

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



*Επιστοαία: Κ. Ν. Παπανικολάου*

**ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:**

Γιάννη Μπασλή  
Ναπολ. Μήτση  
Θανάση Μποζιάρη  
Κωνσταντίνου Παπαμανώλη  
Δημητρίου Τσέρτου  
Κάτσια Χρήστου  
Αριστείδη Δημητράκη

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

ΕΤΟΣ ΕΝΔΕΚΑΤΟ. **28**

ΑΘΗΝΑ ΧΕΙΜΩΝΑΣ 1992

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 1.500, Κύπρος 1.600

Εξωτερικού Ευρώπη 2.000, Αμερική 2.500

Τραπεζών, Νομικών προσώπων κτλ. 2.500

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.

Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

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

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

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007

Τρίτη και Πέμπτη 10-12 π.μ. και

Δευτέρα - Παρασκευή 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review on linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Γιάννη Μπασλή, Η ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος του παιδιού .....	σελ. 3
Ναπολ. Μήτση, Πρώτος και δεύτερος κώδικας επικοινωνίας .....	» 11
Θαν. Μποζιάρη, Μια θεματοποίηση των κειμένων Ν.Ε. Λογοτεχνίας της Γ' Λυκείου .....	» 32
Δημ. Τσέρτου, Εκπαιδευτική Αλλοτρίωση .....	» 38
Κάτσια Χρήστου, Η εξουσία της γλώσσας και η γλώσσα της εξουσίας .....	» 45
Αριστ. Δημητράκη, Αίτια υποκειμενικής αξιολόγησης στο μάθημα της Έκθεσης .....	» 49
Κων. Παπαμανώλη, Οι ανθολογίες ποιήματος και πεζογραφήματος για παιδιά .....	» 60
Βιβλιοπαρουσίαση .....	» 77
Επιστολές .....	» 79

Γιάννη Μπασλή

## Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα αποτελεί-  
σε πάντοτε ένα μυστήριο και μια πρόκληση τόσο για τους γλωσσολόγους όσο  
και για τους ψυχολόγους. Ενώ η νοητική του ικανότητα δε φαίνεται ανεπτυγμέ-  
νη στα 3-4 πρώτα χρόνια της ζωής του, στο ίδιο χρονικό διάστημα κατορθώνει  
να γίνει κυρίαρχο της γλώσσας σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι ικανό να επικοι-  
νωεί απόλυτα με το περιβάλλον του.

Αλλά ενώ οι έρευνες για τη διαφώτιση του μυστηρίου στις άλλες χώρες δεν  
έχουν μετρημό, στον τόπο μας, όσο μπορώ να ξέρω, υπάρχει σοβαρή έλλειψη  
τέτοιων ερευνών. Οι μελέτες που αναφέρονται στο θέμα στηρίζονται κυρίως  
στη ξένη βιβλιογραφία και στο σύνολό τους σχεδόν αποτελούν μέρος ευρύτερων  
μελετών, που αναφέρονται στην ανάπτυξη του παιδιού.

Στην παρούσα έρευνα προσπάθησα να διερευνήσω τη φωνολογική ανάπτυξη  
της κόρης μου κυρίως, αλλά και τεσσάρων άλλων παιδιών γνωστών και φίλων.

### Περιγραφή της έρευνας

Υπάρχουν ως γνωστό τρεις τρόποι μελέτης της ανάπτυξης της γλώσσας του  
παιδιού. Ο πρώτος αφορά τη συστηματική καταγραφή και ανάλυση όλης της  
αυθόρμητης γλωσσικής παραγωγής του παιδιού είτε σε καθημερινή βάση είτε  
σε τακτά χρονικά διαστήματα, συνήθως 1-3 φορές το μήνα. Αυτόν τον τρόπο  
ακολούθησαν όλοι οι παλιότεροι ερευνητές, που παρακολουθούσαν τη γλωσσική  
ανάπτυξη των δικών τους κυρίως παιδιών, αλλά και οι νεότεροι που παρακο-  
λουθούσαν και παιδιά φίλων τους χρησιμοποιώντας όλα τα σύγχρονα τεχνολο-  
γικά μέσα (μαγνητόφωνο, βίντεο κλπ.).

Με το δεύτερο τρόπο ερευνώνται συγκεκριμένα θέματα της γλώσσας του  
παιδιού π.χ. η ανάπτυξη του κλητικού συστήματος.

Με τον τρίτο τρόπο κύριος στόχος της ανάλυσης είναι η γλώσσα που απευθύ-  
νεται στο παιδί.

Η έρευνα στηρίζεται στο γλωσσικό υλικό που συγκεντρώθηκε από τη συ-  
στηματική παρακολούθηση, παρατήρηση, καταγραφή, μαγνητοφώνηση και πε-

ριοδική βιντεοσκόπηση της γλωσσικής συμπεριφοράς α) της κόρης μου Καλλίνας, που γεννήθηκε στις 13/3/85, β) τεσσάρων άλλων παιδιών γνωστών και φίλων, του Θεοφάνη (γεν. 10/8/83), του Θανάση (γεν. 10/11/83), της Ιωάννας (γεν. 10/3/84) και του Δαμιανού (γεν. 11/7/87).

Η καταγραφή της γλώσσας και της συμπεριφοράς της Καλλίνας υπήρξε καθημερινή από την ημέρα της γέννησής της. Η γλωσσική όμως συμπεριφορά των άλλων παιδιών δεν έχει καταγραφεί με την ίδια συστηματικότητα. Γι' αυτό και η περιγραφή και ανάλυση του λόγου των παιδιών μέχρι την ηλικία των 36 μηνών βασίζεται κυρίως στο λόγο της Καλλίνας.

## Αποτελέσματα

### Α' Φάση.

#### 1. Ανάπτυξη φωνηέντων

Όσον αφορά την Καλλίνα αποφασίστηκε από την αρχή να «γίνεται κουβε-ντούλα» μαζί της, για να παρακολουθήσουμε τις αντιδράσεις της. Με το τέλος ακριβώς του πρώτου μήνα, εκτός από το αντανάκλαστικό κλάμα, τα φταρνίσματα και τα γουργουρίσματα, άρχισε η μικρή όχι μόνο να χαμογελάει, αλλά και να γελάει.

Στους 2 μήνες και 20 μέρες εκφώνησε τους ήχους μα-μα. Έτσι ο πρώτος φωνηεντικός ήχος του παιδιού ήταν ο πολύ ανοιχτός /α/.

Πέρασαν σχεδόν 4 μήνες, στους 6 μήνες και 15 μέρες, για να μπορέσει η Καλλίνα ν' αρθρώσει κι ένα δεύτερο φωνηεντικό ήχο, τον κλειστό οπίσθιο φθόγγο /υ/. Στο μεταξύ από το τέλος του 5ου μήνα σταθεροποίησε το φθόγγο /α/, επαναλαμβάνοντας σαν άσκηση το μπα-μπα-μπα ή μα-μα-μα.

Στους 6 μήνες και 22 μέρες δοκίμαζε το ανοιχτό οπίσθιο φωνήεν /ο/ χωρίς να το συνοδεύει με συμφωνικό ήχο.

Στους 9 μήνες και 14 μέρες, τρεις μήνες δηλ. αργότερα, μπόρεσε ν' αρθρώσει το ανοιχτό πρόσθιο φωνήεν /ε/ (de-de).

Τέλος το κλειστό πρόσθιο /ι/ το εκφώνησε στους 10 μήνες και 5 μέρες.

Αν παρατηρήσουμε την εξέλιξη των φωνηεντικών φθόγγων της Καλλίνας, θα διαπιστώσουμε ότι άρχισε με τον ανοιχτό φθόγγο /α/, ακολούθησαν τα οπίσθια φωνήεντα, πρώτα το κλειστό /υ/ και ύστερα το ανοιχτό /ο/, και τελευταία χρησιμοποίησε τα πρόσθια /ε/ και /ι/.

Η πορεία της κατάκτησης των φωνηεντικών φθόγγων μπορεί ν' αποδοθεί σχηματικά ως εξής:

	u		u		u		u	i	u
					e	e	e	e	e
1)	a	2)	a	3)	a	4)	a	5)	a

Η ίδια σειρά παρατηρήθηκε και στη φωνητική παραγωγή της Ιωάννινας και του Θανάση. Μόνο στην Ιωάννα εμφανίστηκε προτελευταίο το /i/ και τελευταίο το /e/. Και τα τρία παιδιά πάντως πρώτα άρθρωσαν τους οπίσθιους και κατόπιν τους προσθίους φωνηεντικούς φθόγγους.

Παρατηρήθηκε όμως και μια άλλη διαφοροποίηση. Ενώ η Καλλίνα ολοκλήρωσε την παραγωγή των φωνηέντων στους 10 μήνες και 5 ημέρες, στην Ιωάννα χρειάστηκαν 13 μήνες, ενώ στο Θανάση 15.

Τέλος θα πρέπει να επισημανθεί ότι το 80% περίπου της παραγωγής φωνηέντων αποτελούσε το φωνήεν /a/.

## 2. Ανάπτυξη συμφώνων

Η εξέλιξη των συμφώνων στην Καλλίνα ήταν η ακόλουθη:

	μην.	ημ.			λέξη
1.	2	20	Διχειλικό έρρινο ηχηρό	/m/	μα-μα
2.	6	3	Διχειλικό κλειστό ηχηρό	/b/	μαμπα
3.	6	21	Οδοντικό κλειστό άηχο	/t/	τατα
4.	6	22	Οδοντικό ενδιάμεσο	/t/	τατα
5.	6	23	Οδοντικό φατνιακό κλειστό ηχηρό	/d/	νταντα
6.	6	24	Υπερωικό κλειστό άηχο	/k/	κακα
7.	8	9	Διχειλικό κλειστό άηχο	/p/	παπα

- Μέχρι το 10ο μήνα η Καλλίνα μπορούσε και χρησιμοποιούσε συλλαβές, κυρίως με το φωνήεν /a/, που περιείχαν όλα τα κλειστά διχειλικά και οδοντικά σύμφωνα, εκτός από το /g/ (γγ), το οποίο τελικά χρησιμοποίησε στους 11 μήνες και 23 μέρες.

Διχειλικά άηχο ηχηρό /p/, /b/, /m/	Χειλοδοντικά άηχο ηχηρό /t/, /d/	Υπερωικά άηχο ηχηρό /k/, /g/
--	--	------------------------------------

Η Ιωάννα ακολούθησε κι αυτή την ίδια πορεία με τη διαφορά ότι ολοκλήρωσε τα διχειλικά, οδοντικά και υπερωικά στους 13 μήνες και 10 μέρες, ενώ ο Θανάσης στους 14 μήνες ακριβώς. Αυτός όμως είχε ταυτόχρονα χρησιμοποιήσει και το οδοντικό φατνιακό πλευρικό ηχηρό (υγρό) /l/ (λαλα).

Και στα τρία παιδιά το σύμφωνο συνοδευόταν κυρίως από το φωνήεν /a/.

Τα υπόλοιπα σύμφωνα χρησιμοποιήθηκαν με την εξής σειρά.

	μην.	ημ.			λέξη
8.	13	—	Οδοντικό φατνιακό έρρινο ηχηρό	/n/	ναι
9.	14	12	Υγρό παλλόμενο ηχηρό	/r/	νερό
10.			Ουρανικό πλευρικό	/l/	μαλλιά
11.			Υπερωικό τριβόμενο ηχηρό	/γ/	γάλια

12.	15	7	Υγρό πλευρικό ηχηρό	/l/	λόλα
13.	16	—	Οδοντικό φατνιακό τριβόμενο ηχηρό	/ð/	πόδι
14.	16	2	Χειλοδοντικό τριβόμενο ηχηρό	/v/	μπάβο
15.	16	15		/ψ/	ψιτ
16.	16	20	Υπερωικό τριβόμενο άηχο	/χ/	όχι
17.	18	2	Οδοντικό φατνιακό τριβόμενο άηχο	/s/	μέσα
18.	18	7	Οδοντικό (στο τέλος λέξης)	/s/	κύριος
19.	18	28	Οδοντικό φατνιακό τριβόμενο άηχο	/θ/	θέλω
20.	19	4	Χειλοδοντικό τριβόμενο άηχο	/f/	φως
21.	19	18		/ξ/	δεν ξέρω
22.	19	23	Οδοντικό φατνιακό τριβόμενο ηχηρό	/z/	μαζί

Από την εξέλιξη των συμφωνικών φθόγγων μετά το 10ο μήνα παρατηρούμε ότι προηγήθηκαν τα υγρά /l/, /r/ και το έρρινο /n/ και ακολούθησαν τα τριβόμενα χειλοδοντικά /f/, /v/ και οδοντικά φατνιακά /ð/, /θ/, /s/, /z/, /x/. Με την ίδια περίπου σειρά χρησιμοποίησαν για πρώτη φορά τα σύμφωνα και οι Θανάσης, Θεοφάνης, Ιωάννα και Δαμιανός. Η μόνη ουσιαστική διαφοροποίηση υπήρξε στο φθόγγο /r/. Και τα τέσσερα παιδιά έμαθαν να τον χρησιμοποιούν τελευταίο.

Η εκμάθηση των συμφωνικών φθόγγων ολοκληρώθηκε από α) Καλλίνα στους 19 μήνες και 23 μέρες, β) Θανάση στους 20 μήνες και 10 μέρες, γ) Θεοφάνη στους 20 μήνες και 24 μέρες, δ) Ιωάννα στους 22 μήνες και 6 μέρες, ε) Δαμιανός στους 25 μήνες και 12 μέρες.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά πρώτα εκφώνησαν τους κλειστούς συμφωνικούς φθόγγους, ύστερα τους πλευρικούς και το έρρινο /n/ και τελευταίους τους τριβόμενους.

Έτσι λοιπόν η πρώτη φάση της ανάπτυξης του φωνητικού συστήματος των παιδιών ολοκληρώθηκε στους 10 περίπου μήνες όσον αφορά τα φωνήεντα, στους 20 περίπου μήνες όσον αφορά τα σύμφωνα.

Η ικανότητα όμως του παιδιού να εκφωνήσει ένα φθόγγο δε σημαίνει και ικανότητα να τον εκφωνήσει σε οποιοδήποτε φωνητικό περιβάλλον. Η εκφώνηση ή μη ενός φθόγγου εξαρτάται τόσο από το φθόγγο που προηγείται όσο και κυρίως από το φθόγγο που ακολουθεί. Το αν θα εκφωνηθεί ή όχι ένα σύμφωνο εξαρτάται από το α) αν είναι πρώτο, ενδιάμεσο ή τελευταίο στη λέξη, β) το φωνήεν ή σύμφωνο που προηγείται ή ακολουθεί.

Στην πορεία αυτή προς την ολοκλήρωση της ικανότητας εκφώνησης των φθόγγων όλα τα παιδιά παρήγαγαν όχι μεμονωμένους, ξεχωριστούς ήχους/φθόγγους, αλλά συλλαβές (σύμφωνο & φωνήεν), οι οποίες επαναλαμβάνονταν 1-2 φορές π.χ. μπα-μπα, μα-μα-μα. Βασική δηλ. φωνητική μονάδα είναι η συλλαβή. Μέχρι τον 9ο περίπου μήνα οι συλλαβές αυτές προφέρονταν με τρόπο σαν να ασκούσαν το παιδί στην παραγωγή αυτών των ήχων. Από τον 9ο όμως

μήνα κι έπειτα, οπότε έχουμε τη συνειδητή παραγωγή της πρώτης δισύλλαβης λέξης με σημασία για την Καλλίνα, της λέξης μπαμπά, οι παραγόμενες λέξεις

α) είναι δισύλλαβες, αποτελούμενες συνήθως από δύο ίδιες συλλαβές, π.χ., μπαμπά, μαμά, παπά, κακά, άτα, κούκου, άκου, κακό κλπ.,

β) έχουν κάποια σημασία για το παιδί,

γ) Μέχρι την ολοκλήρωση της εκμάθησης των κλειστών συμφώνων, δηλ. μέχρι το 10 περίπου μήνα, το φωνήεν /a/ λειτουργεί στις συλλαβές ως αξονικός φθόγγος με τα κλειστά χειλικά, οδοντικά, υπερωικά σύμφωνα, καθώς και το ρινικό /n/, να εναλλάσσονται.

/p/

/b/

/m/

/t/            /a/

/d/

/k/

/g/

Από το 10ο όμως μήνα κι έπειτα χρησιμοποιούνται και τα άλλα φωνήεντα με σειρά συχνότητας /a/, /u/, /o/, /e/, /i/, που είναι και η σειρά εμφάνισής τους στο λόγο του παιδιού.

δ) Η δεύτερη συλλαβή εμφανίστηκε διαφορετική για πρώτη φορά στους 9 μήνες και 11 μέρες (κά-κο).

ε) Την πρώτη τρισύλλαβη λέξη ο Θανάσης τη χρησιμοποίησε στους 15 μήνες και 10 ημέρες (λιου-λιούλια = ρογούλα, πιπίλα), ενώ η Καλλίνα στους 18 μήνες και 12 ημέρες (τιτατα = τίποτα· κόκαλα). Τα άλλα παιδιά παρήγαγαν τρισύλλαβη λέξη αργότερα.

Η πρώτη τετρασύλλαβη λέξη εκφωνήθηκε από την Καλλίνα στους 25 μήνες και 7 ημέρες (κοτώσαμε = σκοτώσαμε), ενώ η πρώτη εξασύλλαβη (παλιο-μινώταυρος) στους 26 μήνες και 15 ημέρες.

## Β' Φάση

### Ανάπτυξη συμφωνικών συμπλεγμάτων

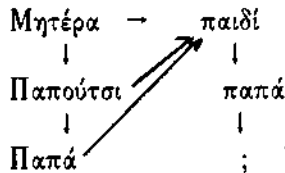
Το γεγονός ότι το παιδί έγινε ικανό να αρθρώσει όλους τους φωνηεντικούς και συμφωνικούς φθόγγους της γλώσσας δε σημαίνει βέβαια ότι μπορεί ν' αρθρώσει και όλα τα φωνητικά συμπλέγματα. Στην πρώτη φάση αυτής της πορείας, μέχρι τον 20ό περίπου μήνα τα παιδιά έγιναν ικανά να αρθρώσουν τους φθόγγους στις δισύλλαβες λέξεις, στις οποίες δεν υπήρχαν συμφωνικά συμπλέγματα. Από τη στιγμή όμως εκείνη αρχίζει η δεύτερη φάση, της κατάκτησης όλων των φωνητικών συμπλεγμάτων.

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι, όσον αφορά την Καλλίνα έγινε σύσταση σ' όλους όσοι έρχονταν σε γλωσσική επικοινωνία μαζί της να μην



προφέρουν τις λέξεις όπως η μικρή, αλλά με την κανονική της προφορά. Αν δηλ. αυτή ζητούσε τα «παπά», δηλ. τα παπούτσια, ο ενήλικας συνομιλητής της θα έπρεπε να της απαντήσει «παπούτσια» κι όχι «παπά», όπως συνήθως γίνεται. Η αρχή αυτή έγινε προσπάθεια να τηρηθεί κατά το δυνατό χωρίς εξαίρεση.

Αυτό έγινε, γιατί πιστεύω ότι η τάση των ανθρώπων του περιβάλλοντος του παιδιού στις συνομιλίες τους μ' αυτό να προφέρουν τις λέξεις όπως το παιδί, προκαλεί σ' αυτό σύγχυση όσον αφορά την ορθή προφορά τους. Το παιδί π.χ. ακούει από τους μεγάλους τη λέξη παπούτσι. Αυτό θέλει βέβαια να πει παπούτσι, αλλά αρθρώνει παπά. Αν τώρα η μητέρα χρησιμοποιήσει κι αυτή τον τύπο παπά αντί παπούτσι, π.χ. «το παιδί μου θέλει παπά», στην πραγματικότητα αρθρώνει μια διαφορετική λέξη και το παιδί παθαίνει σύγχυση όσον αφορά τη σωστή απόδοση της λέξης παπούτσι.



Πρέπει ασφαλώς να γίνει από το παιδί σημασιολογική ταύτιση των λέξεων παπούτσι-παπά, για να καταλάβει τι εννοεί η μητέρα του. Γι αυτό δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο ένα 3χρονο παιδί να διορθώνει τη μητέρα του στην εκφώνηση μιας λέξης. «Όχι, μαμά, παπά, παπά», τονίζοντας το δεύτερο παπά, που γι' αυτό ακουστικά είναι διαφορετικό από το πρώτο.

Η Καλλίνα έγινε ικανή να αρθρώνει όλα τα φωνητικά συμπλέγματα, όταν ήταν 27 μηνών και 22 ημερών (2 ετών, 3 μηνών και 22 ημερών). Μέσα δηλ. σε 10 περίπου μήνες, από τη στιγμή που μπόρεσε ν' αρθρώσει το πρώτο σύμπλεγμα, ολοκλήρωσε την κατάκτηση όλων των συμπλεγμάτων.

Η σειρά με την οποία κατόρθωσε να αρθρώσει λέξεις που περιείχαν τα συμπλέγματα της γλώσσας μας, ήταν η ακόλουθη.

	μην.	ημερ.	σύμπλεγμα	πρώτη λέξη
1.	17	5	/rt/	χαρτί
2.	—	23	/tr/	τρία
3.	18	27	/ca/	κι άλλο
4.	—	—	/vr/	αύριο
5.	19	0	/bl/	βλέπω
6.	—	1	/vl/	βλέπω
7.	—	3	/vγ/	αβγό
8.	—	—	/pt/	λεπτά
9.	—	4	/pl/	(αερο)πλάνο
10.	19	11	/ts/	κάτσε

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

11.	—	14	/kl/	κλίνα
12.	—	17	/gs/	δεν ξέρω
13.	—	28	/kr/	κρυώνω
14.	20	2	/pr/	πρώτη
15.	—	3	/sv/	έσβησε
16.	—	—	/br/	μπρίζα
17.	—	10	/ft/	αυτή
18.	—	—	/mb/	οεμ μπορώ
19.	—	23	/gr/	γκρι (χρώμα)
20.	—	—	/st/	ύστερα
21.	—	—	/pj/	πχι το (πιες το)
22.	21	—	/dj/	παιδιά
23.	—	19	/fr/	φρόρουδο (θόρυβος)
24.	—	28	/sk/	σκολειό
25.	22	7	/tq/	αυτιά
26.	—	8	/mbr/	εμπρός
27.	—	13	/mn/	μνια φορά
28.	—	24	/rθ/	θα 'ρθουν
29.	23	—	/gn/	συγνώμην
30.	—	—	/gm/	βρεγμένος
31.	—	3	/rj/	λιοντάρια
32.	—	12	/xt/	ανοιχτό
33.	—	19	/dr/	ντρεπόμουν
34.	—	—	/gr/	γράψ 'το
35.	—	—	/ps/	γράψ' το
36.	—	21	/lv/	καλβάς (χαλβάς)
37.	—	25	/sx/	σχεδόν
38.	25	2	/rb/	μπαρμπούνι
39.	—	3	/xn/	ψάχνουμε
40.	—	6	/n-t/	μην το πεις
41.	—	23	/mv/	συμβαίνουνε
42.	—	24	/mbl/	έμπλεξα
43.	27	1	/γgr/	συνχρόνως
44.	—	6	/spr/	άσπρο
45.	—	7	/sk/	σκουπίζω
46.	—	12	/str/	μαέστρος
47.	—	14	/sl/	Μπασλή
48.	—	16	/rx/	έρχονται
49.	—	22	/zm/	καθισμένη
50.	—	—	/sp/	σπίτι

51. — — /sθ/ πρόσθεσε

Η Καλλιίνα, όπως βλέπουμε, είχε ολοκληρώσει την εκμάθηση των 51 φωνητικών συμπλεγμάτων στους 28 περίπου μήνες. Από κει και πέρα πρόφερε ορθά όλες τις λέξεις. Αντίθετα τα άλλα παιδιά παρουσίασαν σημαντική καθυστέρηση σε σύγκριση με την Καλλιίνα. Ιδιαίτερη όμως καθυστέρηση παρουσίασε η Ιωάννα με το Δαμιανό. Ο τελευταίος μάλιστα ολοκλήρωσε το φωνολογικό του σύστημα στα τέσσερά του σχεδόν χρόνια.

Έχω τη γνώμη ότι η πρώιμη ολοκλήρωση του συστήματος από την Καλλιίνα οφείλεται στον τρόπο, με τον οποίο το περιβάλλον της επικοινωνούσε μαζί της, για τον οποίο έγινε πιο πάνω αναφορά.

Αν παρατηρήσουμε την εξέλιξη των συμφωνικών συμπλεγμάτων, θα διαπιστώσουμε ότι:

1. Τα συμπλέγματα είναι 51.
2. Τα 18 από αυτά έχουν το σύμφωνο /r/, πέντε ως πρώτο και 13 ως δεύτερο.
3. Η αναλογική κατανομή των άλλων είναι σχεδόν ίδια.
4. Μέχρι τον 19ο μήνα και 15 ημέρες είχε εκφωνήσει τα συμπλέγματα που αποτελούνταν από τα κλειστά /b/, /p/, /k/, το χειλοδοντικό /v/ και το /l/ (/bl/, /vl/, /pl/, /kl/).
5. Στους 22 μήνες εκφώνησε τα συμπλέγματα που είχαν ως δεύτερο το /r/ και ως πρώτο ένα από τα κλειστά /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ και τα χειλοδοντικά τριβόμενα /f/, /v/.
6. Ακολούθησαν οι συνδυασμοί άλλων συμφώνων.
7. Στους 26 μήνες άρχισε να προφέρει τα συμπλέγματα, που αποτελούνταν από τρία σύμφωνα.

/mbl/	έμπλεξα
/γχr/	συγχρόνωσ
/spr/	άσπρο
/str/	μάεστρος

8. Τέλος τα πιο δυσκολοπρόφερτα συμπλέγματα ήταν αυτά που είχαν πρώτο σύμφωνο το /s/.

/sk/	σκουπίζω
/sp/	σπίτι
/sl/	Μπασλή
/s/	πρόσθεσε
/zm/	καθισμένη

«ΠΡΩΤΟΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΚΩΔΙΚΑΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ.  
— ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ, ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ  
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ»

(Συνέχεια από το τ. 26)

4. Οι βασικές αρχές της διδασκαλίας του Κ1

Είναι φυσικό ότι οι στόχοι που έχουμε προαναφέρει δεν μπορούν να επιτευχθούν αν η γλωσσική διδασκαλία δεν συνδυαστεί με μια ανάλογη διδακτική μεθοδολογία και αν δεν στηριχθεί σε ορισμένες αρχές που κρίνονται βασικές και απαραίτητες<sup>13</sup>.

Οι αρχές αυτές πιστεύουμε ότι συνοπτικά είναι οι εξής:

I. Η διδασκαλία στηρίζεται στις υπάρχουσες στο μαθητή γλωσσικές δομές τις οποίες επιχειρεί να διευρύνει και να επεκτείνει. Στόχος μας παραμένει η αναγωγή σε μια συστηματικότερη γλώσσα αλλά αφετηρία μας θα είναι πάντοτε το γλωσσικό δυναμικό του μαθητή.

Η εφαρμογή της αρχής αυτής μας οδηγεί, όπως είναι φυσικό, στην υιοθέτηση μιας εξατομικευμένης μορφής διδασκαλίας.

II. Σύμφωνα με τα προηγούμενα, η προτεραιότητα θα πρέπει να δοθεί στον προφορικό λόγο αφού αυτός αποτελεί το φυσικό και αυθόρμητο τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της γλωσσικής κοινότητας.

Η αρχή αυτή που έχει υιοθετηθεί από τη σύγχρονη γλωσσική επιστήμη συνιστά και από πλευράς παιδαγωγικής την περισσότερο φυσική άρα και πιο αποτελεσματική μορφή στήριξης της διδασκαλίας μας. Αυτό βέβαια σε καμιά περίπτωση δεν σημαίνει ότι θα αγνοήσουμε ή ότι θα θέσουμε σε δεύτερη μοίρα το γραπτό λόγο. Όμως είναι αναγκαίο οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν πρώτα τις βασικές λειτουργίες της προφορικής γλώσσας και ύστερα να περάσουν στην εξέταση της γραπτής η οποία αποτελεί μια περαιτέρω κωδικοποίηση του προφορικού λόγου με τη χρήση του σημειακού συστήματος της γραφής.

III. Βασική επιδίωξη της διδασκαλίας θα είναι ξεκινώντας ο μαθητής από τη γλωσσική χρήση να οδηγείται βαθμιαία στη διαπίστωση της συνοχής και της αλληλεξάρτησης των γλωσσικών στοιχείων, δηλαδή στην όλο και περισσότερο συστηματική/δομική σύλληψη του φαινομένου της γλώσσας.

Η παράθεση των επί μέρους περιπτώσεων και των μεμονωμένων παραδειγμάτων γλωσσικής χρήσης θα αποβλέπει στο να βοηθήσει το μαθητή να αποκτήσει συνείδηση της ενότητας και της συστηματικής υπόστασης του Κ1.

IV. Η διαπίστωση των βασικών αρχών και των κανόνων που διέπουν τη λειτουργία του Κ1 δεν θα έχει απλά θεωρητικό ή πληροφοριακό χαρακτήρα, αλλά θα πρέπει να οδηγεί το μαθητή στην ταυτόχρονη απόκτηση της ικανότητας για δημιουργική αναπαραγωγή τους.

Έτσι, η κατοχή του γλωσσικού συστήματος θα πρέπει να έχει δημιουργικό-/παραγωγικό χαρακτήρα και να κάνει τους μαθητές επαρκείς ομιλητές ή χρήστες κλείνοντας έναν ολόκληρο κύκλο όπου η διαλεκτική σχέση και η διαδοχική αναγωγή από το γλωσσικό σύστημα στη γλωσσική χρήση και αντίστροφα θα οδηγεί σε μια όσο το δυνατόν πληρέστερη και ουσιαστικότερη κατάκτηση του Κ1.

V. Η διαδικασία που αναφέραμε προηγουμένως απαιτεί συστηματική αναφορά και εκμετάλλευση του παράγοντα της ποικιλίας και της πολυμορφίας της γλώσσας.

Ο μαθητής πρέπει να αντιληφθεί και να κατανοήσει ότι η γλώσσα λειτουργεί σε πολλά επίπεδα και με διαφορετικούς βαθμούς συστηματικότητας, πράγματα που κάθε φορά εξαρτώνται από τις συγκεκριμένες συνθήκες επικοινωνίας.

VI. Είναι φυσικό ότι μια γλωσσική διδασκαλία που φιλοδοξεί να οδηγήσει τους μαθητές στη βαθμιαία κατάκτηση του εσωτερικού συστήματος της γλώσσας αλλά και στην ταυτόχρονη εφαρμογή του στην πράξη, δεν μπορεί παρά να διεξάγεται με μια διαδικασία φυσιολογική και αυτενεργό, πράγμα που σημαίνει ότι θα χρησιμοποιεί κάθε είδους ενεργητική μέθοδο (π.χ. ζωντανό/φυσικό διάλογο, ερωταποκρίσεις, αφήγηση, διατύπωση προσωπικών σκέψεων σε ορισμένο θέμα, παρουσίαση γραπτών κειμένων διαφόρων μορφών κ.λ.π.). Έτσι οι νέες κατακτήσεις θα έρχονται ως αποτέλεσμα μιας ανακαλυπτικής διαδικασίας στην οποία θα παρακινούνται και θα συμμετέχουν δημιουργικά οι ίδιοι με τη βοήθεια και την καθοδήγηση του καθηγητή τους.

Όταν η γλώσσα και η λειτουργία της γίνει στα χέρια των παιδιών ένα παιχνίδι, ένα εύπλαστο υλικό πάνω στο οποίο οι ίδιοι επενεργούν δημιουργικά, μόνο τότε θα κατανοήσουν τους μηχανισμούς της, θα αποκαλύψουν την κρυμμένη μαγεία της, θα την αγαπήσουν και θα την κατακτήσουν σταθερά και σε βάθος.

## Γ. Ο ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΚΩΔΙΚΑΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (Κ2)

### 1. Τι σημαίνει η «εκμάθηση» μιας ξένης γλώσσας (ή ξένων γλωσσών)

Όπως έχουμε ήδη τονίσει, η αλματώδης πρόοδος που γνώρισε η γλωσσολογία κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες επηρέασε σημαντικά τον τομέα της

διδασκτικής των ζωντανών γλωσσών και ήταν αυτή ακριβώς που έδωσε την ευκαιρία στο παιδαγωγούς να συνειδητοποιήσουν τα λεπτά και σύνθετα προβλήματα που θέτει η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας και ιδιαίτερα στα παιδιά.

Η παραδοσιακή αντίληψη θεωρούσε ότι μεταξύ των γλωσσών (στην περίπτωση μας μεταξύ του K1 και του K2) υπήρχε μια απόλυτη εννοιολογική αντιστοιχία και σύμφωνα με την προοπτική αυτή η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν συνιστούσε παρά την απομνημόνευση των λέξεων και των κανόνων της γλώσσας αυτής που ισοδυναμούσαν με αντίστοιχους της μητρικής γλώσσας.

Σήμερα όμως, η γλωσσική επιστήμη έχει καταδείξει με τον πλέον εμφανή τρόπο ότι η γραμματική των γλωσσών είναι ένας απίστευτα πολύπλοκος μηχανισμός που παρά τις βασικές δομικές ομοιότητες που παρουσιάζει σε γενικές γραμμές σε όλες τις γλώσσες, διαφοροποιείται εντούτοις σημαντικά από γλώσσα σε γλώσσα.

Έτσι, έχουμε κατανοήσει ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν σημαίνει να μάθει κανείς νέες λέξεις για τα ίδια αντικείμενα ή τις έννοιες αλλά προπάντων να συνθέσει σταδιακά έναν νέο δημιουργικό μηχανισμό που θα τον καθιστά ικανό να παράγει ως ομιλητής και να αντιλαμβάνεται ως ακροατής έναν απεριόριστο αριθμό προτάσεων της γλώσσας αυτής.

Άρα, όταν μιλάμε για «διδασκαλία» του K2, δεν πρέπει να δίνουμε στον όρο αυτό το περιεχόμενο που είχε σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, αλλά κυρίως την έννοια της μεθοδικής καθοδήγησης, της συνδρομής και της διευκόλυνσης που πρέπει να παράσχουμε στο νέο άνθρωπο ώστε να συλλάβει, να ισχυροποιήσει και να κατακτήσει, στο μέτρο του δυνατού, αυτόν το νέο γραμματικό/παραγωγικό μηχανισμό, γεγονός που θα του επιτρέψει να επικοινωνεί πλήρως με τα άτομα εκείνα που χρησιμοποιούν επίσης τον ίδιο μηχανισμό:

Αυτό λοιπόν που έχει ίσως τη μεγαλύτερη σημασία για τη διδασκτική του K2 είναι πως σήμερα γνωρίζουμε καλύτερα παρά ποτέ ότι υπάρχει ένα σύστημα που πρέπει να χτίσουμε σταδιακά και μεθοδικά, μια δομή που πρέπει να συνθέσουμε και ένας κώδικας τον οποίο πρέπει ο μαθητής να συνηθίσει να χειρίζεται σωστά, και όχι κανόνες, εξαιρέσεις, πίνακες ή κατάλογοι λέξεων που πρέπει να αποστηθίσει.

Μια τέτοια όμως προοπτική μας απομακρύνει από την παραδοσιακή αντίληψη σύμφωνα με την οποία η γλωσσική διδασκαλία ήταν «τέχνη» και προσδίδει στη διδασκτική των γλωσσών έναν καθαρά επιστημονικό χαρακτήρα που μόνο αυτός μας επιτρέπει να συλλάβουμε το πλήθος των προβλημάτων και το μέγεθος των δυσκολιών που παρουσιάζει η επιχείρηση «διδασκαλία του K2».

## 2. Δυσκολίες που παρουσιάζει η διδασκαλία του K2

Είπαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο<sup>14</sup> ότι η κατάκτηση της γλώσσας δεν συνι-

στά απλώς την εκμάθηση ενός κώδικα αλλά μαζί και πέρα απ' αυτό σημαίνει ότι μαθαίνουμε να αντικρύζουμε τον κόσμο κάτω από μια ορισμένη σκοπιά, άρα και να αναλύουμε την εξωτερική πραγματικότητα σύμφωνα με μια λογική και με μια οικονομία που χαρακτηρίζουν μόνο τη συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα.

Η γλώσσα λοιπόν είναι ο φορέας ενός συγκεκριμένου πολιτισμού, μιας ιδιαίτερης φιλοσοφίας και στάσης απέναντι στον κόσμο, ενός ύφους και ενός ήθους ζωής και είναι αυτά ακριβώς τα στοιχεία που συνιστούν την ιδιαιτερότητά της, που τη συντηρούν, τη ζωογονούν και την κάνουν να εξελίσσεται.

Άρα, η εκμάθηση του Κ2 (και στην περίπτωση αυτή δεν μιλάμε για πρόσκτηση) είναι ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα, ένας πραγματικός άθλος γιατί πάνω και πρώτα απ' όλα σημαίνει την αφομοίωση μιας άλλης εμπειρίας και μέσω αυτής την απόκτηση της δυνατότητας για μια διαφορετική θέαση του κόσμου μας και μια αλλαγή της στάσης μας απέναντι σ' αυτόν.

Μια δεύτερη δυσκολία είναι το πολύ περιορισμένο ωράριο που διατίθεται για τη διδασκαλία του Κ2 (2-3 ώρες την εβδομάδα) πράγμα που σημαίνει ότι, ενώ ο μαθητής ασκείται ελάχιστα στη χρήση του Κ2, έχει αντίθετα τη δυνατότητα σε όλο το υπόλοιπο χρονικό διάστημα να χρησιμοποιεί και να χειρίζεται τον Κ1.

Αυτή όμως η άνιση μεταχείριση και χρήση του Κ2 δεν μας επιτρέπει να δημιουργήσουμε στο μαθητή με ευχέρεια νέες γλωσσικές συνθήκες και να τις σταθεροποιήσουμε.

Μια τρίτη δυσκολία είναι σίγουρα η απουσία κινήτρων. Αν η πρόσκτηση του Κ1 επιτυγχάνεται πολύ σύντομα, ένας από τους βασικότερους λόγους είναι και το ότι το άτομο νιώθει πιεστική την ανάγκη να δημιουργήσει έναν κώδικα για να επικοινωνεί με το περιβάλλον του.

Στην περίπτωση όμως του Κ2 τα πράγματα είναι εντελώς διαφορετικά γιατί αυτή η ανάγκη της επικοινωνίας ικανοποιείται ήδη πλήρως με την ενεργό παρουσία και χρήση της μητρικής γλώσσας.

Έτσι, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών σπουδάζει την ξένη γλώσσα όχι γιατί ικανοποιεί μ' αυτήν ορισμένες ανάγκες του, αλλά απλώς επειδή η διδασκαλία της αποτελεί μέρος υποχρεωτικό του ωρολογίου προγράμματος. Και στο σημείο αυτό πρέπει να ομολογήσουμε ότι αυτή ακριβώς η απουσία ενδιαφέροντος και η έλλειψη κινήτρων είναι το βασικότερο αίτιο που συμβάλλει στην κατά γενική ομολογία αναποτελεσματικότητα της διδακτικής των ξένων γλωσσών στα σχολεία μας.

Αυτό άλλωστε εξηγεί και τη διαπίστωση ότι η διδασκαλία του Κ2 είναι πολύ πιο αποτελεσματική όταν γίνεται σε ενήλικες οι οποίοι προφανώς έχουν ισχυρά κίνητρα γιατί προβαίνουν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας κινούμενοι από κάποια επιτακτική ανάγκη.

Μια τέτοια δυσκολία οφείλεται στην ηλικία που το εκπαιδευτικό μας σύ-

στημα προβλέπει την έναρξη της διδασκαλίας, του Κ2. Για τη χώρα μας η διδασκαλία αυτή αρχίζει (ή τουλάχιστον άρχιζε μέχρι πρόσφατα) από την πρώτη τάξη του Γυμνασίου, δηλαδή σε μια ηλικία 11 ή 12 χρονών. Αυτή όμως η ηλικία συμπίπτει με το τέλος μιας περιόδου που κρίνεται ως η πιο κατάλληλη και η πιο ευνοϊκή για τη μίμηση και τη δημιουργία νέων γλωσσικών συνηθειών στο παιδί<sup>15</sup>.

Η τελευταία και πιο μεγάλη όμως δυσκολία που έχουμε να αντιμετωπίσουμε κατά τη διδασκαλία του Κ2 είναι, πιστεύουμε, η διαρκής παρουσία και παρέμβαση του Κ1. Το να διδάξουμε μια ξένη γλώσσα σημαίνει ότι πρωταρχικά πρέπει να καταπολεμήσουμε και να υπερβούμε αυτοματισμούς και γλωσσικές συνήθειες που είναι βαθιά ριζωμένες στη συνείδηση των μαθητών μας και οι οποίες δεν είναι άλλες παρά αυτές του Κ1.

Αυτή όμως η παρέμβαση του Κ1 στην εκμάθηση του Κ2 είναι ζήτημα πολύ σημαντικό και θέτει μια σειρά από προβλήματα που απαιτούν αναλυτικότερη εξέταση.

### *Η παρέμβαση του Κ1 στην εκμάθηση του Κ2*

Όπως έχουμε ήδη διαπιστώσει η πρόσκτηση του Κ1 αποτελεί γεγονός καθοριστικό για το άτομο αφού συμβάλλει αποφασιστικά στη φυσιολογική και νοητική του δόμηση και δένεται με ολόκληρη την προσωπικότητά του<sup>16</sup>.

Και η διαπίστωση αυτή σημαίνει ότι ο Κ2 είναι όχι μόνο χρονολογικά μεταγενέστερος αλλά και αξιολογικά υποδεέστερος αφού βρίσκει τη θέση του μέσα σε ένα πεδίο κατειλημμένο ήδη από τον Κ1. Αν υπάρχει δηλαδή μια δεύτερη γλώσσα, αυτή δεν μπορεί να εμφανισθεί ούτε να νοηθεί παρά μόνο σε συσχετισμό με μια πρώτη.

Άρα η εκμάθηση του Κ2 συνιστά μια διαδικασία πολύ διαφορετική από αυτήν που απαιτείται για την πρόσκτηση του Κ1.

Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος για τον οποίο στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας μιλάμε για «πρόσκτηση» ενώ στην περίπτωση της ξένης γλώσσας μιλάμε για «εκμάθηση», γιατί ακριβώς αυτή η δεύτερη αποτελεί μια συνειδητή δραστηριότητα την οποία αναλαμβάνει το άτομο όταν έχει κατακτήσει τουλάχιστον τους βασικούς μηχανισμούς της πρώτης.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να υποστηρίξουμε, χωρίς να υπερβάλλουμε, ότι οι συνέπειες αυτής της διαφοροποίησης μεταξύ του Κ1 και του Κ2 είναι κεφαλαιώδεις και ότι στο σημείο αυτό βρίσκεται ουσιαστικά το κλειδί για τη χάραξη μιας σωστής στρατηγικής στο πρόβλημα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών.

Με εξαίρεση τα λεγόμενα «δίγλωσσα» άτομα<sup>17</sup>, οι υπόλοιποι άνθρωποι πολύ δύσκολα φτάνουν να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα σε βαθμό που να πλησιάζει κάπως την πρώτη. Και η δυσκολία αυτή οφείλεται βασικά σε δυο λόγους: α) στη διαρκή παρουσία και παρέμβαση του Κ1, πράγμα που αποτελεί και το



κυριότερο εμπόδιο, και β) στο γεγονός ότι η έμφυτη ικανότητα που διαθέτουν για τη συγκρότηση του γραμματικού μηχανισμού της γλώσσας χάνεται με το τέλος περίπου της παιδικής τους ηλικίας.

Και οι διαπιστώσεις αυτές ερμηνεύουν τόσο την ευκολία με την οποία όλα τα φυσιολογικά άτομα κατακτούν σε μια πολύ μικρή ηλικία και μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα τον Κ1, όσο και την εμφανή δυσκολία εκμάθησης του Κ2 την οποία τα ίδια αυτά άτομα επιχειρούν σε μια ηλικία μεταγενέστερη.

Αφού λοιπόν όλες οι γλωσσικές αντιδράσεις του παιδιού ταυτίζονται με τον Κ1 και αφού όλοι οι ψυχοφυσιολογικοί του μηχανισμοί είναι προσαρμοσμένοι σ' αυτόν, η εκμάθηση του Κ2 δεν μπορεί παρά να συνιστά μια μεθοδική προσπάθεια για βαθμιαία κατάργηση των αυτοματισμών του Κ1, για σταδιακή γλωσσική αποδόμηση του ατόμου και για συστηματική δόμηση κάποιων νέων σχημάτων και αυτοματισμών, αυτών δηλαδή που απαιτούνται για τη δημιουργία και τη σταθεροποίηση του Κ2. Και όπως είναι φυσικό η δόμηση αυτή αφορά όλα τα επίπεδα του νέου συστήματος από τη φωνολογία μέχρι τη σημασιολογία και τους μηχανισμούς παραγωγής των λέξεων.

Όμως, το χτίσιμο του νέου συστήματος αποτελεί ένα φοβερά δύσκολο εγχείρημα, γιατί ενώ από το ένα μέρος λείπει η απαραίτητη ευκαμψία για τη συγκρότησή του, από το άλλο η ανασταλτική παρέμβαση του Κ1 που είναι διαρκής και έντονη στερεί από το άτομο τη δυνατότητα μιας ευχερούς προσέγγισής του.

Όπως έχει ειπωθεί χαρακτηριστικά, η μητρική γλώσσα «τυφλώνει» το άτομο και το καθιστά ανίκανο να αντιληφθεί ότι υπάρχουν και άλλες εκφραστικές δυνατότητες, ότι υπάρχουν και άλλες δομές και άλλοι τρόποι για να αναλυθεί και να αποδοθεί η πραγματικότητα πέρα από αυτούς που του παρέχει ο Κ1.

Ο Κ2 δεν εγγράφεται λοιπόν σε «άγραφο χάρτη» και η προηγούμενη εγγραφή του Κ1 είναι φανερό ότι επιδρά αφομοιωτικά ή αναλογικά στα γλωσσικά σχήματα του Κ2.

Έτσι, το άτομο προσαρμόζει ασυνείδητα τις δομές του Κ2 σε αντίστοιχες του Κ1 οι οποίες παίρνουν γι' αυτό την αξία καθολικών σχημάτων, πράγμα που σημαίνει ότι όχι μόνο οι συντακτικές δομές, αλλά ακόμα το φωνολογικό σύστημα, η σημασιολογική δόμηση και γενικά όλη η οικονομία που διέπει το σύστημα οργάνωσης του Κ1, μεταφέρεται στον Κ2, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μέσα σ' αυτόν μιας σειράς παραμορφώσεων.

#### 4. Διδακτικές διαφοροποιήσεις

Οι προηγούμενες διαπιστώσεις θέτουν ορισμένα προβλήματα η απάντηση στα οποία είναι καθοριστική για τη συγκρότηση μιας διδακτικής μεθοδολογίας του Κ2. Και τα προβλήματα αυτά συνοψίζονται, πιστεύουμε, στο ερώτημα αν πρέπει ή όχι να στηρίζουμε τη διδασκαλία μας στη συγκριτική παρουσίαση των

συστημάτων του K1 και του K2 πράγμα από το οποίο εξαρτάται βέβαια και η ταυτόχρονη ή όχι παροχή μεταγλωσσικής πληροφόρησης.

Στο ερώτημα αυτό που αποτελεί και το βασικό άξονα γύρω από τον οποίο περιστρέφεται η όλη προβληματική της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, έχουν δοθεί κατά καιρούς διαφορετικές απαντήσεις.

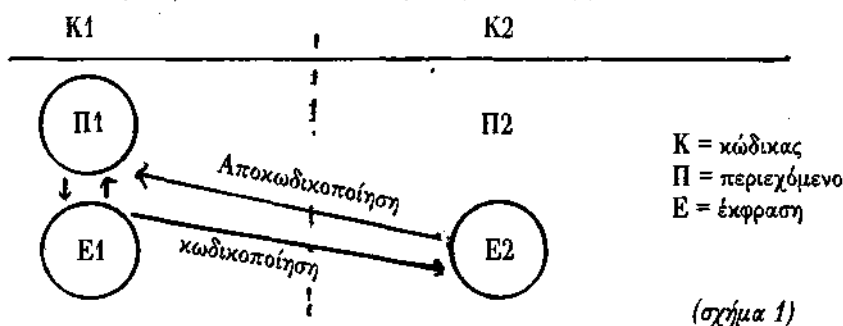
Η πρώτη άποψη είναι εκείνη της Παραδοσιακής Γραμματικής η οποία —χωρίς να έχει διατυπωθεί θεωρητικά εννοείται όμως σαφώς μέσα από τη μεθοδολογία της— στηρίζει τη διδασκαλία του K2 στην αντίληψη ότι μεταξύ των γλωσσών υπάρχουν «ισοδύναμα».

Με βάση λοιπόν την «αρχή της ισοδυναμίας» όλα τα επιμέρους φαινόμενα της ξένης γλώσσας διδάσκονται πάντοτε σε «συσχετισμό» με τα αντίστοιχα της μητρικής προς την οποία και προσαρμόζεται όλη η παρεχόμενη μεταγλωσσική πληροφόρηση<sup>18</sup>.

Κάθε δηλαδή λέξη, κάθε γραμματική κατηγορία ή κάθε κανόνας λειτουργίας γίνεται αντιληπτός μέσα από μια διαδικασία που υποτάσσει και εξαρτά τον K2 από τον K1.

Το αποτέλεσμα όλης αυτής της διαδικασίας είναι να συναρτάται η «εκμάθηση» της ξένης γλώσσας και να περνά υποχρεωτικά, όπως άλλωστε φαίνεται και στο σχήμα 1, μέσα από τη γνώση και τη λειτουργία της μητρικής.

*Η διαδικασία μάθησης του K2 κατά την παραδοσιακή μέθοδο*



Σύμφωνα με την παραδοσιακή μέθοδο μια λέξη π.χ. της ξένης γλώσσας «μεταφράζεται» στη μητρική παίρνοντας ταυτόχρονα και τη σημασία που έχει σ' αυτήν. Έτσι δημιουργούνται «ισοδύναμα» μεταξύ του K1 και του K2 στο μυαλό του μαθητή ο οποίος στην περίπτωση αυτή «μιλά» την ξένη γλώσσα σκεπτόμενος στη μητρική του και αποδίδοντας τις σκέψεις του αυτές μέσα από το δεύτερο κώδικα βασισμένος στις αντιστοιχίες που έχει ήδη διδαχθεί.

Οι νεότερες όμως μέθοδοι και προπάντων εκείνες που δημιουργήθηκαν κάτω από την επίδραση του Δομισμού θεωρούν ότι η χρήση μεταγλώσσας και μάλιστα βασισμένης σε σχήματα και λειτουργίες του K1 (αφού η μεταγλώσσα στην περίπτωση των μαθητών δε μπορεί να πάρει άλλη μορφή) αυξάνει τη

γλωσσική παραμόρφωση υποτάσσοντας απόλυτα το σύστημα του Κ2 στο αντίστοιχο του Κ1.

Η απόπειρα να παρουσιάσουμε τη λειτουργία ενός φαινομένου ή να εξηγήσουμε μια δομή του Κ2 παραλληλίζοντάς την με κάποια «αντίστοιχη» του Κ1 δεν συμβάλλει στην άρση των αυτοματισμών, ούτε δημιουργεί προϋποθέσεις για γλωσσική αποδόμηση.

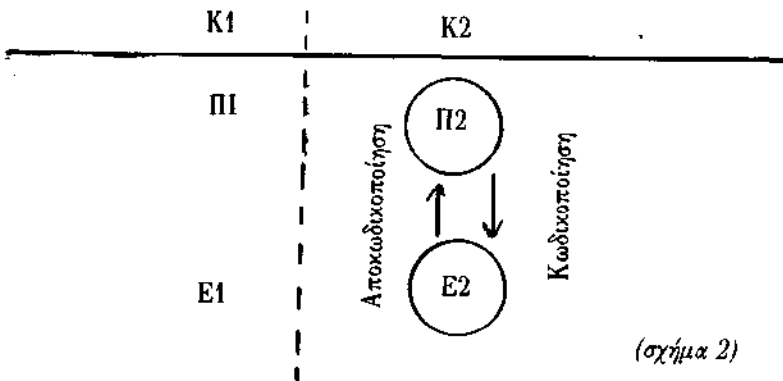
Κι αν λάβουμε επιπλέον υπόψη μας ότι κάθε γλώσσα αποτελεί έκφραση κάποιων συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτιστικών συνθηκών και ότι αποδίδει μια ιδιαίτερη αντίληψη της πραγματικότητας, τότε φαίνεται καθαρά ότι οι γλωσσικοί παραλληλισμοί και οι δομικές αντιστοιχίες δημιουργούν ανάλογες παραμορφώσεις και σε ένα άλλο εξίσου σημαντικό επίπεδο.

Με τα δεδομένα αυτά δεν μπορούμε να μιλάμε για πραγματική εκμάθηση του Κ2 αφού δεν γίνεται αντιληπτή η διαφορά ανάμεσα στις οικονομίες των δύο συστημάτων με αποτέλεσμα το άτομο να παραμένει εγκλωβισμένο στους μηχανισμούς της μητρικής του γλώσσας και στη συγκεκριμένη θέαση του κόσμου που εκείνη του παρέχει.

Για όλους αυτούς τους λόγους, η θέση των νεότερων μεθόδων είναι να ακολουθούμε κατά τη διδασκαλία του Κ2 μια διαδικασία κάπως ανάλογη με εκείνη που χαρακτηρίζει την πρόσκτηση του Κ1 γιατί μόνον έτσι το σύστημα του Κ2 θα μπορέσει να καταστεί αυτόνομο και δημιουργικό.

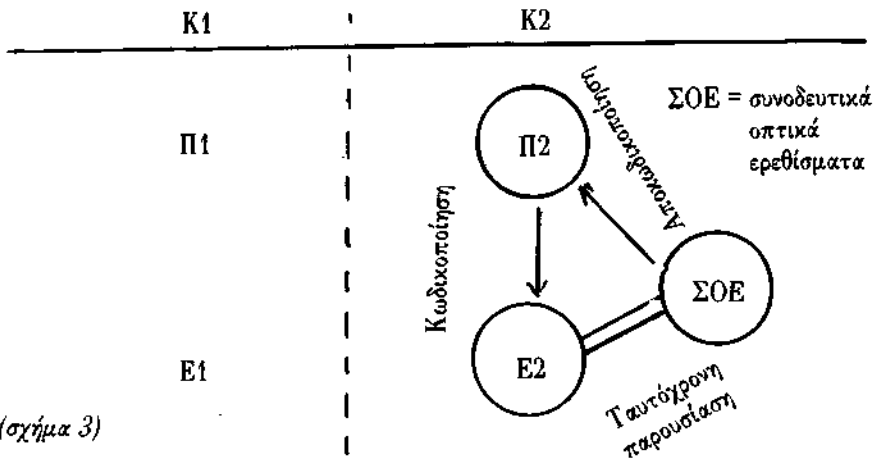
Τόσο λοιπόν η «άμεση» ή «ακουστικο-προφορική» μέθοδος (σχήμα 2) που πρωτοεμφανίστηκε στις ΗΠΑ κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου για να εξυπηρετήσει στρατιωτικές κυρίως ανάγκες και σχολικότητες, όσο και οι οπτικοακουστικές μέθοδοι (σχήμα 3) που χρησιμοποιήθηκαν στη συνέχεια και οι οποίες συνεχίζουν να εφαρμόζονται και να τελειοποιούνται μέχρι σήμερα, στηρίζονται στη βασική αρχή ότι η εκμάθηση του Κ2 πρέπει να αποσυνδέεται από τη γνώση του Κ1 και να πραγματοποιείται ανεξάρτητα από αυτόν.

*Η διαδικασία μάθησης κατά την «άμεση» μέθοδο*



(σχήμα 2)

Η διαδικασία μάθησης σύμφωνα με τις  
Οπτικο-Ακουστικές μεθόδους



(σχήμα 3)

Εξετάζοντας τα παραπάνω σχήματα παρατηρούμε τα εξής: Η «άμεση» μέθοδος στηρίζεται αποκλειστικά στη γλωσσική χρήση, στο συνεχή δηλαδή διάλογο, χωρίς την παραμικρή παροχή μεταγλωσσικής πληροφόρησης.

Ιδιαίτερα μάλιστα κατά την περίοδο του πολέμου οι εκπαιδευτές ήταν συνήθως φυσικοί ομιλητές του Κ2 και σε πολλές περιπτώσεις δεν γνώριζαν καλά την Αγγλική γλώσσα. Ο στόχος της όλης προσπάθειας ήταν να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι να προφέρουν και να χειρίζονται σωστά την ξένη γλώσσα χωρίς αναφορές ή παραλληλισμούς με τη μητρική τους<sup>19</sup>.

Οι Οπτικο-Ακουστικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται με πολλές παραλλαγές και έχουν γνωρίσει κατά τα τελευταία χρόνια μια τεράστια διάδοση στηρίζονται στην ίδια αρχή, ότι δηλαδή η εκμάθηση του Κ2 πρέπει να πραγματοποιείται ανεξάρτητα από τη γνώση του Κ1.

Θέλοντας όμως να ξεπεράσουν το βασικό μειονέκτημα της Άμεσης Μεθόδου, δηλαδή την έλλειψη αναφοράς σε κοινωνικοπολιτιστικά δεδομένα που εκφράζονται με τη γλώσσα, χρησιμοποιούν ταυτόχρονα με το γλωσσικό μήνυμα και οπτικά ερεθίσματα τα οποία υποκαθιστούν, όσο αυτό είναι δυνατόν, το καταστατικό-εξωγλωσσικό περιβάλλον<sup>20</sup>.

Με τον τρόπο αυτό πιστεύεται ότι οι μαθητές όχι μόνο αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο των μηνυμάτων χωρίς πρόσθετες εξηγήσεις, αλλά κι ακόμα ότι αυτά τα ίδια τα οπτικά ερεθίσματα αποτελούν αφορμή για παραπέρα παραγωγική γλωσσική δραστηριότητα.

Η διαπίστωση λοιπόν είναι ότι οι Οπτικο-Ακουστικές Μέθοδοι, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, δημιουργούν ως ένα βαθμό (και με τεχνητό βέβαια τρόπο) συνθήκες κατάλληλες για μια διαδικασία εκμάθησης του Κ2 ανάλογη με εκείνην του Κ1.

5. Οι σύγχρονοι γλωσσολογικοί προβληματισμοί

Οι επιστημονικές αναζητήσεις και οι εξελίξεις που σημειώθηκαν στους κόλπους της γλωσσικής επιστήμης κατά την τελευταία εικοσαετία και προπάντων οι προβληματισμοί που έθεσε η Γενετική-Μετασχηματιστική Θεωρία του Ν. Chomsky, δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για μια συνολική επανεκτίμηση και αναθεώρηση των δεδομένων της.

Ήδη, προς την κατεύθυνση αυτή, θα μπορούσε κανείς να επισημάνει μια εμφανή τάση για επαναφορά ή αναβίωση ορισμένων παραδοσιακών θέσεων και απόψεων οι οποίες αντιμετωπίζονται υπό διαφορετικό πρίσμα και σύμφωνα με μια εντελώς ανανεωμένη προοπτική<sup>21</sup>.

Από τα επιτεύγματα της σύγχρονης γλωσσολογίας που θα μπορούσαν να επηρεάσουν άμεσα τη διδακτική των ζωντανών γλωσσών επισημαίνουμε τα ακόλουθα:

α) Τη θεωρία των «καθολικών της γλώσσας». Σύμφωνα με την άποψη αυτή οι ανθρώπινες γλώσσες, παρά την επιφανειακή τους διαφοροποίηση (την οποία μάλιστα υπερτίμησε η σχολή του Δομισμού), παρουσιάζουν στο βάθος την ίδια αρχιτεκτονική αφού διαθέτουν έναν σημαντικό αριθμό κοινών δομικών χαρακτηριστικών που αποκαλούνται «καθολικά της γλώσσας» (universalia).

Η αντίληψη αυτή που έχει τις ρίζες της στην παραδοσιακή Γραμματική αποκτά σήμερα μια άλλη διάσταση και μας οδηγεί σε έναν εντελώς σύγχρονο γλωσσικό οικουμενισμό ο οποίος κάνει την εμφάνισή του με τις εργασίες του Jacobson πάνω στον τομέα της φωνολογίας και του οποίου η τελευταία ενθαρρυντική εκδήλωση υπήρξε η θεωρία του Chomsky.

β) Την επιστροφή στη θεωρητική/ερμηνευτική προσπέλαση της γλώσσας. Η περιγραφική/μορφοκρατική ανάλυση που εισηγήθηκε ο Δομισμός θεωρείται ήδη ανεπαρκής γιατί αφήνει ακάλυπτες πολλές και μάλιστα τις σημαντικότερες πλευρές του φαινομένου της γλώσσας. Για το λόγο αυτό η σύγχρονη αντίληψη επανέρχεται σε μια θεωρητική/μεταγλωσσική προσέγγιση η οποία πέρα από την περιγραφική επάρκεια μας παρέχει επιπλέον τη δυνατότητα να εξηγήσουμε συνολικά και σε βάθος το πρόβλημα της γλώσσας και της γλωσσικής συμπεριφοράς.

γ) Την έμφαση στο σημασιολογικό τομέα. Η μορφοκρατική/μηχανιστική ανάλυση του Δομισμού είχε παραγκωνίσει τον παράγοντα της σημασίας με αποτέλεσμα να αποφεύγει κάθε εννοιολογική προσπέλαση της γλώσσας και να στηρίζεται αποκλειστικά σε μορφικά/τυπικά στοιχεία.

Η σύγχρονη γλωσσολογία εισηγείται το ζεπέρασμα της μηχανιστικής προσέγγισης της γλώσσας με το να δίνει όλο και μεγαλύτερη έμφαση στον παράγοντα της σημασίας.

δ) Την επιστροφή στην αντίληψη για τη συστηματική/γραμματική συγκρότηση της γλώσσας. Η σύγχρονη επιστημονική αντίληψη θεωρεί ότι η γλώσσα

είναι προϊόν ενός εσωτερικού γραμματικού μηχανισμού ο οποίος εξ ορισμού χαρακτηρίζεται ως συστηματικός. Και αυτή ακριβώς η συστηματική υπόσταση της γλώσσας μας εξασφαλίζει την επίτευξη της επικοινωνίας και μας παρέχει τη δυνατότητα της διδασκαλίας και της εκμάθησης των γλωσσών.

Αυτές οι τάσεις της σύγχρονης γλωσσολογίας που αναφέραμε ενδεικτικά καθώς και πολλές άλλες δευτερεύουσες, μας επιτρέπουν να βελτιώσουμε και να συμπληρώσουμε τα χρησιμοποιούμενα για την εκμάθηση του Κ2 διδακτικά μοντέλα τα οποία στηρίζονται σχεδόν αποκλειστικά στις αρχές και τα διδάγματα της σχολής του Δομισμού.

Στόχος λοιπόν της παρούσης εργασίας είναι να παρουσιάσει, με βάση τα νέα δεδομένα, μια ανανεωμένη μέθοδο διδασκαλίας του Κ2 η οποία θα είναι πιο σύγχρονη και περισσότερο αποτελεσματική.

### 6. Προτάσεις για τη συγκρότηση μιας νέας μεθοδολογίας

Η διδασκαλία του Κ2 με βάση την παραδοσιακή μεθοδολογία υπήρξε, κατά γενική ομολογία, αποτυχημένη.

Η Π.Γ. (Παραδοσιακή Γραμματική) υποτάσσοντας τόσο με την περιβόητη «μετάφραση» όσο και με άλλες τεχνικές τον Κ2 στον Κ1 δεν ήταν σε θέση να του εξασφαλίσει την απαραίτητη συνοχή και αυτονομία, ενώ η καθαρά θεωρητική/μεταγλωσσική προσέγγιση της γλώσσας στην οποία προέβαινε και η οποία συνοδεύονταν από παράλληλο αποκλεισμό της γλωσσικής χρήσης, δεν συνέβαλλε στο να γίνει ο Κ2 δημιουργικός και Παραγωγικός. Ο μαθητής μάθαινε πολλά για τη γλώσσα, όχι όμως και την ίδια τη γλώσσα πράγμα που του στερούσε τη δυνατότητα να μετέχει σε γλωσσική δραστηριότητα ως ομιλητής/ακροατής.

Οι νεότερες μέθοδοι και ιδιαίτερα οι οπτικο-ακουστικές που έχουν διαδοθεί ευρέως κατά τα τελευταία χρόνια, από αντίθεση προς την Π.Γ. φτάνουν στο άλλο άκρο. Καταργούν δηλαδή τη μεταγλωσσική προσέγγιση και στηρίζουν τη διδασκαλία του Κ2 αποκλειστικά στη γλωσσική χρήση.

Και οι μέθοδοι αυτές —που θεωρήθηκαν ως πανάκεια στον τόμειά της διδασκαλίας του Κ2— ύστερα από μια περίοδο συνεχούς εφαρμογής και διαδοχικών τελειοποιήσεων που φτάνουν μέχρι τις μέρες μας, παρουσιάζουν, σύμφωνα με νεότερες έρευνες, πολλές ελλείψεις και σε ορισμένες περιπτώσεις έχουν σημειώσει εμφανή αποτυχία.

Οι Οπτικο-ακουστικές μέθοδοι έχουν να επιδείξουν μια αναντίρρητη επιτυχία στο επίπεδο της γλωσσικής χρήσης. Οι μαθητές που διδάσκονται τον Κ2 σύμφωνα μ' αυτές, εμφανίζουν κατά την πρώτη περίοδο της διδασκαλίας μια αυξημένη ικανότητα σε επικοινωνιακό επίπεδο.

Μετά όμως από την πρόσκτηση των βασικών αυτοματισμών του Κ2 διαπιστώνεται μια αναποτελεσματικότητα και μια ανεπάρκεια ανάλογη με εκείνη

των παραδοσιακών μεθόδων, αφού οι διδασκόμενοι δεν έχουν τη δυνατότητα να αναγκαστούν στο σύστημα της γλώσσας να σταθεροποιήσουν και να διευρύνουν το νέο κώδικα επικοινωνίας<sup>22</sup>.

Ύστερα από τις διαπιστώσεις αυτές αποδεικνύεται ότι οι ακραίες απόψεις και οι γλωσσολογικοί μονισμοί που εφαρμόζονται στη διδασκαλία του Κ2 οδηγούν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο σε αποτυχία.

Ήδη η εμπειρία και η σχολική πρακτική μας έχει δείξει ότι το παραδοσιακό μοντέλο ήταν απαράδεκτο, ενώ το δομιστικό είναι ανεπαρκές.

Με βάση όλα αυτά τα δεδομένα, καθώς επίσης και τη διαπίστωση ότι οι τάσεις της σύγχρονης γλωσσολογίας χαρακτηρίζονται από μια επιστροφή προς την «παράδοση», νομίζουμε ότι έχουμε φτάσει σε σημείο από όπου μπορούμε να αντιμετωπίσουμε υπό άλλο πρίσμα τόσο το βασικό ερώτημα που αφορά τη μεταγλωσσική/θεωρητική εξέταση της γλώσσας, όσο και το ρόλο του Κ1 στην εκμάθηση του Κ2.

Είναι φυσικό ότι κατά την περίοδο της πρώτης μύησης στον Κ2 δεν πρέπει να γίνονται αναγωγές, ούτε παραλληλισμοί με τον Κ1 κι αυτό γιατί μια τέτοια δραστηριότητα δεν ανταποκρίνεται στις ικανότητες των παιδιών και θα έκανε πολύ δύσκολη, αν όχι αδύνατη, την οικειοποίηση των δομών του Κ2.

Επομένως, σε ένα πρώτο στάδιο, θα χρησιμοποιήσουμε την Οπτικο-ακουστική μέθοδο που στηρίζεται, όπως έχουμε πει, αποκλειστικά στη γλωσσική χρήση και η οποία με την τεχνική της οπτικοποίησης των ακουστικών ερεθισμάτων μας βοηθά να ξεπεράσουμε, όσο είναι δυνατόν, το σκόπελο του Κ1 και να πετύχουμε την άμεση δημιουργία των βασικών αυτοματισμών του Κ2.

Επειδή όμως ο στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας δεν είναι απλά η εσωτερίκευση των βασικών δομών της τρέχουσας γλώσσας και ο περιορισμός στην επικοινωνιακή μόνο διάστασή της, επιβάλλεται σε μια δεύτερη φάση να ξεπεράσουμε το επίπεδο αυτό και να αναγκαστούμε σε έναν κώδικα πιο συστηματικό, πιο σταθερό και περισσότερο παραγωγικό. Την αναγωγή όμως αυτή είναι φυσικό ότι δεν μπορούμε να την πετύχουμε με την αποκλειστική χρήση της Οπτικο-ακουστικής μεθόδου και με τον περιορισμό μας σε μια «πρακτική γραμματική».

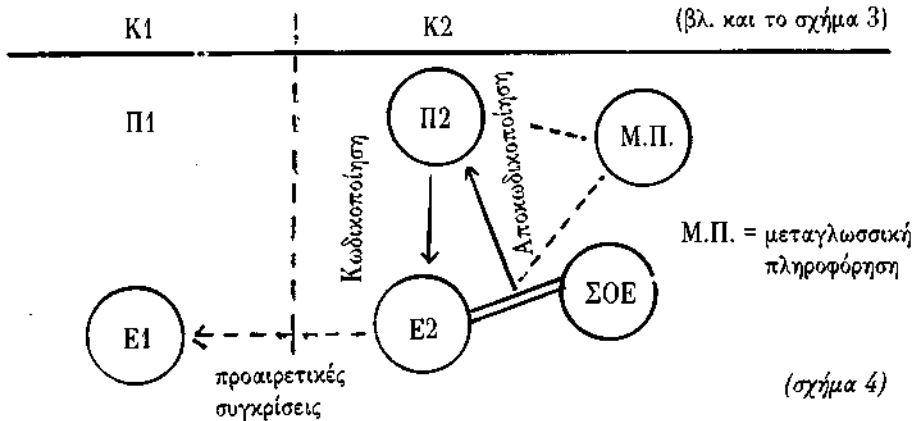
Όλα τα παραπάνω σημαίνουν ότι σε ένα δεύτερο στάδιο θα υιοθετήσουμε μια άλλη τακτική για την εκμάθηση του Κ2 η οποία πέρα από τη χρήση της Οπτικο-ακουστικής μεθόδου θα συμπληρώνεται τόσο με την παροχή της απαραίτητης μεταγλωσσικής πληροφόρησης όσο και με ενδεχόμενες συγκρίσεις και αναγωγές στον Κ1 οι οποίες θα αποβλέπουν όχι στην υποταγή του Κ2 αλλά στη συνειδητοποίηση ομοιοτήτων και διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο συστήματα με στόχο την πλήρη αυτονόμηση και αυθυπαρξία του Κ2.

Ο σχεδιασμός λοιπόν μιας γενικότερης στρατηγικής που θα αποβλέπει στο να ξεπεράσουμε το εμπόδιο του μοντέλου του Κ1 και να χτίσουμε ένα ανεξάρτητο σύστημα για τον Κ2 είναι πρόδηλα σύνθετος και επιτυγχάνεται τόσο με την ενεργητική συμμετοχή στη γλωσσική δραστηριότητα, όσο και με μια πα-

ράλληλη μεταγλωσσική/θεωρητική κατατόπιση.

Ύστερα από τις διαπιστώσεις αυτές προτείνουμε η διδασκαλία του Κ2 σε ένα κάπως προχωρημένο επίπεδο να κινηθεί σύμφωνα με το επόμενο σχήμα:

Προτεινόμενο σχήμα για προχωρημένη διδασκαλία του Κ2



### 1. Προϋποθέσεις για την επιτυχία της νέας μεθόδου

Στη διαδικασία της διδασκαλίας του Κ2 υπεισέρχονται τρεις βασικοί παράγοντες: Η μέθοδος, ο μαθητής και ο καθηγητής.

Αποτελεί όμως κοινή διαπίστωση ότι οι μελέτες που αναφέρονται στη διδασκαλία του Κ2 διαπραγματεύονται και προβάλλουν συστηματικά τα μεθοδολογικά προβλήματα, ενώ υποτιμούν ή και αγνοούν πολλές φορές τους άλλους δύο παράγοντες οι οποίοι πρέπει να θεωρούνται εξίσου σημαντικοί και σπουδαίοι.

Διευκρινίζουμε λοιπόν ότι για την επιτυχία του προτεινόμενου μοντέλου απαιτείται η ύπαρξη ορισμένων προϋποθέσεων που σχετίζονται με κάθε έναν από τους παράγοντες που προαναφέραμε.

Εξετάζοντας όμως τον κάθε παράγοντα χωριστά δε θα πρέπει να μας διαφεύγει ότι η μεταξύ τους αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση είναι προφανής και αυτονόητη.

**Α. Ο μαθητής.** Ξεκινώντας από το μαθητή, τον πιο παραμελημένο ίσως παραδοσιακά παράγοντα της διδασκαλίας, έχουμε να επισημάνουμε ότι αυτός είναι κάτι το δεδομένο. Δεν μπορούμε να έχουμε το μαθητή που θα επιθυμούσαμε, έναν δηλαδή μαθητή «κατά παραγγελία», αλλά αυτόν που υπάρχει στην πραγματικότητα και που εμφανίζεται στην τάξη μας με τα συγκεκριμένα ενδιαφέροντά του, με τις μικρές ή μεγάλες ικανότητές του, με τα ελαττώματα και τις αρετές του, και με τη δεδομένη γνωστική και άλλη υποδομή του.



Αυτόν λοιπόν το μαθητή, όπως παρουσιάζεται, έχουμε καθήκον να τον κατευθύνουμε σωστά και χρησιμοποιώντας μια διαδικασία αβίαστη και φυσική να τον διευκολύνουμε ώστε να οικειοποιηθεί σταδιακά και μεθοδικά τον Κ2.

Για να επιτύχουμε όμως αυτό το στόχο πιστεύουμε ότι απαιτείται μια και μόνη βασική προϋπόθεση και αυτή είναι η παροχή κινήτρων.

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, η πρόσκτηση του Κ1 ανταποκρίνεται σε πολύ ισχυρά κίνητρα αφού για το παιδί αποτελεί το μοναδικό μέσο που του επιτρέπει να σπάσει το φράγμα της απομόνωσης, άρα να έρθει σε επαφή με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας και να ικανοποιήσει την ανάγκη για επικοινωνία.

Στην περίπτωση μας, η παρουσία του Κ1 είναι φυσικό να θέτει σε δεύτερη μοίρα τον Κ2 η εκμάθηση του οποίου δεν υπακούει σε τόσο ισχυρά κίνητρα, αφού το άτομο είναι σε θέση να επικοινωνεί με το περιβάλλον του και να ικανοποιεί τις βασικές του ανάγκες.

Έτσι, για τον συνηθισμένο μαθητή, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας παίρνει τη μορφή μιας απαίτησης του προγράμματος, μιας σχολικής υποχρέωσης και όχι μιας αναγκαίας ή χρήσιμης γνώσης.

Στην καλύτερη περίπτωση, ακόμα και για τους περισσότερο προβληματισμένους μαθητές, ο Κ2 θεωρείται ότι δεν καλύπτει παρά μόνο κάποια συγκεκριμένη ανάγκη που αποτελεί μέρος της κοινωνικής τους συμπεριφοράς και κατά συνέπεια η αντίδρασή τους είναι λιγότερο έντονη και δεν παίρνει καθόλου το χαρακτήρα του καταναγκαστικού.

Στην απουσία κινήτρων λοιπόν θα πρέπει να αποδώσουμε κατά κύριο λόγο την έλλειψη ενδιαφέροντος και συνεπώς και τη σχετικά υψηλή αποτυχία των μαθητών που —κατά γενική εκτίμηση— παρατηρείται στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Γιατί όπως είναι γνωστό, ο μαθητής δεν μαθαίνει παρά μόνο αυτό που ανταποκρίνεται στις δυνατότητές του και αυτό για το οποίο νιώθει μέσα του μια έντονη επιθυμία.

Με βάση τις αρχές αυτές οφείλουμε στην προκειμένη περίπτωση πρώτα να προσαρμόσουμε τη διδακτέα ύλη στην ηλικία και στις δυνατότητες των παιδιών και στη συνέχεια να δημιουργήσουμε ισχυρά κίνητρα που θα τα ωθήσουν προς τη μάθηση.

Αν και στη διαδικασία της εκμάθησης του Κ2 δεν έχουμε τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει η περίπτωση του Κ1, μπορούμε εντούτοις να δημιουργήσουμε για τους μαθητές μας κίνητρα με πολλούς τρόπους οι κυριότεροι από τους οποίους είναι οι ακόλουθοι:

α. Προκαλώντας το ενδιαφέρον του με το είδος της δραστηριότητας που θα απαιτήσουμε να ασκήσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Μπορούμε π.χ. για τις μικρές τάξεις να συνδυάσουμε το μάθημα με το παιχνίδι, ενώ για τις μεγαλύτερες μπορούμε είτε να μιμούμαστε μέσα στην τάξη κάποιες καταστάσεις διαλόγου που πιθανόν θα συναντήσουμε στην καθημερινή μας ζωή, είτε να

συζητούμε πάνω σε θέματα που είναι σημαντικά για τους νέους.

β. Ενισχύοντας τη διδασκαλία μας με επιλεγμένες θεματικές ενότητες ή κείμενα τα οποία από πλευράς περιεχομένου παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές μας.

γ. Προβάλλοντας και επισημαίνοντας χαρακτηριστικές μορφές ή όψεις του πολιτισμού που αντιπροσωπεύει ο Κ2 και οι οποίες μπορούν είτε να διαφοροποιούνται είτε και να προσεγγίζουν κάποιες αντίστοιχες του Κ1.

δ. Χρησιμοποιώντας την παιδαγωγική διαδικασία της «ενίσχυσης» για κάθε πρόοδο που σημειώνουν οι μαθητές μας κατά την εκμάθηση του Κ2. Σύμφωνα με τη σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική, η γνώση απομοιώνεται πληρέστερα όταν ενδυναμώνεται και αμείβεται άμεσα. Για το λόγο αυτό η ηθική (ή και άλλου είδους) αμοιβή από μέρους του διδάσκοντος αποτελεί ένα από τα πιο ισχυρά κίνητρα για μάθηση<sup>23</sup>. Και

ε. Τονίζοντας συχνά και με συγκεκριμένα παραδείγματα την αξία και τα πλεονεκτήματα που έχει για τους ίδιους τους μαθητές και για τη μελλοντική του εξέλιξη η όσο το δυνατόν ολοκληρωμένη γνώση του Κ2.

*Β. Η μέθοδος.* Από πλευράς τώρα του παράγοντα της διδακτικής μεθόδου θα θεωρούσαμε ότι για την επιτυχία του μαθήματος απαιτούνται οι ακόλουθες προϋποθέσεις:

1. Η αύξηση των ωρών διδασκαλίας. Όπως είναι φυσικό, η απόκτηση από μέρους του μαθητή της ικανότητας για δημιουργική χρήση του Κ2 απαιτεί μια συνεχή άσκηση και μια όσο το δυνατόν συχνή επαφή με τη γλώσσα, πράγμα για το οποίο δεν αρκούν βεβαίως οι 2-3 ώρες την εβδομάδα που προβλέπονται από το ωρολόγιο πρόγραμμα.

2. Η σωστή χρήση των οπτικοακουστικών μέσων. Τα τεχνικά μέσα που μπαίνουν στην υπηρεσία της διδακτικής του Κ2 και τα οποία με το πέρασμα του καιρού πολλαπλασιάζονται και τελειοποιούνται (όπως π.χ. το ραδιόφωνο, η τηλεόραση, το βίντεο, το μαγνητόφωνο, η μηχανή προβολής εικόνων, η μηχανή προβολής ταινιών κ.λ.π.) δεν έχουν κάποια αυτονόητη ή κάποια «ex των προτέρων» αξία. Την οποιαδήποτε αξία τους την αποκτούν μόνον εφόσον χρησιμοποιηθούν σωστά μέσα σε μια μεθοδική και καλά σχεδιασμένη στρατηγική της εκμάθησης του Κ2. Και αυτή ακριβώς είναι η μόνη προοπτική κάτω από την οποία θα μπορούσαμε να εκτιμήσουμε τη συνεισφορά της τεχνικής προόδου —και ιδίως της τελευταίας δεκαετίας— στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας.

Η χρήση των μέσων αυτών, που σε κάθε περίπτωση πρέπει να γίνεται με φειδώ και προσοχή, αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική κατά την περίοδο της πρώτης μύησης στον Κ2, όπου, όπως έχουμε πει, αποφεύγουμε τη μεταγλωσσική/θεωρητική διδασκαλία.

Στην περίοδο αυτή, κάθε θεωρητική εξήγηση που αναγκαστικά θα δινόταν

με όρους και σχήματα του K1, θα είχε αρνητική επίδραση στη συγκρότηση ενός αυτόνομου συστήματος του K2.

Άρα, η προσφυγή στα οπτικο-ακουστικά μέσα μας επιτρέπει να αποφύγουμε αυτήν την παγίδα και να προσεγγίσουμε «θεωρητικά» τον K2 με τρόπους και διαδικασίες εξωγλωσσικές, πράγμα που μειώνει σημαντικά τον κίνδυνο άμεσης αναδρομής στον K1.

Και όπως είναι φυσικό η χρήση των μέσων αυτών μειώνεται σταδιακά στα ανώτερα επίπεδα διδασκαλίας χωρίς βεβαίως να καταργείται.

3. Η ύπαρξη εγχειριδίου γραμματικής. Η σταδιακή μείωση της πρακτικής διδασκαλίας που θα μετατρέπεται βαθμιαία σε περισσότερο θεωρητική, καθιστά απαραίτητη την ύπαρξη ενός βιβλίου συστηματικής αναφοράς, μιας γραμματικής δηλαδή στην οποία θα ανατρέχουν οι μαθητές για ν' αποκτούν έτσι μια συνολική εικόνα του συστήματος της γλώσσας και να μη μένουν στην αποσπασματική γνώση που τους παρέχει η επικοινωνιακή/πρακτική προσέγγιση της γλώσσας.

Ένα τέτοιο εγχειρίδιο δεν θα πρέπει, πιστεύουμε, να είναι πολύ αναλυτικό, ούτε να υπεισέρχεται σε λεπτομέρειες και επιμέρους φαινόμενα που θα αφορούσαν ίσως τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας.

Μας αρκεί λοιπόν μια διδακτική γραμματική που θα κινείται, όσο είναι δυνατόν, σε περιορισμένο αριθμό κατηγοριών και θα περιέχει σε γενικές γραμμές τη δομή και τη γενικότερη οικονομία του συστήματος του K2.

Γ. Ο καθηγητής. Περνάμε τέλος στον τρίτο παράγοντα της διδασκαλίας, τον εκπαιδευτικό, του οποίου η προσφορά θεωρείται συνήθως αυτονόητη ή δεδομένη. Για να πετύχει όμως απόλυτα το δύσκολο εγχείρημα της εκμάθησης του K2, απαιτούνται και από τη δική του πλευρά ορισμένες προϋποθέσεις οι κυριότερες από τις οποίες είναι:

1. Η ολοκληρωμένη παιδαγωγική και γλωσσολογική του κατάρτιση. Όπως είναι φυσικό, η ύπαρξη όλων των προϋποθέσεων που μέχρι τώρα έχουμε αναφέρει δεν μπορεί να εξασφαλιστεί αν ο καθηγητής δεν διαθέτει μια επαρκή γνώση των βασικών αρχών τόσο της παιδαγωγικής, όσο και της γλωσσολογίας.

Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει τον K2 πρέπει να είναι καταρτισμένος στους τομείς αυτούς όχι μόνο θεωρητικά, αλλά και πρακτικά γιατί μόνον έτσι θα μπορέσει να διερευνήσει τις δυνατότητες της τάξης και να προσαρμόσει ανάλογα τη διδασκαλία του, να δημιουργήσει τα κατάλληλα κίνητρα και να επιδράσει θετικά στους μαθητές του.

Όλοι οι ειδικοί στη διδακτική της γλώσσας τονίζουν σήμερα τον παράγοντα «καθηγητής» και επιμένουν στην αναγκαιότητα μιας όσο το δυνατόν ευρύτερης μόρφωσής του, γιατί θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητα των σύγχρονων μεθόδων βρίσκεται σε άμεσο συσχετισμό τόσο με το βαθμό της επιστημονικής

του κατάρτισης, όσο και με τη γενικότερη ακτινοβολία της προσωπικότητάς του.

Στο σεμινάριο για τη «διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών» που οργανώθηκε από την Ουνέσκο το 1953 στην Κεϋλάνη (σημερινή Σρι-Λάνκα), το περιεχόμενο μιας «ιδεατής μόρφωσης του καθηγητή» της ξένης γλώσσας περιγράφεται ως εξής:

«— Άριστη κατοχή της διδασκόμενης γλώσσας (σωστή προφορά, διάβασμα καθαρό και εκφραστικό. Ικανότητα γραπτής έκφρασης και ευχερής ανάγνωση δύσκολων κειμένων).

— Επαρκής γλωσσολογική (επιστημονική) γνώση των βασικών χαρακτηριστικών της διδασκόμενης γλώσσας τόσο στη σύγχρονη μορφή της, όσο και στις προηγούμενες φάσεις της (φωνολογικό σύστημα, κλίσεις, γραμματικές δομές, σχηματισμός λέξεων) και ικανότητα για πρακτική εφαρμογή των γνώσεων αυτών στη διδακτική διαδικασία.

— Ευρεία γνώση της λογοτεχνίας και του πολιτισμού της ξένης χώρας της οποίας τη γλώσσα διδάσκει.

— Βασική κατάρτιση σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικής, σε θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα της διδακτικής, ιδιαίτέρως δε σε μεθόδους και τεχνικές της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών και στη χρήση των οπτικο-ακουστικών μέσων»<sup>24</sup>.

Νομίζουμε ότι σήμερα, σχεδόν μετά από τέσσερις δεκαετίες, δεν θα είχαμε να προσθέσουμε τίποτε περισσότερο.

2. Η διαρκής επιμόρφωση. Σε μια εποχή που τα πάντα εξελίσσονται με απίστευτη ταχύτητα, οι αρχικές/βασικές γνώσεις δεν αρκούν για να ανταποκρίνεται κανείς με το πέρασμα του καιρού επαρκώς στις απαιτήσεις της διδασκαλίας του Κ2. Όπως συμβαίνει με όλους τους τομείς έτσι και στην προκειμένη περίπτωση η αναγκαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσης είναι προφανής. Όμως, η επιμόρφωση των καθηγητών της ξένης γλώσσας για να είναι πλήρης πιστεύουμε ότι πρέπει να έχει τις ακόλουθες διαστάσεις.

α. Να συμπληρώνει τα κενά της βασικής τους εκπαίδευσης και να τους ενημερώνει σχετικά με τα νεότερα δεδομένα τόσο στους τομείς της γλωσσολογίας και της Παιδαγωγικής όσο και σε τομείς οριακούς όπως είναι η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η ανθρωπογλωσσολογία, η ψυχοπαιδαγωγική κ.λ.π.

β. Να τους πληροφορεί σχετικά με τις νεότερες εξελίξεις στο χώρο των βοηθητικών επιστημών ή συναφών προς το έργο τους τομέων όπως είναι η χρήση τεχνολογικών μέσων, η πληροφορική, η ηλεκτρονική κλπ.

γ. Να ανανεώνει τις γνώσεις τους τις σχετικές με τη διδασκόμενη γλώσσα και τον πολιτισμό που αυτή αντιπροσωπεύει γιατί είναι φυσικό, όταν δεν ζουν στο συγκεκριμένο περιβάλλον, το πέρασμα του καιρού και η διαρκής επαφή με τους μαθητές τους να τους δημιουργούν μια αλλοιωμένη ή πεπαλαιωμένη εικό-

να για τα δεδομένα της ξένης χώρας. Και

δ. Να επεκτείνεται στη γνώση της μητρικής γλώσσας των μαθητών την οποία οι διδάσκοντες είναι απαραίτητο να κατέχουν στις βασικές της τουλάχιστον δομές. Στην περίπτωση δε που ο Κ1 των καθηγητών ταυτίζεται με εκείνον των μαθητών τους είναι φυσικό ότι πρέπει να προχωρούν σε μια βαθύτερη πρακτική και θεωρητική γνώση της μητρικής τους γλώσσας.

#### Δ. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως φάνηκε από τα όσα εκθέσαμε ως τώρα, ο Κ1 και ο Κ2 είναι δυο συστήματα που διαφοροποιούνται σημαντικά αφού αλλάζουν τα δεδομένα και οι όροι εκμάθησής τους.

Ο Κ1 αποτελεί πρωταρχική κατάκτηση του ατόμου, δένεται στενά με την προσωπικότητά του και για το λόγο αυτό ο Κ2 που ακολουθεί βρίσκεται πάντοτε σε μειονεκτική θέση.

Ό,τι χαρακτηρίζει τη γνώση μας πάνω στην ξένη γλώσσα είναι ακριβώς ο βαθμός στον οποίο μπορούμε να τη χειριζόμαστε δημιουργικά. Με άλλα λόγια, η έκταση στην οποία έχουμε τη δυνατότητα να αντιλαμβανόμαστε ως ακροατές και να παράγουμε ως ομιλητές ένα πλήθος γραμματικά ορθών και σημασιολογικά αποδεκτών προτάσεων που εντάσσονται στο σύστημα του Κ2.

Οι δυσκολίες όμως που υπάρχουν στο συγκεκριμένο ζήτημα προκύπτουν βασικά από το γεγονός ότι το σύστημα και η οργάνωση του Κ1 παρεμβαίνουν αποφασιστικά στη διαδικασία εκμάθησης του Κ2 και δημιουργούν παραμορφώσεις και συγχύσεις με αποτέλεσμα οι δομές και τα χαρ/κά του Κ2 να υποτάσσονται στα αντίστοιχα του Κ1.

Αυτές ακριβώς τις δυσκολίες και αυτό το λεπτό πρόβλημα καλείται να αντιμετωπίσει και να ξεπεράσει με επιτυχία μια συστηματικά οργανωμένη διδασκαλία του Κ2.

Προς αυτήν την κατεύθυνση προσπαθήσαμε να κινηθούμε στην παρούσα εργασία μας επιδιώκοντας παράλληλα να αποδείξουμε ότι η διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να εξαρτηθεί απόλυτα από τη διδασκαλία της μητρικής, ούτε όμως μπορεί να απομονωθεί και να θεωρηθεί ως διαδικασία εντελώς άσχετη και ανεξάρτητη απ' αυτήν.

Το να κατέχει το παιδί τη μητρική του γλώσσα, όποια κι αν είναι, σημαίνει πως συμμετέχει ήδη στο καθολικό αυτό φαινόμενο και πως έχει εσωτερικεύσει δομές, λειτουργίες και μηχανισμούς που ζωογονούν γενικότερα την ανθρώπινη γλώσσα.

Και η διαπίστωση αυτή μας αναγκάζει όχι να αγνοήσουμε αλλά αντίθετα να εκμεταλλευτούμε, όταν διδάσκουμε μια ξένη γλώσσα, όλες τις δυνατότητες που μας παρέχει η παρουσία του Κ1.

Η θεωρητική/μεταγλωσσική εξέταση του Κ2 συνοδευόμενη και από συγκριτικές αναγωγές στο σύστημα του Κ1 θα έχει ως στόχο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την ύπαρξη δύο διαφορετικών συστημάτων, να επισημάνουν τις επιμέρους ομοιότητες και διαφορές τους και, αποφεύγοντας τις συγχύσεις και τις παραμορφώσεις, να φτάσουν, όσο βέβαια αυτό είναι δυνατό, στη δημιουργία ενός δεύτερου ανεξάρτητου και αυθύπαρκτου κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος δηλαδή θα λειτουργεί χωρίς την παρέμβαση της μητρικής γλώσσας.

Κρίνοντας λοιπόν με τα δεδομένα αυτά, θα λέγαμε ότι η μεθοδολογία της Παραδοσιακής Γραμματικής που υπέτασσε συνειδητά τον Κ2 στον Κ1 και χρησιμοποίησε τη μεταγλώσσα ως αυτοσκοπό και όχι ως μέσον για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας πρέπει σήμερα να θεωρείται απορριπτέα.

Ο μαθητής καταδικάζεται να μένει για πάντα εγκλωβισμένος στις αρχές και την οικονομία του Κ1 στην οποία προσάρμοζε ολοκληρωτικά και τον Κ2.

Από το άλλο όμως μέρος, ούτε η μεθοδολογία του Δομισμού ανταποκρίνεται απόλυτα στις απαιτήσεις της σύγχρονης επιστήμης γιατί από αντίδραση προς τις θέσεις της Παραδοσιακής Γραμματικής φτάνει στο άλλο άκρο. Καταργεί δηλαδή τη μεταγλώσσα και καθιερώνει μια πρακτική όσο και ανεξάρτητη διδασκαλία του Κ2.

Έτσι, δεν αποφεύγεται τελικά ο κίνδυνος μιας ασυνείδητης παραμόρφωσης και εξάρτησης του Κ2 από τον Κ1 αφού και στην περίπτωση αυτή ο μαθητής δεν έχει τη δυνατότητα της συστηματικής οργάνωσης των ερεθισμάτων και της αναγωγής τους σε ένα διαφορετικό και αυτόνομο σύστημα.

Για να επιτευχθεί λοιπόν αυτός ο στόχος απαιτείται μια απόπειρα δημιουργικής σύνθεσης των αντιτιθεμένων αντιλήψεων την οποία προτείναμε ήδη και την οποία προσπαθήσαμε να τοποθετήσουμε κάτω από μια σύγχρονη προοπτική.

## Ε' ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διδασκαλία του Κ2 είναι μια υπόθεση πολύπλοκη, δύσκολη και λεπτή και για το λόγο αυτό απαιτεί μια σωστή και υπεύνηνη αντιμετώπιση.

Είναι καιρός πια και στον τομέα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών να εγκαταλείψουμε την προχειρότητα και την επιφανειακή αντιμετώπιση και να προβούμε σε σωστό προγραμματισμό επιχειρώντας παράλληλα την ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας. Πρέπει κάποτε να ενισχυθεί το έργο των καθηγητών των ξένων γλωσσών και να δοθεί στο μάθημα αυτό η βαρύτητα που δικαιωματικά του ανήκει, αφού στη μεταβατική εποχή που διανύουμε η γνώση των ξένων γλωσσών προβάλλει όχι μόνο ως μορφωτικό αγαθό αλλά και ως πρακτική καθημερινή ανάγκη.

Κλείνοντας όμως το σημείωμά μας οφείλουμε να κάνουμε και μια επισήμανση.

Η γνώση των ξένων γλωσσών σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να διεκδικεί την προτεραιότητα, ούτε να επιτυγχάνεται σε βάρος της μητρικής γλώσσας.

Πιστεύουμε ότι κύριο και πρώτιστο καθήκον μας θα πρέπει να είναι η σωστή οργάνωση της διδασκαλίας και η στέρεη γνώση του Κ1.

Με τον τρόπο αυτό θα εξασφαλισθεί όχι μόνο η απαραίτητη υποδομή για μια ευχερέστερη εκμάθηση των ξένων γλωσσών, αλλά κάτι ακόμα πιο σημαντικό: θα δημιουργηθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας και την αποφυγή της αλλοτρίωσης ή της πολιτιστικής Π μας υποταχής.

### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

13. Για περισσότερα σε Μήτση 1987 και Μπαμπινιώτη 1985.
14. Κεφ. Β, 2.
15. Βλ. τις απόψεις που υπάρχουν σε Girard 1972, σελ. 10-11.
16. Βλ. και το Κεφ. Β, 28.
17. Βλ. σημείωση 1.
18. Girard 1972 σελ. 38-44 και Lanchec 1976, σελ. 63-67.
19. Για την «άμεση μέθοδο» που ονομάστηκε επίσης και «στρατιωτική» υπάρχουν λεπτομέρειες σε Guenot 1971, σελ. 99-115 και Lanchec 1976, σελ. 81-88.
20. Για περισσότερες πληροφορίες Girard 1972, σελ. 31-47, Guenot 1971, σελ. 99-115 και Lanchec 1976, σελ. 81-101.
21. Σχετικά με τις γενικότερες τάσεις της σύγχρονης γλωσσολογίας βλ. Μπαμπινιώτη 1985 και ιδίως τις σελ. 43-46.
22. Βλ. τη σχετική κριτική των Οπτικο-ακουστικών μεθόδων που γίνεται σε Ladmiral 1975, σελ. 11 κ.ε.
23. Για τη σημασία της αμοιβής στη μάθηση, βλ. Φράγκο 1977, σελ. 349-50.
24. Girard 1972, σελ. 137 και Lanchec 1976, σελ. 59.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adamcrewski H. 1975: *Le Montage d'une grammaire seconde*. Περιοδ. Langages, τεύχος 39, Larousse Paris (σελ. 31-50).
- Baguette-Frankard 1975: *Comprendre et enseigner la grammaire nouvelle*. Scodel-Paris.
- Besse-Porquier 1984: *Grammaires et didactique des langues*. Crédif-Hatier, Paris.
- Court C. 1971: *La grammaire nouvelle à l' école*. PUF - Paris.
- Dubois J. (κ.ά.) 1973: *Dictionnaire de linguistique*. Larousse - Paris.
- François Fr. 1974: *L' enseignement et la diversité des grammaires*. Hachette - Paris.
- Girard D. 1972: *Linguistique appliquée et didactique des Langues*. A. Colin - Longman, Paris.
- Gobbe R. 1980: *Pour appliquer la grammaire nouvelle*. De Poeck - Bruxelles.
- Grunig B-N. 1974: *Pour la définition d'une grammaire d'enseignement*. (Στον τόμο της J. Martinet:

- De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue, σελ. 211-235) PUF - Paris.
- Guenot J. 1971: Clefs pour les langues vivantes. Seghers - Paris.
- Θεοφανοπούλου - Κοντού Δ. 1978: Ζητήματα ψυχολinguιστικής, Αθήνα.
- l'admiral J.-R. 1975: Linguistique et pédagogie des langues étrangères. *Περιοδ. Langages*, τεύχος 39, Larousse - Paris (σελ. 5-18).
- Lanche J.-Y. 1976: Psycholinguistique et pédagogie des Langues. PUF - Paris.
- Legrand J. 1980: L'apprentissage des langues secondes. (Στον τόμο *Linguistique υπό την εποπτεία του Fr. François*, σελ. 459-483). PUF - Paris.
- Μήτσης Νατ. 1985: Γλωσσική ποικιλία - Παιδαγωγικές συνέπειες. *Περιοδ. Λόγος και Πράξη* τ. 25 ΟΑΜΕ - Αθήνα (σελ. 15-26).
- Μήτσης Νατ. 1986: Η έννοια της νόρμας (κανόνα) στη σύγχρονη σχολική Γραμματική στον τόμο «Ελληνική Γλώσσα», το 2 του Ελληνικού Γλωσσικού Ομίλου, σελ. 73-96. Εκδ. Καρδαμίτσα - Αθήνα.
- Μήτσης Νατ. 1987: Εφαρμοσμένη γλωσσολογία και γλωσσική διδασκαλία. *Περιοδ. Λόγος και Πράξη*, τ. 32, ΟΑΜΕ - Αθήνα. (σελ. 57-74).
- Mounin G. 1972: La Linguistique du XXe siècle. PUF - Paris.
- Μπαμπινιώτης Γ. 1977: Γενετική - Μετασχηματιστική Γραμματική. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης Γ. 1979: Αμερικανικός και Ευρωπαϊκός Δομισμός. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης Γ. 1980: Θεωρητική Γλωσσολογία. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης Γ. 1981: Η έννοια της γλωσσικής ταυτότητας. *Περιοδ. Ευθύνη*, τεύχος 112, Αθήνα, σελ. 200-202.
- Μπαμπινιώτης Γ. 1984: Η αντινομία της ανθρώπινης γλώσσας. Ανάτυπο από τα πρακτικά του Ε' Διεθνούς Ανθρωπιστικού Συμποσίου Αθηνών - Πηλίου 1981. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης Γ. 1985: Η διδασκαλία της γλώσσας στην εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις και παράδοση. *Περιοδ. Γλωσσολογία τόμος 4*. — Γλωσσική Εταιρεία των Αθηνών. (σελ. 39-46).
- Nique Ch. 1974: Initiation Méthodique à la grammaire générative. A. Colin - Paris.
- Π.Α.Μ. (Πάπυρος Λαρούς - Μπριτάνικα) 1985: Γλώσσα, γλωσσολογία. Τόμος 18, σελ. 344-395.
- Πόρποδας Κ. 1984: Η μάθηση της γλώσσας. Αθήνα.
- Repusseau J. 1974: Pédagogie de la langue maternelle, PUF - Paris.
- Saussure F. de 1972: Cours de linguistique générale. (Ανατύπωση της έκδοσης του 1916 από τις εκδόσεις ayot, Paris. Επιμέλεια Tulio de Mauro).
- Sumpf J. - Koskas E. 1975: Problèmes theoriques de l'enseignement des langues vivantes. *Περιοδ. Langages*, τεύχος 33, Larousse-Paris (σελ. 19-30).
- Tabouret - Keller A. 1974: Oú commence le bilinguisme? (Στον τόμο της J. Martinet: De la theorie linguistique à l'enseignement de la langue, σελ. 161-174) PUF - Paris.
- Τοκατλίδου Β. 1986: Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Οδυσσέας - Αθήνα.
- Τομπαΐδης Δημ. 1981: Η γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο. *Περ. Φιλολογος* τ. 25, Θεσ/νίκη. (σελ. 398-408).
- Φράγκος Χρ. 1977: Ψυχοπαιδαγωγική. Παπαζήσης - Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης Α. 1988: Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. *Περιοδ. Γλώσσα*, τ. 16, Νέα Παιδεία - Αθήνα (σελ. 5-28).



Θανάση Μποζιάρη

**«ΜΙΑ ΘΕΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ Ν.Ε.  
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΤΗΣ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ ΚΙ ΕΝΑ ΔΕΣΙΜΟ ΤΟΥΣ  
ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ»**

Αφού εκτίμησα τό περιεχόμενο των 17 δοκιμίων —τόσα περιέχει το σχολικό βιβλίο «Κείμενα Ν.Ε. Λογοτεχνίας, Γ' Λυκείου»— καθώς και των άλλων κειμένων, πεζών και ποιημάτων, του ίδιου βιβλίου κι αφού έλαβα υπόψη την οδηγία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Η διδασκαλία της Έκθεσης συνδέεται με τη διδασκαλία των κειμένων της Ν.Ε. Λογοτεχνίας της τάξης αυτής» (Οδηγίες Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τ. Α', Αθήνα 1987, σελ. 80). Θεματοποιώ τα κείμενα του ίδιου βιβλίου στις παρακάτω ενότητες. Φρόντισα ώστε δοκίμιο (ή δοκίμια εφόσον έχουν συνάφεια περιεχομένου) να υπάρχει (-ουν) σε κάθε ενότητα το οποίο μάλιστα να λειτουργεί σαν ο άξονάς της και γύρω απ' αυτόν να περιστρέφονται τα άλλα κείμενα κι έτσι να συμβάλει στη συρραφή θεμάτων Έκθεσης που θα βγαίνουν από την ενότητα. Έτσι, δρομολογείται, μια πορεία από την ανάλυση του δοκιμίου (από τη γνώση και κατανόηση της τεχνικής της ανάπτυξής του ως τη διδασκαλία του θεματικού του πυρήνα) και ως τη σύνταξη της Έκθεσης. Να σημειωθεί εδώ ότι αυτά συνιστούν μόνο τη νοηματική και θεματική θεώρηση της Έκθεσης αφού απομένει και η αισθητική, γραμματική και γλωσσική, οι οποίες μπορούν να ολοκληρωθούν με γλωσσικές κριτικές ασκήσεις, εκπόνηση διαγραμμάτων, πλαγιότιτλων, περιλήψεων, αποδελτιώσεων, κ.ά.

Με τη θεματοποίηση εστιάζεται το ενδιαφέρον του μαθητή στην επισήμανση και κατανόηση αξιών (πολιτικών, πολιτιστικών, κοινωνικών, εθνικών, αισθητικών κ.ά.) που βρίσκονται διάσπαρτες στα κείμενα και δίνεται η δυνατότητα πολύπλευρης θεώρησης του ίδιου θέματος, σφαιρικής επιδιώξα, μέσα από πολλά κείμενα. Ο μαθητής τότε θα εφοδιαστεί με πλουραλιστική γνώση που θα τον προβληματίσει προτού βρει το δρόμο του. «Ωστόσο η επιλογή αυτών των θεματικών ενοτήτων σημαίνει και αποσπασματική θεώρηση της λογοτεχνίας, επιλεκτική «ευαισθητοποίηση» του μαθητή στα προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου» (Απόστ. Τζίφας: περ. Σύγχρονη Εκπ/ση, τ. 35, σελ. 69). Εφόσον δεχτούμε ότι ελλοχεύει ένας τέτοιος κίνδυνος, επιστάται η προσοχή στη διδασκαλία προβολής των μηνυμάτων και κύρια στην πρόκληση ερεθισμάτων στους μαθητές για ανίχνευση νέων δρόμων και εκτός του σχολικού εγχειριδίου μέσα

όχι μόνο από τα λογοτεχνικά κείμενα αλλά και από τις άλλες μορφές τέχνης, οι οποίες θα διευρύνουν την κατανόηση και τον ορίζοντα των αναζητούμενων μηνυμάτων, αξιών και θεμάτων. Ίσως έτσι αυτή η μικρή φυγή από τα «δεσμά» του υπαρκτού σχολείου μπορέσει να λειτουργήσει άμεσα και πρακτικά. Σε κάθε περίπτωση όμως στοχεύουμε στην ανεύρεση και κατανόηση του περιεχομένου εκθέσεων.

## I. Το Δοκίμιο

α. Εισαγωγικά (σελ. 190).

β. Εισαγωγικό δοκίμιο: Ε.Π. Παπανούτσου, «Η τέχνη του επιχειρήματος» (σελ. 193).

γ. Έκθεση 1η: «Να αποδείξετε ή να ανασκευάσετε με κατάλληλα επιχειρήματα μια από τις παρακάτω θέσεις και να απαντήσετε στα ερωτήματα που θέτονται:

1. Ήταν σωστή η απόφαση της πολιτείας να θεσπίσει την ισότητα των δύο φύλων;

2. Με την κατάργηση των εξοπλισμών η ανθρωπότητα μπορεί να πραγματοποιήσει έναν αληθινό παράδεισο πάνω στη γη.»

(Το θέμα περιέχεται για γραπτή εργασία στη σελ. 197 του σχολικού βιβλίου και στην ανάπτυξή του να δοθεί βαρύτητα στην εφαρμογή όσων διδάχτηκαν και συζητήθηκαν στην ενότητα σχετικά με τη σχεδίαση, οργάνωση και έκθεση του υλικού).

## II. Παράδοση και Δημιουργία

α. Γ. Θεοτοκά: *Παράδοση και Ελληνικότητα* (δοκίμιο - σελ. 214).

β. Ν. Σβορώνου: *Παράδοση και Ελληνική Ταυτότητα* (δοκίμιο - σελ. 218). (Και στα 2 αυτά δοκίμια τονίζεται το θέμα της επαφής του Ελληνισμού μ' άλλους πολιτισμούς: αυτό αφορά και άλλους λαούς.)

γ) Κ. Π. Καβάφη: *Ηγεμών εκ Δυτικής Λιβύης* (ποίημα - σελ. 28). (= Είναι η περίπτωση εξωτερικής μίμησης ξένων πολιτιστικών στοιχείων, γιατί μίμηση νεκρή, μη δημιουργική).

δ) Ν. Εγγονόπουλου: *Μπολιβάρ* (ποίημα - σελ. 67). (Περίπτωση δημιουργικής μίμησης ξένων αλλά πανανθρώπινων συμβόλων).

ε) Βλαδ. Μαγιακόφσκι: *Σύννεφο με πανταλόνια* (απόσπασμα-ποίημα - σελ. 307).

(Με το απόσπασμα δίνεται και ο Φουτουρισμός, η καλλιτεχνική σχολή που κηρύσσει την ανάγκη να δημιουργηθεί νέα τέχνη αποκολλημένη από την παράδοση και από κάθε πνευματικό στοιχείο του παρελθόντος).

στ) *Έκθεση 2η*: «Πολλοί άνθρωποι, ιδιαίτερα νέοι, προσπαθούν με τη συμπεριφορά τους να μιμηθούν άλλους και να φανούν διαφορετικοί απ' ό,τι είναι. Να ερευνησετε τα ελατήρια και τις συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς και να διατυπώσετε τις απόψεις σας.»

(Το θέμα περιέχεται στο βιβλίο για ανάπτυξη, σελ. 29, με αφορμή το ποίημα του Κ. Π. Καβάφη).

ζ) *Έκθεση 3η*: Άλλο σχετικό θέμα.

### III. Οι νέοι και τα προβλήματά τους

α. *Παλιά και νέα γενιά*: (Το παρελθόν πλέκεται με το παρόν σε μια συνέχεια ιστορική. Οι γενιές διαδέχονται η μια την άλλη διαμορφώνοντας η καθεμιά το δικό της κόσμο αλλά διεκδικώντας παράλληλα ν' αφήσουν ανεξίτηλη τη σφραγίδα της ζωής τους, κάτι που από τη φύση του είναι ανταγωνιστικό και εγωιστικό. Αυτό εξάλλου από ψυχολογική άποψη ισχύει με τον εκλεκτικό μηχανισμό της αντίληψης, όταν τα άτομα κατανοούν μόνον ό,τι ήδη γνωρίζουν (δες κοινωνιολογία, Γ' Λυκείου, σελ. 258-259). Να προσθέσουμε ακόμα σ' αυτό το σημείωμα ότι το θέμα της νιότης απασχόλησε τη λογοτεχνία και μάλιστα ιδωμένο από διάφορες οπτικές γωνίες, όπως π.χ. (και μόνο από κείμενα που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια):

1. Μ. Αναγνωστάκη: *Νέοι της Σιδώνος*, 1970 (Β' Λυκείου - σελ. 297).

2. Κ. Π. Καβάφη: *Νέοι της Σιδώνος*, 400 μ.Χ. (Β' Λυκείου - σελ. 129).

3. Μ. Γκόρκι: *Η καρδιά του Ντανκό* (Γ' Γυμνασίου - σελ. 388). (Αναφέρει ο συγγραφέας τη διάσταση των γενεών αλλά ο ίδιος συμβιβάζει τις αντιθέσεις και υποστηρίζει τη συνύπαρξη και αλληλοϋποστήριξη).

Α. Άγγ. Τερζάκη: *Τα παιδιά με τα κλωνάρια* (δοκίμιο - σελ. 223).

β. *Τα ναρκωτικά ή η φθορά των νέων από την αχαλίνωτη κερδοσκοπία*:

Α. Μ. Πλωρίτη: *Η επιδημία των ναρκωτικών και οι επικαρπωτές του* (δοκίμιο - σελ. 252). (Σχετικά είναι όσα περιέχονται: «Η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στη Μ.Ε.» — Εκδ. Νέας Παιδείας, Αθήνα 1985, σελ. 33-35).

γ. *Οι νέοι, η ομορφιά, ο έρωτας...*

Α. Οδ. Ελύτη: *Η Μαρίνα των βράχων* (σελ. 55).

Β. Διον. Σολωμού: *Ο Πόρφυρας* (σ. 16).

δ. *Προβληματισμοί, ανησυχίες, πολιτικοί και άλλοι αγώνες των νέων*:

Α. Γ. Θεοτοκά: *Αργώ* (μυθιστόρημα, σ. 138).

Β. Νικ. Βρεττάκου: *Ειρήνη* (σελ. 63).

ε. *Έκθεση 4η*: «Η πιο διαδεδομένη από τις μικρές συνήθειες του σημερινού ανθρώπου είναι το κάπνισμα. Ποιες οι αιτίες της συνεχούς εξάπλωσής της; Τι δυσάρεστες επιπτώσεις έχει στη ζωή μας; Τι θα μπορούσε να συντελέσει στην καταστολή ή έστω στην περιστολή αυτής της συνήθειας;»

στ. Έκθεση 5η: «Ο Γκαίτε διαπίστωσε στο Φάουστ ότι «με το πνεύμα που νιώθεις μοιάζεις» και ότι «χλευάζει ο άνθρωπος ό,τι δε νιώθει». Πώς εξηγείτε την άποψη αυτή και ειδικότερα την έλλειψη επικοινωνίας και κατανόησης ανάμεσα στην παλιά και στη νέα γενιά σήμερα;».

#### IV. Ποιότητα ζωής στη σύγχρονη κοινωνία

α. Το φυσικό περιβάλλον.

A. Μαν. Ανδρόνικου: *Η προστασία του περιβάλλοντος* (Δοκίμιο - σελ. 242).

B. I. M. Παναγιωτόπουλου: *Το νόημα του σπιτιού* (Δοκίμιο - σελ. 246).

β. Το κοινωνικό περιβάλλον αλλοιώνει τον άνθρωπο.

A. M. Χάκκα: *Το ψαράκι της γυάλας* (διήγημα - σελ. 182). (Δίνεται η αλλοτρίωση που ατόμου, εδώ η ιδεολογική αλλοίωσή του. Με τη λ. αλλοτρίωση εκφράζεται η απώλεια κάποιου στοιχείου της προσωπικής υπόστασης και υπονοείται πως με την απώλεια αυτή ο άνθρωπος γίνεται όχι μόνο άλλος, ξένος προς αυτό που ήταν, αλλά και υποδεέστερος, λιγότερος από αυτό που ήταν.)

B. Θ. Λιανού: *Η διαφήμιση και ο ρόλος της* (δοκίμιο - σελ. 258). (Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί η σημασία των μηχανισμών διαμόρφωσης της κοινής γνώμης: T. V., τύπου κ.ά. Σχετική αναφορά υπάρχει: «Κοινωνιολογία», Γ' Λυκείου, σ. 266-7).

Γ. E. Ριντ: *Η μηχανή μαζικής προπαγάνδας* (δοκίμιο - σελ. 262) (Προβλήματα πάλης για την απελευθέρωση της γυναίκας).

Δ. Αλέξ. Παπαδιαμάντη: *Η φόνισσα* (νουβέλα ψυχογραφική, σελ. 93).

γ. Έκθεση 6η: «Ακούμε συχνά για άγχος που κυριολεκτικά βασανίζει σήμερα τους ανθρώπους. α) Να αναπτύξετε την κατάσταση του άγχους, β) Να επισημάνετε τα αίτια και γ) να προτείνεται μέτρα θεραπείας του.»

δ. Έκθεση 7η: «Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η αποστολή τους και η επίδρασή τους στην ατομική και κοινωνική ζωή.» ή: «Πώς θα μπορούσε να βοηθήσει, κατά τη γνώμη σας μια νέα περιβαλλοντική εκπαίδευση στην αντιμετώπιση του περιβαλλοντικού προβλήματος; Σε ποιες αρχές, στόχους και μέθοδες θα πρέπει να στηριχτεί ώστε να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα;»

#### V. Η Ελευθερία

α. Ανάλυση της έννοιας:

A. E. Π. Παπανούτσου: *Μορφές ελευθερίας* (δοκίμιο - σελ. 198).

β. Ελευθερία και ευθύνη του ατόμου:

A. A. Χουρμούζιου: *Η ευθύνη του πνευματικού ανθρώπου και τα όρια της ελευθερίας του* (δοκίμιο - σελ. 203).

Β. Ζαν Πολ Σαρτρ: [Ο εγκαταλειμμένος άνθρωπος] από το έργο του — διάλεξη — στα 1946: «Ο Υπαρξισμός είναι ένας ανθρωπισμός». (Εδώ δίνεται η φιλοσοφία του υπαρξισμού και ειδικότερα η απόλυτη ελευθερία του ανθρώπου και η φιλοσοφική θέση του Ζ. Π. Σαρτρ ότι η ύπαρξη (existencia) ταυτίζεται με την ελευθερία και τον αγώνα για αυτοδιαμόρφωση).

γ. Αγώνας για την κατάκτησή της:

Α. Ανδρ. Κάλβου: *Τα ηφαιστεια* (σελ. 11).

Β. Πάμπλο Νερούντα: *Canto General*, [Οι ελευθερωτές], (σελ. 319).

δ. Η στέρηση της ελευθερίας:

Α. Μπ. Μπρεχτ: [Ο σπιούνος] (Από το έργο: «Τρόμος και αθλιότητα του Τρίτου Ράιχ» - σελ. 282).

Β. Ρόδη Ρούφου: *Οι περιφρονητές του πλήθους* (δοκίμιο - σελ. 207).

Γ. Γιάννη Δάλλα: [*Σαν ιπποπόταμος...*]\* (από την ποιητική του συλλογή ανατομία - σελ. 75).

Τα Β και Γ αναφέρονται στο καθεστώς που επιβλήθηκε στη χώρα μας μετά την 21-4-'67).

ε. Έκθεση 8η: «Η Ελευθερία ως απαραίτητη προϋπόθεση για την πνευματική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη ατόμων και λαών.»

στ. Έκθεση 9η: Άλλο σχετικό θέμα.

## VI. Η τέχνη και η σχέση της με τη ζωή

α. Γ. Σεφέρη: *Η τέχνη και η εποχή* (δοκ. - σελ. 230).

β. Χ. Καρούζου: *Η κλασική πλαστική* (δοκ. - σελ. 233).

γ. Α. Τερζάκη: *Ελληνική απαισιοδοξία* (δοκ. - σελ. 239).

δ. Δ. Χατζής: *Το φονικό της Ιζαμπέλας Μόλναρ* (διήγημα - σελ. 160; στο οποίο ο Δ. Χατζής προσεγγίζει θεωρητικά το πρόβλημα της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην καλλιτεχνική δημιουργία και τη ζωή του καλλιτέχνη).

ε. Κ. Καρυωτάκη: [*Είμαστε κάτι...*] (σελ. 37).

στ. Μ. Σαχτούρη: *Ο στρατιώτης ποιητής* (σελ. 71).

ζ. Έκθεση 10η: «Να αναπτύξετε την αρχαία φράση: «Οὐκ ἔστιν παραμύθιον γλυκύτερον ἐν βίῳ τέχνης», δηλ. στη ζωή η πιο γλυκιά παρηγοριά είναι η τέχνη.»

η. Έκθεση 11η: Άλλο σχετικό θέμα.

## Υστερόγραφο:

1. Τα θέματα εκθέσεων που έχω παραθέσει παραπάνω είναι μόνο ενδεικτικά. Η ευρηματικότητα και η προσωπική του κάθε διδάσκοντα το μάθημα εκτίμηση θα δώσει πολλά ακόμα.

2. Καθώς τούτη η δουλειά έχει την ιστορία της —δεν είναι πρόσφατη— διαπιστώθηκε ότι τα θέματα των Γενικών Εξετάσεων στην Έκθεση τα τελευταία χρόνια εντάσσονται σε κάποια από τις παραπάνω ενότητες.

3. Δε διεκδικώ, τέλος, τη μοναδικότητα τέτοιας δουλειάς· υπάρχουν κι άλλες ανάλογες. Διεκδικώ όμως τη συμμετοχή μου στον προβληματισμό όλων των συναδέλφων που αφορά τον τρόπο που διδάσκεται και εξετάζεται η Έκθεση και σίγουρα αυτός ο προβληματισμός κάτι καλύτερο θα φέρει.

\* Ο υπογραφόμενος στις 20-11-'87, σε εκδήλωση του Συνδ. Φιλολόγων Ιωαννίνων παρουσίασε μian ανα-γνωστική προσέγγιση του ποιήματος με μια ευρύτερη αναφορά στη συλλογή ανατομία, παρουσία και του ποιητή.

Δημητρίου Τσέρτου  
Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών και Ρώμης

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΛΛΟΤΡΙΩΣΗ

### Αξιολόγηση - Αλλοτρίωση

#### 1. Ανεπίσημη αξιολόγηση - Αλλοτρίωση

Η εκτίμηση του δασκάλου για την επίδοση του μαθητή, συνήθως έχει δύο μορφές. Η μια είναι τυχαία, πρόχειρη και χωρίς σχεδιασμό, η άλλη είναι σκόπιμη, σοβαρή και συχνά πολύ αυστηρά σχεδιασμένη.

Οι δάσκαλοι τυπικά αναφέρονται, στο πρώτο είδος ως «ανεπίσημη αξιολόγηση», στο δεύτερο ως «επίσημη αξιολόγηση».

Παρ' όλο που η επίσημη αξιολόγηση είναι αυτή που λαμβάνει την μεγαλύτερη προσοχή το ίδιο από μαθητές και δασκάλους, δεν μπορεί να μην λάβει κανείς υπόψη και την ανεπίσημη αξιολόγηση!

Αυτό που οι δάσκαλοι πρέπει να καταλάβουν είναι ότι η μη επίσημη αξιολόγηση γίνεται συνεχώς και είναι πανταχού παρούσα συχνά ακόμη και χωρίς να το αντιλαμβάνονται.

Πιστεύω ότι και η ανεπίσημη αξιολόγηση δίνει συντελεστές αλλοτρίωσης.

Κατά τη γνώμη μου εδώ έχουμε την αποξένωση δια του βλέμματος, που επισημάνθηκε στο χώρο της κοινωνικής αλλοτρίωσης. Ποιος ξέρει σε ποιο βαθμό οι χειρονομίες του δασκάλου επηρεάζουν την συμπεριφορά του μαθητή. Φτάνει να πούμε ότι η άτυπη, έξω από την τάξη αξιολόγηση, μπορεί να παίξει κάποιο ρόλο, τόσο στην συμπεριφορά του δασκάλου μέσα στην τάξη όσο και στην συμπεριφορά των μαθητών. Το ίδιο μπορεί να γίνει με τις άτυπες αξιολογήσεις, που γίνονται μέσα στην τάξη. Η επίπληξη του δασκάλου στα δύο κορίτσια που μιλούσαν, ο συνηθισμένος έπαινος για την εργασία κάποιου αγοριού, στον πίνακα, η πρότασή του για την τοποθέτηση κάποιου «κολάζ» φτιαγμένου από κάποιο μαθητή στον πίνακα των ανακοινώσεων, όλα αυτά είναι παραδείγματα της ανεπίσημης αξιολόγησης.

Η ανεπίσημη αξιολόγηση διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο μια τάξη λειτουργεί. Κατά τη διάρκεια της αποστήθισης των μαθημάτων, οι μαθητές περιμένουν μια ανταπόκριση ύστερα από κάθε τους σχόλιο, άσχετα με το πόσο κοινό ή ευνόητο μπορεί να είναι αυτό. Αρκετά συχνά, ο δάσκαλος απαντά

παρέχοντας επιπλέον ενίσχυση στην αναμενόμενη συμπεριφορά.

Πιστεύω ότι ένα ανθρώπινο διδακτικό προσωπικό και μέσα, αλλά και έξω από την τάξη, μπορεί να βοηθήσει να αλλάξει η εικόνα του σχολείου από την απρόσωπη, όπως σε εργοστάσιο ατμόσφαιρα, σ' ένα ευχάριστο, ποθητό μέρος στο οποίο αξίζει να δουλεύει και να μαθαίνει κανείς.

## 2. Επίσημη αξιολόγηση - Αλλοτρίωση

Αξιολόγηση στην σχολική επίδοση είναι η συστηματική διαδικασία, που καθορίζει σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι στόχοι διδασκαλίας από τους μαθητές. Σημαίνει συγκέντρωση των ατόμων σε ομάδες για να γίνει διαχωρισμός. Συνήθως, την αξιολόγηση την περιορίζουμε στο γνωστικό τομέα και παραμελούμε τους άλλους τομείς, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό. Όμως, ο άνθρωπος δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ατομικής και κοινωνικής ζωής μόνο με γνώσεις.

«Το Σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, αποτελεί μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας στους κόλπους της οποίας λειτουργεί. Κατά συνέπεια, το σχολείο στις δομές και τις λειτουργίες του παρουσιάζει ανάλογα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μ' εκείνα του κοινωνικού περιβάλλοντος»<sup>2</sup>.

Η ανταγωνιστικότητα λοιπόν της κοινωνίας μεταφέρεται και στο χώρο του Σχολείου. Πράγματι, οι σημερινοί τρόποι αξιολόγησης στο σχολείο προβάλλουν την ανταγωνιστική όψη της σχολικής ζωής, αποβλέπουν στην ταξινόμηση των μαθητών και κατά τη γνώμη μου δεν μας δίνουν μια ακριβή και αντικειμενική εικόνα των αξιολογουμένων.

Είναι αλήθεια ότι όποιος παράγει σε επίπεδο σχολικό, είναι ξένος/απομακρυσμένος από τη διαδικασία παραγωγής. Σε κάθε περίπτωση ο μαθητής πολύ δύσκολα αντιλαμβάνεται την αξία αυτού που μαθαίνει ή αυτού που παράγει. Ο μαθητής κρατιέται σε μια κατάσταση αποξένωσης από την σωστή μάθηση, γιατί είναι σε μια κατάσταση υποταγής, θα έλεγα διαρκούς εξάρτησης, που τον εμποδίζει να ωριμάσει, τον περιορίζει ψυχολογικά, δεν τον αφήνει να κινηθεί με σιγουριά στον χώρο της μάθησης, και να γίνει ασφαλής για τον εαυτό του. Το να περιμένεις και να παίρνεις ένα βαθμό σημαίνει, όχι μόνο να αισθάνεσαι τον εαυτό σου κάτω από συνεχή κρίση, αλλά επίσης να παραμένεις σε μια κατάσταση συνεχούς εξάρτησης. Οι βαθμοί, ως γνωστό, είναι ένα σημείο αναγνώρισης, δύναμης, γοήτρου των διδασκόντων, ένα προνόμιο που συντελεί, ώστε να υπακούουν οι μαθητές και μια ευκαιρία να αξιώσουν οι διδάσκοντες από τους μαθητές κάποια συμπεριφορά και κάποια προσφορά εργασίας, που ζητιέται από το πρόγραμμα του Σχολείου, μια κρίση θετική για τους καλούς και αρνητική για τους κακούς.

Επειδή ένας βαθμός μπορεί να είναι υψηλός για κάποιον, που είναι αυστηρός στην βαθμολογία και χαμηλός για κάποιον που είναι χαλαρός και επειδή



υπάρχουν μεγάλες διαφορές βαθμολογίας<sup>3</sup> μεταξύ του πρώτου και δευτέρου βαθμολογητή στις γενικές εξετάσεις, οι βαθμοί είναι κατά την γνώμη μου ένα εργαλείο υπερβολικά φτωχό για προσδιορισμό, και διαφορούμενο να γίνει κατανοητό από τους μαθητές. Πιστεύω ότι ο βαθμός δεν είναι από μόνος μια ανάγκη. Οι μαθητές στην πρώτη σχολική εμπειρία δεν ζητούν από τον διδάσκοντα βαθμούς, εάν προηγουμένως δεν έχουν συνηθίσει στο σύστημα αξιολόγησης. Το να συγκεντρώνει όμως κανείς την μάθηση και τη συνήθη σχολική δραστηριότητα στο βαθμό, σημαίνει το να βάλει κανείς το μαθητή σε μια τέτοια κατάσταση που να μην ανακαλύψει ποτέ την έννοια και την χαρά της μάθησης. Ο βαθμός περιλαμβάνει και κλείνει μια εμπειρία μάθησης, ανταμείβει την προσπάθεια που εκτελείται με επιτυχία: κοπλιμέντα, κ.λ.π. Το να συνεχίσει να μαθαίνει κανείς πέρα από το Σχολείο δεν έχει κανένα νόημα. Οι λανθασμένες αξιολογήσεις αχρηστεύουν κάθε πραγματικό απόκτημα, η μάθηση γίνεται μια «μασημένη τροφή» και ο φόρος που πληρώθηκε, η θυσία που καταβλήθηκε, είναι πια χωρίς ουσιαστικό κέρδος. Οι λανθασμένες αξιολογήσεις πλήττουν συχνά τους πιο ευαίσθητους ή τους λιγότερο προικισμένους. Οι βαθμοί<sup>4</sup> προκαλώντας το συναγωνισμό μεταξύ των μαθητών αποθαρρύνουν τους πιο ανεφοδιαστούς και τους κάνουν να είναι πιο δύσκολοι στις κοινωνικές τους σχέσεις και αποξενώνονται από τον πραγματικό σκοπό του Σχολείου. Πιστεύω ότι ο βαθμός δεν έχει προγνωστική αξία με την έννοια ότι δε μας λέει τίποτε για το σχολικό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών. Εάν εξετάσουμε τον βαθμό σε μερικές από τις πιο τυπικές ψυχολογικές απηχήσεις του, τον βρίσκουμε στο κέντρο ενός συστήματος αξιολογήσεων, που συμπιέζει τις διαδικασίες μάθησης (αλλοτριώσης από την πραγματική μάθηση) ώστε να παραμένουν φυλακισμένες στον περιορισμένο χώρο του σχολείου και να παραμένουν ανεξερεύνητες ως ανθρώπινα φαινόμενα, που έχουν στο εσωτερικό τους μια θετική δύναμη προτροπής πολύ πιο μεγάλη σε προτροπή από ένα βαθμό<sup>5</sup>.

Η δική μου θέση δεν είναι πολεμική για τους βαθμούς, αλλά η αλλοτριώση, που έρχεται σαν αντάλλαγμα από τη βαθμοθηρία των μαθητών και από την πίεση που ασκούν οι γονείς —όσοι ασκούν— ως συλλέκτες βαθμών. Ομοίως, η αντίρρησή μου είναι η ιδιαίτερη μορφή που παίρνει η αξιολόγηση. Επιλέγει δηλαδή η αξιολόγηση (οι εξετάσεις) αυτούς που πρέπει, τους ικανούς;

Συχνά με την σημερινή αξιολόγηση ευνοούνται, όσοι παπαγαλίζουν, εκείνοι που είναι περισσότερο μελετηροί παρά προικισμένοι με φαντασία, εκείνοι που είναι προικισμένοι με μνήμη παρά με κρίση, περισσότερο παθητικοί παρά ανεξάρτητοι, ατομικιστές παρά συνεργατικοί, περισσότερο πρώιμοι παρά βαθείς.

Τα Πανεπιστήμια υποχρεώνονται να δέχονται ως φοιτητές όχι αυτούς που αποδεικνύουν ότι διαθέτουν δημιουργική σκέψη, αλλά τους αρίστους παπαγάλους<sup>6</sup>, που μάλιστα μπορεί να βρέθηκαν σε κάποια σχολή κατά λάθος (λόγω του εξεταστικού συστήματος, κάποιος που θέλει να γίνει νομικός, μπορεί να καταλήξει να εισαχθεί στην... Θεολογική, κάποιος που θέλει να σπουδάσει πολιτικός

μηχανικός, να εισαχθεί στη γυμναστική ακαδημία, κ.ο.κ.). Το Σχολείο με το σημερινό τρόπο αξιολόγησης έχει μεταβληθεί από κέντρο γνώσεως, σε κέντρο πιέσεων. Με την σημερινή αξιολόγηση χάνεται η ισότητα των ευκαιριών, αφού αλλού δηλώνει κανείς αλλού εισάγεται. Ελάχιστος αριθμός καταλήγει στην πρώτη επιλογή. Τέτοιου είδους αξιολόγηση είναι προβληματική, διότι παίζεται στο σχολείο το παιχνίδι της ατομικοποίησης, διότι ο δάσκαλος βρίσκεται σε κλειό δεσμεύσεων και παρεμβάσεων και δεν έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιήσει μια άτυπη συνάντηση.

Το Αναλυτικό πρόγραμμα και το Ωρολόγιο πρόγραμμα καθώς είναι δεσμευτικά για τον διδάσκοντα, τους αλλοτριώνουν από το αντικείμενο της εργασίας του. Κατά τη γνώμη μου και η συμπεριφορά του διδάσκοντα είναι εξαρτημένη. Ο κακός ανταγωνισμός δημιουργεί άγχος στους μαθητές, τους διαιρεί σε συμφέροντα και τους αποξενώνει από τον πραγματικό σκοπό του σχολείου. Ο άνισος καταμερισμός γνώσης ενισχύει την ανισότητα. Η κοινωνία μας στηρίζεται στην αρχή: ο καθένας για τον εαυτό του. Ο κοινός στόχος στο σχολείο, που είναι ένας συνεκτικός δεσμός, γίνεται πηγή συγκρούσεως.

Ο ατομικισμός της κοινωνίας έχει εισβάλει και στο χώρο του σχολείου. Ο ατομικισμός σπρωγμένος στο έσχατο όριο σημαίνει και μοναξιά στο έσχατο όριο.

Η αξιολόγηση όμως θα είναι απαραίτητη στο βαθμό που με την αξιολόγηση μερικοί κατατάσσονται από άλλους ως αποδεκτοί ή μη αποδεκτοί. Η αξιολόγηση θα μπορούσε να είναι μια ηθική δραστηριότητα, αν ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται για την δημιουργία και διατήρηση των ιεραρχιών γίνει σωστά. Συμβαίνει με την αξιολόγηση ό,τι και με τους θεσμούς. Παγιδεύεται ο ίδιος ο άνθρωπος από το σύστημα ή ο ίδιος παγιδεύει τους άλλους.

Ας δούμε όμως και μια άλλη πτυχή της αξιολόγησης. Έχει πρόσφατα λεχθεί από κοινωνιολόγους που ασχολούνται με την ανάλυση, πως αξιολόγηση σημαίνει αναφορά στο επίπεδο και στην κοινότητα. Αυτοί κάνουν διάκριση μεταξύ διαφορετικών συστημάτων αξιολόγησης σ' εκείνα που βασίζονται στη δύναμη και την επιστήμη και λένε πως στα πρώτα δεν υπάρχει άλλη εκλογή από το να δεχτείς τους κανόνες, αφού συνήθως υπάρχει κάποια μορφή βίας. Στα δεύτερα η αξιολόγηση συνήθως υποτίθεται ότι αντανακλά αντικειμενικές, ευδιάκριτες, ιδιότητες, δίνονται βαθμοί στις ποιότητες και τα προϊόντα από κάποιον, που τα αξιολογεί ενεργώντας ως να ήταν φερέφωνο της φύσης ή αγγελιοφόρος της και που ο λόγος είναι εκείνος ενός οποιουδήποτε ατόμου.

Η αξιολόγηση θα μπορούσε να είναι μορφή ζωής, η επιφύλαξη όμως είναι οι αντιλήψεις για τα κριτήρια. Κατά τη γνώμη μου παρ' όλο που ο χαρακτήρας της αξιολόγησης είναι προβληματικός, η αξιολόγηση με σωστά κριτήρια θα μπορούσε να είναι πράξη ηθική και πολιτική<sup>9</sup>.

Ένα συγκεκριμένο παράδειγμα της σχέσης μεταξύ αξιολόγησης και αποξένωσης ενυπάρχει στη διεργασία, με την οποία οι διαδικασίες της αξιολόγησης

διαχωρίζουν άνθρωπο από άνθρωπο.

Με το να θεωρεί το προϊόν ενός ατόμου σαν ξέχωρο προϊόν και με το να αποδίδει την αξία που αποδίδεται στο προϊόν στο άτομο που το έχει παράγει, η ιδεολογία και η εκδήλωση της ατομικότητας οικοδομείται μέσα στην αξιολόγηση<sup>9</sup>. Ο μαθητής παρουσιάζεται με την δική του ατομικότητα και το πολύπλοκο πρόβλημα της αξιολόγησης είναι να κατακερματισθεί η συνεργατική προσπάθεια, ώστε να τοποθετηθεί ως εξατομικευμένο πλαίσιο αξιολόγησης.

Η αποξένωση κατά τη γνώμη μου μεγαλώνει, όσο τροφοδοτείται πιο πολύ η ατομικότητα. Και ο κατακερματισμός της συνεργατικής προσπάθειας, δίνει συντελεστές αλλοτρίωσης.

Η αξιολόγηση γίνεται προβληματική, γιατί δεν έχουμε στην διάθεσή μας κανένα φανερό τρόπο αντιμετώπισης της κοινωνικής δράσης των μελών, περισσότερο θεωρούμε τη βασική μονάδα σαν άτομο.

Όμως, κανένας κοινωνιολόγος άξιος του ονόματος δεν βλέπει το άτομο ως άτομο. Δίνουμε στα άτομο βαθμούς και δεν έχουμε την δυνατότητα να αντιμετωπίσουμε ένα αίτημα για συλλογική επιβράβευση. Ακόμα και στην περίπτωση, που επιβραβεύουμε στο χώρο του σχολείου μια ομάδα συνεργασίας. Έρχεται στη συνέχεια η στιγμή να απαρνηθούμε το ίδιο μας το μήνυμα, καθώς αξιολογούμε χωριστά, ατομικά τους εξεταζόμενους για τα ενδεικτικά, για τα απολυτήρια ή για τα διάφορα διπλώματα.

«Εκτός από την ιδεολογία του ατομικισμού που συναντούν, τα παιδιά μαθαίνουν και άλλες αντιλήψεις και στάσεις:

α) «Τα παιδιά δεν περιμένει κανείς να παράγουν γνώση, αλλά να την αναπαραγάγουν,

β) να τοποθετηθούν ή να τοποθετήσουν άλλους σε διάφορες μορφές κατάταξης και να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους σε σχέση με τους άλλους σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια, και

γ) να ενταχθούν στον κόσμο του δεδομένου και του φυσικού»<sup>10</sup>.

Στα σχολεία οι μαθητές μνούνται στη μέτρηση και διαβάθμιση σ' ένα κόσμο, όπου τα πάντα μετριούνται. Φαίνεται ότι, αφού τους μαθητές τους μνήσουμε στην ιδέα ότι η αξία μπορεί να παραχθεί και να αποτιμηθεί ανάλογα, αυτοί τείνουν να δεχθούν κάθε είδους ιεραρχήσεις. Μέσα στο σχολείο, εκείνο που αξιολογείται είναι η εργασία του μαθητή, η ανταλλακτική του αξία.

Ο μαθητής ανταλλάσσει με αντικείμενα το προϊόν της εργασίας του: βαθμούς, πιστοποιητικά, ενδεικτικά, απολυτήριο.

Μέσα από την αξιολόγηση, η εργασία του μαθητή μπορεί να αντιπροσωπευτεί, ως ένα γνώρισμα παραγωγής αγαθού.

Ο μαθητής μαθαίνει να βλέπει το έργο του ως ανταλλαγή-αξία από τη στιγμή που υποβάλλει το προϊόν της εργασίας του σε κάποια αξιολόγηση. Το έργο του μαθητή στην προκειμένη περίπτωση χάνει την ατομική του σκοπιμότητα.

Μέσα από τους μεσολαβούντες μηχανισμούς διαβαθμίσεων το έργο του μαθητή καταποντίζεται με το να δίνεται στο προϊόν του μια τιμή. Εδώ αναφέρομαι στην γενικότερη έννοια του Μαρξ, στην αλλοτρίωση της εργασίας, που τη θεωρεί ως την εγκατάλειψη της χρήσης — αξίας της δημιουργικής δραστηριότητας ενός ατόμου. Όπως παρατηρεί ο Όλμαν (1971), η πιο σπουδαία απ' όλες τις ανθρώπινες λειτουργίες μπαίνει κάτω από τον έλεγχο κάποιου άλλου.

Το αντικείμενο απομακρύνεται με την έννοια ότι η γνώση ως κάτι άλλο από το προϊόν του μαθητή, εξαρτάται από άλλους, επιλέγεται από «ειδικούς», και αξιολογείται από εξεταστές. Οι εξετάσεις της πρακτικής εφαρμογής δεν είναι παρά ένας φόρος τιμής στην εφευρετικότητα των εξεταστών, αλλά η επιρροή τους στη Σχολική διδασκαλία είναι τόσο μεγάλη, που η πρακτική εφαρμογή δεν σημαίνει τίποτε άλλο παρά μια σειρά μετρήσεων ρουτίνας<sup>11</sup>.

« Όμως, η αλλοτρίωση εκδηλώνεται στον μαθητή νωρίτερα από την παράδοση του προϊόντος του μαθητή στον εκτιμητή. Η αλλοτρίωση αρχίζει από τη στιγμή που ο μαθητής αρχίζει την εργασία του και έχει στο νου του την αξιολόγηση (αντάλλαγμα). Δεν αποξενώνεται μόνο όταν γράφει έκθεση και έχει το νου του στο βαθμό ως αντάλλαγμα<sup>12</sup>.

Μάλλον αποξενώνεται αρχίζοντας εργασία με την αντίληψη κατά νου να θεωρεί την εργασία σαν αγαθό. Όπως το εκφράζει ο Όλμαν, οι μαθητές «βλέπουν την εργασία... ως μια δραστηριότητα, που ευθύνεται μόνο για το τμήμα της αξίας που τους αποδίδεται υπό μορφή «μισθού». Η εργασία θρυμματίζεται σε ανταλλαγή-αξία.

### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλέπε και Theodore W., Hippe, Teaching English in Secondary Schools, London, 1973, όπου στις σελίδες 279-294 αναφέρονται τα εξής: « Όταν ο δάσκαλος λέει «γειά» στον μαθητή στους διαδρόμους στο ενδιάμεσο των μαθημάτων ίσως ο δάσκαλος δεν θεωρεί τη συμπεριφορά του σαν αξιολόγηση. Για τον μαθητή όμως οι μικρές χειρονομίες μπορούν να έχουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα απ' ό,τι για το δάσκαλο, που είναι απλά ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του, τον αξιολογούν ως άτομο. Ο μαθητής σκέφτεται, με πρόσεξε. Μου μιλάει όχι μόνο στην τάξη αλλά και στα διαλείμματα και στους αγώνες μπάσκετ, και στην εσχολσία και σχεδόν παντού». Ο μαθητής αξιολογείται σ' αυτήν την περίπτωση θετικά και ευχάριστα. Φυσικά, αρνητικές και δυσάρεστες αξιολογήσεις μπορούν να απεικονιστούν απλά με το να αντιστραφεί το γεγονός έτσι ώστε ο δάσκαλος να μην χαιρετά τον μαθητή όποτε τον βλέπει».
2. Βλέπε Γ. Κρουσταλάκη, Η Παιδαγωγική Σήμερα, τόμος Α', εκδόσεις Λύχνος, Αθήνα, 1982, σ. 100.
3. Κώστα Ασπρουλάκη, Έρευνα στα Εξεταστικά Κέντρα Λαμίας. Η προφορική βαθμολογία καλύπτει την κλίμακα από 10 μέχρι 20, ενώ η βαθμολογία των γενικών εξετάσεων από 3 μέχρι 20.

β) 59 μαθητές, ποσοστό 12,10% στις γενικές εξετάσεις πήραν βαθμό κάτω από τη βάση.

γ) Ο βαθμός με τη μεγαλύτερη συχνότητα στα προφορικά ήταν το 17,96. Στις γενικές εξετάσεις τη μεγαλύτερη συχνότητα είχε ο βαθμός 14,68, οι μαθητές βαθμολογήθηκαν με 14.

- δ) 217 μαθητές ποσοστό 44,19% πήραν βαθμό 17-20 στα προφορικά, ενώ στις ενικές εξετάσεις πήραν 17-20 μόνο 74 μαθητές, δηλαδή ποσοστό 15,07%.
4. Βλέπε, Margaret L. Clark, Ella A. Erway, και Lee Beltzer «the learning encounter, εκδ. Randon House New York, Inc. 1971, όπου στη σελίδα 16 αναφέρονται: Ο Martin Dubernan στο «Ένα πείραμα στην Εκπαίδευση» ένα έργο που αντανακλά τις εμπειρίες του σε μια ειδική τάξη στο Πανεπιστήμιο του Princeton συνοψίζει μ' αυτόν τον τρόπο: Ο συναγωνισμός εξακολουθεί να είναι η σφραγίδα της κοινωνίας μας, γιατί εμείς συνεχίζουμε να εκπαιδεύουμε τη νεολαία μας να δρα ανταγωνιστικά για να μετρήσουμε την αξία της μέσα στα πλαίσια του πόσο επιτυχημέ- να κυριαρχούν πάνω στους άλλους παρά στους εαυτούς του».
  5. Ferdinando Montusehi, Scuola senza Editrice la scuola, Roma VI. Edizione 1978, p.p. 31-33.
  6. Αν δεν πάψουν τα σχολεία να παράγουν «παπαγάλους» Ν. Ανδροβιτσανέα, άρθρ. Οικον. Ταχ. 5-2-1978, σ. 53.
  7. Stephen Castles and Wiebke Wustenberg, The Education of the future An Instruction to the theory and practise of socialist education, London 1979.
  8. Jan Hextal and Madan Sarup, School Knowledge, Evaluation and Alienation, England, 1977, p.p. 152-165.
  9. Jan Hextal and Madan Sarup, ό.π., σ.σ. 152-165.
  10. Jan Hextal and Madan Sarup, ό.π., σ.σ. 152-165.
  11. Jan Hextal and Madan Sarup, ό.π., σ.σ. 152-165.
  12. Jan Hextal and Madan Sarup, ό.π., σ.σ. 152-165.

*Κάτσια Χρήστου*

**Η ΕΞΟΥΣΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ  
ΚΑΙ Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ**  
(*Κριτική στην Πανεπιστημιακή γλώσσα*)

Η γλώσσα είναι κι ένα όργανο δύναμης καθώς κι ένα σύμβολο κοινωνικής διάκρισης. Παλιότερα η χρήση της καθαρεύουσας σαν υποχρεωτικής γλώσσας στην εκπαίδευση, χρησίμευε σαν σύμβολο κοινωνικής διάκρισης αλλά και σαν όργανο επιλογής και απόκρυψης κατά τον ίδιο τρόπο που χρησίμευε η γλώσσα των Μανδαρινών στην αρχαία Κίνα. Όμως και σήμερα εφόσον συγκλίνουν οι κοινωνικοί όροι που δίνουν στον πομπό τη νομιμότητα να κατέχει το λόγο και την αλήθεια, μπορεί και οποιαδήποτε κοινωνική διάλεκτος να έχει μια παρόμοια λειτουργία.

I. Έχει από πολλές μεριές επισημανθεί ότι η γλώσσα αποτελεί το μοναδικό σχεδόν εργαλείο μετάδοσης της σχολικής γνώσης, στην επικοινωνιακή σχέση ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο, στο βιβλίο και τον αναγνώστη. Η διδασκαλική κρίση σ' όλα τα επίπεδα του σχολικού συστήματος, αλλού περισσότερο κι αλλού λιγότερο, εστιάζεται στην ικανότητα των εκπαιδευόμενων να κατανοήσουν και να χειριστούν σύνθετες γλωσσικές δομές, ενώ παράλληλα εκτιμείται όσο τίποτε άλλο ο γλωσσικός πλούτος, η φινέτσα και το εκφραστικό ύφος.

Είναι επίσης γνωστό ότι το σχολείο διδάσκει μια από τις παραλλαγές της εθνικής γλώσσας που αντιστοιχεί στην ομιλούμενη γλώσσα των κοινωνικών ομάδων των μορφωμένων στα μεγάλα αστικά κέντρα. Αυτό βέβαια σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι σε καμιά περίπτωση δεν είναι ομόγλωσση ομάδα εφόσον δεχόμαστε ότι προέρχονται από διαφορετικά στρώματα, γεωγραφικές περιοχές κ.λ.π. Άμεση συνέπεια της παραπάνω πραγματικότητας είναι να παίρνει συνήθως η γλωσσική εκπαίδευση τη μορφή της γλωσσικής λογοκρισίας και βέβαια να παρατηρείται έντονη σχολική θνησιμότητα εκεί που η κοινωνική τάξη από την οποία προέρχεται ο εκπαιδευόμενος, απομακρύνεται γλωσσικά από τη γλώσσα που μιλιέται στο σχολείο.

II. Στα πλαίσια αυτά είναι χαρακτηριστική η στάση ορισμένων μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας — κατά κύριο λόγο. Αντιμετωπίζοντας τη γλώσσα διδασκαλίας σαν φυσική για τα «καλλιεργημένα» άτομα και προϋποθέτο-

ντας —στην καλύτερη περίπτωση αυτό— ότι υπάρχει κοινότητα γλώσσας και κουλτούρας ανάμεσα στο δάσκαλο και τον εκπαιδευόμενο, απαλλάσσουν σε κάθε περίπτωση τον εαυτό τους από τη φροντίδα να ελέγξουν τόσο τη γλώσσα που χρησιμοποιούν, όσο και την κατανόηση της γλώσσας αυτής από τους ακροατές τους.

Η λεκτική συμπεριφορά του μέλους της πανεπιστημιακής κοινότητας μπορεί να δυσχεράνει αφάνταστα την αποκρυπτογράφηση του μηνύματος που εκπέμπει και ιδίως όταν ο ίδιος δε μπορεί να βγει από τα γλωσσικά και πολιτιστικά του πρότυπα, για να διαπιστώσει ότι η γλώσσα που αυτός χειρίζεται στη διδασκαλία είναι η γλώσσα μιας κοινωνικής τάξης, ενώ η γλώσσα που χειρίζονται οι εκπαιδευόμενοι οφείλει το βασικό χαρακτηριστικό της στην κοινωνική τους προέλευση.

III. Η επιστημονική γλώσσα έχει ανάγκη από σαφήνεια, είναι απαραίτητο να καλλιεργεί μεταδίδοντάς τη την κριτική σκέψη. Κι ενώ στόχος κάθε διδασκαλίας ή κάθε συγγράμματος είναι η μετάδοση ορισμένων γνώσεων, έχουν παρατηρηθεί σοβαρές απώλειες στην ποσότητα πληροφοριών που μεταδίδονται με κύρια ευθύνη του οργάνου μετάδοσης των γνώσεων. Αυτό συμβαίνει όταν η γλώσσα γίνεται σύμβολο, κάτι σαν παράσημο κοινωνικής διάκρισης, όταν ο πομπός μετατρέπει τη γλώσσα από εργαλείο επικοινωνίας σε εξουσιαστική παρέμβαση, σε κοινωνικό διακριτικό ανωτερότητας. Τότε η γλώσσα —και μέσα από αυτή ο χρήστης της— εμφανίζεται σαν ανώτερη που σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί όργανο προσιτό στον καθένα. Η χρήση της καλλιεργεί την ψευδαίσθηση ότι το κατεξοχήν αυτό τεχνητό ιδίωμα είναι η «φυσική» γλώσσα των κατόχων της «φυσικής» νοητικής ανωτερότητας.

Ο χρήστης της, επίλεκτος χειριστής των λέξεων και των ιδεών παρουσιάζεται σαν φυσικός κάτοχος μιας νοητικής ανωτερότητας που ούτε αγοράζεται ούτε χαρίζεται, σαν δώρο υπερκοινωνικό της μοίρας και έμμεσα πλην σαφώς μεταδίδει το μήνυμα ότι η κατοχή των όποιων γνώσεων δεν είναι απόκτημα προσιτό με ορισμένες προϋποθέσεις —π.χ. κοινωνικές— αλλά ιδιότητα φυσική, χάρισμα. Έτσι συνειδητά ή ασυνειδητά δικαιώνει την κοινωνική και μορφωτική ανισότητα και νομιμοποιεί τα προνόμια αφού αρνείται τις κοινωνικές προϋποθέσεις που παράγουν τις καλλιεργημένες διαθέσεις.

## (1)

«Περισσότερο από φιλοσοφία του υποκειμένου και της συνείδησης, μετά το στρουκτουραλισμό και μετά τη διαλεκτική —ακόμη και στην αρνητική αντορική εκδοχή της που απορρίπτει τις «συνθέσεις» των κοινωνικών επιστημών— μετά από κάθε θεωρία της κοινωνίας που επαγγέλλεται τη χειραφέτηση είτε ως ριζική κριτική της γνώσης, είτε ως κριτική της ιδεολογίας και πάντως ως συνολική κριτική της κοινωνίας εν ονόματι ενός κανονιστικού και ουτοπιστικού ιδεώδους, κυρίως εναντίον κάθε «συνολιστικής αρχής» που υποθετικά ενοποιεί ό,τι ουδέποτε πραγματικά θεματοποιείται από τον ακατανύκαστο βιωμένο κόσμο και τέλος με τη βεβαιότητα της εγγενούς αναλήθειας του

όλου και τη γνώση του αμφίβολου αποτελέσματος της υπέρβασης, η μη-κοινωνιολογία, χωρίς την προκατάληψη του «αρνητισμού», την αισιοδοξία του «καθολικού πραγματισμού», ή την υποκρισία του κάθε «ανθρωπολογισμού» αλλά με διάθεση αποκαταστατική της αυτοδιαφυσμένης νεωτερικότητας, ούτε ανακατασκευή του μαρξισμού, ούτε κριτική του κοινωνικού εξορθολογισμού αλλά ούτε και θεωρία της επικοινωνιακής δράσης στο αγγελικό πεδίο ενός δι-υποκειμενικού, κατανοητικού και ηθικού διαλόγου υπέρ του καθολικού *consensus*, αναδεικνύεται αποσπασματικά εκεί όπου η ενδο-υποκειμενική εννόηση έχει το λόγο ως γραφή σ' ένα διαρκώς ανολοκλήρωτο έργο» (Βέλτσος, καθηγητής της Παντείου).

(2)

«Εις την φιλοσοφίαν του Καντίου η καθολική υποκειμενικότης ταυτίζεται με την αντικειμενικότητα. Η ιδεαλιστική σκέψις, διαπιστώνουσα την σταθεράν δομήν των εις τα διάφορα υποκείμενα ισχυουσών γενικώς βουλευτικών αρχών (*Maximen*), ανάγει αυτά εις την γενικωτάτην, περιληπτικωτάτην και ειδολογικήν (κατ' ουσίαν υποκειμενικήν!) αρχήν του νόμου, τον οποίον θεωρεί πλέον ως «αντικειμενικόν». Η «εξαντικειμενικεύσεις» αυτή είναι ουσιαδές γνώρισμα της ηθικής θεωρίας και της πράξεως εις την κριτικήν-ιδεαλιστικήν σκέψιν του Καντίου (ο οποίος κατά αφηρημένον, κριτικόν μεταφυσικόν—όχι μυθολογικόν—τρόπον επιδίδεται ούτω εις «*objektivierendes Denken*»). Η «εξαντικειμενικεύσεις» αυτή—η θεώρησις της ατομικής υποκειμενικής ηθικής αρχής της βουλήσεως (*Maxime*) ως αντικειμενικού νόμου (*Gesetz*)—αποτελεί την θεμελίωσιν της ηθικής (θεωρίας και) πράξεως, η οποία φαίνεται πλέον να επιτελῆται ως «εξυποκειμενικεύσεις» (ο «αντικειμενικός» ηθικός νόμος γίνεται υποκειμενική ηθική πράξις). Εκ της καθολικής υποκειμενικότητος, (της «αντικειμενικότητος» του «νόμου») απορρέει επομένως κατά τον Κάντιον η υποχρεωτικότης της «κατηγορητικής προσταγής» («*Kategorischer Imperativ*») δια το καθ' ἕκαστον υποκείμενον, το οποίον υφίσταται ως άτομον». (Παπαπέτρου Κων/νος, «*Ιδιοτροπία*», διδάσκεται σήμερα στη Θεολογική Σχολή Αθήνας).

Τα παραπάνω αποσπάσματα προέρχονται από βιβλία δύο γνωστών καθηγητών Πανεπιστημίου, της Παντείου και της Θεολογικής Αθηνών. Όπως είναι φανερό, βία και τρομοκρατία δεν εξασκούν μόνες τους οι δοτικές ούτε οι αρχαιοπρεπείς καταλήξεις. Αρκεί να συγκλίνουν οι κοινωνικοί όροι που δίνουν στον πομπό τη νομιμότητα να κατέχει το λόγο και την αλήθεια, κύρος που απορρέει από το καθέδρας μάθημα, για να δράσει τρομοκρατικά πάνω στους δέκτες και οποιαδήποτε κοινωνική διάλεκτος.

IV. Ο λόγος είναι επιστημονικός όταν δίνει τη δυνατότητα να επαληθευτούν τα λεγόμενα και αυτή βέβαια η δυνατότητα έχει σαν πρώτη συνάρτηση και τη γλώσσα στην οποία είναι διατυπωμένη η όποια άποψη. Πολλές φορές όμως η χρήση της γλώσσας εμποδίζει το δέκτη να καταλάβει και τότε το μήνυμα μετατρέπεται σε στατική αλήθεια που δεν επιδέχεται αμφισβήτηση. Στο από καθέδρας μάθημα η παρόμοια χρήση της γλώσσας εμποδίζοντας την κατανόηση των νοητικών προϊόντων, προστατεύει τον πομπό από την κριτική και επιβάλλει μ' ένα τρομοκρατικό τρόπο σιωπή στο δέκτη. Η νοηματική ακαθοριστία λειτουργεί τρομοκρατικά στους εκπαιδευόμενους που αναγκάζονται να αναλά-



βουν όλη την ευθύνη για την καταστροφή της επικοινωνίας.

Η τρομοκρατική γλώσσα πείθει τον εκπαιδευόμενο για την ανωτερότητα του πομπού και για τη δική του κατωτερότητα, τον πλημμυρίζει δέος, ερωτηματικά και αμφιβολίες για τις νοητικές του ικανότητες. Τον αναγκάζει να οχυρωθεί στην ένοχη σιωπή γιατί φοβάται πως ακόμη και η παραμικρή δήλωση, ό,τι δεν καταλαβαίνει, θα αποκαλύψει δημόσια την αναξιοτήτά του.

*Αριστείδη Δημητράκη*

## **ΑΙΤΙΑ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ**

### *Α' Εκπαίδευση - Αξιολόγηση - Βαθμολογία*

Είναι γενικά παραδεκτό ότι σκοπός της διδασκαλίας είναι η μάθηση. Η διδακτική ώρα τότε μοναχά δικαιώνεται όταν συντελείται ουσιαστική μάθηση. Αυτός που διδάσκει είναι το αρμόδιο όργανο που αποτιμά τις ενδείξεις της μάθησης. Για να ανταποκριθεί σ' αυτό το σκοπό χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους που επινόησε η Ψυχοπαιδαγωγική. Μεταξύ αυτών είναι και η αξιολόγηση.

Ως γενικός όρος η αξιολόγηση σημαίνει ικανότητα κρίσης ή εκτίμησης της αξίας μιας επικοινωνίας, ή μιας μεθόδου σε σχέση με προσδιορισμένους στόχους και καθορισμένα κριτήρια. Συνοπτικά θα λέγαμε ότι είναι ένας τρόπος αναγνώρισης κάποιας αξίας. Διακρίνεται σε «θετική αξιολόγηση» δηλ. αναγνώριση αξίας και σε «αρνητική αξιολόγηση» δηλαδή άρση της αναγνώρισης κάποιας αξίας.

Στον καθημερινό βίο αξιολογούμε συνεχώς με μορφασμούς, με έκφραση δυσaréσκειας ή με επαινετικό λόγο. Στο σχολείο η αξιολόγηση του μαθητή είναι αναγνώριση θετικής ή αρνητικής αξίας στο αποτέλεσμα του έργου της εκπαίδευσης πάνω στο μαθητή. Ειδικότερα η αξιολόγηση στο σχολείο γίνεται για να πληροφορεί τους μαθητές σχετικά με την πρόδό τους, τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την ποιότητα της εργασίας τους και την πολιτεία σχετικά με την επίτυχία των αναλυτικών της προγραμμάτων.

Μια μορφή αξιολόγησης είναι και η βαθμολογία, δηλαδή η κατάταξη των μαθητών σε μια βαθμολογική κλίμακα από 1-20 στο σχολείο και από 0-20 στις Πανελλαδικές εξετάσεις για τα Α.Ε.Ι. και τα Τ.Ε.Ι.

### *Β' Ελληνική εκπαίδευση και αξιολόγηση*

Γενικά η αξιολόγηση και η βαθμολογία στην εκπαίδευση αποτελεί επινόηση των νεότερων χρόνων. Σήμερα αποτελεί το βασικό παράγοντα αξιοθεσίας

της κοινωνίας. Συμβάλλει στη διασπορά των κοινωνικών ρόλων. Δηλαδή η αξιολόγηση των μαθητών στοχεύει στην επιλογή των ικανών για την κατάληψη κοινωνικής θέσης. Αυτό δείχνει πόσο σημαντική και υπεύθυνη πράξη είναι η αξιολόγηση του μαθητή.

Από παιδαγωγική άποψη η αξιολόγηση και η βαθμολογία δρα αρνητικά και μεταβάλλει το σχολείο σε χώρο ανταγωνισμού. Σήμερα το σχολείο δεν αποτελεί εκπαιδευτικό κέντρο αλλά βαθμολογικό κέντρο. Οι μαθητές παρουσιάζονται καθημερινά στα σχολεία μας όχι για μάθηση, αλλά για εξέταση, ώστε να εκμαιεύσουν κάποια βαθμολογία. Έχουν μεταμορφωθεί σε βαθμολητές κάτω από την πίεση των γονέων τους και της κοινωνικής πραγματικότητας...

### Γ' Το μάθημα της Έκθεσης και η αξιολόγηση

Όλα τα μαθήματα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο υπόκεινται σε ένα είδος εξέτασης, δηλαδή αξιολογούνται και βαθμολογούνται. Το μάθημα της Έκθεσης δε διδάσκεται υπεύθυνα και συστηματικά, αλλά και αξιολογείται και βαθμολογείται.

Κανονικά η Έκθεση δεν πρέπει να θεωρείται σήμερα μάθημα αφού ούτε νομικά κατοχυρωμένο δεν είναι, ούτε έχει σχετικό διδακτικό βιβλίο, ούτε διδάσκεται, ούτε έχει πλήρες αναλυτικό πρόγραμμα. Η διδασκαλία του αποτελεί μάλλον καθήκον και ευθύνη του καθηγητή με βοήθεια μόνο τα κάθε μορφής εκθεσιολόγια της παραπαιδείας και τις σπάνιες εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας.

Ακόμα το μάθημα της Έκθεσης παρουσιάζει την εξής αντινομία: Θεωρητικά υπολογίζεται ως κλάδος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας. Παρουσιάζεται δηλαδή χωρίς αυτοτέλεια και αυτονομία. Πρακτικά όμως, και συγκεκριμένα στις Πανελλαδικές Εξετάσεις θεωρείται μάθημα αυτοτελές και ανεξάρτητο.

Εκεί όμως που το μάθημα της Έκθεσης θεωρείται τρωτό και προβληματικό είναι ο τομέας της αξιολόγησής του και της βαθμολόγησής του. Στη διαδικασία αυτή αναγνωρίζεται εμπειρικά και πρακτικά ότι υπεισέρχονται υποκειμενικοί παράγοντες με αποτέλεσμα τις θεαματικές διαφορές στη βαθμολογία.

Ο κ. Κ. Μπαλάσκας στη «Φιλολογική» του Σεπτέμβρη του 1984 αναφέρει ότι μόνο σ' ένα βαθμολογικό κέντρο της Αθήνας υπήρχαν 17% αναβαθμολογήσεις στο μάθημα της Έκθεσης. Και ο καθένας μας όμως αν αξιολογήσει την ίδια Έκθεση σε διαφορετικούς χρόνους θα παρουσιάσει και διαφορετική βαθμολογία.

Ο κ. Χρ. Φράγκος, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, αναφέρει ότι σχετικές έρευνες απέδειξαν ότι για να βαθμολογηθεί σωστά και δίκαια μια Έκθεση απαιτείται να βρεθεί ο μέσος όρος της βαθμολογίας ογδόντα περίπου βαθμολο-

γητών. Είναι φανερό, σημειώνει, ότι πρόκειται για μια εκπαιδευτική και κοινωνική αδικία πρώτου μεγέθους.

Η κατάσταση αυτή ώθησε πολλούς να μιλούν για κατάργηση του μαθήματος. Βέβαια ένα ποσοστό ευθύνης βρίσκεται στο ίδιο το μάθημα, που δίνει λαβές για κακοποιήσεις. Οπωσδήποτε όμως όλοι οι φορείς του μαθήματος αυτού ενέχονται για τα αρνητικά του σημεία και για τις σοβαρές και χρόνιες ασθένειές του.

Ο παράγοντας της υποκειμενικότητας υπεισέρχεται σε κάθε εξέταση, είτε προφορική, είτε γραπτή. Ιδιαίτερα όμως γίνεται οφθαλμοφανής στην αξιολόγηση και βαθμολόγηση της Έκθεσης.

Σε σχετική έρευνα ο κ. Π. Κυριακίδης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αναφέρει ότι ο υποκειμενισμός στη βαθμολογία είναι μικρότερος στα Φυσικομαθηματικά, μεγαλύτερος στα γλωσσικά-φρονηματιστικά μαθήματα και κορυφώνεται στο μάθημα της Έκθεσης.

Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε ότι το μάθημα της Έκθεσης το διαβρώνει και το δυναμιτίζει ο υποκειμενισμός στη διαδικασία της αξιολόγησης και της βαθμολόγησης.

#### Δ' Ο υποκειμενισμός ως έννοια

Υποκειμενισμός είναι η θεώρηση του εξωτερικού κόσμου και του κόσμου των ιδεών σύμφωνα με τις προσωπικές εκτιμήσεις και τα ατομικά μας αισθήματα.

Η Φιλοσοφία υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει αντικειμενική αλήθεια. Κάθε κρίση έχει ως βάση τη συνείδηση του ατόμου. Έτσι οι σοφιστές εξέφρασαν την άποψη ότι «πάντων χρημάτων μέτρον άνθρωπος». Δηλαδή δεν υπάρχει καμιά αλήθεια γενικού κύρους και καμιά σταθερή ηθική αρχή.

Στην επιστήμη ο υποκειμενισμός έχει θέση μέχρι ενός ορίου, μέχρι που η θεωρία να επιβεβαιωθεί. Στην κοινωνική ζωή ο υποκειμενισμός ασκεί αρνητικό ρόλο, γιατί παραποιεί την αλήθεια και είναι παράγοντας αδικίας, όπως ακριβώς και στην αξιολόγηση και βαθμολόγηση της Έκθεσης.

#### Ε' Αιτία υποκειμενικής αξιολόγησης στο μάθημα της Έκθεσης

Αναφύονται όμως φυσικά και αβίαστα τα ερωτήματα: Γιατί να υπάρχει αυτή η μεγάλη υποκειμενικότητα στην αξιολόγηση και βαθμολόγηση της Έκθεσης; Ποιοι γενικοί και ειδικοί παράγοντες την κάνουν υπερτροφική; σε σημείο που να κοντεύει να τορπιλλήσει το μάθημα; Ποια αίτια συμβάλλουν στη μεγιστοποίηση της υποκειμενικότητας;

Γενικά η υποκειμενικότητα στην αξιολόγηση της Έκθεσης κατά το φιλό-

λογο κ. Κ. Πούλιο, όπως αναφέρει στη σχετική προβληματική του το 1983, είναι φυσική και αναπόφευκτη συνέπεια της πείρας, της ψυχολογικής κατάστασης, των συναισθηματικών απηχήσεων και προτιμήσεων, της ιδιοσυγκρασίας και της ψυχοσύνθεσης του βαθμολογητή, των προσωπικών πεποιθήσεων, του ιδεολογικού προσανατολισμού, των κοσμοθεωρητικών αντιλήψεων, της αισθητικής και φιλοσοφικής παιδείας και της ιδιαίτερης τυπολογίας του εξεταστή...

Κατά τον κ. Κ. Σπετσιέρη η πλάνη κατά την αξιολόγηση και εκτίμηση οφείλεται και στην εσφαλμένη αποτίμηση και ιεράρχηση του ανώτερου και του κατώτερου. Δηλαδή στην έλλειψη κριτηρίων που να διαχωρίζουν το ουσιώδες από το επουσιώδες.

Ο ίδιος επίσης αναφέρει ως αίτιο τη στενότητα του αξιολογικού ορίζοντα του εξεταστή, όταν δηλαδή αυτός αδυνατεί να θεωρήσει και να βιώσει περισσότερες αξίες... Αναφέρει τέλος ότι η υποκειμενικότητα μπορεί να οφείλεται και στην «προβολή» του εξεταστή κατά την αξιολόγηση και βαθμολόγηση της Έκθεσης. Δηλαδή ο βαθμολογητής προβάλλει τον ίδιο τον εαυτό του και αν η Έκθεση του μαθητή ταυτίζεται μερικά ή ολικά με τον ίδιο υπερβαθμολογείται, αν όχι υποβαθμολογείται.

Ο κ. Π. Κυριακίδης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ύστερα από σχετική σχολαστική έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο υποκειμενισμός στη βαθμολογία των Εκθέσεων οφείλεται σε αίτια Ψυχολογικά, Παιδαγωγικά και Κοινωνικά... Συγκεκριμένα αναφέρει μεταξύ άλλων ότι αίτια υποκειμενικής αξιολόγησης είναι:

1) Η προσπάθεια των φιλολόγων να ανυψώσουν τη μορφωτική στάθμη του Σχολείου. Πιστεύουν λοιπόν ότι μια αυστηρή βαθμολογία θα συντελέσει σ' αυτό.

2) Η διάθεση της στιγμής και η ψυχολογική κατάσταση του βαθμολογητή.

3) Ο υπερβολικός συναισθηματισμός ή η υπερβολική προσήλωση στο καθήκον.

4) Η διάθεση αυτοπροβολής με τη φήμη του αυστηρού...

5) Η κόπωση του βαθμολογητή. Έτσι η βαθμολογία επηρεάζεται από τη θέση που έχει τυχαία το γραπτό μεταξύ των άλλων.

6) Η έλλειψη αγάπης και ενδιαφέροντος για το παιδί.

7) Οι προσωπικές εμπειρίες του βαθμολογητή, όπως το οικογενειακό περιβάλλον όπου ανατράφηκε, οι δυσχέρειες των σπουδών, οι αναμνήσεις και οι εντυπώσεις από η βαθμολογία των καθηγητών του, η απόδοσή του κατά τα μαθητικά του χρόνια...

8) Η συμπεριφορά και το ήθος του μαθητή...

9) Η αποδοτική στάθμη της τάξης ή γενικότερα του Σχολείου.

10) Η αξίωση του καθηγητή από τους μαθητές του να αξιοποιούν και να εφαρμόζουν ό,τι διδάσκει στην τάξη.

- 11) Η άρτια ή η ελλιπής κατάρτιση του βαθμολογητή.
- 12) Η αυθαιρεσία του βαθμολογητή, που τελικά δε γνωρίζει τι θέλει.
- 13) Η απειρία του καθηγητή σε σχέση με την ηλικία του. Υποστηρίζεται ότι οι νεότεροι είναι αυστηρότεροι από τους παλιούς.
- 14) Η οικογενειακή και η προσωπική ζωή του καθηγητή, όπως οι οικογενειακές συγκρούσεις και τα προσωπικά του προβλήματα.
- 15) Η μικρή αμοιβή του καθηγητή.
- 16) Η δυσαρέσκεια του καθηγητή απέναντι στην υπηρεσία. Για παράδειγμα κάποια ρήξη με τους προϊσταμένους του, κάποια απόσπαση όχι της αρεσκείας του, κάποια αδυναμία απόσπασής του σε καλύτερη θέση, κάποιο αίσθημα αδικίας...
- 17) Η αντίληψη ορισμένων φιλολόγων, αλλά και γενικότερα άλλης ειδικότητας καθηγητών, ότι μόνο η αυστηρότητα αναγκάζει τους μαθητές να μελετήσουν και να αποδώσουν καλύτερα.
- 18) Η πίστη ότι το Σχολείο πρέπει να επιβραβεύει τους επιμελείς και τους εργατικούς και να τιμωρεί τους οκνηρούς μαθητές.
- 19) Η υπερβολική ευσυνειδησία και το αίσθημα ευθύνης. Δηλαδή πιστεύουν μερικοί ότι πρέπει να είναι αυστηροί σ' αυτούς που θα σπουδάσουν στα Α.Ε.Ι. και θα γίνουν επιστήμονες.
- 20) Βαθμολογούν αυστηρά άλλοι για να επιβληθούν μ' αυτό στην τάξη.
- 21) Άλλοι βαθμολογούν με επιείκεια για να διασκεδάσουν τις αιτιάσεις και τα παράπονα των μαθητών και των γονέων τους.
- 22) Βαθμολογούν με επιείκεια από αδιαφορία, αμέλεια και οκνηρία.
- 23) Πολλοί εξαγοράζουν τη σιωπή των μαθητών με υψηλούς βαθμούς.
- 24) Υπερβαθμολογούν από φιλομαθητική τακτική και πολιτική.
- 25) Η θητεία στην Ιδιωτική Εκπαίδευση διαμορφώνει ελαστική συνείδηση.
- 26) Η αντίληψη ότι η επιείκεια ενθαρρύνει τους μαθητές και τους φιλοτιμεί για νέες προσπάθειες ανόδου, ενώ ο κακός βαθμός εκμηδενίζει το ενδιαφέρον, δημιουργεί συναισθήματα απογοήτευσης και προκαλεί εχθρότητα προς τον καθηγητή.
- 27) Η αντίληψη ότι η επιείκεια προεκτείνει τη μόρφωση σε περισσότερα παιδιά των λαϊκών μαζών ενώ η αυστηρότητα αποτρέπει.
- 28) Το μικρό μέγεθος του Γυμνασίου ή του Σχολείου κάνει περισσότερο ελαστικούς τους καθηγητές.
- 29) Η παραποίηση της βαθμολογίας εξαρτάται και από το φύλο του εξεταστή. Ο κ. Π. Κυριακίδης σημειώνει ότι οι άγαμοι άρρενες κρίνουν περισσότερο δίκαια.
- 30) Αναφέρει ακόμα ότι ασκεί βασικό ρόλο στο βαθμολογητή το μειωμένο αίσθημα έναντι του λειτουργήματός του.

Γενικά ο ερευνητής αναφέρει ότι οι επιεικείς καθηγητές κατηγορούν τους

αυστηρούς ότι έχουν ψυχικά τραύματα, ότι διακατέχονται από αίσθημα κατωτερότητας, ότι κινούνται από εκδικητικότητα, ότι ενδόμυχα φθονούν τους καλούς μαθητές ή ότι είναι άτομα εγωπαθή και συμπλεγματικά...

Όμως πέρα από αυτά που αναφέρει ο ερευνητής κ. Παύλος Κυριακίδης, θα μπορούσαμε, νομίζω, να προσεγγίσουμε περισσότερο το πρόβλημα αναφέροντας και άλλα γενικότερα και ειδικότερα αίτια υποκειμενικής αξιολόγησης.

1) Είναι αλήθεια ότι η Έκθεση είναι μια πνευματική εκδήλωση. Είναι μια προβολή-έκφραση του πνεύματος του μαθητή. Οι πνευματικές όμως εκδηλώσεις δεν υπόκεινται σε αυστηρή αιτιοκρατική ερμηνεία, στάθμιση και μέτρηση, ενώ είναι εύκολο να μετρηθούν με ακρίβεια οι διαστάσεις του χώρου και γενικότερα όλα τα φυσικά φαινόμενα.

2) Το μάθημα της Έκθεσης είναι μάθημα που ανήκει στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Ο Μαξ Βέμπερ υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές επιστήμες, οι επιστήμες του ανθρώπου, όπως λέει παρέχουν έδαφος για διείσδυση επιδράσεων, που εμποδίζουν ή νοθεύουν την αντικειμενικότητα της κρίσης και απειλούν την ανεξαρτησία του επιστήμονα. Έτσι λοιπόν και η Έκθεση, επειδή ανήκει στα ανθρωπιστικά μαθήματα νοθεύει την αξιοπιστία του βαθμολογητή.

3) Οι εκπαιδευτικοί πέρα από τις οποιεσδήποτε άλλες ελλείψεις στη συντριπτική τους πλειοψηφία, δε διδάχθηκαν οργανωμένο μάθημα σχολικής αξιολόγησης. Μη έχοντας λοιπόν γνώσεις σχολικής αξιολόγησης, και ιδιαίτερα γνώσεις αξιολόγησης της Έκθεσης, βαθμολογούν και αξιολογούν εμπειρικά και ασυστηματοποίητα.

4) Η πνευματική κόπωση του φιλόλογου τον ωθεί σε πρόχειρη εξέταση της Έκθεσης και σε πρόχειρο σχολιασμό. Με αυτό τον τρόπο όμως διακυβεύεται η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα.

5) Η διαφορά εκπαίδευσης - μετεκπαίδευσης - μόρφωσης των καθηγητών και η πίστη τους στη σχετιοκρατία και το σχετικισμό. Αποτέλεσμα είναι η διαφορά στη βαθμολογική στάθμη για το ίδιο γραπτό κείμενο έκθεσης.

6) Οι επιστήμες της αγωγής και της ψυχολογίας δε μας έχουν δώσει ακόμα τις μεθόδους και τα μέσα για να προχωρήσουμε σε μετρήσεις των χαρακτηριστικών εκείνων που απαιτούνται για μια αντικειμενική αξιολόγηση. Έτσι η διασπορά στη βαθμολογική κλίμακα για το ίδιο θέμα είναι αναπόφευκτη.

7) Αίτιο υποκειμενικής αξιολόγησης είναι και το «φαινόμενο του Πυγμαλίωνα». Δηλαδή από τον κάθε μαθητή προσδοκούμε μια κάποια απόδοση. Έτσι βαθμολογούμε επιεικέστερα αυτούς που θεωρούμε καλούς και αυστηρότερα τους αδύνατους έστω και αν παρουσιάζουν κάποια βελτίωση.

8) Αίτιο αποτελεί και η τυπολογία του βαθμολογητή. Για παράδειγμα ο αισθητικός τύπος υπερεκτιμά τα μορφολογικά στοιχεία και τους λογοτεχνισμούς, ενώ ο νοησιαρχικός υπερεκτιμά τα νοησιαρχικά και λογικά στοιχεία. Αποτέλεσμα φυσικά είναι η διαφοροποιημένη βαθμολογία.

9) Η έλλειψη εξειδικευμένων βαθμολογητών για την Έκθεση. Όπως αναφέρει ο Αλ. Τζιόλας στο περιοδικό «Φιλολόγος» δεν τους χαρακτηρίζει όλους τους καθηγητές ευρύτητα σκέψης και πνεύματος και δεν κατέχουν όλοι την επιστημονική μεθοδολογία και τον ορθολογικό τρόπο σκέψης και απόδειξης. Γενικά οι καθηγητές αξιολογούν μιμούμενοι τους δικούς τους καθηγητές. Δηλαδή δεν υπάρχει ουσιαστικά απόκλιση από την παράδοση με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται τα τραυματικά σφάλματα αξιολόγησης. Μάλιστα οι βαθμολογητές δεν έχουν συνείδηση ότι σφάλλουν στην αξιολόγηση.

10) Η κοσμοθεωρία και η ιδεολογία του βαθμολογητή τον εμποδίζουν να δει χωρίς προκατάληψη την άποψη του άλλου, που βρίσκεται έξω από το δικό του ιδεολογικό κόσμο ή ακόμα έξω από τη μεθοδολογία του. Αναπόφευκτα λοιπόν κρίνει υποκειμενικά.

11) Ο συναισθηματικός παράγοντας αλλοιώνει την αντικειμενικότητα. Για παράδειγμα η στάση του αξιολογητή θα είναι διαφορετική και επιεικής όταν γνωρίζει ότι η Έκθεση είναι ενός συμπαθητικού και εργατικού μαθητή που σπουδάζει με πολλές στερήσεις.

12) Η άγνοια των στόχων κάθε εκθεσιακού θέματος, οπότε δε δίνεται η δυνατότητα διάγνωσης των γνώσεων και των ικανοτήτων του αξιολογούμενου. Δηλαδή θα υπάρχει οπωσδήποτε υποκειμενικότητα στην αξιολόγηση αν ο καθηγητής-αξιολογητής δε γνωρίζει ακριβώς τι ζητάει το θέμα της Έκθεσης, και το έδωσε στους μαθητές για ανάλυση είτε επειδή του το είπε κάποιος άλλος φιλόλογος, είτε επειδή το βρήκε κάπου διατυπωμένο και του άρεσε, είτε επειδή δυσκολευόταν στην εξεύρεση θέματος.

13) Η έκθεση είναι ένα μάθημα χωρίς ουσιαστική νομική κατοχύρωση και χωρίς ουσιαστικό αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν έχει καθορισθεί τι ακριβώς αξιολογούμε. Δηλαδή δεν έχει γίνει επιμερισμός και ιεράρχηση των τομέων της έκθεσης. Ο καθένας ξεκινά να βαθμολογήσει το γραπτό από διαφορετική σκοπιά. Δεν υπάρχουν λοιπόν γενικές κανονιστικές αρχές και απουσιάζουν οι μόνιμες σταθερές και τα απρόσωπα αντικειμενικά κριτήρια. Έτσι αλλοτριώνεται ακόμα η αντικειμενικότητα και από δευτερεύοντα στοιχεία, όπως για παράδειγμα η καλλιγραφία του γραπτού δοκιμίου.

14) Εκείνο όμως που καταβαρυνώνει την αντικειμενικότητα σε πολύ μεγάλο βαθμό στην αξιολόγηση της έκθεσης είναι η αοριστία των θεμάτων. Μιλάμε για τα θέματα που δεν περιορίζουν την απάντηση με συγκεκριμένες αναφορές. Τα τέτοιας μορφής θέματα μεγιστοποιούν την υποκειμενικότητα. Σαν απόδειξη ας πάρουμε το θέμα των Πανελλαδικών εξετάσεων του 1984, που αναφέρονταν στην αποξένωση των ανθρώπων δηλαδή στην έλλειψη γνήσιων ανθρώπινων σχέσεων. Σ' αυτό λοιπόν το γενικό και «ανοιχτό» θέμα οι υποψήφιοι ανέπτυξαν έναν μεγάλο αριθμό εννοιών: καταλυτική κοινωνία, άνισες ευκαιρίες, πυρηνική οικογένεια, αλλοτρίωση, τεχνικός πολιτισμός, ανεργία και άλλες. Το



αποτέλεσμα ήταν να έχουμε μεγάλο αριθμό γραπτών για αναβαθμολόγηση.

Γενικά η υποκειμενικότητα στην αξιολόγηση της Έκθεσης είναι δεδομένη και αναμφισβήτητη, αλλά και τα αίτια πολλά. Έτσι όμως γεννιέται το μοιραίο ερώτημα: — Τι βαθμολογεί ένας βαθμός; Τι αξιολογεί μια αξιολόγηση;

### ΣΤ' Σημερινές διαπιστώσεις, αλλαγές

Το 1979 το ΥΠΕΠΘ κυκλοφόρησε έναν «ΟΔΗΓΟ» για τους υποψηφίους των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. Ο «ΟΔΗΓΟΣ» αυτός αναφέρονταν και στην Έκθεση και πραγματικά αποτελούσε ένα σοβαρό βήμα. Ο συντάκτης του «ΟΔΗΓΟΥ» εξέταζε και διερευνούσε πότε μια έκθεση είναι ικανοποιητική, είναι άρτια και έχει πληρότητα. Δηλαδή πρόβαλε συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης. Το θετικό όμως αυτό βήμα δεν απέδωσε ικανοποιητικά γιατί:

- α) Τότε τα θέματα των εκθέσεων είχαν απολυτότητα και δεν επιδέχονταν αντιρρήσεις, αφού ήταν ρητά κυρίως και αποφθέγματα και σκόπευαν να δημιουργήσουν στο μαθητή μια υπάκουη συνείδηση.
- β) Τα θέματα ήταν γενικά και αόριστα και εξίσου γενική και αόριστη ήταν και η ανάλυσή τους, πράγμα που κορύφωνε την υποκειμενική αξιολόγηση.
- γ) Ήταν ατομοκεντρικά και ζητούσαν πίστη σε αξίες και ιδεώδη, πράγμα που ανοίγει τους δρόμους σε ατομικές θεωρήσεις.
- δ) Αναφέρονταν στο παρελθόν και όχι στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητά.

Τα τελευταία χρόνια έγινε προσπάθεια για ποιοτική βελτίωση τόσο στην επιλογή των θεμάτων, όσο και στον τρόπο διατύπωσης.

- α) Τα θέματα δεν εκφράζουν απόλυτες αλήθειες και αποδέχονται και την έκφραση ασυμφωνίας με τον προβληματισμό του θέματος.
- β) Ζητούν συγκεκριμένες απαντήσεις, αν και τα δύο τελευταία χρόνια στις Πανελλαδικές Εξετάσεις τα θέματα είχαν γενική διατύπωση.
- γ) Αναφέρονται σε κοινωνικές ομάδες και αποτρέπουν αρκετά την υποκειμενική ανάλυση.
- δ) Αναφέρονται σε γνωστά στο μαθητή κοινωνικά προβλήματα, οπότε είναι αντιυποκειμενικά.
- ε) Στο Γυμνάσιο, αλλά και στη Στοιχειώδη εκπαίδευση συνδέθηκε η Έκθεση με τη διδασκαλία της γλώσσας, οπότε μακρόχρονη θα υπάρξει βελτίωση στο τομέα της έκφρασης.
- στ) Στο Λύκειο αναγνωρίστηκε η εξάρτηση της Έκθεσης από τη διδασκαλία των Λογοτεχνικών Κειμένων και προπάντων με το δοκίμιο. Έτσι εμπλουτίστηκαν τα βιβλία των Νεοελληνικών με πληθώρα σχετικών κειμένων.
- ζ) Βασικό όμως παράγοντα αντικειμενικότητας στην αξιολόγηση της Έκθε-

ως αποτελούν οι οδηγίες που στάλθηκαν από το Κ.Ε.Μ.Ε., το σχολικό έτος 1984-85. Οι οδηγίες αυτές αποτελούν μια νέα μορφή των οδηγιών του ΥΠΕ-ΠΘ του 1979 που προαναφέραμε. Εμπεριέχουν όμως βασιικές διαφορές. Συγκεκριμένα:

1) Επιμερίζεται η Έκθεση σε τρία μέρη. Στο περιεχόμενο, στη διάρθρωση και στη δομή. Το καινούριο είναι ότι για πρώτη φορά καθορίζονται για το περιεχόμενο μέχρι δέκα βαθμοί, για τη διάρθρωση μέχρι τέσσερις βαθμοί και για την έκφραση μέχρι έξι βαθμοί.

2) Διευκρινίζεται αναλυτικά τι πρέπει να περιέχει και τι όχι κάθε μέρος-τομέας της Έκθεσης για να αξιολογηθεί με τους βαθμούς που αναφέρει.

3) Αποτρέπει το βαθμολογητή να επηρεάζεται από προσωπικές θέσεις του μαθητή. Προτείνει δηλαδή αντικειμενική αξιολόγηση...

4) Διατυπώνοντας μορφές συγκεκριμένων θεμάτων...

Η Έκθεση όμως είναι ένας μεγάλος χρόνιος ασθενής και δε θεραπεύεται εύκολα με μεμονωμένες πράξεις. Το πρόβλημα της υποκειμενικής αξιολόγησης, αλλά και γενικότερα το πρόβλημα της Έκθεσης παραμένει και προβάλλει οξύ. Αυτό βεβαιώνεται από το μεγάλο ποσοστό αποτυχίας των μαθητών, από το μεγάλο ποσοστό αναβαθμολογήσεων και από τη διαφορά βαθμολογίας σχολείου και Πανελλαδικών.

Απαιτείται κάποιο ευρύτερο σύστημα αξιολόγησης για την Έκθεση. Κάποιο σύστημα που να επικεντρώνεται στη σημερινή πραγματικότητα και να θεμελιώνεται στη σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη.

### *Ζ' Προτάσεις για αντικειμενικότερη αξιολόγηση...*

Για περισσότερο λοιπόν αμερόληπτη, ακριβοδίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση, χωρίς φυσικά να λύνουμε οπωσδήποτε το πρόβλημα, προτείνουμε:

1) Να καθιερωθεί στα Πανεπιστήμια και ειδικότερα στις καθηγητικές σχολές και στον κλάδο της Παιδαγωγικής, μάθημα σχολικής αξιολόγησης. Επίσης να καθιερωθεί η αξιολόγηση, ως μάθημα, στα προγράμματα μετεκπαίδευσης.

2) Να συσταθούν επιτροπές για την έρευνα και μελέτη της αξιολόγησης της Έκθεσης. Δεν πρέπει να αφηθεί η προσπάθεια εφαρμογής της σωστής αξιολόγησης στην καλή διάθεση του κάθε καθηγητή, ούτε να αναβληθεί το πρόβλημα για κάποιο άοριστο μέλλον. Αναλυτικότερα προτείνουμε να γίνει ειδικό φιλολογικό συνέδριο, για την αξιολόγηση της Έκθεσης, ύστερα από προσυνεδριακές τοποθετήσεις.

3) Βραχυπρόθεσμα στις τοπικές ΕΛΜΕ, σε συνεργασία με τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς και σχολικούς φορείς, να αναλυθεί το θέμα της αντικειμενικότερης αξιολόγησης της Έκθεσης.

4) Να θεσπισθούν και να προκαθορισθούν με σαφήνεια και ακρίβεια, κριτήρια αξιολόγησης του μαθήματος, που να είναι πρακτικά εφαρμόσιμα. Να υπάρξει δηλαδή ένα μοντέλο αναφοράς σαν μέτρο σύγκρισης.

5) Να έχουν οι μαθητές πλήρη ενημέρωση των σημείων στα οποία αυτοί αξιολογούνται. Δηλαδή να γνωρίζουν τους κανόνες του παιχνιδιού, πράγμα που θα μειώσει τις παρεκκλίσεις και επομένως και την υποκειμενική αξιολόγηση.

6) Να διορθώνονται τα γραπτά δοκίμια των εκθέσεων απρόσωπα. Δηλαδή να μην κοιτάζει ο καθηγητής πρώτα το όνομα του μαθητή και μετά να διορθώνει την έκθεση, αλλά να γίνεται ακριβώς το αντίστροφο. Έτσι αφαιρούνται οι συναισθηματικοί λόγοι και κατά πολύ και η υποκειμενικότητα.

7) Να συνειδητοποιήσουν οι καθηγητές ότι τόσο η υπερβολική αυστηρότητα, όσο και η υπέρμετρη επιείκεια δεν αποτελούν λύση. Λύση αποτελεί η αντικειμενική θεώρηση του γραπτού, που οδηγεί το μαθητή και στην αυτογνωσία.

8) Να μην αντιδρούν ούτε να δυσανασχετούν οι φιλόλογοι αξιολογητές, όταν συναντούν στα γραπτά δοκίμια ιδέες διαφορετικές και αντίθετες από τις δικές τους και να μη διακατέχονται από φανατισμό, δογματισμό και αυθεντία. Μια έκθεση είναι άριστη όταν διαπραγματεύεται την άλφα άποψη. Είναι όμως άριστη και αν διαπραγματεύεται σωστά τη βήτα άποψη.

9) Τα θέματα των εκθέσεων να μην είναι γενικά και αόριστα, αλλά να περιέχουν συγκεκριμένα ερωτήματα και να επιζητούν συγκεκριμένες απαντήσεις. Ένα θέμα ανοιχτό δεν είναι δυνατό να οικονομηθεί ούτε από το μαθητή ούτε από τον αξιολογητή. Τα γενικά θέματα τρέφουν την υποκειμενικότητα...

10) Να καταρτισθεί τουλάχιστον για τα δοκίμια έκθεσης των Πανελλαδικών Εξετάσεων ειδικό σώμα βαθμολογητών-διορθωτών, που να κατέχουν όσο το δυνατό την επιστημονική μεθοδολογία και τον ορθολογικό τρόπο σκέψης και απόδειξης. Η πρόταση αυτή ίσως αμφισβητηθεί γιατί και η επιλογή των βαθμολογητών είναι δύσκολη, αλλά και γιατί δημιουργεί καθηγητές «ελίτ»... Σημασία όμως έχει όχι τα συναισθήματά μας, αλλά η άρση των αδικιών που γίνονται στους μαθητές. Εξάλλου επιβάλλεται να διασωθεί και η αξία της Έκθεσης ως μαθήματος, αλλά και η αξιοπρέπεια του καθηγητή-βαθμολογητή.

11) Να θεσπισθούν κίνητρα που να παρακινούν τους φιλόλογους στη σχολαστικότερη και ουσιαστικότερη διόρθωση των γραπτών δοκιμίων της Έκθεσης. Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι η προχειρότητα και η επιπόλαιη θεώρηση του γραπτού αποτελεί παράγοντα υποκειμενικής αξιολόγησης.

12) Να αποσυνδέσουν οι καθηγητές τα όποια προσωπικά, υπηρεσιακά και μισθολογικά τους προβλήματα με την αξιολόγηση του γραπτού του μαθητή, γιατί για όλα αυτά ο μόνος αθώος είναι ο μαθητής. Καλείται λοιπόν ο καθηγητής-αξιολογητής να σταθεί ευσυνειδήτα, υπομονετικά, αδέσμευτα και υπεύθυνα απέναντι στο γραπτό του μαθητή... Αναμφισβήτητα η αδιαφορία και η

ανευθυνότητα προάγει μόνο την υποκειμενικότητα και την αδικία...

Γενικά, τέλος, προτείνουμε να προγραμματισθεί μια διαδικασία αξιολόγησης, η οποία θα αναμορφώσει τις αναχρονιστικές και καταδικασμένες σημερινές διαδικασίες. Προτείνουμε να καθορισθούν απόλυτα οι στόχοι, οι τομείς και τα κριτήρια αξιολόγησης.

Κλείνοντας αναφέρω ότι ο πατέρας της Κοινωνιολογίας ο Αύγουστος Κοντ υποστηρίζει ότι η ανθρωπότητα πέρασε από τρία στάδια: Από το θεολογικό, από το μεταφυσικό και από το θετικό, στο οποίο βρισκόμαστε σήμερα και στο οποίο αναγνωρίζονται μόνο τα ακριβή δεδομένα...

Νομίζετε ότι στον τομέα της αξιολόγησης της Έκθεσης βρισκόμαστε στο σημερινό θετικό στάδιο ή σε κάποιο προηγούμενο;

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ευστ. Γ. Δημητρόπουλου: «Ο μαθητής έχει τη δική του αξία», σελ. 52, 53 (Θεσσαλονίκη 1984).  
 Β. Ι. Χααραλαμπόπουλου: «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης», σελ. 22, 67, 75 (Αθήνα 1982).  
 Ο.Α.Μ.Ε.: «Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο...», σελ. 81 κ.ε. (Αθήνα 1981).  
 Ο.Α.Μ.Ε.: «Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο», (Βόλος 1983).  
 Κωστ. Γ. Πούλιου: «Συμβολή στην προβληματική και διδακτική των Μαθητικών Εκθέσεων», σελ. 240, 257, 258, 254, 263, 264, 268, 282, 310 κ.ά. (Αθήνα 1983).  
 Παύλου Κυριακίδη: «Κοινωνικά και ψυχολογικά αίτια της αυστηρότητας και επιείκειας των Φιλολόγων καθηγητών», σελ. 16 κ.ε. (Ιωάννινα 1980).  
 Κ. Σπετσέρη: «Τα είδη της Γνώσεως», σελ. 188 ...  
 Κ. Μπαλάσκα: «Για την Έκθεση πάλι...» Εφημερίδα «Φιλολογική», Σεπτέμβρης 1984, σελ. 4.  
 Χριστ. Διονυσόπουλου: «Το μάθημα της Φιλοσοφίας και η Έκθεση Ιδεών», εφημερίδα «Φιλολογική», Απρίλης 1985, σελ. 17.  
 Π.Ε.Φ.: «Γύρω από την Έκθεση», εφημερίδα «Φιλολογική», Οκτώβρης 1983, σελ. 1, 5.  
 Σοφίας Μπαλάσκα: «Η περιγραφική Έκθεση», εφημερίδα «Φιλολογική», Φεβράρης 1984, σελ. 3.  
 Κ. Τουπούζη: «Για το μάθημα της Έκθεσης», περιοδικό «Νέα Παιδεία», τεύχος 30, σελ. 142.  
 Γ. Παπαμιχαήλ: «Αξιολόγηση και εκπαιδευτική σχέση», περιοδικό «Νέα Παιδεία», τεύχος 33, σελ. 35.  
 Ελ. Λάππα-Οικονόμου: «Η αξιολόγηση στη γλώσσα-έκθεση», περιοδικό «Νέα Παιδεία», τεύχος 33, σελ. 119.  
 Μέλιπας Καραμάγκα: «Η διδασκαλία της Έκθεσης», περιοδικό «Γλώσσα», τεύχος 6ο, σελ. 55.  
 Αλ. Τζιάλα: «Το μάθημα της Έκθεσης», περιοδικό «Φιλολογος», τεύχος 34ο, σελ. 299.  
 Δ. Δικμαντόπουλου: «Λεξικό βασικών εννοιών», σελ. 282.  
 Λεξικό Σχολικής Παιδαγωγικής, (Θεσσαλονίκη 1982).  
 Χρ. Φράγκου: «Μερικές ιδέες για την Έκθεση Ιδεών», περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τευχ. 10ο, σελ. 7 κ.ε.  
 Χρ. Φράγκου: «Ψυχοπαιδαγωγική».

## ΟΙ ΑΝΘΟΛΟΓΙΕΣ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΠΕΖΟΓΡΑΦΗΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

### Α' Σκοπός και περιεχόμενο

Στη χώρα μας κυκλοφορούν πολλές ανθολογίες με ποιήματα και διηγήματα για παιδιά. Τα έργα αυτά είναι γραμμένα είτε από λογοτέχνες που ασχολήθηκαν αποκλειστικά με το δύσκολο έργο της παιδικής ποίησης και πεζογραφίας, είτε από άλλους που παράλληλα με το όλο τους έργο, εθεράπευσαν και το είδος τούτο της λογοτεχνίας.

Οι τίτλοι τους είναι πολλοί και ποικίλοι: «Παιδική Λύρα», «Παιδική Φλογέρα», «Παιδική Ανθολογία», «Νεότερη Παιδική Ανθολογία», «Ανθολογία ελληνικού παιδικού διηγήματος», «Νέα ανθολογία ελληνικού παιδικού διηγήματος», «Λογοτεχνικό Θεμέλιο» κ.ά.

Οι πιο γνωστοί ανθολόγοι των παραπάνω έργων είναι οι: Ιωάννης Πολέμης, Αντιγόνη Μεταξά, Νικηφόρος Βρεττάκος, Μιχάλης Περάνης, Δημήτρης Γιάνκος, Θεόδωρος Γιαννόπουλος, Χάρης Σακελλαρίου, Σπύρος Κοκκίνης, Μήτσος Κατσίνης, Αντώνης Δελώνης κ.ά.

Όλες σχεδόν οι ανθολογίες για παιδιά που κυκλοφορούν στη χώρα μας, είναι έργα πολυσέλιδα και υποδιαιρεμένα σε πολλά κεφάλαια. Η εκτύπωση και η βιβλιογραφία τους είναι καλή, όχι όμως και η εικονογράφησή τους, που στις περισσότερες από αυτές είναι ανύπαρκτη και στις υπόλοιπες πρόχειρη και κακόγουστη.

Οι ανθολογίες αυτές, και ιδιαίτερα οι ποιητικές, παρουσιάζονται ομοιότυπες τόσο στην υποδιαίρεσή τους σε κεφάλαια, όσο και στον προορισμό τους στη σχολική πράξη. Και τούτο γιατί αποβλέπουν στο να θεραπεύσουν έναν και μόνο σκοπό, μια και μόνη ανάγκη, την οργάνωση σχολικών εορτών. Μπορούν έτσι να χαρακτηριστούν σαν βοηθήματα κατάλληλα για σχολικές εορτές, γιατί τόσο η εκλογή, όσο και η διάταξη της ύλης τους είναι τέτοια, που μόνο το σκοπό αυτό σχεδόν ικανοποιούν.

Τα ποιήματα που βρίσκονται συγκεντρωμένα στις ανθολογίες αυτές, είναι καταταγμένα σε διάφορες ενότητες, όπως ποιήματα της θρησκείας, της πατρίδας, της φύσης και της ζωής, είτε πάλι σε κεφάλαια με βάση τις εορτές του

έτους, θρησκευτικές και εθνικές, και όλες τις άλλες που συναντούμε στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Η βοήθεια που προσφέρουν οι ανθολογίες στο έργο του δασκάλου είναι σημαντική. Αποτελούν σύμβουλο και οδηγό του στις σχολικές εορτές που τόσο συχνά οργανώνει το σχολείο. Αν μάλιστα σκεφτούμε ότι σε πολλά σχολεία δεν υπάρχουν βιβλιοθήκες με βιβλία κατάλληλα για σχολικές εορτές, καταλαβαίνουμε πόσο σημαντική είναι η βοήθειά τους στο θέμα αυτό. Ξέχωρα όμως από τη βοήθεια που οι ανθολογίες, ποιήματος και πεζού λόγου, προσφέρουν στην οργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων στο σχολείο, αποτελούν παράλληλα και βοηθήματα κατάλληλα για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

### *Β' Ανθολογίες ποιήματος για παιδιά*

Η παιδαγωγική και μορφωτική αξία της ποίησης για παιδιά, από πολύ παλιά έχει εξαρθεί ανάλογα.

Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο ποιητής Νικηφόρος Βρεττάκος, «Η ποίηση αποτελεί την υψηλότερη έκφραση του ανθρώπου, το λόγο που μας φωτίζει και μας εξυψώνει την ψυχή. Μας κάνει να επικοινωνούμε με τη ζωή, με τον άνθρωπο και με τη φύση με έναν τρόπο, ανεβάζοντάς μας απάνω από την κουραστική καθημερινή μας ζωή. Η ποίηση είναι ένα είδος μαγείας, κατασκευασμένο με ό,τι λεπτότερο και ευγενέστερο κλείνει στο βάθος της η ανθρώπινη ψυχή».

Οι Έλληνες παιδαγωγοί, αλλά πολύ περισσότερο οι Έλληνες λογοτέχνες, γνωρίζοντας τη μαγεία που ασκεί στην ψυχή του παιδιού ο έμμετρος λόγος, και συλλογές με ποιήματα για παιδιά έγραψαν, αλλά και ανθολογίες με ανάλογο περιεχόμενο σύνθεσαν.

Κυκλοφόρησαν έτσι κατά καιρούς πολλές ανθολογίες με την ονομασία παιδικές. Αυτές όμως δεν απέβλεπαν πάντοτε στον ίδιο σκοπό. Στόχο τους δεν είχαν να μυήσουν την ψυχή του παιδιού και του νέου στον ωραίο λόγο της ποίησης. Εκείνο που τους ενδιέφερε ήταν τα θέματα, όπως τα θρησκευτικά, τα εθνικά, τα φυσιολατρικά κ.ά., που έπρεπε να αντιπροσωπεύονται στην ανθολογία, να δίνουν το κατάλληλο υλικό για τη διοργάνωση εορτών στο σχολείο.

Τις ανθολογίες αυτές, έστω και συνοπτικά, θα προσπαθήσω να παρουσιάσω στις σειρές που ακολουθούν.

— «*Ασμάτια Παιδαγωγικά*», κατάλληλα για τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία. Εκδόθηκαν στην Αθήνα το 1869 με επιμέλεια και δαπάνη της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας.

— «*Ανθοδέσμη*», δηλ. «*Ποιητική Συλλογή*» κατάλληλη για παιδιά. Την επιμελήθηκε ο Π. Ματαράγκας και εκδόθηκε στην Αθήνα το 1880.

— «*Παιδική Ανθολογία*», «*Εκλογή Ποιημάτων Ελλήνων Ποιητών*», κα-

τάλληλη για παιδιά, εκδόθηκε στην Αθήνα το 1880.

— «Ανθών», δηλ. «Συλλογή παιδικών Διαλόγων και Δραματίων». Περιέχει έμμετρους μύθους, παιδικά ασμάτια, παιδικά ποιήματα, και έμμετρα δράματα και τραγωδίες. Κυκλοφόρησε στην Κωνσταντινούπολη το 1885.

— «Νεοελληνική Κιβωτός». Την επιμελήθηκε ο Ιωακείμ Βαλαβάνης. Είναι τρίτομη και περιέχει ποιήματα νεοελλήνων ποιητών και τις βιογραφίες τους. Προορίζεται για τα ελληνικά σχολεία και παρθεναγωγεία. Εκδόθηκε στην Κωνσταντινούπολη το 1892.

— «Ανθολογία των Παιδιών», δηλ. «Συλλογή Ποιημάτων και Ασμάτων». Προορίζεται για το δημοτικό σχολείο. Την επιμελήθηκε ο Χριστόφορος Κωνσταντινίδης και εκδόθηκε στην Αθήνα το 1990.

— «Ορφική Λύρα», δηλ. «΄Ασματα», πατριωτικά, δημοτικά και διάφορα άλλα για τα Γυμνάσια, τα Διδασκαλεία και τα Παρθεναγωγεία. Εκδόθηκε στην Αθήνα από τον Κλεόβουλο Αρτεμίδη το 1905.

— «Τα Ανθεστήρια», δηλ. «Συλλογή χορικών Ασμάτων», κατάλληλων για τα δημοτικά σχολεία. Εκδόθηκε στην Αθήνα το 1913.

— «Παιδική Λύρα», δηλ. «Εκλογή Ποιημάτων», μονολόγων και διαλόγων για απαγγελία σε σχολικές και οικογενειακές εορτές. Την επιμελήθηκε ο Ιωάννης Πολέμης και την προλογίζει ο Γεώργιος Δροσίνης. Κυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1914.

— «Παιδική Ανθολογία». Την επιμελήθηκε η Θεώνη Δρακοπούλου (Μυρτιώτισσα), την προλογίζει ο Κωστής Παλαμάς και κυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1930.

— Με τον αρχικό τίτλο «Παιδική Ανθολογία» άρχισε να κυκλοφορεί από το 1984 από τον εκδοτικό οίκο «Ν. Αλικιώτης», η ανθολογία για παιδιά, της Αντιγόνης Μεταξά. Η επιμελήτρια του έργου, συγγραφέας με πλούσια πείρα στο δύσκολο είδος της ανθολόγησης, πρόσφερε στα Ελληνόπουλα ένα εκλεκτό έργο που μέχρι σήμερα γνώρισε πολλές εκδόσεις και στάθηκε για το δάσκαλο πολύτιμος οδηγός στη διοργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων στο σχολείο.

— Η «Νεώτερη Σχολική Ανθολογία» του Θεόδωρου Γιαννόπουλου στάθηκε για πολλές δεκαετίες ένα πολύτιμο έργο για τον Έλληνα εκπαιδευτικό. Πρωτοκυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1949 και τα θέματά της είναι παρμένα από τη ζωή του παιδιού στο σπίτι, στο σχολείο, στην κοινωνία. Ειδικότερα δε το έργο χωρίζεται σε οκτώ κεφάλαια: Θρησκευτική ζωή και ιστορία, Εθνική ζωή και ιστορία, Οικογενειακή ζωή, Παιδική Σχολική ζωή, Κοινωνική ζωή, Ποίηση, Φύση - Τόποι - Αρχαιότητες, Ζώα και Φυτά.

Η ανθολογία στην αρχή κυκλοφόρησε σε έναν τόμο. Με το πέραςμα όμως του χρόνου, και νέες απαιτήσεις του σχολείου δημιουργήθηκαν, αλλά και επιτακτική ανάγκη παρουσιάστηκε στον πλουτισμό της με νέα κεφάλαια, με νέα θέματα, όπως για παράδειγμα τη Μικρασία, την Κύπρο, την επέτειο του Πο-

λυτεχνείου, την Ειρήνη κ.ά. Θέλοντας έτσι ο ανθολόγος ν' αγκαλιάσει και τα θέματα αυτά, της προσέδωσε την έκταση που έπρεπε, έτσι που να κυκλοφορεί σήμερα δίτομη και να έχει γνωρίσει μέχρι τώρα πολλές εκδόσεις.

— «Τα πρώτα μου ποιήματα» είναι ο τίτλος της ανθολογίας με ποιήματα για μικρά παιδιά που επιμελήθηκε η Αντιγόνη Μεταξά και που κυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1949.

— Στην κατηγορία των ανθολογιών που έχουν να προσφέρουν στον εκπαιδευτικό κατάλληλο υλικό για την τέλεση σχολικών εορτών, θα πρέπει να κατατάξουμε και την ανθολογία του Ευάγγελου Πεντέα με τίτλο «Μεγάλη Σχολική Ανθολογία» που κυκλοφόρησε στην Πάτρα το 1958 από τις εκδόσεις «Καγιάφα». Περιέχει πολλά και ποικίλα ποιήματα νεοελλήνων ποιητών που καταταγμένα σε ποιήματα κατάλληλα για τις διάφορες θρησκευτικές, εθνικές και άλλες εορτές, κάνουν την ανθολογία χρήσιμο μέσο για τη διοργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων στο σχολείο.

— «Ανθολογία Προσευχών και Θρησκευτικών Ποιημάτων». Την εκλογή και επιμέλεια του πλούσιου υλικού της ανθολογίας έκαμε ο εκπαιδευτικός και εκδότης Πάνος Αντωνόπουλος και προορίζεται για τα δημοτικά σχολεία και τα γυμνάσια. Κυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1961.

— «Τα Ποιήματά μου», παιδική ποιητική ανθολογία, είναι ο τίτλος της ανθολογίας που την εκλογή της ύλης της έκαμε ο λογοτέχνης Μιχαήλ Περάνθης. Το έργο περιέχει ποιήματα Ελλήνων ποιητών για την άνοιξη, την 25η Μαρτίου, το Πάσχα, το καλοκαίρι, το φθινόπωρο, το χειμώνα, για τις γιορτές και για διάφορους μύθους και κυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1962.

— Ποιητής, πεζογράφος και κριτικός, ο εκπαιδευτικός Μήτσος Κατσίνης, έγραψε πολλά έργα για παιδιά, ανάμεσα στα οποία ξεχωρίζουν οι ποιητικές του συλλογές «Γαλάζια Τραγούδια», «Ιησούς ο Ναζωραίος» κ.ά. και ιδιαίτερα το πεζογράφημά του «Το ημερολόγιο της Κατερίνας».

Το 1962 κυκλοφόρησε τη «Μεγάλη Σχολική Ανθολογία» με ποιήματα Ελλήνων ποιητών, κατάλληλα για τη διοργάνωση θρησκευτικών και εθνικών εορτών στο σχολείο.

Ο ίδιος ανθολόγος, οκτώ χρόνια αργότερα, κυκλοφόρησε μια νέα και πρωτότυπη ανθολογία με τον τίτλο «Τα Ποιήματά μας» που περιλαμβάνει 700 ποιήματα που γράφτηκαν από παιδιά του δημοτικού και του γυμνασίου. Τα ποιήματα αυτά γραμμένα από τα ίδια τα παιδιά, δίνουν την κατάλληλη ενθάρρυνση στους μαθητές να δοκιμάσουν τις πνευματικές τους δυνάμεις στο δύσκολο είδος του έμμετρου λόγου. Τους παρουσιάζεται έτσι η κατάλληλη ευκαιρία να ανιχνεύσουν μέσα τους τις κρυμμένες δυνάμεις τους, σ' αυτό το είδος της λογοτεχνίας, και να τις κάμουν γνωστές στο ευρύ κοινό.

— «Νέα Σχολική Ανθολογία Παιδικού Θεάτρου και Ποιημάτων», του Φιλίππου Κολοβού, Γεωργίου Κωστάκη και Αντιγόνης Παπαϊωάννου, είναι ο



τίτλος της ανθολογίας που επιμελήθηκαν οι παραπάνω εκπαιδευτικοί. Περιέχει ποιήματα Ελλήνων και ξένων ποιητών και πανηγυρικές ομιλίες. Κυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1968.

— «Σχολική Ποιητική Ανθολογία» είναι ο τίτλος της ανθολογίας που επιμελήθηκε ο Σπύρος Κοκκίνης. Πρωτοκυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1973 και μέχρι σήμερα γνώρισε πολλές επανεκδόσεις. Εκπαιδευτικοί και μαθητές βρήκαν τα ποιήματα που περιλαμβάνει παιδαγωγικά χρήσιμα για τη σχολική ζωή και ωφέλιμα για τη σωστή γνωριμία τους με το νεοελληνικό ποιητικό λόγο.

Το έργο περιλαμβάνει ποιήματα νεοελλήνων ποιητών που τα θέματά τους περιστρέφονται στις θρησκευτικές και εθνικές μας εορτές, στην εορτή της μητέρας, στη ζωή των παιδιών, στα ζώα και στα πουλιά, στις μαθητικές κατασκευές κ.ά.

Το πλούσιο αυτό υλικό σύμφωνα με τον ανθολόγο του έργου, στοχεύει στους εξής, ιδιαίτερα στόχους: α) να γνωρίσει στη νεότητα της σχολικής ηλικίας τη νεοελληνική μας ποίηση, β) να δώσει στον εκπαιδευτικό ένα πρώτο βοήθημα στη διδασκαλία του και γ) να υπηρετήσει τη σχολική ζωή και πράξη, δηλαδή το σχολείο σε όλες του τις εκδηλώσεις.

— «Ανθολογία για παιδιά και νέους» είναι ο τίτλος της ποιητικής ανθολογίας του Νικηφόρου Βρεττάκου που από το 1973 κυκλοφορεί στη χώρα μας από τις εκδόσεις «Πέργαμος». Στο έργο του αυτό ο ανθολόγος, ποιητής με πανελλήνια και παγκόσμια αναγνώριση, παρουσιάζει στα παιδιά την ελληνική ποίηση από την εποχή των ακριτικών τραγουδιών μέχρι τις ημέρες μας. Παρατίθενται ακόμη τα βιογραφικά σημειώματα των ποιητών, η ανάλυση των ποιημάτων και μια σύντομη ορολογία της ποίησης. Είναι ένα βιβλίο που σκοπεύει σε μια πρώτη προσέγγιση με τον ποιητικό λόγο.

— Με το δίτομο έργο της «Ανθολογία από την ελληνική ποίηση», η Γεωργία Δεληγιάννη-Αναστασιάδη προσφέρει στα Ελληνόπουλα ένα απάνθισμα του ελληνικού ποιητικού λόγου από την εποχή του Ομήρου, των τραγικών, του Βυζαντίου, των ακριτικών και δημοτικών τραγουδιών, φθάνοντας μέχρι τις ημέρες μας. Δίνεται στα χέρια των παιδιών ένα έργο με άφθονα ποιήματα, αλλά και στο δάσκαλο ένα χρήσιμο βοήθημα για τις γιορτές που οργανώνει το σχολείο. Κυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1976 από τις εκδόσεις «Μίνωας».

— Με τον τίτλο «Τα πρώτα μου ποιήματα — Μικρή ανθολογία Παιδικής Ποίησης» κυκλοφορεί από το 1986 από τις εκδόσεις «Άγκυρα» σε καλαίσθητη έκδοση μια επίτομη ανθολογία που προορίζεται για νήπια και για παιδιά ως 10 χρόνων. Την ανθολόγηση των ποιημάτων έκαμε ο Χάρης Σακελλαρίου, γνωστός στον παιδόκοσμο της χώρας μας ως ποιητής και συγγραφέας παιδικών βιβλίων.

«Στην ανθολογία αυτή», όπως παρατηρεί ο κριτικός βιβλίων Παιδικής Λογοτεχνίας Γιάννης Μπαρτζής, «ο Χάρης Σακελλαρίου έχει συγκεντρώσει περί-

που 140 παιδικά ποιήματα και τραγούδια, που έχουν αγαπηθεί από τα Ελληνόπουλα παλαιότερα, αλλά που και σήμερα διαβάζονται και τραγουδιούνται πολύ ευχάριστα. Ποιήματα και τραγούδια, λαϊκά και επώνυμων γνωστών ποιητών της παιδικής λογοτεχνίας, που αναφέρονται σε λογής θέματα του κύκλου των παιδικών διαφερόντων, έχουν επιλεγεί με σεβασμό προς το παιδί και με μεράκι κι ευαισθησία και προσφέρονται κατανεμημένα και ομαδοποιημένα κατά ενότητες όπως: Το παιδί και το σχολείο, από τη θρησκευτική ζωή, από τη θρησκευτική ζωή και την ιστορία της χώρας μας, από τον κόσμο της παράδοσης, η φύση και οι εποχές του χρόνου, το σπίτι και η οικογένεια, ο κοινωνικός χώρος, τα επαγγέλματα και άλλα.

Ανθολογούνται ποιήματα και τραγούδια των Β. Ρώτα, Αλ. Κατακουζηνού, Στ. Σπεράντσα, Γ. Βιζυηνού, Ζ. Παπαντωνίου, Ρένας Καρθαίου, Μιχ. Στασινόπουλου, Ι. Πολέμη, Χ. Σακελλαρίου, Γ. Δροσίνη και άλλων.

Πραγματικά είναι μια συλλογή που και τους μεγάλους θα συγκινήσει και τα παιδιά θα οδηγήσει στη μαγεία και στην ομορφιά της ποίησης.

«Τα ποιήματα και τα τραγούδια του δημοτικού σχολείου» είναι ο τίτλος της δέτομης ανθολογίας της Κλεοφίλης Κολίση-Χατζηκώστα που κυκλοφορεί από το 1988. Περιλαμβάνει ποιήματα και τραγούδια για τα παιδιά της πρώτης σχολικής βαθμίδας, καταταγμένα κατά εποχές ή επικαιρότητες που βοηθούν το παιδί να αγαπήσει το ρυθμό και την ομορφιά της ποίησης.

— Από τις εκδόσεις «Καστανιώτης» κυκλοφορεί από το 1988 μια πρωτότυπη ανθολογία με 240 ποιήματα του Θανάση Τζούφρα με τον τίτλο «Τα τραγούδια μας». Το έργο περιλαμβάνει ποιήματα παλαιά και νέα που είναι κατάλληλα να χρησιμοποιηθούν σε μια επέτειο ή και στην όποια γιορτή —σχολική, οικογενειακή, ομαδική κ.ά.

Η έκδοση ανθολογιών με ποιήματα για παιδιά συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Οι ανθολόγοι με τα έργα τους αυτά αποβλέπουν στο να δώσουν στα παιδιά κατάλληλα ποιήματα για τα διαφέροντα και την ηλικία τους, αλλά και στο δάσκαλο χρήσιμα βοηθήματα για τις σχολικές γιορτές.

Θα πρέπει έτσι να μνημονευθούν οι ανθολογίες «Σύγχρονη Σχολική ποιητική Ανθολογία» των Γιάννη Σμυρνωτάκη και Θόδωρου Τρούπη και «Τα Σχολικά μας ποιήματα» του Γιάννη Σμυρνωτάκη, και οι δυο τους έκδοση του οίκου «Γιάννη Σμυρνωτάκη», κ.ά.

### Γ' Ανθολογίες πεζογραφήματος

Η φροντίδα και η αγάπη των παιδαγωγών και των λογοτεχνών για το παιδί και για τα αναγνωστικά του διαφέροντα, δεν περιορίστηκε μονάχα στην έκδοση ανθολογιών με ποιήματα κατάλληλα γι' αυτά, αλλά και σε ανθολογίες με πεζά κείμενα προσεκτικά επιλεγμένα έτσι που να καλύπτουν τον κύκλο των διαφερό-

ντων και της ζωής τους στο σχολείο, στο σπίτι, στην κοινωνία.

Τις ανθολογίες αυτές, έστω και συνοπτικά, παρουσιάζω στις σειρές που ακολουθούν.

— Η ανθολόγηση πεζών κειμένων κατάλληλων για παιδιά του δημοτικού και του γυμνασίου, βρήκε τη σωστή της έκφραση με το 7/τομο έργο «Τα αγαπημένα μου διηγήματα» των Δ. Γιάκου και Α. Τροπαιάτη που από το 1957 έχουν κυκλοφορήσει στη χώρα μας από τις εκδόσεις «Ατλαντίς».

Στο έργο αυτό παρουσιάζονται 139 νεοέλληνες πεζογράφοι, παλαιοί και σύγχρονοι, με αντιπροσωπευτικά τους διηγήματα και με αναλύσεις και βιογραφίες γραμμένες από τους ανθολόγους που επιμελήθηκαν την έκδοσή του.

Το έργο απέσπασε πολλές εγκωμιαστικές κριτικές, και οι παιδικές και σχολικές βιβλιοθήκες το καλωσόρισαν και του έδωσαν τη θέση που του ταίριαζε.

Μια τέτοια κριτική είναι και της Ειρήνης Παϊδούση που χαρακτηριστικά έγραψε: «Μια τέτοια ανθολογία πρώτη φορά δίνεται στα χέρια των παιδιών μας και αποβαίνει πολυτιμότερο εφόδιο για τη μόρφωση και διαπαιδαγώγησή τους, τόσο για την πρωτοβουλία μιας τέτοιας προσφοράς, όσο και για τη στοργή που αποπνέει. Στοργή για τη μνήμη και το έργο των πνευματικών εργατών μας, στοργή για τα παιδιά μας, εκείνα που θα συνεχίσουν τα γράμματα κι εκείνα που θα φύγουν για πάντα από το σχολείο. Οι συγγραφείς κατόρθωσαν να πλαισιώσουν τα κείμενα —τα οποία διατήρησαν αναλλοίωτα— με βιογραφικά σημειώματα και αναλύσεις, με τόση φροντίδα και κατανόηση, ώστε να προβάλλονται ανάγλυφα, φωσφορίζοντα από τις εσωτερικές ανταύγειες με προέκταση πέρα από τον κύκλο του κάθε συγγραφέα. Με δύναμη, ώστε ν' αγκαλιάσουν όλη τη σύγχρονη εποχή, τα ρεύματα, το χαρακτήρα, την ιδιότητα τους».

Ξεχωριστή λοιπόν μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τη θέση που έχει καταβάλει ανάμεσα στις ανθολογίες παιδικού διηγήματος, η ανθολογία «Τα αγαπημένα μου διηγήματα» των Δ. Γιάκου και Α. Τροπαιάτη. Και τούτο γιατί η πλούσια ανθολόγηση πεζών κειμένων παλαιότερων και σύγχρονων Ελλήνων λογοτεχνών, οι αναλύσεις τους, οι εκτεταμένες και κατατοπιστικές βιογραφίες των συγγραφέων, οι πολλές εικόνες που περιλαμβάνονται στα κείμενα και γενικά η επιμελημένη και φροντισμένη έκδοση, κάνουν το έργο αξιαγάπητο από τους μικρούς αναγνώστες του δημοτικού και του γυμνασίου.

— «Ανθολογία νεοελληνικού διηγήματος για παιδιά και νέους» είναι ο τίτλος του επίτομου έργου του Σπύρου Κοκκίνη, που από το 1977 κυκλοφορεί στη χώρα μας.

Καλύπτει μιαν εποχή αρκετά μεγάλη, από το Γεώργιο Βιζυηνό ως την Πιπίνα Τσιμικάλη, και την περίοδο αυτή ο ανθολόγος την παρουσιάζει με 29 εξαιρετα διηγήματα γραμμένα από ισάριθμους λογοτέχνες.

Όπως πολύ εύστοχα παρατηρούν σε κριτική τους η Βίτω Αγγελοπούλου και η Ζωή Βαλάση, η «Ανθολογία του Σπύρου Κοκκίνη είναι μια ολοκληρωμένη εικόνα του διηγήματος έτσι όπως το είδαν οι δημιουργοί της προηγούμενης γενιάς, στις καλύτερες στιγμές τους.

Διαλεγμένα με μεράκι, τόλμη και σίγουρο καλλιτεχνικό αισθητήριο, τα διηγήματα αυτής της ανθολογίας, έχουν την ευχάριστη ατμόσφαιρα μιας πλούσιας συγκομιδής, πολύ μακριά από τη μονοτονία των συνηθισμένων συλλογών που όλοι οι συγγραφείς εμφανίζονται επίπεδοι και όμοιοι». Η έκδοση συμπληρώνεται με τις βιογραφίες των συγγραφέων που ανθολογούνται και κοσμείται με πορτραίτα, ξυλογραφίες, σχέδια και φωτογραφίες τους.

— Με τον τίτλο «Τα παιδιά διαβάζουν ιστορίες-παραμύθια, κυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1980 από τις εκδόσεις «Ερμής» με τη φροντίδα και επιμέλεια κλιμακίου εκπαιδευτικών της Ομοσπονδίας Γυναικών Ελλάδας (Ο.Γ.Ε.) και με την προσφορά συγγραφέων και ζωγράφων, μια αξιόλογη ανθολογία πεζών κειμένων για παιδιά.

Στο έργο ανθολογούνται 38 νεοέλληνες λογοτέχνες. Αναγνωρισμένοι διηγηματογράφοι, όπως οι: Δημήτρης Χατζής, Γαλάτεια Σαράντη, Έλλη Αλεξίου, Άλκη Τροπαιάτης, Μενέλαος Λουντέμης, Σοφία Μαυροειδή-Παπαδάκη, Κώστας Βάρναλης, Διδώ Σωτηρίου κ.ά., αλλά και νέοι που έχουν καθιερωθεί στο παιδικό βιβλίο, όπως οι: Ζωή Βαλάση, Μάρω Κλιάφα, Μάνος Κοντολέων, Άλκη Ζέη, Σοφία Φιλντιση, Στάθης Αλημίσης κ.ά., αντιπροσωπεύονται στο έργο με διηγήματά τους.

Το κάθε διήγημα του βιβλίου το κοσμούν χαρακτηριστικές εικόνες φτιαγμένες από διαπρεπείς Έλληνες ζωγράφους, συμπληρώνοντας έτσι με τον τρόπο αυτό την αισθητική εμφάνιση του έργου.

Ακόμη στο τέλος υπάρχουν μερικές σελίδες στις οποίες δίνεται η ερμηνεία των άγνωστων λέξεων που βρίσκονται στα διηγήματα της ανθολογίας. Το βιβλίο αυτό, όπως λένε και οι ίδιοι οι ανθολόγοι που επιμελήθηκαν την έκδοσή του, «πλουτίζει την προοδευτική σύγχρονη βιβλιοθήκη και συντελεί στην ψυχαγωγία των παιδιών καθώς και στην αγωγή τους».

— Ξεχωριστή θέση στην κατηγορία «Ανθολογίες διηγήματος για παιδιά και νέους» κατέχει το «Λογοτεχνικό Θεμέλιο».

Είναι ένα αξιόλογο έργο, μια μεγάλη Ανθολογία Νεοελληνικού Πεζογραφήματος για παιδιά και εφήβους, που κυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1982 από τις εκδόσεις «Βιβλία για όλους».

Την ανθολόγηση έχουν επιμεληθεί οι παιδαγωγοί Άγγελος Σαφαρίκας και Λεωνίδα Βελιαρούτης και ο φιλόλογος Θησέας Τσιάτσικας.

Το έργο αποτελείται από δέκα τόμους στους οποίους ανθολογούνται 177 Έλληνες πεζογράφοι, παλαιότεροι και σύγχρονοι.

Αξίζει να δούμε πως οι ίδιοι οι ανθολόγοι επισημαίνουν την αναγκαιότητα

της έκδοσης ενός τέτοιου έργου, όπως είναι η ανθολογία πεζών κειμένων για παιδιά και εφήβους.

Παρατηρούν λοιπόν, ότι: «Αποφασίσαμε να εκδώσουμε τη 10/τομη ανθολογία νεοελληνικής πεζογραφίας για μεγάλα παιδιά και εφήβους. Στην ανθολογία περιλαμβάνονται κυρίως διηγήματα, αλλά και αποσπάσματα μυθιστορημάτων, παραμύθια, ταξιδιωτικά κείμενα, δοκίμια, χρονογραφήματα, βιογραφίες και απομνημονεύματα. Η ανθολόγηση των κειμένων έγινε από την παλαιότερη και τη σύγχρονη πεζογραφία με αυστηρά κριτήρια, αισθητικά και παιδαγωγικά. Αποκλείσαμε τα καθαρευουσιάνικα πεζογραφήματα, εκτός από δύο τρία, διηγήματα του Παπαδιαμάντη και του Ροΐδη, γιατί ένας από τους στόχους μας είναι να δώσουμε στα χέρια των παιδιών υποδείγματα και για τη γλωσσική αγωγή τους. Γιατί το καλό λογοτεχνικό κείμενο, πέρα από την αισθητική συγκίνηση, δίνει στο νεαρό αναγνώστη πλούτο, άνεση και ευλυγισία στο λεξιλόγιο και την όλη διατύπωση. Με μια λέξη, του μαθαίνει σωστά τη μητρική του γλώσσα. Γι' αυτό και προσαρμόσαμε τα κείμενα στην επίσημη γραμματική και στο μονοτονικό σύστημα.

Για να γίνει η ανθολόγησή μας και οπτικά ελκυστική και για να είναι ολοκληρωμένη η αισθητική απόλαυση και καλλιέργεια των αναγνωστών της, εικονογραφήσαμε πολλές σκηνές των λογοτεχνικών κειμένων, και επί πλέον, πλουτίσαμε το όλο έργο με ένθετες φωτογραφίες διαλεχτών Έργων Τέχνης.

Και μια καινοτομία που θεωρούμε πολύ σημαντική: Στον τελευταίο τόμο, εκτός από τους πίνακες περιεχομένων και το γενικό ευρετήριο των ανθολογημένων συγγραφέων και των κειμένων τους, συμπεριλάβαμε και ένα θεματικό ευρετήριο. Αυτό το τελευταίο, που για πρώτη φορά γίνεται σε ελληνική ανθολογία, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν το έργο μας και σαν ένα άριστο βοήθημα για να αναπτύξουν την ικανότητά τους στη συγγραφή καλών εκθέσεων».

Καθορίζοντας έτσι οι ίδιοι τη δομή του έργου τους, αλλά και έπειτα από πολλές διαπιστώσεις, παρατηρήσεις και κρίσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, βγαίνει το συμπέρασμα ότι το «Λογοτεχνικό Θεμέλιο» είναι μια πολύτιμη προσφορά στον Έλληνα μαθητή που τον φέρνει σε επαφή με σπουδαία και καταξιωμένα κείμενα της νεοελληνικής πεζογραφίας, που τον τέρπουν με την ομορφιά τους, τον μυούν στα μυστικά της τέχνης του λόγου, τον καλλιεργούν αισθητικά και του ευρύνουν τους πνευματικούς του ορίζοντες.

— Με αντιπροσωπευτικά διηγήματα των: Ελ. Αλεξίου, Ηλία Βενέζη, Γ. Βλαχογιάννη, Γερ. Γρηγόρη, Ανδρ. Καρκαβίτσα, Ιωάννη Κονδυλάκη, Γ. Μαγική, Κωστ. Μητροπούλου, Στρ. Μυριβήλη, Λιλ. Νάκου, Ζαχ. Παπαντωνίου, Αντ. Σαμαράκη, Στρ. Τσίρκα, Δημ. Χατζή, Δημ. Ψαθά, κ.ά., κυκλοφόρησε το 1983 από τις εκδόσεις Έγκυρα, η «Ανθολογία Ελληνικού Παιδικού Διηγήματος — Ένα αθάνατο βιβλίο για παιδιά» του Χάρη Σακελλαρίου. Στο έργο του αυτό ο ανθολόγος προσεκτικά και υπεύθυνα συγκεντρώνει και παρουσιάζει 112

διηγήματα 80 Ελλήνων λογοτεχνών, που είναι κατάλληλα για να διαβάζονται από παιδιά και νέους. Όπως δε παρατηρεί και ο Θανάσης Καραγιάννης, κριτικός έργων παιδικής λογοτεχνίας, «Ο ανθολόγος επιλέγει ό,τι καλύτερο υπάρχει μέσα από ανθολογίες, άπαντα, συλλογές και περιοδικό τύπο. Αυστηρά σχολαστικά και υπεύθυνα, καθώς και με σεβασμό στην αισθητική, στην τέχνη του λόγου και στην ψυχολογία του παιδιού, επισημαίνει ανώτερα ποιοτικά δείγματα του είδους. Δεν αρκείται, όμως, μόνο να τα συγκεντρώσει. Αφού παραθέτει έργο - βιογραφικά στοιχεία του λογοτέχνη, επιχειρεί μια κριτική ανάλυση του κάθε διηγήματος, με σκοπό να οξύνει το αισθητικό κριτήριο» κάθε παιδιού-αναγνώστη. Και το κατορθώνει. Βοηθάει, επίσης, σημαντικά και τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους».

Για τον κάθε ανθολογημένο πεζογράφο, ο ανθολόγος παρουσιάζει στην αρχή συνοπτικά τη βιογραφία του, και στη συνέχεια ένα, δύο, είτε και περισσότερα διηγήματά του από το χώρο: Το παιδί και ο σκοπός του, της ιστορίας και του θρύλου, ο κόσμος των φυτών και των ζώων, τα θρησκευτικά βιώματα, από τη ζωή και το χώρο της εργασίας, ο άνθρωπος και η κοινωνία, το παιδί και το σχολείο, το σπίτι-οικογένεια, διάφορα.

Ακόμη θα πρέπει να γίνει λόγος για την πλούσια εικονογράφηση του έργου που συμπληρώνει τα κείμενα με χαρακτηριστικές και πετυχημένες εικόνες.

Έτσι για όλα τα παραπάνω προσόντα που συγκεντρώνει, γίνεται φανερό ότι το έργο αποτελεί πολύτιμο βιβλίο για τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης και σημαντικό βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς της ίδιας βαθμίδας στο μάθημα της γλώσσας.

— «17 ιστορίες που ξεχωρίζουν — Μία πρωτότυπη ανθολογία» είναι ο τίτλος της ανθολογίας διηγήματος που από το 1987 κυκλοφορεί από τις εκδόσεις «Γνώση».

Με ζωγραφίες της Σοφίας Φόρτωμα για το κάθε διήγημα, και με περιληπτικές βιογραφίες για τους ανθολογούμενους συγγραφείς, το έργο αυτό, όπως και τα άλλα της ίδιας κατηγορίας, βοηθά τους μαθητές να γνωρίσουν το νεοελληνικό διήγημα και παράλληλα να το χαρούν και να το απολαύσουν. Νέα ονόματα στο λογοτεχνικό είδος του διηγήματος, που ιδιαίτερα έγιναν γνωστά τη μεταπολεμική περίοδο, όπως των: Φρέντυ Γερμανού, Μάρως Βαμβουνάκη, Τάσου Λιγνάδη, Ηρώς Παπαμόσχου, Αντώνη Σαμαράκη, Μιχάλη Μερακλή, Μελισσάνθης κ.ά. περιλαμβάνονται στο έργο.

— Εκπαιδευτικός και μελετητής της Παιδικής Λογοτεχνίας ο Αντώνης Δελώνης, χάρισε στα Ελληνόπουλα ένα πολύτιμο έργο, ένα απάνθισμα του σύγχρονου ελληνικού παιδικού πεζού λόγου με τον τίτλο «Νέα Ανθολογία Ελληνικού Παιδικού Διηγήματος», που κυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1987 από τις εκδόσεις «Ι. Καμπανάς».

Το έργο παρουσιάζει μια ιδιοτυπία που βρίσκεται στο εξής σημείο: Ο ανθολόγος δεν ασχολήθηκε στο να παρουσιάσει κείμενα τα οποία και παλαιότερα

είχαν αποτελέσει το υλικό για παρόμοιες ανθολογίες ή για αναγνώσματα στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού, του γυμνασίου και του λυκείου.

Με ιδιαίτερη φροντίδα και προσοχή επέλεξε διηγήματα από το έργο νέων συγγραφέων που τα θεωρεί κατάλληλα για τη θρησκευτική αγωγή, την εθνική διάπλαση και την ανθρωπιστική καλλιέργεια των παιδιών της σχολικής ηλικίας.

Γνωστά ονόματα νέων διηγηματογράφων για παιδιά, όπως των: Ζωής Βαλάση, Αγγελικής Βαρελλά, Ι. Ιωαννίδη, Δημήτρη Μανθόπουλου, Γιολάντας Πατεράκη, Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Ζωρζ Σαρή, Καλλιόπης Σφαέλλου-Βενιζέλου κ.ά. περιλαμβάνονται στο έργο.

Για το κάθε ανθολογούμενο διήγημα προτάσσεται η βιογραφία του συγγραφέα, ακολουθεί μια συνοπτική περίληψη της υπόθεσης του διηγήματος και τέλος ακολουθεί το ίδιο το διήγημα.

Το έργο αποτελεί βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης στη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας μας και εκλεκτό ελεύθερο ανάγνωσμα για τα παιδιά της σχολικής ηλικίας.

#### Δ' Μεικτές ανθολογίες

Ξέχωρα από τις δύο μεγάλες κατηγορίες ανθολογιών, ποιήματος και πεζογραφήματος, για τις οποίες μιλήσαμε, θα πρέπει να κάμουμε λόγο και για μια άλλη κατηγορία, τις μεικτές.

Οι ανθολογίες αυτές περιέχουν ποιήματα, διηγήματα, χρονογραφήματα, αποσπάσματα από μυθιστορήματα, απομνημονεύματα, ταξιδιωτικά κείμενα κ.ά.

Τόσα τα ποιήματα, όσο και τα πεζά κείμενα αυτών των ανθολογιών, μιλούν για θέματα, που τα περισσότερα σχετίζονται με το παιδί και τη ζωή του στο σπίτι, στο σχολείο, στην κοινωνία. Κείμενα που το μορφώνουν, του καλλιεργούν τον ψυχικό του κόσμο και γενικά του ικανοποιούν τα αναγνωστικά του διαφέροντα.

Στις σειρές που ακολουθούν γίνεται λόγος για την καθεμιά από τις ανθολογίες αυτές.

— Από τις εκδόσεις του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου» κυκλοφόρησαν στην Αθήνα το 1974 και 1985 δύο μεικτές ανθολογίες με ποιήματα και πεζά κείμενα Ελλήνων λογοτεχνών που προορίζονται για τα παιδιά της σχολικής ηλικίας.

Στο δίτομο αυτό έργο ανθολογούνται 122 λογοτέχνες με αντιπροσωπευτικά έργα τους κατάλληλα για να καλύπτουν τα αναγνωστικά διαφέροντα των παιδιών και να τους προσφέρουν αισθητική απόλαυση και αληθινή χαρά.

Στο έργο περιλαμβάνονται ποιήματα νεοελλήνων ποιητών που έγραψαν για

παιδιά, όπως των: Χρυσάνθης Ζιτσέα, Ρένας Καρθαίου, Χρήστου Κουλούρη, Γαλάτειας Μπαλτά, Μαρίας Γουμενοπούλου, Κώστα Καλαπανίδα, Γιώργη Κρόκου, Δημήτρη Μανθόπουλου, Βασίλη Χαρωνίτη, Ντίνας Χατζηνικολάου κ.ά. Επίσης διηγήματα παλαιότερων και νεότερων διηγηματογράφων, όπως των: Πέτρου Χάρη, Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, Σοφίας Μαυροειδή-Παπαδάκη, Ζωής Βαλάση, Αγγελικής Βαρελλά, Τάκη Λάππα, Ι. Δ. Ιωαννίδη, Χάρη Σεκελλαρίου, Ζωρζ Σαρρή, Διονύση Τροβά κ.ά.

Στο κάθε κείμενο, έμμετρο είτε πεζό, προτάσσεται η βιογραφία του συγγραφέα περιληπτικά, αλλά με όλα τα απαραίτητα στοιχεία για τη ζωή και το συγγραφικό έργο του κάθε ανθολογούμενου λογοτέχνη.

Τα δύο παραπάνω βιβλία κρίνονται κατάλληλα ως ελεύθερα αναγνώσματα για τα παιδιά, μαθητές της γενικής εκπαίδευσης, αλλά και τους γονείς και τους δασκάλους τους.

— Με τον τίτλο «Ανθολόγιο για τα παιδιά του Δημοτικού», κυκλοφόρησε από τον Ο.Ε.Δ.Β. την αρχή του σχολικού έτους 1975-76 ένα ελεύθερο ανάγνωσμα με εκλεκτό και ποικίλο περιεχόμενο από έμμετρα και πεζά κείμενα που προορίζεται για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου.

Το Ανθολόγιο είναι μια επιλεγμένη συλλογή από ποιήματα και πεζά κείμενα ελλήνων λογοτεχνών, εκείνων που έγραψαν αποκλειστικά για παιδιά, κι εκείνων που παράλληλα με το όλο συγγραφικό τους έργο, έγραψαν και σελίδες για παιδιά.

Το έργο είναι τρίτομο και καθένας από τους τόμους του προορίζεται να χρησιμοποιηθεί σε δύο τάξεις του δημοτικού. Ο πρώτος είναι για την Α' και Β' τάξη, ο δεύτερος για τη Γ' και Δ', και ο τρίτος για την Ε' και ΣΤ'.

Οι τόμοι είναι αφιερωμένοι, με τη σειρά, στη μνήμη τριών σπουδαίων λογοτεχνών, που ασχολήθηκαν με την Παιδική Λογοτεχνία και έχουν διαπαιδαγωγήσει γενεές Ελληνοπαίδων με το έργο τους: τον Ζαχαρία Παπαντωνίου, τον Γρηγόριο Ξερόπουλο και την Πηνελόπη Δέλτα.

Επόπτες για τη σύνταξη του έργου ήταν οι: Μιχάλης Στασινόπουλος (από την έναρξη του Ανθολογίου ως το Νοέμβριο του 1974) και ο Γ' Σαββίδης. Μέλη δε της επιτροπής οι: Αριστείδης Βουγιούκας, Αλέξης Δημαράς, Καλή Δοξιάδη, Γιώργος Ιωάννου, Λίνα Κάσδαγλη και Καλλιόπη Μουστάκα.

Όπως δε παρατηρούν τα μέλη της επιτροπής, «Μέσα στους τόμους του Ανθολογίου, δεν επιδιώκεται και ούτε ήταν, άλλωστε, κατορθωτό, να δοθεί αντιπροσωπευτική εικόνα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας. Οι Νεοέλληνες συγγραφείς, ακόμα και οι καλύτεροι, που δεν διέθεταν κείμενα κατάλληλα για την παιδική ηλικία, δεν περιλαμβάνονται εδώ.

Το Ανθολόγιο αυτό δεν έγινε για να υποκαταστήσει τα βιβλία των Αναγνωστικών, αλλά για να προσφέρει στους μικρούς μαθητές μια σειρά από γνήσια λογοτεχνικά κείμενα, ποιητικά και πεζά, που θα τους φέρουν σε πρώτη επαφή με τη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία, που θα τους βοηθήσουν, σημαντικά να



καλλιεργήσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο τους και θα τους κάνουν να αγαπήσουν ακόμα περισσότερο το βιβλίο και το διάβασμα».

Είναι η πρώτη φορά που το Επίσημο Κράτος στέλλει στα σχολεία αναγνωστικό υλικό διαφορετικό από τα σχολικά βιβλία. Έτσι όλα τα Ελληνόπουλα, και πολύ περισσότερο τα παιδιά της υπαίθρου, που δεν έχουν πολλά έντυπα στη διάθεσή τους για διάβασμα, θα βρουν μέσα στις σελίδες του Ανθολογίου, εκλεκτά διηγήματα, ποιήματα, ιστορικές σελίδες, ταξιδιωτικές περιγραφές και πολλά άλλα διδακτικά και καλογραμμένα κείμενα. Πεζογράφοι και ποιητές κείμενα των οποίων περιελήφθηκαν και σε παλαιότερα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου, κατέλαβαν θέση και στο Ανθολόγιο. Ξέχωρα όμως από αυτούς, και πολλοί άλλοι νεότεροι εμφανίζονται τώρα και στους τρεις τόμους του Ανθολογίου προσφέροντας στους μικρούς αναγνώστες σελίδες που αγγίζουν την ευαίσθητη ψυχή τους και μιλούν για τα πολλά και ποικίλα διαφέροντά τους.

Ένδοξες σελίδες από την ιστορία της φυλής μας, κεφάλαια που μιλούν για τη ζωή του παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο, σελίδες από το θαυμαστό κόσμο των ζώων, τον κόσμο των παραμυθιών, κεφάλαια από τη θρησκεία μας κ.ά., είναι οι χώροι από τους οποίους αντλούνται τα θέματα που απαρτίζουν το περιεχόμενο του Ανθολογίου. Όμως από τότε που πρωτοκυκλοφόρησε το Ανθολόγιο μέχρι σήμερα, έχουν περάσει δεκαέξι ολόκληρα χρόνια και μέσα σ' αυτό το μακρύ διάστημα, νέοι συγγραφείς, ποιητές και πεζογράφοι, παρουσιάστηκαν στο χώρο της Λογοτεχνίας χωρίς να αντιπροσωπεύονται σ' αυτό με αποσπάσματα από τα έργα τους. Επίσης πολλά άλλαξαν στη ζωή μας στο διάστημα αυτό, τα οποία η Λογοτεχνία τα παρακολουθεί, τα καταγράφει και τα απεικονίζει με το δικό της ξεχωριστό τρόπο. Όμως αυτή η όψη, αυτή η εικόνα απουσιάζει από το Ανθολόγιο, το οποίο από τότε που πρωτοκυκλοφόρησε μέχρι σήμερα δεν ενημερώθηκε και δεν εμπλουτίστηκε με όλα τα παραπάνω θέματα.

Έναν τέτοιο εμπλουτισμό του Ανθολογίου με κείμενα που να καλύπτουν τα θέματα της εποχής μας, όπως αυτά απεικονίζονται στα λογοτεχνικά έργα, έχει αναλάβει από το 1989 το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Αθήνας.

Η καθηγήτρια του μαθήματος της Νεοελληνικής Φιλολογίας Α. Κατσίκη-Γκίβαλου μ' ένα πλούσιο και επιστημονικά συνταγμένο ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνεται στους φοιτητές του Τμήματος, αλλά και στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τους ζητά τη γνώμη τους τόσο για τη σημερινή μορφή του Ανθολογίου, όσο και γι' αυτή που θα πρέπει να πάρει αργότερα. Οι απαντήσεις τους θα μελετηθούν και θα αξιολογηθούν ανάλογα.

Παρόμοια προσπάθεια έχουν κάμει και πολλοί Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Με ερωτηματολόγια έχουν απευθυνθεί στους δα-

σχάλους που υπάγονται στην Εκπαιδευτική τους Περιφέρεια ζητώντας τη γνώμη τους για το 3/τομο Ανθολόγιο, που διδάσκεται σήμερα στα δημοτικά μας σχολεία, και παράλληλα τις προτάσεις τους για τη μορφή που θα πρέπει να πάρει σε μια μελλοντική αναθεώρηση του περιεχομένου του. Όλες αυτές οι προτάσεις στη συνέχεια υποβάλλονται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αρμόδιο για τα διδακτικά βιβλία της Γενικής Εκπαίδευσης, για να μελετηθούν και να αξιολογηθούν από τους Συμβούλους του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και ανάλογα να υλοποιηθούν στο μέλλον.

— Το 4/τομο έργο του Περικλή Καλοδίκη με τίτλο «Η Νεοελληνική Λογοτεχνία» είναι μια μεικτή ανθολογία με ποιήματα και πεζά κείμενα που καλύπτει μια αρκετά μακρά περίοδο της λογοτεχνίας μας.

Κυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1976 από τον εκδοτικό οίκο «Gutenberg» και μέχρι σήμερα σημείωσε πολλές επανεκδόσεις.

Καθένας από τους τόμους του έργου καλύπτει ένα μεγάλο κεφάλαιο της λογοτεχνίας μας και ειδικότερα:

Ο Α' τόμος περιλαμβάνει:

Θεωρία της λογοτεχνίας, οι λογοτεχνικές έννοιες, η μεσαιωνική μας γραμματεία και λογοτεχνία, η λογοτεχνία της Κρήτης, ο Διαφωτισμός, Ρήγας - Κοραΐς - Ανώνυμος, η λογοτεχνία της επανάστασης του '21, απομνημονεύματα, Σολωμός - Κάλβος, η σκλαβιά και το '21 στη σύγχρονη λογοτεχνία.

Ο Β' τόμος:

Η παλιά, η νέα Αθηναϊκή και Επτανησιακή Σχολή, Ροΐδης - Παπαδιαμάντης, ο Δημοτικισμός, Ψυχάρης - Πάλλης - Εφταλιώτης - ο Κωστής Παλαμάς - Δροσίνης - Σουρής - Πολέμης - Γρυπάρης - Καρκαβίτσας - Ξενοπούλος - Βλαχογιάννης - Τραυλαντώνης.

Ο Γ' τόμος:

Τα εθνικολαϊκά και σοσιαλιστικά ιδανικά στη λογοτεχνία μας, Χατζόπουλος - Θεοτόκης - Γκόλφης - Βουτυράς - Γληνός - Βάρναλης - Σικελιανός - Ρώτας - Καζαντζάκης - Αυγέρης - Πορφύρας - Σκίπης - Καρυωτάκης - Ανθίας, Αντιπολεμική λογοτεχνία, Μυριβήλης - Βενέζης - Καζαντζάκης - Τερζάκης.

Ο Δ' τόμος:

Η λογοτεχνία της Εθνικής μας Αντίστασης, Ρίτσος - Κορνάρος - Χατζής - Τσίρκας - Πρεβελάκης - Μαυροειδή - Παπαδάκη - Σεφέρης - Σωτηρίου - Λουντήμης - Μπούμη - Λειβαδίτης - Ελύτης.

Με το ίδιο πνεύμα ξεκινώντας και στον ίδιο σκοπό αποβλέποντας ο ανθολόγος, όπως και πολλοί άλλοι, κατάρτισε το έργο του.

Με εκτεταμένες και κατατοπιστικές βιογραφίες για τον κάθε ανθολογούμενο λογοτέχνη, με πολλά αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από τα έργα τους, με αναλυτικές παρουσιάσεις των κειμένων που περιλαμβάνονται στο έργο,

έδωσε μια ολοκληρωμένη εικόνα της λογοτεχνίας μας από το μεσαίωνα μέχρι τις ημέρες μας.

Ιδιαίτερος λόγος θα πρέπει να γίνει για το τελευταίο μέρος του τετάρτου τόμου του έργου που είναι αφιερωμένο στην Εθνική μας Αντίσταση.

Την ένδοξη εκείνη περίοδο της νεότερης ιστορίας μας, την οποία, πολλές από τις μεταπολεμικές κυβερνήσεις της χώρας μας, σκόπιμα δεν επέτρεπαν να περάσει στα σχολικά βιβλία, τα τελευταία χρόνια κάνει την παρουσία της με ποιήματα, με πεζά κείμενα, με έργα ζωγραφικής και χαρακτηριστικής, ζωντανεύοντας έτσι το μεγαλείο εκείνης της εποχής.

Ένα τέτοιο δείγμα είναι και το μέρος αυτό της 4/τομης ανθολογίας του Περικλή Καλοδίκη που με αντιπροσωπευτικά ποιήματα και διηγήματα εξυμνείται η δόξα και το μεγαλείο εκείνης της εποχής.

— Είδος μεικτής ανθολογίας με ποιήματα και πεζά κείμενα για τους μαθητές της Γενικής Εκπαίδευσης, μπορούν να χαρακτηρισθούν και τα βιβλία με τον τίτλο «Αναγνωστικό» για το δημοτικό σχολείο, και «Νεοελληνικά Αναγνώσματα» για το δημοτικό σχολείο, και «Νεοελληνικά Αναγνώσματα» για το γυμνάσιο και το λύκειο.

Κάθε αναγνωστικό είναι και μια ιδιαίτερη ανθολογία που προσφέρει στα παιδιά αναγνώσματα που έχουν καταταχθεί σε διάφορες θεματικές ενότητες για πληρέστερη και ευκολότερη διδασκαλία.

Αποτελεί έτσι το κυριότερο βιβλίο του σχολείου γενικής μόρφωσης και τον άξονα της γλωσσικής και φρονηματιστικής διδασκαλίας του. Από την πρώτη μέχρι και την τελευταία τάξη του δημοτικού και του σχολείου της μέσης εκπαίδευσης, το βιβλίο αυτό είτε με τη μορφή του αναγνωστικού του δημοτικού, είτε των νεοελληνικών αναγνωσμάτων του γυμνασίου και του λυκείου, αποτελεί το βιβλίο που έχει συνέχεια στα χέρια του ο μαθητής και από το οποίο αντλεί υποδείγματα γλωσσικού ύφους και εκφραστικών τρόπων και κάθε είδους μορφωτικά και γνωσιολογικά στοιχεία. Είναι τέτοια η σημασία των αναγνωστικών, ώστε εύλογα λέγεται ότι σ' αυτά αντικατοπτρίζεται η ποιότητα της Παιδείας και η κατάσταση της εκπαίδευσης μιας χώρας.

Από την άποψη του περιεχομένου το αναγνωστικό αποτελεί συλλογή από τα καλύτερα λογοτεχνικά, ιστορικά, γεωγραφικά, πραγματογνωστικά και άλλα κείμενα, που κρίνονται προσιτά στη βαθμίδα της πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών της ηλικίας στην οποία προορίζονται. Με τα κείμενα αυτά, παράλληλα με τον πλουτισμό των γνώσεων, τον εξευγενισμό της ψυχής, την τόνωση του ηθικού και θρησκευτικού συναισθήματος, της κοινωνικής αλληλεγγύης και του πατριωτικού φρονήματος των μαθητών, επιδιώκεται και η τελειοποίηση της αναγνωστικής τους ικανότητας και η οικειώσή τους με τις καλλιεργημένες μορφές του λόγου.

Με βάση όλα τα παραπάνω το Υπουργείο Παιδείας συχνά είτε προκηρύσσει

σχετικούς διαγωνισμούς για τη συγγραφή και σύνταξη αναγνωστικών βιβλίων για τα δημοτικά σχολεία, είτε αναθέτει σε ανεγνωρισμένους κύρους παιδαγωγούς και συγγραφείς να συγγράψουν βιβλία για να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών στο μάθημα της ανάγνωσης.

Έτσι και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αρμόδιο για τη συγγραφή των σχολικών βιβλίων της Γενικής Εκπαίδευσης, από την αρχή του σχολικού έτους 1981-82 συγκρότησε ομάδες από επίλεκτους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για να συγγράψουν τα νέα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί Διονύσης Ακτύπης, Αριστείδης Βελαλίδης, Κώστας Καλαπανίδας, Νίκος Κανάκης, Νικήτας Κουμέντος, Αντώνης Λαμπρινίδης, Θάνος Μπλούνας, Χρήστος Παπαδημητρίου, Γιώργος Περπιράκης, Χάρης Σακελλαρίου, Κώστας Χωρεάνθης, με την εποπτεία και καθοδήγηση των συμβούλων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Αριστείδη Βουγιούκα και Διονύση Μελά συνέγραψαν και σύνταξαν τα νέα αναγνωστικά που έχουν το γενικό τίτλο «Η γλώσσα μου».

Τα πλεονεκτήματα που συγκεντρώνουν τα νέα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού είναι πολλά. Εδώ θα κάμουμε λόγο μονάχα για δύο. Το ένα είναι για τους συγγραφείς που περιλαμβάνονται σ' αυτά και το άλλο για τις θεματικές ενότητες που τα απαρτίζουν.

Οι ανθολόγοι των νέων αναγνωστικών θέλοντας να δώσουν στα Ελληνόπουλα μια όσο γίνεται πλήρη εικόνα της νεοελληνικής λογοτεχνίας, συγκεντρώνοντας την απαραίτητη ύλη, δεν περιορίστηκαν μονάχα στο να παρουσιάσουν στα παιδιά τους γνωστούς ποιητές και πεζογράφους, αλλά περιέλαβαν στην ύλη των αναγνωστικών και πολλούς νέους. Έτσι πεζά κείμενα των: Λουκή Ακρίτα, Έλλης Αλεξίου, Ζωής Βαλάση, Άννας Γκέρτσου-Σαρρή, Άλκης Ζέη, Ι. Δ. Ιωαννίδη, Παντελή Καλιότσου, Μάρκου Λαζαρίδη, Μενέλαου Λουντέμη, Αντώνη Σαμαράκη, Ζωρζ Σαρρή, Διδώς Σωτηρίου, Άρη Φακίνου κ.ά., ποιήματα των: Νικηφόρου Βρεττάκου, Νίκου Εγγονόπουλου, Οδυσσέα Ελύτη, Ανδρέα Εμπειρίκου, Κώστα Καλαπανίδα, Νίκου Κανάκη, Δημήτρη Μανθόπουλου, Τάκη Παπατσώνη, Γιάννη Ρίτσου, Βασίλη Ρώτα, Γιώργου Σεφέρη, Ντίνας Χατζηνικολάου, κ.ά., περιλαμβάνονται στις σελίδες των νέων αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού «Η γλώσσα μου».

Τα βιβλία αυτά εκτός του ότι αποβλέπουν στην εκμάθηση της γλώσσας στα παιδιά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι παράλληλα και μια πλούσια σειρά από ανθολογημένα κείμενα έμμετρα και πεζά, κατάλληλα για να διαβάζονται τόσο από τα παιδιά του δημοτικού, όσο και από παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας.

Το δεύτερο θέμα για το οποίο θα γίνει λόγος και που αποτελεί πλεονέκτημα για τη δομή και το περιεχόμενο των νέων αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού

«Η γλώσσα μου», είναι οι θεματικές ενότητες στις οποίες περιστρέφεται η ύλη τους.

Γύρω από πολλά και ποικίλα θέματα περιστρέφεται η ύλη των βιβλίων αυτών, θέματα τα οποία σχετίζονται με τα αναγνωστικά διαφέροντα των παιδιών της σχολικής ηλικίας του δημοτικού, και τα οποία καλύπτουν πολλούς τομείς της επιστήμης, της τέχνης και γενικά των γραμμάτων και του πολιτισμού.

Οι θεματικές ενότητες που απαρτίζουν την ύλη των βιβλίων αυτών, προσελκύουν το διαφέρον των παιδιών αυτής της ηλικίας για ανάγνωση κειμένων της Λογοτεχνίας και ιδιαίτερα της Παιδικής, που είναι γραμμένα από τους πιο δόκιμους συγγραφείς παιδικών βιβλίων στη χώρα μας. Τα κείμενα αυτά καλλιεργούν και αναπτύσσουν το θρησκευτικό και πατριωτικό συναίσθημα των παιδιών, και την πίστη για την ειρήνη, την αγάπη για τον άνθρωπο και τα επιτεύγματά του, τη φροντίδα για τη φύση και γενικά τα πολλά και ποικίλα θέματα που βρίσκονται μέσα στα διαφέροντα της ηλικίας τους.

Οι πιο σημαντικές δε από τις ενότητες αυτές είναι:

- Σελίδες από την ιστορία της φυλής μας
- Θέματα από τη Θρησκεία μας
- Από την ζωή των πουλιών και των ζώων
- Από το πλούτο της λαϊκής μας παράδοσης
- Η θάλασσα στη ζωή του Έλληνα
- Από τη ζωή στις πόλεις σήμερα
- Ελληνικοί τόποι
- Αγώνες για τη φύση και το περιβάλλον
- Η ξενιτιά και ο Έλληνας
- Ασχολίες των κατοίκων της ελληνικής υπαίθρου
- Παιδικά παιχνίδια
- Οι μύθοι του Αισώπου και η αλληγορική τους σημασία
- Η όψη του ελληνικού χωριού παλαιότερα και σήμερα
- Οι μηχανές στην υπηρεσία του ανθρώπου
- Αγώνες για την ειρήνη
- Οι αρχαιολογικοί μας θησαυροί
- Κείμενα από το θεατρικό λόγο

Ένα άλλο σημείο για το οποίο θα πρέπει να γίνει λόγος για τα αναγνωστικά «Η γλώσσα μου», είναι και οι βιογραφίες των συγγραφέων που περιλαμβάνονται στο τέλος του κάθε τεύχους. Συνοπτικές σε βιογραφικά και εργογραφικά στοιχεία, προσφέρουν στους μικρούς μαθητές τα απαραίτητα εκείνα στοιχεία για να μορφώσει το παιδί της σχολικής ηλικίας μια κάποια γνώση για τη λογοτεχνία της χώρας μας.

(συνέχεια στο επόμενο)

## ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Παπαρίζος, Χρ. (1989). Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό. Προέλευση και εφαρμογή βασικών αρχών των Αναλυτικών Προγραμμάτων 1982-84. Εκδ. ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, 10, σελ. 109.

(1990). Επικοινωνιακή Προσέγγιση. Εκδ. ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, 11, σελ. 150.

Το γλωσσικό μάθημα στην εξέλιξή του μπορούμε να πούμε ότι πέρασε από τρία στάδια. α) Το προγλωσσικό/εμπειρικό, μέχρι τη δεκαετία του '50, κατά το οποίο δε συνδεόταν με την επιστήμη της γλωσσολογίας. β) Το γλωσσολογικό, μέχρι τη δεκαετία του '70 περίπου. γ) Το σημερινό, κατά το οποίο με βάση τα πορίσματα της κοινωνιογλωσσολογίας η γνώση της γλώσσας εντάσσεται στη γνώση του πράττειν με τη γλώσσα και στην επικοινωνιακή δεξιότητα.

Στην Ελλάδα για πολλούς λόγους το προγλωσσικό στάδιο διάρκεσε μέχρι το 1982, οπότε μπήκαν σ' εφαρμογή στο δημοτικό σχολείο τα πρώτα βιβλία «Η γλώσσα μου» με εκσυγχρονιστική αντίληψη και επικοινωνιακό προσανατολισμό.

Η χρήση όμως των νέων σχολικών βιβλίων δημιούργησε πολλά προβλήματα, πρώτα γιατί υπήρξαν αντιδράσεις για την καταλληλότητα των βιβλίων. Όσο από την πλευρά των ειδικών (Γ. Μπαμπινιώτης) όσο και από την πλευρά των μη ειδικών, των γονιών και των δασκάλων, στους οποίους η κατάργηση της παραδοσιακής διδασκαλίας, ιδιαίτερα της γραμματικής, δημιούργησε σε πολλούς δασκάλους ένα αίσθημα κενού και μερικές φορές πανικό. Γι' αυτό και παρουσιάστηκε η ανάγκη να βοηθηθούν οι δάσκαλοι, ώστε να συνειδητοποιήσουν από τη μια ότι με τα νέα βιβλία η γλωσσική διδασκαλία και στην Ελλάδα στηρίζεται σ' επιστημονικές βάσεις κι από την άλλη να ενημερωθούν τόσο για τις αρχές πάνω στις οποίες στηρίχτηκε η συγγραφή τους όσο και για τις νέες επιστημονικές προσεγγίσεις, τις επικοινωνιακές, που άρχισαν να κυριαρχούν στη δεκαετία του '80.

Την ανάγκη αυτή έρχονται να καλύψουν δύο βιβλία του Χρ. Α. Παπαρίζου. Το πρώτο, «Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό» (1989), αποτελείται από πέντε κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τις επιστήμες της σημειολογίας και γλωσσολογίας, στις οποίες στηρίζεται η σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία. Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μια ψυχολογική περιγραφή της γλωσσικής επικοινωνιακής

νίας και των παιδαγωγικών εφαρμογών. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική παρουσίαση της έννοιας της δομής ως βάση επεξεργασίας των γλωσσικών στοιχείων, επειδή στα βιβλία του δημοτικού έχει υιοθετηθεί μια μορφή δομικής προσέγγισης με επικοινωνιακές προθέσεις. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια έρευνα, που έχει ως στόχο να διαπιστωθεί ο βαθμός ανταπόκρισης των ασκήσεων των βιβλίων στις προσδοκίες του αναλυτικού προγράμματος. Η διαπίστωση του συγγραφέα είναι ότι υπάρχει μια διάσταση ανάμεσα στους στόχους του Α.Π. και στις ασκήσεις των βιβλίων. Τέλος αναπτύσσεται με βάση την έρευνα ένας προβληματισμός και γίνονται προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος.

Το δεύτερο βιβλίο του Χρ. Παπαρίζου «*Επικοινωνιακή προσέγγιση*» (1990), αποτελεί, μπορούμε να πούμε, συνέχεια του προηγούμενου. Χωρίζεται σε δύο αυτοτελή μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Στο α' «*Η Διδακτική της γλώσσας και συναφείς επιστήμες*» (σελ. 13-44) παρουσιάζονται σύντομα οι βασικές έννοιες και απόψεις της σύγχρονης γλωσσολογίας πάνω στις οποίες στηρίχτηκαν οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Ακολουθεί μια ιδιαίτερη κριτική παρουσίαση των αρχών του διδακτικού δομισμού, επειδή τα βιβλία του δημοτικού «*η γλώσσα μου*» έχουν γραφεί με βάση τις αρχές αυτές. Τέλος αναπτύσσεται ένα θεωρητικό πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιογλωσσικών (επικοινωνιακών) προσεγγίσεων.

Στο β' κεφ. «*Η εφαρμογή των κοινωνιογλωσσικών δεδομένων*» (σελ. 45-80), γίνεται μια σκιαγράφηση του μοντέλου *επικοινωνιακής διδακτικής προσέγγισης*, και επιχειρείται μια προσαρμογή του μοντέλου στη διδακτική της ελληνικής γλώσσας.

Στο δεύτερο μέρος του βιβλίου «*Ο χρόνος*» και ο «*ο χρόνος στη γλωσσική διδασκαλία του δημοτικού*», γίνεται προσπάθεια ν' αξιολογηθούν τα βιβλία του δημοτικού *η γλώσσα μου με παράμετρο το χρόνο*. Το συμπέρασμα του συγγραφέα είναι ότι «*το σύνολο των δεδομένων... δίνει την εικόνα ενός συνδυασμού παραδοσιακής κατά βάση διδασκαλίας και δομισμού, με επικοινωνιακά στοιχεία*» (σελ. 124).

Αθήνα, 5 Σεπτεμβρίου 1991

*Επιστολή προς το Περιοδικό Γλώσσα*

*Προς την έκδοση επιστημονικής ένωσης «Νέα Παιδεία»  
Υπεύθυνο έκδοσης κ. Κ. Ν. Παπανικολάου*

Στο 26ο τεύχος του 10ου έτους της περιοδικής έκδοσης γλωσσικής παιδείας, «ΓΛΩΣΣΑ», δημοσιεύτηκε μελέτη με τον τίτλο: «Διδακτική Πρακτική στο Γυμνάσιο», με συγγραφέα της τη συνάδελφο κ. Μαρία Τσεσμελή. Η αναφορά αυτή του ονόματός της γίνεται τόσο στο εξώφυλλο με τον τίτλο «ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ: Ν. Π. Τερζή..., Μ. Τσεσμελή...», όσο και στην επικεφαλίδα της παραπάνω μελέτης στη σελίδα 47 του ίδιου τεύχους.

Η αλήθεια είναι ότι η μελέτη αυτή συντάχτηκε από κοινού από την εμφανιζόμενη ως συντάκτρια κ. συνάδελφο και από τις Φιλολόγους κ.κ. Παρασκευή Θεογιάννη και Αμαλία Κοτιώνη, οι οποίες και οι τρεις ήταν μέλη ομάδας που συγκροτήθηκε με Δ/γή του ΥΠΕΠΘ και είχε υπεύθυνο το Σχολικό Σύμβουλο κ. Κώστα Μπαλάσκα.

Βέβαια, η αναφορά και μόνο, στο κείμενο που δημοσιεύτηκε, των ονομάτων των δύο Φιλολόγων, εκτός από το όνομα της συναδέλφου, που εμφανίζεται ως συγγραφέας του κειμένου, δεν απεικονίζει την πραγματικότητα και δεν αποδεικνύει ότι η μελέτη είναι πνευματικό έργο και των τριών.

Πρέπει να σημειωθεί ότι κατά την παρουσίαση της εργασίας στο Σεμινάριο που έγινε το Νοέμβριο του 1990 στην Αθήνα, συμμετείχαμε και οι τρεις, τόσο στην ανάπτυξη και ανάλυση της εργασίας μας, όσο και στη συζήτηση που επακολούθησε.

Παρακαλούμε για την αποκατάσταση της αλήθειας και για τη δικαίωση της συλλογικής μας προσπάθειας, στο επόμενο τεύχος του περιοδικού σας, να δημοσιεύσετε την παρούσα επιστολή σύμφωνα με το Νόμο.

Θεογιάννη Παρασκευή  
Κοτιώνη Αμαλία



Αθήνα 5/12/1991

Αξιότιμε κ. διευθυντά του περιοδικού «Νέα Παιδεία», στο τεύχος 26 του εκδιδόμενου από σας περιοδικού «Γλώσσα», δημοσιεύσατε τις ανακοινώσεις του σεμιναρίου που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα στις 23 και 24 Νοεμβρίου 1990 με θέμα: «Η γλωσσική διδασκαλία στην Εκπαίδευση». Ανάμεσα στις ανακοινώσεις ήταν και η «Διδακτική πρακτική στο Γυμνάσιο», που παρουσιάστηκε από την ερευνητική ομάδα που την εκπόνησε, αλλά δημοσιεύτηκε επ' ονόματι μόνον της υποφαινομένης, Τσεσμελή Μαρίας.

Επειδή ουδεμίαν ευθύνην φέρω για τη δημοσίευση της ανακοίνωσης μόνον επ' ονόματί μου και ουδεμίαν πρόθεσιν έχω να οικειοποιηθώ εργασία που ανήκει σε ολόκληρη την ερευνητική ομάδα, δια της παρούσης επιστολής μου δηλώνω ότι τόσο τα πορίσματα επί των οποίων στηρίχθηκε η ανακοίνωση, όσο και το ίδιο το κείμενο της ανακοίνωσης είναι προϊόν συλλογικής εργασίας των εξής μελών της ερευνητικής ομάδας: 1) Θεογιάννη Παρασκευής, 2) Κοτιώνη Αμαλίας και 3) Τσεσμελή Μαρίας.

Παρακαλώ θερμώς να δημοσιεύσετε την παρούσα επιστολή μου στο έγκριτο περιοδικό σας προς αποκατάσταση της αλήθειας και άρση των παρεξηγήσεων.

Μετά τιμής  
Τσεσμελή Μαρία  
Φιλόλογος

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 Απρίλιο 1992

---

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Μαυρομιχάλη 57 τηλ. 3631622

# 685.92.28

**ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:**

ΜΙΧΑΗΛ Π. ΓΡΗΓΟΡΗΣ: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΔΙΑΚΙΝΗΣΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΔΙΚΩΝ  
1ος ΟΡΟΦΟΣ • ΣΟΛΩΝΟΣ 102 • 10680 ΑΘΗΝΑ • ΤΗΛ: 3626646



δρχ. 500