωρίς αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, αν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι ευνοϊκοί. Παρόμοιες είναι και οι θέσεις του Bruner (1965) ο οποίος υποστηρίζει ότι ο μαθητής μπορεί να μάθει οτιδήποτε και σε οποιαδήποτε ηλικία αρκεί να υπάρχει ο κατάλληλος τρόπος. Τις απόψεις αυτές του Bruner ασπάζεται και ο Gagne (1970) που ισχυρίζεται ότι ο μαθητής μπορεί να μάθει οτιδήποτε σε οποιαδήποτε ηλικία αρκεί να έχει αφομοιώσει τα αναγκαία γνωστικά στοιχεία.

Καίριες είναι εδώ και οι απόψεις του Bloom (1964) για τη σημασία της προσχολικής ηλικίας, που φρονεί ότι το παιδί κατά τα πρώτα έξι χρόνια της ηλικίας του μαθαίνει το 33% των ολικών γνώσεών του, και ότι το 50% της νοημοσύνης του διαμορφώνεται κατά τα πρώτα τέσσερα έτη της ηλικίας του. Ο Bloom (1976) ακόμη υποστηρίζει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με την ίδια επιτυχία αν τους προσφερθούν οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης. Επίσης στις εργασίες των Βάμβουκα (1987) και Παντελή (1984), που αναφέρονται στη δική μας εκπαιδευτική πραγματικότητα, τονίζεται ότι τα ιδρύματα προσχολικής αγωγής πρέπει να αναδιοργανώσουν τα αναλυτικά τους προγράμματα, έτσι ώστε να καταστούν χώροι προετοιμασίας των νηπίων για τη μάθηση της ανάγνωσης και της αριθμητικής.

Από τα προηγούμενα, όσο σύντομα κι αν ήταν, γίνεται φανερό ότι οι πλούσιες αναγνωστικές δραστηριότητες πρέπει να αρχίζουν πολύ πριν πάει το παιδί στο δημοτικό σχολείο, αλλά οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να προσαρμόζονται στην ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού.

Τεχνικές βελτιώσεις της αναγνωστικής δεξιότητας

Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί κατευθείαν στο συμπέρασμα ότι πρέπει να δημιουργήσουμε κατάλληλο περιβάλλον που να ενθαρρύνει το παιδί να αναπτύξει τις αναγνωστικές του δεξιότητες. Τέτοιο περιβάλλον είναι αυτό που προσφέρει στο παιδί κατάλληλες εμπειρίες για να αναπτυχθεί σωστά από πλευράς σωματικής, συναισθηματικής, νοητικής και κοινωνικής. Πιο συγκεκριμένα για τη σωματική του ανάπτυξη το παιδί πρέπει να έχει σωστή διατροφή, γύμναση και ιατρική παρακολούθηση, για να επιτευχθεί έτσι η σωστή ανάπτυξη του σώματός του και η σωστή λειτουργία των οργάνων του. Για τη σωστή συναισθηματική του ανάπτυξη πρέπει να λάβουμε υπόψη τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντά του για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Για την σωστή νοητική του ανάπτυξη απαιτείται η γνώση της νοητικής του κατάστασης και ο τρόπος που προσπαθεί να λύσει τα διάφορα προβλήματα. Τέλος για τη σωστή κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, η διδασκαλία της ανάγνωσης πρέπει να στηρίζεται στην κουλτούρα του παιδιού και γενικά στο κοινωνικό του περιβάλλον (Kerry and Tollitt 1987).

Αν ικανοποιήσουμε τις πιο πάνω απαιτήσεις θα βοηθήσουμε πιο αποτελεσματικά το παιδί να κατανοήσει τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Πολλά παιδιά μάλιστα θα μπορούν να διαβάσουν πριν πάνε στο δημοτικό σχολείο. Εδώ, φυσικά, θα χρειαστεί η βοήθεια των γονιών, οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά αν παρακολουθούν και βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι, αφού τα παιδιά που οι γονείς τους τα βοηθούν, μαθαίνουν να διαβάζουν καλύτερα από εκείνα που οι γονείς τους δεν τα βοηθούν (Hewison και Tizard 1980). Τα αποτελέσματα αυτά είναι τόσο ικανοποιητικά, ώστε οι παραπάνω ερευνητές να εισηγούνται ότι η πολιτεία πρέπει να προσλάβει δασκάλους των οποίων έργο θα είναι να δίνουν πρακτικές συμβουλές στους γονείς στο πώς θα βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν ανάγνωση και γενικά να ενθαρρύνουν τους γονείς να παίξουν πιο ενεργητικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Ο τρόπος αυτός ισχυρίζονται οι παραπάνω ερευνητές είναι πιο αποτελεσματικός από αυτόν που επικρατεί τώρα στα σχολεία, δηλαδή των φροντιστηριακών ή ειδικών τάξεων. Εξάλλου δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η πρόληψη είναι ευκολότερη από τη θεραπεία.

Η ενημέρωση των γονιών πάνω στο θέμα της διδασκαλίας της ανάγνωσης θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν το θέμα αυτό με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Η κατάσταση που επικρατεί σήμερα είναι μάλλον ανησυχητική. Λόγου

χάρη, έχει παρατηρηθεί ότι συχνά γονείς (και δασκάλοι) εκβιάζουν τα παιδιά να διαβάσουν βιβλία πέρα από τις αναγνωστικές τους δυνατότητες. Πολλοί γονείς χρησιμοποιούν για τα προσχολικής ηλικίας παιδιά τους, αναγνωστικά της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Αυτό όμως εγκυμονεί κινδύνους επειδή μπορεί, ο τρόπος που διδάσκουν οι γονείς την πρώτη ανάγνωση να αντίκειται με του δασκάλου και να δυσκολέψει έτσι το παιδί στην προσπάθειά του να κατανοήσει τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Επίσης με τον τρόπο αυτό το παιδί δε θα μπορέσει να επωφεληθεί από όλο το σχολικό πρόγραμμα και μερικές φορές θα του είναι ανιαρό εξαιτίας ασκόπων επαναλήψεων. Εξ άλλου το να μάθει το παιδί να διαβάζει με τη μέθοδο του συλλαβισμού — που είναι ένας από τους τρόπους που χρησιμοποιεί το αναγνωστικό της πρώτης τάξης — είναι μια μέθοδος που είναι ακατάλληλη για όλα σχεδόν τα παιδιά ηλικίας κάτω των 6 ετών. Τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία μαθαίνουν πιο εύκολα με το να τα ενθαρρύνουμε να διαβάζουν τις λέξεις στηριζόμενα στα συμφραζόμενα και στο νόημα του κειμένου (Francis 1985, Somerfield, Torde and Ward 1983). Εξ άλλου οι χειρότεροι αναγνώστες είναι αυτοί που διαβάζουν συλλαβή προς συλλαβή, ενώ οι καλύτεροι είναι αυτοί που χρησιμοποιούν το περιεχόμενο και την έννοια του κειμένου πριν αναλύσουν τη λέξη (Somerfield, Torde and Ward 1983).

Για το λόγο αυτό τα παιδιά μπορούν να διαβάζουν με σχετική ευκολία, από γνωστά τους κείμενα, τραγούδια και ποιήματα τα οποία προσποιούνται ότι διαβάζουν. Αυτό δεν πρέπει να θεωρείται ως μια πράξη με την οποία το παιδί προσπαθεί να μας ξεγελάσει, αλλά ως ένα μέρος, ένα αρχικό στάδιο, της διαδικασίας για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Συνεπώς κρίνεται σκόπιμο τα πρώτα αναγνωστικά κείμενα να περιλαμβάνουν θέματα με περιεχόμενο το οποίο να στηρίζεται στις γλωσσικές εμπειρίες των παιδιών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να ειπωθεί ότι το ενδιαφέρον μας για την εκμάθηση της ανάγνωσης από τα παιδιά δεν πρέπει να υποβαθμίζει το ενδιαφέρον μας για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου του παιδιού. Όσο καλύτερα το παιδί χειρίζεται τον προφορικό λόγο, τόσο πιο αποτελεσματικά διευκολύνεται η ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής (Τάνου 1987). Αυτό οφείλεται σε δύο κυρίως λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι ο προφορικός λόγος προηγείται του γραπτού — ο δεύτερος είναι επιγέννημα του πρώτου (Πόρποδα 1983, Τάνου 1987). Ο δεύτερος λόγος είναι ότι ο γραπτός λόγος ουσιαστικά αναπαριστάνει τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου (Πόρποδα 1983).

Ο προφορικός, όμως, λόγος δεν έχει αξία μόνο από το γεγονός ότι διευκολύνει την πρόοδο του γραπτού λόγου, αλλά, κυρίως, από το ότι κυριαρχεί στις κοινωνικές και επαγγελματικές μας σχέσεις κι έτσι γίνεται το κυρίαρχο κριτήριο της προσωπικότητάς μας. Παρόλα αυτά είναι κοινή διαπίστωση ότι η καλλιέργεια του προφορικού λόγου παραμελείται τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Η προσπάθεια γονιών και δασκάλων τείνει στο να προαγάγουν κυρίως το γραπτό λόγο, επειδή αυτός εντάσσεται στους κύριους στόχους της εκπαίδευ-

σης. Αντίθετα ο προφορικός λόγος είναι έξω από τον κύκλο των επιδόσεων του μαθητή που αξιολογούνται από το σχολείο (Τάνου 1987).

Από αυτά που αναφέραμε γίνεται αντιληπτό ότι αν θέλουμε να πετύχουμε τη διδασκαλία της ανάγνωσης (και της γραφής) πρέπει να στηριζόμαστε στον προφορικό λόγο.

Σωστό, επίσης, είναι στην αρχή της αναγνωστικής διαδικασίας να χρησιμοποιούνται απλά βιβλία που να έχουν μόνο μία πρόταση σε κάθε σελίδα και 8-10 λέξεις σε κάθε πρόταση. Ακόμη πρέπει τα πρώτα αυτά βιβλία να είναι πλούσια σε εικόνες, επειδή η καλή εικονογράφηση φωτίζει τη σημασία των λέξεων και συμβάλλει στη γρήγορη αναγνώρισή τους (Βάμβουκα 1984).

Όταν το παιδί κοιτάζει και συζητεί για τις εικόνες, τότε κατανοεί καλύτερα το κείμενο. Όσο πιο καλά το παιδί κατανοεί το κείμενο, τόσο πιο πολύ ενδιαφέρεται και θέλει να διαβάσει και άλλα κείμενα. Τα εύκολα βιβλία βοηθούν το παιδί στο να διαβάζει καλύτερα, ενώ τα δύσκολα του προκαλούν αδιαφορία και απογοήτευση. Έτσι το παιδί πιστεύει ότι η ανάγνωση είναι μια ενέργεια κατανόησης ενός κειμένου που αδυνατεί να την πραγματοποιήσει.

Αντίθετα το παιδί πρέπει να πιστεύει στην επιτυχία του στόχου του και γι' αυτό πρέπει να ζει σε μια ατμόσφαιρα που να χαρακτηρίζεται από ασφάλεια, αγάπη, αναγνώριση και σεβασμό της προσωπικότητάς του (British Department of Education and Science 1988). Τέτοια ατμόσφαιρα θα το βοηθήσει να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και να έχει, έτσι, θετικό αυτοσυναίσθημα. Έχει αποδειχθεί (Burns 1982, Klausmeir 1985, Φλουρής και Μαντζανάς 1978) ότι η ύπαρξη θετικού αυτοσυναίσθηματος συνδέεται με υψηλή σχολική επίδοση. Παιδιά που πιστεύουν ότι μπορούν να μάθουν να διαβάζουν είναι πολύ πιο πιθανόν να μάθουν να διαβάζουν καλύτερα από εκείνα που πιστεύουν ότι δεν μπορούν να μάθουν να διαβάζουν.

Γι' αυτό πρέπει να βοηθήσουμε το παιδί να έχει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του, να πιστέψει ότι μπορεί να μάθει να διαβάζει. Τα συναισθήματα των μεγάλων και ειδικά των γονιών και δασκάλων μεταβιβάζονται και στα παιδιά, γι' αυτό πρέπει να πιστέψουμε στις ικανότητες του παιδιού για μάθηση και δεν πρέπει ποτέ να αφήσουμε το παιδί να πιστέψει ότι αναμένουμε την αποτυχία του. Κατά συνέπεια πρέπει να ενθαρρύνουμε το παιδί, λόγου χάρη, με ένα μπράβο, ακόμη και για την προσπάθεια που καταβάλλει να διαβάσει. Όσο πιο πολύ επαινούμε ένα παιδί, τόσο πιο πολύ θέλει να διαβάζει (Skinner 1953, Wheldall, Merrett και Borg 1985).

Το παιδί μαθαίνει να διαβάζει περισσότερο με την ενθάρρυνση, την ικανοποίηση και την επιτυχία και λιγότερο με την τιμωρία, τη βία και το φόβο. Γι' αυτό όταν το παιδί δε θέλει να διαβάσει, δεν πρέπει να το πιέζουμε. Με την πίστη υπάρχει πάντοτε ο κίνδυνος να αναπτύξουμε αρνητικές στάσεις στο παιδί απέναντι στο διάβασμα. Έτσι αν ένα παιδί που είναι αδιάφορο πιεσθεί υπερβολικά για να διαβάσει, μπορεί να μισήσει το διάβασμα σε όλη του τη ζωή.

Εξάλλου και αν ακόμη με την καταπίεση μπορούσαμε τελικά να μάθουμε το παιδί να διαβάζει, επειδή αυτό απεγνωσμένα θέλει να μας ευχαριστήσει, όμως ποτέ δε θα κατορθώσουμε να κάνουμε το παιδί να αγαπήσει το διάβασμα. Η διδασκαλία της ανάγνωσης, κατά συνέπεια, πρέπει να είναι μια ευχάριστη περιπέτεια γι' αυτούς που βοηθούν τα παιδιά στην ανάγνωση και για τα ίδια τα παιδιά, για να επιτευχθεί έτσι η αγάπη του παιδιού για το βιβλίο.

Γι' αυτό δεν πρέπει να διορθώνονται όλα τα αναγνωστικά λάθη του παιδιού, αφού με τις συνεχείς διορθώσεις θα αισθάνεται συνεχώς την πιθανότητα της αποτυχίας και έτσι το παιδί θα φορτωθεί με υπερβολικό άγχος με πιθανό αποτέλεσμα να φοβάται το διάβασμα. Συγκεκριμένα, αν ένα παιδί διαβάσει μια παρόμοια λέξη, λόγου χάρη, σπίτι αντί σπιτάκι, τότε δεν πρέπει να το διακόψουμε, επειδή είναι φανερό ότι κατανοεί το νόημα, ενώ με τη διακοπή μπορεί να χάσει το συνειρμό της σκέψης του. Εξάλλου δεν είναι απαραίτητο για το παιδί να διαβάζει σωστά όλες τις λέξεις, επειδή έτσι το διάβασμα γίνεται μια ενέργεια πολύ κουραστική και δύσκολη που μπορεί να οδηγήσει το παιδί μακριά από το βιβλίο.

Είναι, λοιπόν, προτιμότερο, όταν δε χαλάει το νόημα να αφήνουμε το παιδί να συνεχίσει. Αν όμως το λάθος είναι σημαντικό και δε δίνει νόημα στο κείμενο, τότε πρέπει να διακόψουμε το παιδί και να το ρωτήσουμε γι' αυτό που διάβασε. Τότε ίσως το παιδί κατανοήσει το σφάλμα του. Αν πάλι το παιδί αδυνατεί να εντοπίσει το λάθος του, τότε το αφήνουμε να διαβάσει όλη την πρόταση και μετά γυρνάμε πίσω στη λέξη που δεν μπορεί να διαβάσει. Η τακτική αυτή ενδείκνυται, επειδή μερικές φορές το παιδί μπορεί να μαντέψει τη λέξη από τα συμφραζόμενα. Αν όμως και πάλι το παιδί αποτύχει, μπορούμε να διαβάσουμε την πρώτη συλλαβή και αν πάλι αδυνατεί, τότε διαβάζουμε όλη τη λέξη και μετά την πρόταση.

Για να αποφύγουν τα παιδιά την αποτυχία είναι σκόπιμο, επίσης, να μη βάζουμε τα παιδιά να διαβάσουν μεγαλόφωνα ένα βιβλίο που ποτέ δεν το έχουν διαβάσει. Είναι καλύτερα να τα αφήνουμε πρώτα να προετοιμαστούν. Μπορούμε ακόμη να τους μιλήσουμε για την ιστορία του βιβλίου ή να τα αφήσουμε να την ακούσουν. Η προετοιμασία αυτή βοηθά τα παιδιά να πετύχουν στην αναγνωστική τους προσπάθεια και η επιτυχία φέρνει την ενθάρρυνση, την ικανοποίηση και το ενδιαφέρον του παιδιού για να διαβάσει και άλλα βιβλία.

Το ενδιαφέρον του παιδιού για την ανάγνωση καλλιεργείται επίσης και με τη σωστή και ελκυστική διδασκαλία. Τέτοια διδασκαλία είναι αυτή που χρησιμοποιεί πολλούς και ποικίλους τρόπους, τέτοιους όπως ανάγνωση του κειμένου από μας ή από τα παιδιά, συζήτηση για το κείμενο, δραματοποίηση, παιχνίδια με τις λέξεις, σταυρόλεξα, διήγηση ιστοριών από μας ή από τα παιδιά και φυσικό γράψιμο. Το φυσικό γράψιμο βοηθάει πολύ όχι μόνο στη βελτίωση της αναγνωστικής δεξιότητας των παιδιών, αλλά και στη βελτίωση της ορθογραφικής τους ικανότητας. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να δίνουμε πολλές ευκαιρίες

στα παιδιά για φυσικό γράψιμο, τέτοιες όπως το γράψιμο προσκλήσεων για τη γιορτή που οργανώνουν, η περιγραφή αυτών που είδαν σε μια επίσκεψή τους, η σύνταξη μιας επιστολής σε ένα άρρωστο συμμαθητή τους ή σε ένα δικό τους πρόσωπο και η έκδοση της εφημερίδας τους.

Όλα αυτά τα κείμενα που προέρχονται από τα παιδιά μπορούν ακόμη να χρησιμοποιηθούν και ως αναγνωστικά κείμενα. Οι σχετικές έρευνες (Lemlech 1984, Moon 1985) έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά διαβάζουν με πολύ ενδιαφέρον και συνεπώς μαθαίνουν να διαβάζουν με σχετική ευκολία κείμενα που προέρχονται από τα ίδια τα παιδιά. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι όταν τα παιδιά διαβάζουν τέτοια κείμενα χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα και έτσι η ανάγνωση προσαρμόζεται στα παιδιά και όχι τα παιδιά στην ανάγνωση. Αυτό που τα παιδιά σκέπτονται και λένε μπορούν να το διαβάσουν εύκολα. Ο τρόπος αυτός δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοούν την γλώσσα του κειμένου, επειδή διαβάζουν προτάσεις που αναφέρονται σε γεγονότα και πράγματα που τα ενδιαφέρουν.

Παρόμοιες είναι και οι θέσεις της Ashworth (1985) που υποστηρίζει ότι όταν παρουσιάζουμε στο παιδί ένα κείμενο με γλώσσα παρμένη από τον κόσμο και το περιβάλλον του, τότε είναι ίσως ο καλύτερος τρόπος για να μάθει το παιδί να διαβάζει. Γι' αυτό είναι σκόπιμο να ενθαρρύνουμε τα παιδιά και ειδικά αυτά με αναγνωστικές δυσκολίες, να διαβάζουν πινακίδες καταστημάτων, αυτοκινήτων, ονομασίες οδών και τόπων, τροφών στα καταστήματα και ακόμη τα προγράμματα της τηλεόρασης. Ο τρόπος αυτό βοηθάει πολύ αποτελεσματικά τα παιδιά στο να βελτιώνουν τις αναγνωστικές τους ικανότητες, επειδή έτσι κατανοούν την αναγκαιότητα της ανάγνωσης.

Αναφορικά με τους τίτλους της τηλεόρασης μπορούμε να γράψουμε κάθε τίτλο που ενδιαφέρει το παιδί σε μια καρτέλα, για να μπορεί έτσι να τις ταιριάζει με αυτούς των προγραμμάτων της τηλεόρασης. Σε λίγο χρόνο θα μπορεί να διαβάζει αυτούς τους τίτλους χωρίς να στηρίζεται στις καρτέλες. Μπορούμε ακόμη να δώσουμε στα παιδιά ένα μπλοκ ζωγραφικής όπου θα μπορούν να σχεδιάζουν και να αντιγράφουν τις διαφημίσεις της τηλεόρασης ή να κάνουν μια συλλογή από όλες τις λέξεις που εμφανίζονται στις διαφημίσεις της τηλεόρασης.

Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο μπορούμε να ενθαρρύνουμε το παιδί στη μάθηση και να αποφυγεί την αποτυχία είναι να μην το πιέζουμε να διαβάσει γρήγορα και μάλιστα δύσκολα κείμενα. Είναι καλύτερα να αφήνουμε το παιδί να εξασκηθεί καλά σ' αυτό που μπορεί να διαβάσει, επειδή η επανάληψη κάνει ευκολότερο το αναγνωστικό κείμενο. Εξάλλου ας μη ξεχνάμε ότι στα πιο πολλά παιδιά αρέσει η επανάληψη. Ειδικά η επανάληψη είναι πολύ χρήσιμη στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι πολλές φορές γονείς και δάσκαλοι στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες

χρησιμοποιούν αναγνωστικά που προορίζονται για παιδιά μικρότερων τάξεων. Τέτοια βιβλία όμως θα κάνουν τα παιδιά αυτά να αισθάνονται κατώτερα και ανίκανα, κατάσταση που είναι αρνητική για επιτυχημένη μάθηση, όπως αναφέρθηκε προηγούμενα. Αυτά τα παιδιά χρειάζονται διαφορετικό ξεκίνημα με χρήση λέξεων και κειμένων, βασισμένων στη γλώσσα και στα ενδιαφέροντα αυτών των παιδιών. Και μάλιστα σε μερικές ίσως περιπτώσεις δε χρειάζονται καθόλου βιβλία.

Η προσπάθεια όμως του παιδιού για την εκμάθηση της ανάγνωσης θα διευκολυνθεί αν συνδυάζεται και με τη δική μας συχνή και συστηματική βοήθεια και παρακολούθηση της μελέτης των παιδιών. Η συστηματική και συχνή μελέτη έχει καλύτερα αποτελέσματα από εκείνη που γίνεται τότε τότε και χωρίς πρόγραμμα. Λόγου χάρη, είναι καλύτερα να βοηθούμε το παιδί δέκα λεπτά κάθε μέρα παρά μια ώρα τη βδομάδα. Η καθημερινή βοήθεια θα διευκολύνει το παιδί να ξεπεράσει σταδιακά τα εμπόδια για την εκμάθηση της ανάγνωσης, ενώ σε αντίθετη περίπτωση θα πρέπει να ξεπεράσει πολλές αναγνωστικές δυσκολίες μέσα σε μια ώρα, με πιθανό αποτέλεσμα την αύξηση των σφαλμάτων, κατάσταση που μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε απογοήτευση και άρνηση για διάβασμα (Smith 1971).

Η βοήθεια που δίνουμε στα παιδιά πρέπει να συνδυάζεται και με το δικό μας παράδειγμα, επειδή ένας τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά είναι η μίμηση. Τα παιδιά μιμούνται τους μεγαλύτερους και ειδικά αυτούς που θεωρούν σημαντικούς και σπουδαίους, τέτοιοι είναι οι γονείς και οι δάσκαλοι (Bandura 1977, Mead 1934).

Διαβάζοντας βιβλία δίνουμε το καλό παράδειγμα στα παιδιά να κάνουν και αυτά το ίδιο. Δυστυχώς, όμως, με την είσοδο της τηλεόρασης και του βίντεο, στην ελληνική οικογένεια, πολλοί γονείς, αντί να διαβάζουν και να δίνουν έτσι το καλό παράδειγμα στα παιδιά, παρακολουθούν επί πολλές ώρες τηλεόραση ή βίντεο με αποτέλεσμα να κάνουν και τα παιδιά το ίδιο. Όμως η τηλεόραση και το βίντεο ποτέ δεν πρέπει να υποκαθιστούν την επικοινωνία των γονιών (ή και άλλων) με τα παιδιά, επειδή η επικοινωνία αυτή αναπτύσσει στα παιδιά συναισθήματα ασφάλειας και αναγνώρισης της προσωπικότητάς του, παράγοντες που ευνοούν και καλλιεργούν την αγάπη των παιδιών για μάθηση (British Department of Education and Science 1988). Εξάλλου τα προϊόντα αυτά της σύγχρονης τεχνολογίας με το να ελαχιστοποιούν τον οικογενειακό διάλογο και να δίνουν έμφαση στην κινούμενη εικόνα αντιστρατεύονται στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Τάνου 1987), υποβαθμίζουν το λόγο και παθητικοποιούν τα παιδιά (Μπαλάσκα 1989).

Οι γονείς και γενικά όλοι όσοι βοηθούμε τα παιδιά στην εκμάθηση της ανάγνωσης δεν πρέπει μόνο να διαβάζουμε βιβλία αλλά να διαβάζουμε μαζί με τα παιδιά. Λόγου χάρη, μπορούμε να διαβάσουμε μεγαλόφωνα στα παιδιά μια ιστορία και να συζητήσουμε μαζί με τα παιδιά για την ιστορία αυτή. Οι σχετι-

κές έρευνες (Hewison και Tizard 1980) έχουν αποδείξει ότι ανεξάρτητα από την κοινωνική κατάσταση των παιδιών, τα παιδιά που οι γονείς τους διαβάζουν μαζί τους, διαβάζουν καλύτερα από εκείνα που η μόνη τους εμπειρία με το βιβλίο είναι αυτή που τους προσφέρει το σχολείο.

Οι αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών βελτιώνονται και όταν τα παιδιά διαβάζουν το ένα στο άλλο και ανταλλάσσουν απόψεις πάνω σ' αυτά που διάβασαν. Ο τρόπος αυτός θα τα βοηθήσει ακόμη να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στο διάβασμα, επειδή έτσι θα διαπιστώσουν ότι με την ανάγνωση βιβλίων γίνεται πιο επιτυχημένη η επικοινωνία με τους συνανθρώπους τους. Εξάλλου η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των παιδιών, τους καλλιεργεί το συνεργατικό πνεύμα και έτσι μαθαίνουν να αλληλοβοηθούνται, να αγαπούν και να αγαπιούνται.

Η συνεργατικότητα μεταξύ των παιδιών μπορεί να καλλιεργηθεί και με το δανεισμό βιβλίων. Δανείζοντας βιβλία το ένα παιδί στο άλλο θα μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα την αξία της συνεργασίας, αφού θα μπορέσουν με αυτό το τρόπο να διαβάσουν βιβλία που διαφορετικά, ίσως, δε θα μπορούσαν να τα διαβάσουν, επειδή θα έπρεπε οι γονείς τους να δαπανήσουν ένα σημαντικό χρηματικό ποσό για την αγορά αυτών των βιβλίων.

Η οργάνωση της βιβλιοθήκης και η μάθηση της ανάγνωσης

Η δαπάνη μεγάλου χρηματικού ποσού για αγορά βιβλίων είναι δύσκολη υπόθεση για πολλές ελληνικές οικογένειες και για πολλά σχολεία, επειδή οι οικονομικές τους δυνατότητες είναι περιορισμένες. Παρόλα αυτά όμως, όσο δύσκολη και αν είναι η οικονομική τους κατάσταση, πρέπει να διατίθεται ένα μικρό χρηματικό ποσό από τους γονείς για τη δημιουργία ατομικής βιβλιοθήκης των παιδιών τους, και από τα σχολεία για την ύπαρξη τουλάχιστον σε κάθε τάξη μιας βιβλιοθήκης, μια και η βιβλιοθήκη παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της φιλαγνωσίας στα παιδιά. Το να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη είναι κάτι που πρέπει να αρχίζει από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, επειδή —εκτός των άλλων— με αυτό το τρόπο θα μάθουν να χρησιμοποιούν σωστά τα βιβλία, για να παίρνουν γνώσεις και πληροφορίες από αυτά, έτσι θα μάθουν πώς να μαθαίνουν. Περιττό είναι να πούμε ότι η βιβλιοθήκη του παιδιού πρέπει να βρίσκεται σε ήσυχο περιβάλλον για να μπορεί εύκολα το παιδί να συγκεντρωθεί.

Φυσικά η βιβλιοθήκη του παιδιού πρέπει να έχει βιβλία που αρέσουν στο παιδί, επειδή τα παιδιά διαβάζουν με ευχαρίστηση τα βιβλία που τους αρέσουν. Βιβλία που αρέσουν στα παιδιά είναι αυτά που έχουν ωραία εμφάνιση, καλό χαρτί, ωραίο δέσιμο και έχουν καθαρή και ελκυστική εικονογράφηση που ταιριάζει με το περιεχόμενο και βοηθεί έτσι το παιδί στην καλύτερη κατανόηση του

κειμένου. Ακόμη στα παιδιά αρέσουν βιβλία απλά και ευκατανόητα, με μικρές ιστορίες, επειδή με μικρή προσπάθεια κατανοούν το περιεχόμενο και αισθάνονται έτσι χαρά και ικανοποίηση. Επίσης στα παιδιά αρέσουν βιβλία με μύθους, με παραμύθια, με ιστορίες (πραγματικές ή φανταστικές). Στα παιδιά ακόμη αρέσουν βιβλία που το περιεχόμενο τους είναι σχετικό με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. Αντίθετα στα παιδιά δεν αρέσουν βιβλία άσχετα με το δικό τους κόσμο και φυσικά δεν ενδείκνυται να υποχρεώνουμε τα παιδιά να διαβάζουν τέτοια βιβλία, αφού έτσι μπορεί να μισήσουν το διάβασμα.

Στη σωστή επιλογή των βιβλίων θα βοηθήσουν και τα ίδια τα παιδιά. Τα παιδιά όχι μόνο γνωρίζουν τι βιβλία θέλουν, αλλά τα βιβλία που θέλουν είναι ίσως τα καταλληλότερα γι' αυτά (Hetherington και Parke 1979). Πρέπει λοιπόν να δίνουμε ευκαιρίες στα παιδιά να διαλέγουν τα βιβλία που θέλουν. Η τελική επιλογή πρέπει να ανήκει στο παιδί, αφού έτσι —εκτός των άλλων λόγων— το βιβλίο θα γίνει κάτι το προσωπικό και αγαπητό στο παιδί.

Κατά συνέπεια δεν πρέπει να υποχρεώνουμε τα παιδιά να παίρνουν βιβλία που δεν τα θέλουν, αλλά να συζητάμε με αυτά για να μάθουμε ποια βιβλία τους αρέσουν. Πρέπει δηλαδή να διερευνήσουμε τον «αναγνωστικό κόσμο» του παιδιού. Τι το παιδί διαβάζει; Πού; Με τι τρόπους το σπíti ή το σχολείο ενισχύει (ή παρεμποδίζει) την αναγνωστική ικανότητα του παιδιού; Ποιες είναι οι στάσεις των γονιών ή των δασκάλων απέναντι στα βιβλία και στα παιδιά; Έτσι θα μπορέσουμε να ανακαλύψουμε τα αίτια που κάνουν το παιδί να διαβάζει ή να μη διαβάζει.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορούμε να ανακαλύψουμε τον «αναγνωστικό κόσμο» του παιδιού. Λόγου χάρη μπορούμε να δώσουμε μια καρτέλα στα παιδιά και να τους ζητήσουμε να γράψουν τον τίτλο κάθε βιβλίου που διάβασαν, μαζί με το πότε και πού διάβασαν αυτό το βιβλίο. Ακόμη μπορούμε να ρωτήσουμε τα παιδιά να μας πουν ποια βιβλία τους αρέσει να διαβάζουν ή αν δανείζονται βιβλία. Με τον τρόπο αυτό θα εντοπίσουμε τις αναγνωστικές συνήθειες και προτιμήσεις των παιδιών καθώς και τις συνθήκες με τις οποίες διαβάζουν. Τα βιβλία που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των παιδιών πρέπει να αποτελέσουν τη βάση της παιδικής ή σχολικής βιβλιοθήκης, αφού θα διαβάζονται με χαρά από τα πιο πολλά παιδιά.

Όταν εξασφαλιστεί η ελευθερία του παιδιού να επιλέγει βιβλία και συγγραφείς που του αρέσουν, τότε δεν είναι λάθος να προτείνουμε στο παιδί βιβλία που αρέσουν σε μας ή που μας άρεσαν, όταν ήμαστε παιδιά. Όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι εμπειρίες των σημερινών παιδιών είναι διαφορετικές από αυτές της παιδικής μας ηλικίας. Κατά συνέπεια βιβλία που άρεσαν σε μας μπορεί να αρέσουν ή μπορεί να μην αρέσουν στα σημερινά παιδιά.

Είναι επίσης γεγονός ότι στα παιδιά, πολλές φορές, αρέσουν βιβλία που οι ενήλικοι νομίζουν ότι είναι ακατάλληλα για τα παιδιά. Όμως αυτό που ένας ενήλικος το βρίσκει ωραίο, ένα παιδί μπορεί να το βρεί άσχημο. Για παράδειγ-

μα, τα παιδιά δεν βλέπουν τα όπλα όπως τα βλέπουν οι ενήλικοι —αυτά τα συνδέουν με τα παιχνίδια και τις περιπέτειες. Κάτι παρόμοιο ισχύει και για τα φαντάσματα, οι ενήλικοι μπορεί να τα θεωρούν ακατάλληλα για τα παιδιά, για μερικά όμως παιδιά μπορεί να προκαλούν διασκέδαση, ενώ για άλλα φόβο. Όταν το παιδί ενδιαφέρεται για βιβλία που αναφέρονται στα όπλα, τότε πρέπει να ενθαρρύνουμε το παιδί να ενδιαφερθεί για τη τεχνική πλευρά του όπλου και όχι για τη χρήση του. Ακόμη μπορούμε να προτείνουμε βιβλία που αναφέρονται σε μυθικά χρόνια, έτσι ώστε να δίνεται το μήνυμα στα παιδιά ότι τα όπλα δεν έχουν θέση στις σημερινές κοινωνίες. Στην περίπτωση των φαντασμάτων μπορούμε να εξηγήσουμε στα παιδιά ότι είναι αποκυήματα της ανθρώπινης φαντασίας. Και για τις δύο αυτές περιπτώσεις είναι σκόπιμο να δείξουμε ενδιαφέρον για τα βιβλία που θέλουν να διαβάσουν τα παιδιά και όχι αποδοκιμασία. Φυσικά δεν πρέπει να τα απαγορεύσουμε, επειδή δεν πρόκειται να μειώσουμε με αυτόν τον τρόπο το ενδιαφέρον των παιδιών γι' αυτά τα βιβλία, αλλά αντίθετα είναι πιθανό να τους καλλιεργήσουμε μεγαλύτερο ενδιαφέρον γι' αυτά. Αυτό που ενδείκνυται να κάνουμε είναι να προσπαθήσουμε να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να διαβάσουν και άλλα βιβλία με διαφορετικό περιεχόμενο.

Ανακεφαλαίωση

Σίγουρα η εργασία αυτή δεν αποσκοπεί στο να λύσει το πρόβλημα της διδασκαλίας της ανάγνωσης, αλλά στο να ενθαρρύνει όλους εκείνους που θέλουν να βοηθούν τα μικρά παιδιά στην ανάγνωση, να αρχίσουν το έργο αυτό κατά την προσχολική ηλικία των παιδιών. Η διδασκαλία τους όμως δεν πρέπει να στηρίζεται στα σχολικά εγχειρίδια αλλά στις γλωσσικές εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών, έτσι ώστε να καλλιεργεί την αγάπη του παιδιού για το βιβλίο σε όλη του τη ζωή. Η αγάπη και το ενδιαφέρον του παιδιού για το βιβλίο καλλιεργείται, ακόμη, με την ενθάρρυνση και τον έπαινο, ενώ με την τιμωρία και την απειλή έχουμε λιγότερο θετικά αποτελέσματα ή αρνητικά σε ορισμένες περιπτώσεις. Αυτό όμως που κυρίως ενεργοποιεί το παιδί για περαιτέρω ανάγνωση είναι η χαρά που νιώθει από το διάβασμα. Σ' αυτό, λοιπόν, πρέπει να στοχεύει η προσπάθειά μας, για τη διδασκαλία της ανάγνωσης στα παιδιά. Η προσπάθεια αυτή θα είναι πιο αποτελεσματική αν αφήσουμε τα παιδιά να επιλέγουν και να διαβάζουν τα βιβλία που τους αρέσουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ashworth, L. (1985). «Teaching infants to read». In Moon, C. ed. (1985). *Practical Ways to Teach Reading*. London: Ward Lock Educ.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

- Βάμβουκα Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της Κατανόησης των Αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βάμβουκα Μ. (1987) «Η αναγνωστική ικανότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών» *Γλώσσα* τεύχη 13 και 15, σσ. 40-54 και 38-49.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliff, New Jersey: Prencice Hall.
- Bloom, B. S. (1964) *Stability and Change*. New York: John Wiley and sons.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school Learning*, New York: McGraw-Hill.
- British Department of Education and Science (1988). *English for Ages 5 to 11*. London: HMSO.
- Bruner, J. S. (1965). «The growth of mind». *American Psychologist*, 20 December, 1007-1017.
- Burns, R. B. (1982). *Self- concept Development and Education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Burns, R. B. (1986). *Child Development*. London: Croom Helm.
- Francis, H. (1985). Problems and strategies in learning to read «In Entwistle, N. ed, (1985). *New Directions in Educational Psychology*. London: Falmer Press.
- Cagne, R. (1970). *Conditions of Learning*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Hetherington, E. M. and Parke, R. D. (1979). *Child Psychology. A contemporary Viewpoint* (2nd edn). New York: McGraw - Hill.
- Hewison, J. and Tizard, J. (1980). «Parental involvement and reading attainment». *British Journal of Educational Psychology*, 50: 209-215.
- Kerry, T. and Tollitt, J. (1987). *Teaching Infants*. Oxford: Basil Blackwell.
- Klausmeier, H. J. (1985). *Educational Psychology* (5th edn) New York: Harper and Row.
- Lemlech, J. K. (1984). *Curriculum and Instructional Methods for the Elementary School*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moon, C. (1985). «Introduction». In Moon. C. (1985). *Practical Ways to Teach Reading*. London: Ward Lock Educ.
- Moyle, D. (1968). *The teaching of Reading*. London: Ward Lock Educ.
- Μπαλάσκα, Κ. (1989). «Γλώσσα και βασική εκπαίδευση» *Γλώσσα* τεύχος 19. σσ. 5-15.
- Παντελής, Σ. (1984). «Γλώσσα και ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση». *Γλώσσα*, τεύχος 4, σσ. 49-58.
- Παπαγεωργίου, Γ. Κ. (1982). *Διδακτική 1. Τα Γλωσσικά μαθήματα* Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.
- Πόροδοα, Κ. Δ. (1983). «Η ανάγνωση» *Γλώσσα* τεύχος 3, σσ. 25-35.
- Skinner, B. C. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading*. London: Holt Reinhart and Winston.
- Smith, F. (1978). «Making sense of reading and reading instructions». In Champan, J. and Czerniewska, P. ed. (1978). *Reading from Process to Practice*. London: Routhledge and Kegan Paul.
- Somerfield, M. Torbe, M.A. and Ward, C.C. (1983). *A Framework for Reading*. London: Heinemann.
- Τάνου, Χ. Γ. (1987). «Προφορικός λόγος: Ο παραμελημένος της εκπαίδευσης». *Γλώσσα*, τεύχος 13, σσ. 64-71.
- Φλουρής, Γ. και Μαντζανάς, Τ. (1978). «Έρευνα για το αυτοσυναίσθημα των μαθητών στην Ελλάδα». *Επιστημονικό βήμα* 3: 6-18.
- Wheldall, K. Merrett, G. E. and Borg, M. (1985). «The behavioral approach to teaching package (BTRACK): an experimental evaluation» *British Journal of Educational Psychology*, 1: 171-184.

Ιωάννας Αντωνίου-Κρητικού
Δρ. Γλωσσολογίας

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΜΙΚΡΟΥΎΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ

Η εκπαίδευση ως θεσμοθετημένη διαδικασία αποτελεί πολιτική πράξη και οι αλλαγές στοχοθέτησης, η όλη διάρθρωση των σχολικών μηχανισμών σημαίνουν αλλαγές των πολιτικών επιλογών και της όλης πολιτικής φιλοσοφίας.

Η «πληροφορική κοινωνία» στην οποία ζούμε, εδώ και λίγα χρόνια, επιβάλλει την προετοιμασία των μαθητών να ζήσουν, μέσα από τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, την «πληροφορική επανάσταση». Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές εισχωρούν με νομοτελειακά, θα έλεγε κανείς, αυξανόμενο ρυθμό σ' όλες τις πτυχές της σύγχρονης κοινωνίας και αναπόφευκτα στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης. Η Διδακτική, ως χώρος που έχει ανάγκη ανανέωσης μετά από αλλεπάλληλες αποτυχίες στην εφαρμογή διδακτικών προγραμμάτων, δεν μπορούσε να μείνει έξω από τις κατακτήσεις των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ήδη η διδασκαλία με τη βοήθεια μικροϋπολογιστών αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής έρευνας και πειραματικών εφαρμογών σε πολλές χώρες.

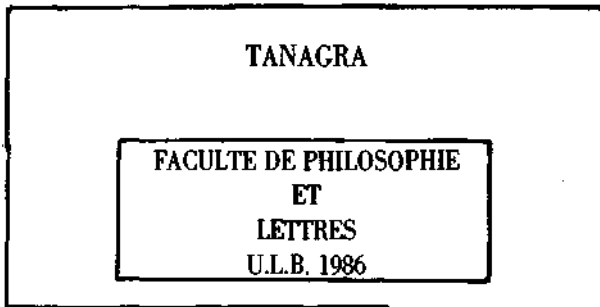
Εντούτοις, η αντίδραση για την αποτελεσματικότητα των εν λόγω μηχανών υπήρξε μεγάλη, αφού οι αποδέκτες είναι κυρίως τα παιδιά. Ο βασικός λόγος της αντίδρασης αυτής είναι ο φόβος μπροστά στις παντοδύναμες μηχανές του μέλλοντος. Ίσως να φταίει γι' αυτό και η αρχική τους ονομασία, που τους ήθελε «ηλεκτρονικούς εγκεφάλους», με αποτέλεσμα να παραφυλάει ευδιάκριτα ο κίνδυνος του «ανθρωπομορφισμού» των μηχανών.

Πρώτος ο Γάλλος λατινιστής Jacques Perret πίεσε την εταιρία I.B.M. Γαλλίας, να δοθεί ο όρος «ordinateur» σ' αυτές τις υπέροχες μηχανές που επρόκειτο να εντυπωσιάσουν τον κόσμο. Έτσι καθιερώθηκε ο όρος «υπολογιστής» που συνέβαλε οπωσδήποτε στην προσπάθεια της σχετικής απομυθοποίησης, χωρίς ωστόσο να εξαλείψει οριστικά το πρόβλημα. Λίγο ν' ασχοληθεί κανείς, θα διαπιστώσει ότι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές είναι απλά υπέροχες μηχανές, αλλά τίποτα περισσότερο. Δεν έχουν διαίσθηση και φαντασία, δε σκέφτονται μόνες τους. Πίσω από αυτές κρύβεται ο άνθρωπος και οι γνώσεις που με τόσο κόπο απέκτησε.

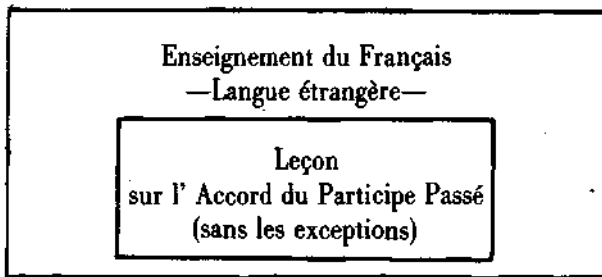
Πειραματική εφαρμογή

Το πρόγραμμα που ακολουθεί θέλει να συμβάλει τόσο στην πληροφόρηση όσο και στην προώθηση ενός γενικότερου προβληματισμού σχετικά με το θέμα αυτό. Παρατίθεται μόνο η ακολουθία των εικόνων όπως αυτή θα παρουσιασθεί στους μαθητές και η οποία είναι αποτέλεσμα μιας ολόκληρης διαδικασίας που ακολουθήθηκε για την κατάρτιση του προγράμματος*.

Εικόνα 1η



Εικόνα 2η



* Το πρόγραμμα αυτό καταρτίστηκε μετά από παρακολούθηση ενός έτους του προγράμματος TANAGRA: Σύστημα Pilot - Διδασκαλία με μικρούπολογιστές, στο Παν/μιο U.L.B. Βρυξελλών. Έγινε πάνω σε μικρούπολογιστή Apple IIe, βάσει του συστήματος Super Pilot.

Εικόνα 3η

1. Auxiliaire ETRE

Le Participe passé s'accorde avec
le SUJET

EXEMPLES:
— *Ils* sont nés - masculin plurier
— *Elle* fut arrêtée - féminin singulier

Εικόνα 4η

2) Auxiliaire AVOIR

Le participe passé s'accorde avec
le COMPLEMENT DIRECT s'il PRECEDE

EXEMPLES:
— Les cantatrices qu'ils ont applaudies
— Féminin pluriel.
Mais
— Ils ont applaudi

Εικόνα 5η

3. Verbe à la forme pronominale:

A. Le participe passé s'accord
avec le COMPLEMENT DIRECT
s'il PRECEDE

EXEMPLE:
— La canne qu'il s'est fabriquée

Εικόνα 6η

B. *Si le complément direct suit le participe passé, il reste INVARIABLE*

EXEMPLE:
—Ella s' est lavé *les mains*

Εικόνα 7η

C. *S'il n' y a pas de complément direct, Le participe passé s' accord avec le SUJET*

EXEMPLE:
—*Ils se sont enfuis*

Εικόνα 8η

EXERCICE:
FAITES L' ACCORD Du PARTICIPE PASSE
(ÉCRIRE) Ils se sont
des lettres.
(SE QUERELLER) Ils se sont
(ACHETER) Marie a
une robe
(VENIR) Elles sont
.....

Περιγραφή

Αυτό το πρόγραμμα αναφέρεται στη συμφωνία της μετοχής της γαλλικής γλώσσας: αν και δεν είναι τέλειο πρόγραμμα περιλαμβάνει ωστόσο τα βασικά σημεία για τη διδασκαλία αυτής της διδακτικής ενότητας της γραμματικής. Συνοπτικά έχει όπως θα διαπιστώσατε, την εξής διάταξη: Στην αρχή αναφέρεται το προς εξέταση θέμα (1η και 2η εικόνα). Ακολουθούν οι σχετικοί κανόνες. Γίνεται χρήση κεφαλαίων, διπλής διάστασης γραμμάτων, υπογράμμισης, όπου κρίνεται σκόπιμο. Οι κανόνες μπαίνουν σε πλαίσιο για να ξεχωρίζουν με την πρώτη

ματιά και κάτω από κάθε κανόνα ακολουθεί αντιπροσωπευτικό παράδειγμα (από 3η έως και 7η εικόνα). Στην 8η εικόνα γίνεται η εφαρμογή της διδασκόμενης ύλης με τη μορφή άσκησης. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει προβλεφθεί:

α) η σωστή απάντηση, οπότε στο κάτω μέρος της οθόνης (πλαίσιο αξιολόγησης) επιβραβεύεται ο μαθητής με τις λέξεις: *Très bien. C'est juste* (Πολύ καλά. Είναι σωστό). Βλέπε εικόνα 8.

β) η λανθασμένη απάντηση, οπότε στο κάτω μέρος αναγράφεται: *Tu t' es trompé. Recommence* ('Έκανες λάθος. Ξανάρχισε). Στην περίπτωση αυτή δίνονται τρεις ευκαιρίες στο μαθητή ν' απαντήσει σωστά. Την τρίτη φορά δίνεται η σωστή απάντηση και στο κάτω μέρος της οθόνης, στο πλαίσιο αξιολόγησης, αναγράφεται: *C'est jeux. Voici la reponse.* (Είναι λάθος. Ιδού η απάντηση).

Ορισμένα τελειοποιημένα προγράμματα μπορούν μάλιστα να μετρούν τα λάθη και τις προσπάθειες του μαθητή, το χρόνο λύσης κλπ.

Το ανωτέρω πρόγραμμα περιλαμβάνει τα βασικά τέσσερα στοιχεία:

1. την πληροφορία με τη μορφή κανόνων-παραδειγμάτων,
2. την ερώτηση με τη μορφή ασκήσεων,
3. ένα χάσμα (κενό) όπου ο μαθητής παίρνει θέση στην ερώτηση, και
4. την ορθή απάντηση με την επιβράβευση ή όχι του μαθητή.

Το να κατασκευάσει κανείς ένα σωστό πρόγραμμα δεν είναι καθόλου εύκολο. Πέρα από τη βαθιά γνώση της διδακτικής ύλης και της γλώσσας των υπολογιστών απαιτούνται και γνώσεις παιδαγωγικής, ψυχολογίας, εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η αρχή ότι τα παιδιά έχουν έμφυτη την περιέργεια, την οποία άλλωστε πρέπει να κεντρίσουμε, με διάφορα τεχνάσματα, για να επιτύχουμε το βασικό μας στόχο που είναι η ανακάλυψη και η κατάκτηση της γνώσης. Είναι τέλος αυτονόητο ότι ο τρόπος παρουσίασης της διδακτικής ύλης, η όλη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί στο πρόγραμμα, θα πρέπει να εξαρτηθεί από την ηλικία των μαθητών και από το επίπεδο των γλωσσικών τους γνώσεων· αν πρόκειται δηλαδή για εκμάθηση μιας γλώσσας ή για συστηματοποίηση των γνώσεων σε ό,τι αφορά μια συγκεκριμένη γλώσσα. Οι ξένοι χρησιμοποιούν συνήθως τον όρο κατάκτηση (acquisition) όταν η διδασκαλία αφορά τη μητρική γλώσσα και αφήνουν τον όρο εκμάθηση (apprentissage) για τις ξένες γλώσσες.

Προβληματική

Η διαρκώς αυξανόμενη και μαζική διασπορά των ηλεκτρονικών υπολογιστών σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας προκαλούν σήμερα σημαντικές αλλαγές τόσο στον τρόπο με τον οποίο αποκτώνται, αποθηκεύονται και μεταδίδονται οι γνώσεις, όσο και στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται και επιλύονται διάφορα προβλήματα.

Η διδασκαλία με τη βοήθεια μικροϋπολογιστών θα επηρεάσει, όπως δείχνουν τα πράγματα, στο άμεσο μέλλον, τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και την όλη σχολική ζωή. Όσο και αν είναι νωρίς, θα ήταν φρόνιμο να αγνοήσουμε τις προοπτικές που ανοίγει η χρήση των μικροϋπολογιστών στη διδασκαλία. Και βέβαια το θέμα δεν είναι πώς θα μπου στην εκπαίδευση, αλλά πώς θα πάρουν τη σωστή τους θέση που τους θέλει, απλά και μόνο, διδακτικά βοηθήματα για το καλό των μαθητών. Τα καλύτερα προγράμματα για τη χρήση των οποίων δεν υπάρχει ένας δάσκαλος-σύμβουλος φέρνουν το αντίθετο αποτέλεσμα και δικαιώνουν αυτούς που αντιδρούν στην εισαγωγή τους στα σχολεία. Τίποτα δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη συμβολή του παράγοντα «δασκάλου», του ανθρώπου που είναι έτοιμος να συζητήσει, να κάνει κριτική, να αιτιολογήσει. Εξάλλου η μάθηση είναι φαινόμενο συσσωρευσης που σημαίνει ότι κάθε νέο στοιχείο εποικοδομείται στα ήδη υπάρχοντα και κατακτιέται μόνο όταν ο μαθητής μέσω της διδασκαλίας υποβοηθείται να ανακαλέσει τα προηγούμενα στοιχεία. Αυτή ακριβώς η αρχή μεταθέτει την ευθύνη της μάθησης στο δάσκαλο ο οποίος θα βοηθήσει τα παιδιά να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο, συγκροτημένο, ολοκληρωμένο, χωρίς περιττολογίες και χωρίς χάσματα· θα τα παρακινήσει, διατηρώντας διακριτική την παρουσία του στην τάξη και χωρίς να επιβάλλει τη διδασκαλική του ιδιότητα, να εκφραστούν, να περιγράψουν, να διηγηθούν, να συγκρίνουν και να κρίνουν, να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Θα παρεμβαίνει τέλος όπου και όποτε χρειάζεται για να προσθέσει, να διορθώσει ή να παρατηρήσει κάτι.

Η νέα παιδαγωγική και διδακτική αντίληψη δε στοχεύει στη χειραγώγηση των μαθητών αλλά στη χειραφέτησή τους· θέλει η γνώση να αποτελεί κατάκτηση και όχι απλή μετάδοση και παθητική αποδοχή. Η μεθοδολογία του σωστού ή λάθους, σύμφωνα με την τεχνική δοκιμή-λάθος-δοκιμή, μέχρι που να πάρει τη σωστή απάντηση, δεν είναι ορθή γιατί δεν επιτρέπει να καθορισθεί το γιατί του λάθους της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών.

Οι μικροϋπολογιστές θα μπορούσαν να βοηθήσουν το δάσκαλο στο έργο της μάθησης και της εμπέδωσης γνώσεων και δεξιοτήτων, να προσφέρουν βοήθεια σε μαθητές που υστερούν σε ένα συγκεκριμένο τομέα (λόγω κακής φοίτησης, ασθένειας), να δώσουν την ευκαιρία σε άλλους μαθητές να προχωρούν και να μη βαριούνται (ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες και διαθέσεις τους) και σε άλλους τη δυνατότητα να μην παραφορτώνονται, με αποτέλεσμα να χάνουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Ακόμη μπορούν να προσφέρουν σημαντική υπηρεσία στους δασκάλους ολιγοθέσεων σχολείων με το να απασχολούνται αποδοτικά τάξεις ολόκληρες την ώρα που ο δάσκαλος παραδίδει σε άλλη. Μόνη της όμως η διδασκαλία με μικροϋπολογιστές δεν ευνοεί τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών, αφού ακολουθεί ένα αυστηρά καθορισμένη σχέδιο, πολύ περισσότερο δεν ευνοεί την κοινωνικότητα και τη συναισθηματικότητα του μαθητή, αφού πρόκειται για εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας. Για την πραγματική

μάθηση χρειάζεται η ενεργός συμμετοχή του διδασκομένου και αυτή εξασφαλίζεται μόνο μέσα από τη ζωντανή εργασία του εκπαιδευτή, ο οποίος προσπαθεί να εξισορροπήσει τη «γνώση πώς» (Knowing how) και τη «γνώση ότι» (knowing that), δηλαδή τις δύο μορφές γνώσης κατά τη θεωρία του Ryle.

Η «γνώση πώς» είναι η γνώση μιας τεχνικής που αποκτάται μέσω μιας τριβής με το αντικείμενο της διδασχής. Είναι το αποτέλεσμα μιας εθιστικής πρακτικής που μπορεί να μαθευτεί κατά πολλούς τρόπους, μηχανικούς ή συνειδητούς, καταναγκαστικούς ή μη καταναγκαστικούς κλπ. Ενώ η «γνώση ότι» είναι η καθεαυτή θεωρητική γνώση. Για να πει κανείς όμως ότι έχει γίνει κτήμα του η «γνώση ότι» πρέπει να έχει σχηματισθεί το αναγκαίο γνωστικό υπόβαθρο σε «γνώση πώς», πράγμα που επιτυγχάνεται με τη συνεργασία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου.

Στο σχολείο του διαλόγου, της αμφισβήτησης αλλά και των θέσεων, στο ανοικτό σχολείο στην κοινωνία και τη ζωή όπου ο διάλογος θα είναι τρόπος ζωής, ο ρόλος του δασκάλου αποκτά αναμφισβήτητη σημασία. Έτσι οι δυνατότητες που έχουν οι μικροϋπολογιστές μπορούν να βοηθήσουν το έργο του δασκάλου, η παρουσία του οποίου είναι απαραίτητη, για να καλύπτει τις αδυναμίες μιας διδασκαλίας που πραγματοποιείται με τη βοήθεια των «μηχανών», να συμπληρώνει τα κενά της, να επεκτείνει τα όριά της, να εξισορροπεί τέλος τη «γνώση πώς» με τη «γνώση ότι». Ίσως ο συνδυασμός δασκάλου και «μηχανής» να μην οδηγήσει, για μια ακόμη φορά, σε μια διδακτική ουτοπία.

Δημήτρη Π. Στασινού

MARGARET SNOWLING (ED.) (1987). *DYSLEXIA. A COGNITIVE DEVELOPMENTAL PERSPECTIVE*. OXFORD, UK:
BASIL BLACKWELL (pp. 162)

Η Margaret Snowling είναι Lectural στο National Hospitals College of Speech Sciences και Research Fellow στο Πανεπιστημιακό Κολλέγιο του Λονδίνου, Τμήμα Ψυχολογίας.

Η Snowling είναι γνωστή στο ευρύτερο επιστημονικό αναγνωστικό κοινό, ιδιαίτερα της γνωστικής ψυχολογίας, για μια σειρά αξιόλογων άρθρων που η ίδια ή σε συνεργασία με γνωστούς ερευνητές (όπως, U. Frith) δημοσίευσε στη δεκαετία του '80 γύρω από τη δυσλεξία και τις εξελικτικές διαταραχές της ανάγνωσης, στο γενικό της πλαίσιο. Η συγγραφέας είναι, επίσης, γνωστή για το ενδιαφέρον σύγγραμά της (1985) με τίτλο, «Δυσκολίες της γραπτής γλώσσας σε παιδιά» (Children's written language disabilities: Windsor, NFER-Nelson).

Τα διαφέροντα της Snowling, όπως αυτά αποτυπώνονται στο περίγραμμα της συγγραφικής της εργασίας, εκτείνονται σε ποικίλες πτυχές της αναγνωστικής διαταραχής, όπως, για παράδειγμα, η ανάπτυξη γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας σε κανονικούς και δυσλεξικούς αναγνώστες, φωνημικές ανεπάρκειες στην εξελικτική δυσλεξία, ορθογραφημένη γραφή, επίκτητες και εξελικτικές διαταραχές της ανάγνωσης, «υπερλεξικοί» αναγνώστες, παράγοντες που επιδρούν στην πρόωμη εκμάθηση της ανάγνωσης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνημικής κατάτμησης σε παιδιά, εξελικτική ανάλυση της φωνολογικής δυσλεξίας και δυσγραφίας, κ.ά.

Η Snowling εξέδωσε στα 1987 το δεύτερο, επίσης ενδιαφέρον, σύγγραμμά της με τίτλο, «Δυσλεξία. Μια γνωστική εξελικτική προοπτική». Η συγγραφέας περισσότερο ώριμη τώρα σε θέματα ειδικών διαταραχών του γραπτού λόγου, επισημαίνει με σαφήνεια τους περιορισμούς των παραδοσιακών «ιατρικών» και «παιδαγωγικών» θεωριών για το πρόβλημα της δυσλεξίας και επιχειρεί, στη συνέχεια, να συζητήσει το πρόβλημα αυτό στις διάφορες πτυχές του έχοντας ως θεωρητική αφετηρία τις θέσεις της γνωστικής και εξελικτικής ψυχολογίας.

Συγκεκριμένα, τα επιμέρους θέματα που διαπραγματεύεται με συστηματικό και ταυτόχρονα αναλυτικό τρόπο είναι τα εξής: η φύση και η αιτιολογία της δυσλεξίας (κεφ. 1), οι γνωστικές ανεπάρκειες της δυσλεξίας (κεφ. 2), η κλινική εικόνα της Jackie (κεφ. 3), η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της γραπτής γλώσσας (κεφ. 4), η δυσλεξία ως διαταραχή της γραπτής γλώσσας (κεφ. 5), ο ρόλος της φωνολογίας στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης (κεφ. 6), η «υπερλεξία» (κεφ. 7) και η αλληλεπίδραση (interplay) δυνατοτήτων και αδυναμιών στη δυσλεξία (κεφ. 8). Η διαπραγμάτευση αυτή κλείνει μ' ένα σύντομο επίλογο.

Οι πλέον εκτενείς συζητήσεις της συγγραφέα γίνονται (κατά σειρά αριθμού σελίδων) στα κεφάλαια 4, 2, 5, 8, και 6, πράγμα που, κατά τη γνώμη μας, επιμαρτυρεί την έμφαση που η ίδια επιθυμεί με προσεγμένο τρόπο να προσδώσει στη γνωστική εξελικτική προοπτική της δυσλεξίας.

Οι συζητήσεις της Snowling στα επιμέρους θέματα του συγγράμματός της γίνονται κατά τρόπο διεξοδικό και με κριτική διάθεση εκ μέρους της παραθέτοντας συχνά πλούσιες ερευνητικές μαρτυρίες (ή ακόμα και αντίθετες θεωρητικές θέσεις) κυρίως από τη σύγχρονη βιβλιογραφία για τη δυσλεξία. Σε αρκετά μάλιστα σημεία των συζητήσεών της η συγγραφέας επιχειρεί να εξηγήσει επιχειρηματολογώντας τις όποιες ασυμφωνίες που παρατηρούνται σ' ερευνητικά δεδομένα γύρω από το χώρο αυτό. Η όλη διαπραγμάτευση των επιμέρους θεμάτων κινείται πράγματι σε αυστηρά επιστημονικά πλαίσια και είναι διανοημένη με τεχνικούς όρους που, ωστόσο, αναλύονται εκεί που η ίδια θεωρεί σκόπιμο για τη διευκλίνση της κατανόησης του περιεχομένου εκ μέρους του αναγνώστη. Η ασκούμενη κριτική σε πολλά σημεία των συζητήσεων συνοδεύεται συχνά με παράθεση πειστικών παραδειγμάτων. Η στρατηγική αυτή της Snowling επιμαρτυρεί, κατά τη γνώμη μας, τη βαθιά γνώση που η ίδια έχει γύρω από το πρόβλημα της δυσλεξίας αλλά και την αυστηρή προσήλωσή της στη γνωστική της προσέγγιση παραμερίζοντας έτσι την ψυχολογιστική διάσταση. Σε αρκετές περιπτώσεις, είναι, ωστόσο, αρκετά αναλυτική, ιδιαίτερα στην περιγραφή πειραμάτων σε case studies, πράγμα που θεωρούμε ότι ίσως κουράζει τον αναγνώστη. Μια τέτοια στρατηγική επιμαρτυρεί, παρόλα αυτά, τη διάθεση της συγγραφέα να κινείται σε αυστηρά επιστημονικά πλαίσια παραθέτοντας στις συζητήσεις της και λεπτομέρειες πειραματικής φύσης, γιατί τις θεωρεί πράγματι αναγκαίες για τον αναγνώστη.

Σχεδόν σε κάθε κεφάλαιο, η Snowling, βασιζόμενη πάντα σε υπάρχουσες ερευνητικές μαρτυρίες ή και σε διάφορα θεωρητικά σχήματα, προσπαθεί να καταλήξει σε ορισμένα θεμελιώδη συμπεράσματα. Έτσι, χρησιμοποιούνται συχνά φράσεις, όπως έτσι (thus), γι' αυτό, απ' αυτό (therefore, hence). Στο τέλος, επίσης, κάθε κεφαλαίου η συγγραφέας συνηθίζει να παρουσιάζει συνοπτικά το περιεχόμενό του και επιδιώκει να ενημερώνει τον αναγνώστη για το

περιεχόμενο του επόμενου κεφαλαίου που είναι πράγματι μια φυσική συνέπεια του προηγούμενου κεφαλαίου.

Ακολουθώντας μια τέτοια στρατηγική η Snowling πιστεύουμε ότι καθιστά το περιεχόμενο του συγγράμματος αυτού περισσότερο προσπελάσιμο για τον αναγνώστη. Τούτο δεν πρέπει, ωστόσο, με κανένα τρόπο να θεωρηθεί ως εκλαϊκευτική αδυναμία της συγγραφέα, στο μέτρο που κατά τη γνώμη μας, παρατηρείται μια κάποια ισορροπία ανάμεσα στον αυστηρό επιστημονικό χαρακτήρα του συγγράμματος και το βαθμό δυσκολίας στην κατανόηση του περιεχομένου του.

Το τελικό συμπέρασμα της Snowling είναι πως η δυσλεξία στοιχειοθετεί μια ειδική εξελικτική διαταραχή του γραπτού λόγου (συμφωνεί, επομένως, με παρόμοιες θέσεις άλλων ερευνητών στο χώρο αυτό) που πλαισιώνεται μ' έναν αριθμό διαφορετικών εκδηλώσεών της. Η ίδια επισημαίνει, εξάλλου, ότι η έρευνα έχει επικεντρωθεί περισσότερο στη μελέτη των ανεπαρκειών της δυσλεξίας παρά στο φάσμα των δυνατοτήτων που παρουσιάζει το δυσλεξικό παιδί.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως η συστηματική παράθεση πλούσιου θεωρητικού και εμπειρικού υλικού διανθισμένη με ενδιαφέρουσες κριτικές θέσεις της συγγραφέα καθιστά το σύγγραμμά της πολύ χρήσιμο σε κάθε επιστήμονα που κινείται στο χώρο της ανθρώπινης συμπεριφοράς και ιδιαίτερα σε κάθε εκπαιδευτικό που επιθυμεί να ενημερωθεί σφαιρικά γύρω από το πρόβλημα της δυσλεξίας σε παιδιά.

ΟΙ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

που τις προσφέραμε δωρεάν στους συνδρομητές μας:

1. *N. E. Gronlund, M. Debesse, G. Mialaret*, Η αξιολόγηση, μετ. Ειρ. Μαρίνη.
2. *K. N. Παπανικολάου*, Ανθρωπιστικές μελέτες II.
3. *K. N. Παπανικολάου*, Εισαγωγή στο έργο του Δημοσθένη.
4. *Φ. Κ. Βώρου*, Η διδασκαλία της Αρχαίας Γραμματείας.
5. *Φ. Κ. Βώρου*, Δοκίμια εισαγωγής στη νεότερη και σύγχρονη ιστορία.
6. Βιβλιογραφική ενημέρωση.
Αρ. Ν. Δουλαβέρα, Ειδολογική κατατάξη των περιεχομένων της Νέας Παιδείας (1-28)
Γ. Μ. Ιγνατιάδη, Επιλογή Βιβλιογραφίας για τα κείμενα Α.Ε.Γ., που διδάσκονται στο Γυμνάσιο.
7. Η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στη Μέση Εκπαίδευση.
8. *K. N. Παπανικολάου*, Εμείς και οι Αρχαίοι.

Η γλώσσα έχει ως στόχο της την ευρύτερη, αλλά πιο πολύ τη σχολική γλωσσική παιδεία.



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

- Συγχρονία-διαχρονία
- Φωνητική-φωνολογία-μορφολογία-σύνταξη-σημασιολογία.
- Κοινωνιογλωσσολογία. Διαφοροποίηση γλωσσικών επιπέδων σύμφωνα με την κοινωνική διαστρωμάτωση.
- Οριζόντια γλωσσική διαφοροποίηση. Κοινή και διάλεκτοι της νέας ελληνικής.
- Γλωσσικός κώδικας, νόρμα, χρήση. Λειτουργία. Δομή.
- Νεότερες απόψεις για την περιγραφή και ανάλυση της γλώσσας. Διδακτική αξιοποίηση και εφαρμογή τους στη σχολική πράξη.
- Διδασκαλία της γλώσσας (έρευνα και μεθοδολογία) σε όλες τις σχολικές βαθμίδες: προσχολική αγωγή, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, μεταλυκειακή εκπαίδευση κλπ.

Και η ΓΛΩΣΣΑ βασίζεται κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών



Το επόμενο τεύχος θα κυκλοφορήσει τον Οκτώβρη 1990

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Μαυρομιχάλη 57 τηλ. 3631622

685.90.23

Κεντρική διάθεση:
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη
Σόλωνος 71
τηλ. 3629684

δρχ. 350