

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



ΙΔΡΥΤΗΣ - ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ  
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ: Ι. Ν. ΜΠΑΣΛΗΣ

Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ ΓΡΑΦΟΥΝ:

Άννα Ιορδανίδου  
Μάρω Βελλοπούλου  
Τάσος Κουκουλιός

Ε. Γερονικολού  
Β. Κωσταλά  
Δημήτρης Π. Στασινός

Ανδρομάχη Σωτηροπούλου - Μπαζίνη

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

ΕΤΟΣ ΔΕΚΑΤΟ ΕΒΔΟΜΟ. **44**

ΑΘΗΝΑ ΧΕΙΜΩΝΑΣ 1998

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ:	Εσωτερικού	: δρχ. 2.500
	Κύπρου	: δρχ. 3.000
	Ευρώπης	: δρχ. 3.000
	Αμερικής	: δρχ. 3.500
	Τραπεζών-Οργανισμών	: δρχ. 3.500
	Φοιτητών-Σπουδαστών	: δρχ. 1.500

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 339Ε  
Αθήνα

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007

Τετάρτη 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

Μεταρρύθμιση και αναλυτικά προγράμματα .....	σελ. 3
Άννα Ιορδανίδου, Η ορθογραφία στα νεοελληνικά λεξικά .....	» 4
Μάρω Βελλοπούλου, Τάσος Κουκουλιός, Η Ολιστική Προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο .....	» 22
Ε. Γερονικολού, Β. Κωσταλά, Πρόταση για την αποτελεσματικό- τερη διδασκαλία κειμένων στην τάξη.....	» 29
Δημήτρη Π. Στασινού, Το σύνδρομο των μαθησιακών δυσκολιών: Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ και ο «μύθος» της ενι- σχυτικής διδασκαλίας .....	» 48
Ανδρομάχη Σωτηροπούλου - Μπαζίνη, Η πορεία της γραμματικής και η εκμάθηση ξένης γλώσσας .....	» 70
Εκπαιδευτικές ειδήσεις .....	» 73
Γλωσσολογικά Σημειώματα .....	» 76
Βιβλιοκριτική .....	» 79

## ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Από την αρχή του σχολικού έτους ζούμε έντονα στο ρυθμό της «νέας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης». Η Κυβέρνηση φαίνεται αποφασισμένη να την επιβάλει παρά τη συνηθισμένη καθολική αντίδραση της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ. Η εξαγγελία βέβαια των στοιχείων της μεταρρύθμισης γίνεται σταδιακά. Κι η σταδιακή αυτή αποκάλυψη δε γίνεται μόνο από τον Υπουργό, αλλά και από τον Υφυπουργό, τον Πρόεδρο του Π.Ι. κι άλλους αρμόδιους και αναρμόδιους. Μόνο που ο καθένας λέει τα δικά του. Ο τρόπος αυτός δημιουργεί μια σύγχυση σ' όλους μας. Οι υπεύθυνοι, όταν μιλούν για τα στοιχεία της μεταρρύθμισης, φαίνεται ν' απευθύνονται πιο πολύ σε καταναλωτές ψηφοφόρους παρά στους εκπαιδευτικούς που αναζητούν συγκεκριμένα μέτρα που πρέπει αυτοί να υλοποιήσουν στο σχολείο. Επόμενο είναι να κυριαρχεί η καχυποψία και η απογοήτευση. Η τακτική αυτή δείχνει ότι δεν έχει γίνει ακόμη στο βαθμό που θα όφειλε μια ολοκληρωμένη επεξεργασία όλων των μέτρων που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν.

Ο τομέας ίσως στον οποίο φαίνεται ότι τα σχέδια προχωρούν ικανοποιητικά στην υλοποίησή τους είναι τα Αναλυτικά προγράμματα και η συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων. Γιατί η λύση που επέλεξε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι καθαρή και αποτελεσματική, αφού:

1. Για κάθε γνωστικό αντικείμενο (μάθημα) συγκρότησε με ανοιχτή διαδικασία επιτροπή, για να συντάξει πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος και προδιαγραφές για τη συγγραφή διδακτικού βιβλίου.

2. Προκηρύσσει ανοιχτό διαγωνισμό για τη συγγραφή βιβλίου σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα.

3. Τα επιλεγμένα τρία καλύτερα βιβλία θα δοκιμαστούν για δύο χρόνια σε διάφορα σχολεία της χώρας, για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά τους.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Άννα Ιορδανίδου  
Επίκουρη καθηγήτρια Παν/μίου Πατρών

## Η ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΣΤΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΑ ΛΕΞΙΚΑ\*

### Εισαγωγή

Η ρύθμιση της ορθογραφίας αποτέλεσε ένα από τα πιο επίμαχα ζητήματα της γραμματικής κωδικοποίησης της νεοελληνικής γλώσσας<sup>1</sup>. Η Γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη, η οποία καθιερώθηκε ως η επίσημη σχολική γραμματική του νεοελληνικού κράτους (το 1976, μετά από τη συνταγματική αναγνώριση της δημοτικής γλώσσας), στήριξε τη ρύθμιση της νεοελληνικής ορθογραφίας σε ορισμένες βασικές αρχές που θα εκτεθούν αναλυτικά παρακάτω. Τα νεοελληνικά λεξικά που κυκλοφόρησαν από τότε ακολούθησαν σχεδόν στο σύνολό τους τις ορθογραφικές επιταγές της Γραμματικής, με εξαίρεση το λεξικό Κριαρά, το οποίο όπως θα δούμε, διαφοροποιείται σε αρκετά σημεία. Θα πρέπει να τονιστεί επίσης ότι τα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τήρησαν (με κάποιες αβλεψίες αλλά όχι συνειδητές αποκλίσεις) το ορθογραφικό σύστημα της Γραμματικής και το ίδιο έπραξαν σε γενικές γραμμές τα έντυπα μέσα μαζικής ενημέρωσης και οι εκδοτικοί οίκοι.

Μετά από 20 περίπου χρόνια δοκιμασίας του ορθογραφικού αυτού συστήματος στην πράξη, μπορούμε (και πρέπει) να επιχειρήσουμε μια κριτική θεώρηση, εντοπίζοντας κυρίως τις περιοχές εκείνες που θα χαρακτηρίζαμε προβληματικές, όπου δηλαδή φαίνεται να υπάρχει αντίφαση και ανακολουθία μεταξύ ορθογραφικών αρχών και προτεινόμενων λύσεων ή όπου δεν προβλέπεται σαφώς κάποια ορθογραφική αντιμετώπιση, καθώς και τις περιοχές εκείνες όπου εμφανίζεται διαφοροποίηση Γραμματικής και λεξικών.

Για το σκοπό αυτό επεξεργαστήκαμε τον Πίνακα που παρατίθεται στο τέλος της εργασίας μας και όπου συγκεντρώνονται οι λέξεις που παρουσιάζουν ορθογραφικές παραλλαγές. Στην πρώτη στήλη του Πίνακα αναφέρονται:

\* Τό άρθρο, με μικρές παραλλαγές, πρόκειται να δημοσιευθεί στο περιοδικό «Terminologie et traduction», *Commission des Communautés européennes*.

α) (εφόσον υπάρχει) ο τύπος που προτείνεται από τη Γραμματική (Τριανταφυλλίδη 1941, χωρίς ένδειξη σελίδας εάν περιέχεται στον Ορθογραφικό Οδηγό του Παραρτήματος, με ένδειξη σελίδας όταν αναφέρεται σε άλλο μέρος της Γραμματικής — όπου υπάρχει αναντιστοιχία με τη «Μικρή Γραμματική», βλ. «Νεοελληνική Γραμματική» 1988, αυτό δηλώνεται),

β) η ετυμολογία του (λεξικό Ανδριώτη 1971<sup>2</sup>) και η εμφάνισή του στα αρχαία ελληνικά (με βάση τις πληροφορίες των εγκυρότατων λεξικών Liddell-Scott και Chantraine 1990) και

γ) για τα γράμματα Ζ, Η, Θ, Ι οι ετυμολογικές πληροφορίες που δίνονται από το λεξικό που εκπονείται στο Παν/μιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.), βλ. «Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας» 1987. Για την εγκυρότητα των ετυμολογικών πηγών που χρησιμοποιήσαμε παραπέμπουμε στη διεξοδική μελέτη του Πετρούνια (1985).

Στις άλλες στήλες του Πίνακα αναφέρονται οι τύποι της ίδιας λέξης στα τρία ευρύτατα διαδεδομένα σύγχρονα λεξικά Τεγόπουλου-Φυτράκη, Πατάκη και Κριαρά<sup>3</sup>. Τά λεξικά Τεγόπουλου-Φυτράκη και Κριαρά περιέχουν και ετυμολογικές πληροφορίες (το πρώτο συστηματικά, το δεύτερο επιλεκτικά, σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις), επομένως παρατίθεται και η ένδειξη της συμφωνίας με την ετυμολογία του λεξικού Ανδριώτη ή η ενδεχόμενη διαφοροποίησή τους, για να υπάρχει η δυνατότητα συσχέτισης της πιθανής ορθογραφικής παραλλαγής με διαφορετική ετυμολόγηση. Για το λεξικό Πατάκη, που δεν περιλαμβάνει ετυμολογία, δηλώνεται απλώς αν ο τύπος σχολιάζεται σε σημείωση (σ. 851-853 του Λεξικού).

Διευκρινίζεται ότι στην παρούσα μελέτη δεν εξετάζονται γενικότερα θέματα γραφικής παρουσίασης, όπως η χρήση ή όχι ενωτικού (π.χ. πλάι πλάι / πλάι-πλάι) ή η γραφή με μία ή δύο λέξεις (π.χ. καταρχήν / κατ' αρχήν), όπως επίσης δεν εξετάζεται το θέμα της ορθογραφίας των κύριων ονομάτων (ελληνικών και ξένων μεταγραμμένων), που απαιτεί ειδική αντιμετώπιση<sup>4</sup>, καθώς και το θέμα της απόδοσης ορισμένων συμφωνικών συμπλεγμάτων σε ξένης προέλευσης λέξεις, όπως π.χ. γκάγκστερ / γκάνγκστερ / γκάντζτερ, κλιπς / κλιψ, μπέιζμπολ / μπέισμπολ, πάρκινγκ / πάρκινγκ<sup>5</sup>.

### Ορθογραφία και Γραμματική

Για να γίνει πλήρως κατανοητή η λογική με την οποία συγκροτήθηκε ο Πίνακας, χρειάζεται να αναφερθούμε στις αρχές που ρυθμίζουν τη νεοελληνική ορθογραφία στη Γραμματική Τριανταφυλλίδη (βλ. 1941, Ορθογραφικό Οδηγό):

α) Διατηρείται γενικά η ιστορική ορθογραφία όταν πρόκειται για λέξεις

που προέρχονται αμετάβλητες (ή σχεδόν αμετάβλητες) από τα αρχαία ελληνικά. Για πρακτικούς όμως λόγους μπορούμε να μην την ακολουθήσουμε, όσο δεν ερχόμαστε σε άμεση ή σε μεγάλη αντίθεση με την αρχαία ορθογραφία ή όπου εμφανίζονται επιτακτικές διδακτικές ανάγκες.

β) Το ορθογραφικό σύστημα της μητρικής γλώσσας πρέπει να μπορεί να διδάσκεται και να μαθαίνεται, με γραμματικούς κανόνες απομνημονεύσιμους, που να μην προϋποθέτουν τη γνώση της αρχαίας γλώσσας και της γραμματικής της.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μεταγράφονται φωνητικά οι νέες ελληνικές λέξεις των οποίων δεν είναι φανερή η σχέση με τις αρχαίες, όπως π.χ. τραβώ < ταυρώ < ταύρος, καθώς και οι μεταχριστιανικές γενικά λέξεις και καταλήξεις ξένης καταγωγής, όπως ροδάκινο < λατιν. *duracinum*, τσιρότο < ιταλ. *cerotto* (αντιδάνειο από το αρχαίο ελληνικό κηρωτόν), κανέλα < ιταλ. *cannella*, καβγάς < τουρκ. *kavga*.

Εφαρμόζοντας επομένως αυτές τις αρχές στην περίπτωση π.χ. των δύο όμοιων συμφώνων, ισχύουν τα εξής: παραμένουν τα δύο όμοια σύμφωνα σε λέξεις αρχαίας καταγωγής και με ένα σύμφωνο γράφονται α) λέξεις αρχαίας καταγωγής με φωνητική μεταβολή, οπότε δεν είναι πια φανερή και γνώριμη η σχέση τους με τον παλιό τύπο, π.χ. κουλούρι < αρχ. κολλύριον, στουπί < αρχ. στυπείον, β) λέξεις που ανήκουν στη μεταγενέστερη γλώσσα, π.χ. κότα < κόττος, γ) νεότεροι φωνητικοί τύποι που προήλθαν από αποβολή ή αφομοίωση εξακολουθητικού προς το ακόλουθο εξακολουθητικό σύμφωνο, π.χ. πράμα (πράγμα), ρέμα (ρεύμα), και δ) λέξεις ξένης καταγωγής (εκτός από τα κύρια ονόματα). Διατηρούν το διπλό σύμφωνο οι ξένες λέξεις που είχαν ήδη μπει στην αρχαία γλώσσα, καθώς και οι εβραϊκές. Όσον αφορά, ειδικότερα, τα δύο ρ, ο Τριανταφυλλίδης πρότεινε διατήρηση σε αρχαίες λέξεις αλλά κατάργηση του κανόνα του διπλασιασμού του ρ στους αυξημένους ρηματικούς τύπους, π.χ. έριξα (παράλληλα όμως απορρίπτω, απέρριψα)<sup>6</sup>. Οι σύνθετοι ρηματικοί τύποι με το ξανα- και το ξε- (που αποτελούν μεταγενέστερους σχηματισμούς από τα αρχαία εξ-ανά και εκ-εξ αντίστοιχα) γράφονται με ένα ρ, π.χ. ξαναρίχνω, ξεριζώνω, καθώς και τα νεότερα σύνθετα, π.χ. ασπρόρουχα. Με την ίδια λογική ρυθμίζεται και η επιλογή γγ/γκ: διατηρείται το γγ μόνο σε αρχαίες ελληνικές λέξεις και στα παράγωγά τους, π.χ. φέγγω-αστροφεγγιά, και σε νεότερες λέξεις με αρχαίο γ, π.χ. σπαράγγι < ασπάραγος.

Εκτός από την ετυμολογική προέλευση, που αναδεικνύεται σε θεμελιώδες κριτήριο για τη ρύθμιση της ορθογραφίας, στη Γραμματική γίνεται προσπάθεια να ληφθεί υπόψη και ο τρόπος παραγωγής των λέξεων με βάση συγκεκριμένα σχήματα, π.χ. τα θηλυκά ουσιαστικά σε -εία προέρχονται κυρίως από ρήματα σε -εύω, ενώ τα θηλυκά ουσιαστικά σε -ία προέρχονται κυρίως από ρήματα σε -ω ή από ουσιαστικά. Έτσι πορεία < πορεύομαι, αλλά αεροπορία < αεροπό-

ρος. Η δυσκολία προκύπτει όταν μια λέξη συνδέεται στη συνείδηση του ομιλητή με ρήμα σε -εύω, όπως π.χ. αμνηστία (αμνηστεύω), αλλά ετυμολογικά προέρχεται από ουσιαστικό (άμνηστος), οπότε ως αρχαία λέξη πρέπει να γραφεί με κατάληξη -ία. Το κριτήριο της ετυμολογικής προέλευσης παραμερίζεται σε περιπτώσεις όπως η λέξη εγχειρίση, όπου, εφόσον πλέον καθιερώθηκε ο ρηματικός τύπος εγχειρίζω, αντί του παλαιότερου εγχειρώ, δε συντρέχει λόγος να γράφεται με η (εγχειρήση). Όπου η χρήση της γλώσσας καθιερώνει δύο ισοδύναμους τύπους, προκρίνεται η απλούστερη ορθογραφικά λύση, όπως π.χ. γίνεται με τον κανόνα της επικράτησης του ι στους αοριστικούς τύπους και στα παράγωγα ουσιαστικά ρημάτων σε -ώ και -ίζω που έχουν συμπέσει σημασιολογικά, π.χ. σκορπώ/σκορπίζω, σκόρπισα κτλ.<sup>7</sup> Ασαφές όμως παραμένει το κριτήριο με το οποίο προτείνεται η διατήρηση του γ στις λέξεις λειτουργιά, οργιά (<αρχ. οργυιά<ορέγω) αλλά η αποβολή του στη λέξη καινούριο (<καινούργης)<sup>8</sup>.

Η προσπάθεια συστηματοποίησης των παραγωγικών καταλήξεων (βλ. Τριανταφυλλίδη 1941: 115-142) χωρίς να παραβιάζεται η αρχή της τήρησης της ιστορικής ορθογραφίας δυσχεραίνεται σε περιπτώσεις όπως η παραγωγική κατάληξη -έλι, που υπάρχει στο κοκκινέλι (<κόκκινος) αλλά όχι στο δικέλλι (<αρχ. δικελλα), επομένως είναι απαραίτητο να συνδυαστεί η γνώση της ετυμολογικής προέλευσης με τη γνώση της μορφολογικής κατάτμησης των λέξεων για να έχουμε ασφαλείς ορθογραφικές κατευθύνσεις.

Σε διεξοδικές μελέτες σχετικές με την ορθογραφία (βλ. 'Απαντα, 7ος τόμος) ο Τριανταφυλλίδης διευκρινίζει ορισμένα επίμαχα σημεία, κυρίως όσον αφορά την καθιέρωση της απλούστερης έναντι της ιστορικής γραφής. Συγκεκριμένα, αναφέρει (ό.π., σ. 35) ότι λέξεις νεότερες που έρχονται από τ' αρχαία μα που μεταμορφώθηκαν σε μεσαιωνικούς ή νεότερους χρόνους και που η φωνητική τους αλλοίωση κρύβει τις σχέσεις τους με τους προγενέστερους τύπους (αγόρι<μσν. άγωρος<αρχ. άωρος) ή που δε σχετίζονται από τους σημερινούς ομόγλωσσους άμεσα με τους προγενέστερους τύπους, άγνωστους στα γνωστά κλασικά κείμενα, μπορούν να γραφούν με τον απλούστερο τρόπο: (α)γρικώ (αγροικώ), γλιτώνω (γλυτώνω), λιώνω (λειώνω) κτλ. Παρατηρεί βέβαια ότι δεν είναι δυνατό να μπουν όρια καθαρά στην αρχή αυτή και ούτε μπορεί να οριστεί με ευκολία ποιοι τύποι ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία. Όσον αφορά την περίπτωση διπλής παραδεδομένης γραφής, προκρίνεται η απλούστερη (ό.π., σ. 32): καμιά (καμμιά), Δαβίδ (Δαυίδ), κρεβάτι (κρεββάτι), σάκος (σάκος) κτλ.

Η σχετική ασάφεια, ομολογημένη από τον ίδιο τον Τριανταφυλλίδη, του κριτηρίου της μη άμεσης συσχέτισης με αρχαίο τύπο εμφανίζεται και στο κριτήριο της επιλογής (πολυπλοκότερων ορθογραφικά) καθιερωμένων γραφών έναντι (απλούστερων ορθογραφικά) ετυμολογικά ορθών. Σύμφωνα με τον ίδιο



(ό.π., σ. 374), ακόμα και αν αναγνωρίζεται μια γραφή ως ετυμολογικά στραβή, θα έπρεπε να μην εξακολουθήσουμε να αλλάζουμε χωρίς εξαίρεση ορθογραφία που έγινε και αυτή παράδοση: κώδικας (κόδικας <λατιν. codex), αυγό (αβγό- <ταουγά <ταουά <τα ωά), αυτί (αφτί <τ' αφτία <ταουτία <τα ωτία). Βλ. και κτίριο έναντι του ετυμολογικά ορθότερου κτήριο (ό.π., σ. 257, 270). Ο Τριανταφυλλίδης τονίζει ότι αυτό που επιχείρησε να θεσπίσει είναι μια απλοποιημένη ιστορική ορθογραφία, με βασικό μέλημα την ευκολία στην εκμάθησή της (ό.π., σ. 374). Όπως αναφέρει και αλλού (ό.π., σ. 24), «κοντά στην πραγματικότητα που πρέπει να έχει μια ορθογραφία, δεν έχει σημασία αν θα είναι σε όλα αυστηρή, λογική και συνεπής. Πρώτα πρώτα έρχεται το γενικό συμφέρον του λαού, και το αίτημα της συνέπειας, όσο προβάλλεται με θεωρητική μόνο σημασία, δεν έχει καμιά αποδεικτικότητα»<sup>9</sup>.

Εκτός από τα παραπάνω σημεία, όπου διαφαίνεται η σχετική ρευστότητα των ορίων μεταξύ ετυμολογικά ορθού και καθιερωμένου τύπου, θα θέλαμε να εντοπίσουμε και ένα άλλο βασικότατο για την ορθογραφία ζήτημα, που αφορά το χαρακτηρισμό μιας λέξης ως «αρχαιοελληνικής», ως «μεταγενέστερης» ή ως «ξένης προέλευσης». Όπως αναφέρει ο Πετρούνιας (1985: 318), «το χρονικό όριο που ύστερα απ' αυτό μια λέξη από άλλη γλώσσα χαρακτηρίζεται «ξένη» δεν είναι σαφές. Σε γενικές γραμμές διαφαίνεται η σιωπηρή προϋπόθεση «ελληνικές» να θεωρούνται οι προϊνδοευρωπαϊκές, οι αρχαίες ελληνικές ινδοευρωπαϊκής καταγωγής, οι περσικές, οι σημιτικές και οι αιγυπτιακές λέξεις που υπάρχουν στην ελληνική γλώσσα κιόλας κατά το τέλος της ελληνιστικής ή κατά την αρχή της ρωμαϊκής εποχής». Σύμφωνα με τον Τριανταφυλλίδη (1941: 90-103), οι λέξεις της σημερινής νεοελληνικής αποτελούνται από τρία στρώματα: α) λέξεις που ανήκαν εξ αρχής στην ελληνική γλώσσα ή μπήκαν σ' αυτή στην αρχαία εποχή, ως τους πρώτους μεταχριστιανικούς αιώνες και διατηρήθηκαν μέχρι σήμερα, β) λέξεις που μπήκαν στη γλώσσα μας από τη χριστιανική εποχή ως το 1800 περίπου και γ) λέξεις που μπήκαν στη γλώσσα μας από τότε ως σήμερα.

Εφόσον λοιπόν «αρχαία» θεωρείται η εποχή ως τους πρώτους μεταχριστιανικούς αιώνες, τότε φαίνεται ότι γίνεται κάποιος διαχωρισμός μεταξύ των λέξεων περσικής, σημιτικής, εβραϊκής κτλ. προέλευσης, οι οποίες διατηρούν την ιστορική ορθογραφία, και των λέξεων λατινικής προέλευσης, οι οποίες, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, μεταγράφονται φωνητικά. Ενώ δηλαδή ο Τριανταφυλλίδης αναφέρει σαφώς ότι η επίδραση της λατινικής άρχισε στους τελευταίους προχριστιανικούς αιώνες (βλ. Πολύβιο, 2ο αι. π.Χ.) και συνεχίστηκε μέχρι μετά το μέσο της πρώτης χριστιανικής χιλιετίας, παραθέτει κατάλογο λατινικών δανείων (σ. 93) με απλοποιημένη γραφή (ροδάκινο, κελί, βούλα, ίσκα, πουγκί κτλ.), εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις (ρήγας, φαιλόνιο), που οφείλονται προφανώς σε παραχώρηση υπέρ καθιερωμένου τύπου ανάλογη με

αυτή που αναφέρθηκε ήδη στην περίπτωση του κώδικα (<codex). Για το ζήτημα αυτό τοποθετήθηκε ο Τριανταφυλλίδης σχολιάζοντας τις ορθογραφικές θέσεις της Ακαδημίας (΄Απαντα, σ. 253-254) και χαρακτηρίζοντας την «ιστορική λατινική ορθογραφία» της Ακαδημίας ως αναχρονιστική και περιττή σε μια εποχή όπου κυριαρχεί το αίτημα για ορθογραφική απλοποίηση. Παραδείγματα λέξεων λατινικής προέλευσης που θα έπρεπε να γραφούν με διπλό σύμφωνα επιστρατεύονται για να στηρίξουν τη θέση αυτή: κελλί, κελλάρι, ακκουμπά, βούλλα, καβάλλα, κάγκελλο, κολλίγος, μακελλειό, μαξιλλάρι, σέλλα, τρούλλος, πανί, κάππα, κούππα, κάρρο, κλασσικός, μισσεύω, φουσσάτο, οφρίκιο κτλ.

### Ορθογραφία και λεξικά

Μετά από αυτή τη διαφωτιστική, πιστεύουμε, αναφορά στις προγραμματικές αρχές της ορθογραφικής ρύθμισης της Γραμματικής Τριανταφυλλίδη, περνάμε στην εξέταση των παραλλαγών που παρατηρούνται στα σύγχρονα λεξικά.

Πρώτα απ' όλα πρέπει να τονιστεί ότι, εφόσον, όπως αναφέρθηκε στην αρχή της εργασίας μας, τα λεξικά Τεγόπουλου-Φυτράκη και Πατάκη ακολουθούν σχεδόν απόλυτα τις ορθογραφικές θέσεις της Γραμματικής, οι (ελάχιστες) αποκλίσεις που παρατηρούνται δεν οφείλονται σε αμφισβήτηση σε επίπεδο αρχών, ενώ για το λεξικό Κριαρά είναι προφανές ότι τίθεται τέτοιο ζήτημα (αν και δεν αναφέρεται πουθενά στα Προλεγόμενα του λεξικού, όπως θα ήταν και σωστό και σκόπιμο).

Αναφορικά με τις αποκλίσεις των λεξικών Τεγόπουλου-Φυτράκη και Πατάκη σε σχέση με τους τύπους της Γραμματικής, όπως προκύπτουν από τον Πίνακα, παρατηρούμε τα εξής:

\* στην περίπτωση *αυγό-αυτί*, που αποδίδονται ως *αβγό-αφτί* στου Τ.-Φ., φαίνεται ότι προκρίνεται το ετυμολογικά ορθό έναντι του καθιερωμένου.

\* στην περίπτωση *βαθύριζος* (Γραμμ. και Πατάκη) - *βαθύρριζος* (Τ.-Φ.) φαίνεται να υπάρχει διαφορά ετυμολόγησης (μεταγενέστερος ή αρχαίος σχηματισμός).

\* στην περίπτωση της *εταιρείας* και *εφορείας* (Γραμμ. και Πατάκη), όπου αναφέρονται δύο γραφές στο λεξικό Τ.-Φ. (*εταιρεία/εταιρία, εφορία/εφορεία*), επικρατεί η λογική της αναγνώρισης ισοδύναμων γραφών, πιθανόν γιατί και στα αρχαία ελληνικά παραδίδονται δύο γραφές (βλ. ετυμολογία). Παρόμοια και για τη διπλή γραφή *μεικτός/μικτός* του Τ.-Φ. (αλλά μόνο *μείγμα, μειγνώ, μείξη*, ενώ *αναμ(ε)ιγνώω, ανάμ(ε)ιξη* κτλ.).

\* στην περίπτωση *ιοβηλαίο* (Γραμμ.) - *ιωβηλαίο* στα λεξικά Τ.-Φ. και Πατάκη (και Α.Π.Θ.) φαίνεται να επικρατεί το κριτήριο της εβραϊκής προέλευσης έναντι του κριτηρίου της εισαγωγής σε μεταγενέστερη εποχή και διαμέσου ευρωπαϊκής γλώσσας.

\* στην περίπτωση *καλημαύκι* (Γραμμ. και Πατάκη) - *καλυμμαύκι* (Τ.-Φ.) δε διακρίνεται ο λόγος ορθογραφικής απόκλισης, εφόσον ακολουθείται η ετυμολογία Ανδριώτη. Η γραφή *καλυμμαύκι* αιτιολογείται μόνο λόγω παρετυμολογικής συσχέτισης με το *κάλυμμα* (βλ. ετυμολογία λεξικού Κριαρά).

\* στην περίπτωση *κατασκοπεία* (Γραμμ. και Πατάκη) - *κατασκοπία* (Τ.-Φ.) η ετυμολογική έρευνα δικαιώνει τη δεύτερη γραφή (<αρχ. λέξη).

\* στην περίπτωση *σάιρο* (Γραμμ.) - *σύιρο* (Τ.-Φ. και Πατάκη) η ετυμολογική έρευνα δικαιώνει τη δεύτερη γραφή (<αρχ. λέξη).

\* στην περίπτωση *σουσουμί* (Γραμμ.) - *σουσούμι* (Τ.-Φ.) φαίνεται σωστότερη η απλοποιημένη γραφή, εφόσον είναι μεταγενέστερη λέξη.

\* στην περίπτωση *στρίγκλα* (Γραμμ., με παράλληλη αναφορά του τύπου *στρίγλα*) - *στρίγκλα* (Τ.-Φ.) - *στρίγγλα* (Πατάκη) η επιλογή του *γκ/γγ* εξαρτάται από την ετυμολόγηση (δύο εκδοχές, βλ. Ανδριώτη).

\* στην περίπτωση *χλωμός* (Γραμμ. και Πατάκη) - *χλομός* (Τ.-Φ.) η ετυμολογία του Ανδριώτη είναι μάλλον αβέβαιη (<φλόμος, βλ. και Τριανταφυλλίδη 1985: 328), επιπλέον η καθιερωμένη γραφή φαίνεται να είναι με *ω*.

Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ του λεξικού *Τεγόπουλου-Φυτράκη* και του λεξικού *Πατάκη*, όπου δεν υπάρχει αντίστοιχος τύπος στη Γραμματική, παρατηρούμε τα εξής:

\* *αεροπειρατεία* (Τ.-Φ.) - *αεροπειρατία* (Πατάκη): πρόκειται για διαφορετική ετυμολόγηση, δηλαδή στην πρώτη περίπτωση <αήρ +πειρατεία και στη δεύτερη <αεροπειρατής.

\* *αιρκοντίσιον* (Τ.-Φ.) - *ερκοντίσιον* (Πατάκη): προφανώς ο πρώτος τύπος είναι λαθεμένος, εφόσον πρόκειται για ξένη λέξη. Το ίδιο ισχύει και για *βεγγέρα* - *βεγκέρα*, *καμηλό* - *καμιλό*, *καίσιο* - *κέσιο*, *λαίδη* - *λέδη*, *σουλφίδα* - *σιλφίδα*.

\* *βαλλιστικός* (Τ.-Φ.) - *βαλιστικός* (Πατάκη): πρόκειται για αντιδάνειο. Η ορθογραφία των αντιδανείων είναι απλοποιημένη, όπως και των κανονικών δανείων (βλ. Τριανταφυλλίδη 1941: 98, Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1985). Ίδια περίπτωση και *ζαφίρι* - *ζαφίρι*.

\* *βρώμη/βρόμη* (Τ.-Φ.) - *βρόμη* (Πατάκη): δεν αιτιολογείται η γραφή με *ω*.

\* *δαλτωνισμός* (Τ.-Φ.) - *δαλτονισμός* (Πατάκη): η πρώτη γραφή είναι λαθεμένη, βλ. ετυμολογία λεξικού Κριαρά.

\* *καψώνι* (Τ.-Φ.) - *καψόνι* (Πατάκη): δε φαίνεται πιθανή η παραγωγή <καψώνω, μάλλον πρέπει να προτιμηθεί η παραγωγική κατάληξη -όνι. Αποτελεί περίπτωση για διερεύνηση.

\* *κόμισσα* (Τ.-Φ.) - *κόμησσα* (Πατάκη): η δεύτερη γραφή κατά το *γόησσα* (*κόμητες-γόητες*).

\* *κρικέλι* (Τ.-Φ.) - *κρικέλλι* (Πατάκη): η δεύτερη γραφή λαθεμένη, εφόσον

πρόκειται για μεταγενέστερο τύπο και με δεδομένη την ενιαία γραφή της παραγωγικής κατάληξης -έλι.

\* *κωλικός* (Τ.-Φ.) - *κολικός* (Πατάκη): λαθεμένος ετυμολογικά ο πρώτος τύπος.

\* *μουγκός* (Τ.-Φ.) - *μουγγός* (Πατάκη): η ετυμολογία δε βοηθάει σημαντικά. Αν δεχτούμε ότι η σχέση με το αρχαίο *μογιλάλος* δεν είναι ιδιαίτερα εμφανής, και με δεδομένο ότι ο τύπος *μογγός* είναι μεταγενέστερος, πιθανόν να είναι περισσότερο αιτιολογημένη η γραφή με *γκ*. Υπάρχει βέβαια και το κριτήριο της καθιερωμένης γραφής (*μουγγός*;

\* *νεωτερίζω* (Τ.-Φ.) - *νεοτερίζω* (Πατάκη): ο πρώτος τύπος είναι σαφώς σωστότερος ετυμολογικά, ο δεύτερος έχει το πλεονέκτημα της ορθογραφικής συσχέτισης με το *νεότερος*.

\* *ξυπόλητος/ξυπόλητος* (Τ.-Φ.) - *ξυπόλυτος* (Πατάκη): δεν αιτιολογούνται οι γραφές του λεξικού Τ.-Φ.

\* *συνήθειο* (Τ.-Φ.) - *συνήθιο* (Πατάκη): σωστότερος ο δεύτερος τύπος, εφόσον απλοποιούμε τη μεταγενέστερη γραφή. Με το ίδιο σκεπτικό σωστότερο το *ταγκός* (Τ.-Φ.) από το *ταγγός* (Πατάκη).

\* *φλισκούνι* (Τ.-Φ.) - *φλησκούνι* (Πατάκη): η αλλοίωση του αρχικού τύπου επιβάλλει την απλοποιημένη γραφή.

Όσον αφορά το λεξικό *Κριαρά*, η γενική παρατήρηση που προκύπτει από τη μελέτη του Πίνακα και τη συσχέτιση με άλλες γραφές του ίδιου λεξικού είναι ότι, στις περιπτώσεις διαφοροποίησης από τη Γραμματική, δεν υπάρχει ενιαίο κριτήριο ή δε δίνεται καμιά αιτιολόγηση. Παραδείγματα:

\* από τις λατινικής προέλευσης λέξεις, άλλες διατηρούν την ιστορική ορθογραφία και άλλες απλογραφούνται, π.χ. *βούλλα*, *ήσκα*, *λίβελλος*, *μαντήλι*, *ξίγγι*, *ουγγιά*, *πουγγί*, *ρωδάκινο*, *σιγίλλιο* - αλλά *ακουμπά*, *καβάλα*, *κάγκελο*, *κελάρι*, *κελί*, *μακελειό*, *μαξιλάρι*, *πανί*, *σέλα* κτλ. κτλ. Χαρακτηριστική της ανακολουθίας αυτής είναι η περίπτωση της γραφής *πρωτοσύγκελλος*, με δύο λλ, ενώ έχουμε στο ίδιο λεξικό τη γραφή *κελί*, με ένα λ<sup>10</sup>.

\* σε ορισμένες περιπτώσεις δεν ακολουθείται η αρχαία γραφή, π.χ. *βεβαρυσμένος* αλλά *επιβαρημένος*, *βώλος* (σωστότερη ετυμολογικά γραφή), *βωλοκοπά* αλλά *βολοδέρνω*, *δικλείδα* (βλ. ετυμολογία, < αρχ. *δικλῆς*), *κακαβιά*, *κωλικός*.

\* μερικές λέξεις ξένης πρόλευσης (μη λατινικής) γράφονται με την παλαιότερη γραφή (ιταλ. *βεγγέρα*, αγγλ. *λαΐδη*, βενετ. *ρέγγα*, γαλλ. *σουλφίδα*, τουρκ. *τσιγγούνης*), ενώ γενικά ακολουθείται απλοποιημένη γραφή (*βοξίτης* — σωστότερη γραφή—, *καμιλό*, *ρίγα* κτλ.).

\* άλλα αντιδάνεια γράφονται με την παλαιότερη γραφή (*βαλλιστικός*, *ζαφείρι*, *μέγγενη* — βλ. διαφορετική ετυμολογία στο λεξικό Τ.-Φ.) και άλλα με απλοποιημένη γραφή (*γαρίφαλο*, *γόμα*, *στιλ* κτλ.).

\* το απορίχνω γράφεται σωστά σύμφωνα με τον κανόνα του νεότερου σχη-

ματισμού (ενώ η Γραμματική το έχει λάθος), αλλά πώς δικαιολογούνται οι γραφές *ηχορρύπανση*, *θερμορρύθμιση*, *ταχύρρυθμος*; Στις περιπτώσεις *ερημοκλήσι-ξωκλήσι* φαίνεται επίσης ότι δεν τηρείται ο κανόνας.

\* άλλοτε απλοποιούνται τύποι προερχόμενοι από μεταγενέστερους (*κρικέλι*, *σουσούμι*, *συνήθιο*) και άλλοτε όχι (*καθόικι*, *κολλητσίδα*, *κοτρώνι*, *λόγγος*, *μάγγανο*, *ξενιτειά*, *παλληκάρι*, *στρυμώνω*).

Σε ορισμένους τομείς διαφαίνεται η τάση του λεξικού Κριαρά να ακολουθεί τη συγγενέστερη με την αρχαία μορφή, παραβλέποντας την αρχή του Τριανταφυλλίδη για απλοποίηση λόγω αλλοίωσης, π.χ. *αχηβάδα*, *βογγώ*, *γλυτώνω*, *γροικώ*, *γώπα*, *κοκκύτης*, *λειανός*, *λόζυγκας*, *παλαμύδα*, *ρεύω*. Όσον αφορά τις υπόλοιπες ορθογραφικές διαφοροποιήσεις, εκτός από όσες έχουν ήδη σχολιαστεί με αφορμή τα άλλα λεξικά, ο *αρσηβαρίστας* (*αρσιβαρίστας* στα άλλα δύο λεξικά) δε φαίνεται να τεκμηριώνεται, αφού προέρχεται από φράση και έχει παραχθεί με το λόγιο τύπο της λέξης, ο *βρετανικός* δε φαίνεται γιατί να προκρίθαι έναντι ισοδύναμου τύπου *βρετανικός* (ενώ προκρίνεται η *εφορία* σε ανάλογη περίπτωση), ο *γίλλος* δε φαίνεται να έχει σχέση με την αρχαία λέξη *ίλλος* (= οφθαλμός), η *ζήλεια* δεν τεκμηριώνεται ετυμολογικά, όπως φαίνεται από την ετυμολογία του λεξικού Α.Π.Θ., ο *ήσκιος* δε συμβαδίζει με το *κελαϊδώ*, εφόσον και στις δύο περιπτώσεις αναφέρεται επίδραση λέξης με η, η *κλώσσα* θα μπορούσε να αποβάλλει το ένα σ αν πάρουμε υπόψη ότι στα αρχαία ελληνικά ισχυρότερος ήταν ο τύπος *κλώζω* και όχι *κλώσσω*, για το *κτήριο* έχει αναφερθεί ήδη ότι πρόκειται για ετυμολογικά ορθότερη γραφή αλλά μη καθιερωμένη, για τη *μαμμή* θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς αν, εφόσον η σημερινή της σημασία είναι μεσαιωνική, υπάρχει λόγος να απλοποιηθεί (< αρχ. *μάμμη*: μητέρα/γιαγιά), για το *ξιπάζομαι* ακολουθείται άλλη ετυμολογία, το αρχαιοελληνικό *ωχ* δε φαίνεται να έχει σχέση με το νεοελληνικό, το *παγώνι* είτε με τη μία είτε με την άλλη ετυμολογική εκδοχή θα έπρεπε να γραφεί με ο, στο *πασσαλείβω* δεν είναι αισθητή η *πίσσα*, ο *πηγαιμός* δε σέβεται τη μορφολογική κατάτμηση *πηγεμός* (το -αιν- είναι επίθημα), το *τζίτζυφο* είναι ετυμολογικά ορθότερο, καθώς και το *φαγγρί* και η *φάσσα* (γιατί και *φάσα*), για το *χυμώ* δε δίνεται ετυμολογία.

Τέλος, το λεξικό Κριαρά διαφοροποιείται και ως προς την ορθογραφία ορισμένων επιθημάτων, όπως -*αρείο* (αντί -*αριό*), π.χ. *ατσιγγαναρείο*, αλλά *καμπαναριό*, *πλουσταριό*, *σκουπιδαριό*, και -*ήδικος*, -*ήδικο* (αντί -*ίδικος*, -*ίδικο*), π.χ. *μπεϊλήδικος*, *μπελαλήδικος*, *σκιτζήδικος*, *λουκουματζήδικο*, *παπουτσήδικο*, ακολουθώντας την ετυμολογική προσέγγιση του Ανδριώτη. Για την άποψη του Τριανταφυλλίδη, βλ. 1941: 127. Ειδικά για τη δεύτερη περίπτωση, παρατίθεται η ετυμολογική ιστορία στο λεξικό Α.Π.Θ., όπου και προτείνεται η ορθογραφία -*ίδικο*. Όσον αφορά το *νηστήσιμος* (Κριαρά) είναι φανερό ότι δεν ακολουθείται ο σχετικός κανόνας (Τριανταφυλλίδη 1941: 137) που ορθογραφεί

με η μόνο τα βωσκήσιμος, διακαινήσιμος και όσα παράγονται από ρήματα δεύτερης συζυγίας.

### Συμπεράσματα

Από τη μελέτη μας προκύπτει ότι οι αρχές που θεσπίστηκαν από τη Γραμματική Τριανταφυλλίδη, την επίσημη σχολική γραμματική του νεοελληνικού κράτους, αποτελούν επαρκέστατη βάση για τη ρύθμιση της νεοελληνικής ορθογραφίας, παρά τις κάποιες ασάφειες, κυρίως όσον αφορά την υπερίσχυση καθιερωμένων τύπων έναντι ετυμολογικά ορθών. Στη διάρκεια των 20 χρόνων δοκιμασίας αυτού του ορθογραφικού συστήματος στην πράξη, οι μοναδικές σημαντικές διαφοροποιήσεις προέρχονται από το λεξικό Κριαρά, αλλά, όπως διαπιστώθηκε μετά από διεξοδική εξέταση, αυτές χαρακτηρίζονται γενικά από ανακολουθία και δε στηρίζονται σε σύστημα ορθογραφικών αρχών με συνέπεια και σαφήνεια διατυπωμένο.

Οι (λίγες) περιπτώσεις ετυμολογικής αβεβαιότητας (όπως *καψώνι/καψόνι*, *στρίγγλα/στρίγγλα*, *χλωμός/χλομός*) αναμένεται να διασαφηνιστούν με την πρόοδο των ετυμολογικών, λεξικολογικών και μορφολογικών ερευνών και μελετών της νεοελληνικής γλώσσας από επιστήμονες γλωσσολόγους.

### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Για τις διαμάχες, τις αμφισβητήσεις, αλλά και την ίδια την πορεία εξέλιξης των θέσεων του Τριανταφυλλίδη για την ορθογραφία, βλ. Άπαντα, 1985.
2. Δε λαμβάνονται υπόψη οι ορθογραφικές απόψεις (τελείως ανακόλουθες άλλωστε) του Ανδριώτη.
3. Για την επιλογή των λεξικών, βλ. ενδεικτικά το άρθρο της Ό. Σελλά στην εφημερίδα *Καθημερινή* (8/12/96), όπου αναφέρονται αυτά τα τρία λεξικά μεταξύ των 10 πιο πολυσυζητημένων και χρησιμοποιημένων (ανάμεσά τους και τα παλαιότερα της Πρωίας και του Δημητράκου). Βλ. επίσης Ά. Ιορδανίδου «Μικρή ξενάγηση στο αρχιπέλαγος των νεοελληνικών λεξικών», περιοδικό *Αντί*, 588 13/10/95.
4. Για τα-ξένα κύρια ονόματα χωρίς παραδοσιακά καθιερωμένη γραφή στα ελληνικά προτάθηκε από τον Τριανταφυλλίδη η διατήρηση των όμοιων συμφώνων και η απόδοση των υ/γ με υ και του αι με αι. Η ρύθμιση αυτή δεν περιλήφθηκε στη σχολική γραμματική, γι' αυτό και το θέμα παραμένει ως τώρα ανοιχτό, με κάποιες έντονα παρατηρούμενες τάσεις για συνολική ορθογραφική απλοποίηση (βλ. λεξικό Τεγόπουλου-Φουτράκη, Κριαρά, εφημερίδα *Ελευθεροτυπία* κτλ.).
5. Δεν αναφερθήκαμε στον Πίνακα στη διαφοροποιημένη γραφή της ονομασίας ορισμένων γραμμάτων του αλφαβήτου από το λεξικό Κριαρά (*γάμμα, κάππα, μυ, νυ, πει/πι, ρω, χει/χι*).
6. Η μόνη περίπτωση διατήρησης στα νέα ελληνικά αυτούσιου αρχαιοελληνικού ρηματικού τύπου με αρχικό ρ είναι το *ρώω*, όπου φαίνεται ορθότερο να επικρατήσει η ανάγκη συστηματοποίησης, επομένως *έραα, έρευσα*.

7. Παρόμοια κάθισα, λόγω σημασιολογικής ταύτισης σε παλαιότερα ελληνικά των καθίζω/κάθωμαι. Ο Τριανταφυλλίδης παραμέρισε όσο μπορούσε τις εξαιρέσεις, χωρίς όμως να θίγεται η ιστορική ορθογραφία. Έτσι μεθάω-μέθωσα, αλλά αντίκρυ-αντικρίζω, βράδυ-βραδινός, κυλάω-κύλησα, εφόσον δεν υπάρχει δέσμευση από αρχαίους τύπους. Προβληματική είναι η περίπτωση της μετοχής ενθαρρυμένος, όπου δε δικαιολογείται από αρχαίο τύπο η γραφή με η, αλλά ξενίζει πλάι στο αποθαρρυμένος (<αρχ. αποθαρρώ).
8. Λόγοι φωνητικοί δε φαίνεται να ισχύουν, εφόσον δεν επιβάλλεται αναγκαστικά συνιζήμενη προφορά (βλ. π.χ. το ασυνίζητο αύριος). Πιθανόν να ακολουθείται η άποψη που αναφέρει ο Ανδριώτης για σχηματισμό κατά τα επίθετα σε -ιος.
9. Σε παλαιότερες μελέτες του ο Τριανταφυλλίδης είχε ταχθεί υπέρ αρκετών παρετυμολογημένων γραφών: ελιζήριο, κασμήρι, μπακήρι, τσαντήρι, χατήρι, συνάφι, συντριβάνι (βλ. Άπαντα, σ. 31), αλλά άλλαξε άποψη και από αυτές διασώθηκε μόνο η πολυθρόνα, πιθανότατα λόγω καθιέρωσης.
10. Για τις ορθογραφικές ανακολουθίες βλ. και το άρθρο του Γ. Αλισανδράτου για το λεξικό Κριαρά στο Αντί, 586, 15/9/95.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Ά. (1985), Πώς ορίζεται ο όρος αντιδάνειο; Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Θεσ/νίκη, Κυριακίδης, σ. 261-268.
- Ανδριώτης Ν. (1971), *Ετυμολογικό λεξικό της κοινής νεοελληνικής*, β' έκδ., Α.Π.Θ., Ινστιτούτο Ν. Ε. Σπουδών.
- Chantraine P. (1990), *Dictionnaire etymologique de la langue grecque*, Paris, Klincksieck.
- Κριαράς Ε. (1969), *Λεξικό της μεσαιωνικής ελληνικής δημόδους γραμματείας*, Θεσ/νίκη.
- (1995), *Νέο ελληνικό λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*, Εκδοτική Αθηνών.
- Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας (δείγμα: Ζ, Η, Θ, Ι)* (1987), Α.Π.Θ. Ινστιτούτο Ν.Ε. Σπουδών.
- Liddell H. - Scott R. - Κωνσταντινίδου Α., *Μέγα λεξικόν της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Νεοελληνική γραμματική, Αναπροσαρμογή της Μικρής Ν.Ε. Γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη* (1988), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- Πετρούνιας Ευ. (1985), Τα λεξικά της νέας ελληνικής, οι ετυμολογίες τους, και οι ετυμολογίες του λεξικού του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, Α.Π.Θ., σ. 307-416.
- Σύγχρονο λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας* (1991), Αθήνα, εκδ. Πατάκη.
- Συμεωνίδης Χ. (1992), Η νεοελληνική ορθογραφία, *Terminologie et Traduction*, n° 1, Commission des Communautés européennes, σ. 87-98.
- Τεγόπουλος-Φυτράκης (1989), *Ελληνικό λεξικό*, Αθήνα, εκδ. Αρμονία.
- Τριανταφυλλίδης Μ. (1941), *Νεοελληνική γραμματική*, Α.Π.Θ., Ινστιτούτο Ν.Ε. Σπουδών, 1978.
- (1985), *Άπαντα, 7ος τόμος, Γλωσσικό ζήτημα και γλωσσοεκπαιδευτικά*, Α.Π.Θ., Ινστιτούτο Ν.Ε. Σπουδών.

## Η ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΣΤΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΑ ΛΕΞΙΚΑ

Γραμματική - Ετυμολογία	Λεξικό Τ.-Φ.	Λεξικό Πατάκη	Λεξικό Κραυπέ
	αεροπειρατεία <αήρ+πειρατεία	αεροπειρατεία	αεροπειρατεία (χωρίς ετυμ.)
	αρκοντίσιον <αιrcοn- ditiονer	αρκοντίσιον	(δεν υπάρχει)
<b>απορρίχνο</b> (Ανδρ.) δεν υπάρχει	απορρίχνο <από+ρίχνο	δεν υπάρχει	<b>απορρίχνο</b> (χωρίς ετυμ.)
	αριβαρίστας	αριβαρίστας	<b>αριβαρίστας</b>
<b>αυγό</b> (Ανδρ.) <ταουγά<ταουά<τα ωά	αυγό (ετυμ. Ανδρ.)	αυγό	αυγό (ετυμ. Ανδρ.)
<b>αυτί</b> (Ανδρ.) <τ'αφτία<ταουτία<τα ωτία	αυτί (ετυμ. Ανδρ.)	αυτί	αυτί (ετυμ. Ανδρ.)
(Ανδρ.) αχιβάδα <μσν. (α)χιβάδα <*χιμάδα <αρχ. χήμη	αχιβάδα (ετυμ. Ανδρ.)	αχιβάδα	αχιβάδα (ετυμ. Ανδρ.)
<b>βαθύριζος</b> (Ανδρ.) δεν υπάρχει (L.-Scott) βαθύριζος (πθ.ετυμ. <balisticus <λατ. balisticus-βάλλειν)	<b>βαθύριζος</b> <αρχ. βαθύριζος	βαθύριζος	βαθύριζος (χωρίς ε- τυμ.)
	<b>βαλλιστικός</b> <μγν. βαλλιστής	<b>βαλιστικός</b>	βαλλιστικός (χωρίς ετυμ.)
<b>βεβαρημένος</b> (σ. 366 = επιβαρημένος)	βεβαρημένος	βεβαρημένος	<b>βεβαρημένος</b>
(Ανδρ.) βεγγέρα <ιταλ. veggèria	βεγγέρα (ετυμ. Ανδρ.)	<b>βεγκέρα</b>	βεγγέρα (ετυμ. Ανδρ.)
<b>βογκά</b> (σ. 121) (Ανδρ.) βογγά <μσν. γογγώ <αρχ. γογγύω	βογκά (ετυμ. Ανδρ.)	βογκά (+σημ.)	βογγά (ετυμ. Ανδρ.)
<b>βόλος</b> (Ανδρ.) βώλος <μεταγν. βώλος <αρχ. βώλος (L.-Scott) βόλος; ριζμο διχτού / βώλος; όγκος γης ή χώματος (Chantr.) βώλος; όγνωστη ετυμ., ίσως <βέλλω	βόλος <αρχ. βώλος	βόλος	<b>βώλος</b> (χωρίς ετυμ.) βωλοκοπώ (αρχ. λέξη) αλλά βολοδέρνω (χω- ρίς ετυμ.)
(Ανδρ.) βοξίτης <γαλλ. hauxite	<b>βοξίτης</b>	βοξίτης	<b>βοξίτης</b> (ετυμ. Ανδρ.)
<b>βούλα</b> (Ανδρ.) βούλλα <μσν. βούλλα <λατ. bulla	βούλα (ετυμ. Ανδρ.)	βούλα	βούλλα <bullā
<b>βρετανικός</b> (σ. 421, δύο γραφές, όπως και στο L.-Scott, ρομ. Britannus) (Ανδρ.) Βρετανός <λατ. Britānus	βρετανικός	βρετανικός	βρετανικός (ετυμ. Ανδρ.)
(Ανδρ.) <b>βρομά</b> <αρχ. βρομά (=κροτιά) <βρόμος (L.-Scott) βράμος; δυσωδία, τα χειρόγραφα ποι- κίλλουν βρομ- /βρομ- (Chantr.) <βρομά ή βιβρώσκα, βράμα	όλα ο σκέτος; <b>βρόμη</b> / <b>βρόμη</b>	όλα ο	όλα ο



ANNA ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ

γλιτώνω (Ανδρ.) γλυτώνω<μεσν.(ε)γλυτόνω<*εκλυτό- νω	γλιτώνω (ετυμ. Ανδρ.)	γλιτώνω	γλιτώνω<*εκλυτόω
(Ανδρ.) γορίλλας<μεταγν. Γόριλλαι, αι	γορίλλας (ετυμ. Ανδρ.)	γορίλλας	γορίλλας<νεοϊ.στ. gorilla<αρχ. Γορίλλαι
γρικό (Ανδρ.) γροικό<μεσν.γροικό<*αγροικός<α- γροικός	γρικό/αγρικόω (ετυμ. Ανδρ.)	γρικό/αγρικό	αγροικό/γροικό< αγροικός<άγρικός
(Ανδρ.) γύλος<*γύλος<γυλίσκος	γύλος (ετυμ. Ανδρ.)	γύλος	γύλος<αρχ. ύλος
(Ανδρ.) γόπα<βόπα<μεταγν. βωξ<βόαξ (L.-Scott) βόαξ/βωξ: είδος ψαριού (Chantr.) βόαξ/βωξ: νέα ελλην. βούπα/γούπα (γόπα) και λατιν. bosa	γόπα (ετυμ. Ανδρ.)	γόπα	γόπα<μεγν. βωξ
	δαλτονισμός<Δάλτων	δαλτονισμός	δαλτονισμός<γαλλ. daltonisme
δικλίδα (σ. 43) (Ανδρ.) δικλίδα<αρχ. δικλίσ<κλίνω (L.-Scott) δικλίσ: θύρα με δύο φύλλα δικλεις, -είδος: διπλά κλεισμένοι	δικλίδα (ετυμ. Ανδρ.)	δικλίδα	δικλίδα (χωρίς ετυμ.)
ερημοκλήσιά (σ. 34)	ερημοκλήσι-ιά	ερημοκλήσι	ερημοκλήσιά
εταιρεία (Ανδρ.) εταιρεία<αρχ. εταιρεία<εταίρος (L.-Scott) εταιρεία (συχνά εταιρία σε αντί- γραφα)	εταιρεία/εταιρία (ετυμ. Ανδρ.)	εταιρεία	εταιρεία
εφορεία (Ανδρ.) εφορία<αρχ. εφορία<έφορος (L.-Scott) εφορεία (εφορεύω): το αξίωμα του ε- φόρου, κάποτε και εφορία	εφορία/εφορεία (ετυμ. Ανδρ.)	εφορεία (+σημ.)	εφορία (χωρίς ετυμ.)
(Ανδρ.) ζαφίρι<μεσν. ζαφίριν<ιταλ. saffiro<- λατιν. saffirus<σάπφειρος	ζαφίρι (ετυμ. Ανδρ.)	ζαφίρι (+σημ.)	ζαφίρι<ιταλ. saffiro, λατ. sapphirus<αρχ. σάπφειρος
ζήλια (Ανδρ.) ζήλεια<ζηλεύω (Α.Π.Θ.) ζήλια<μον. ζήλια<αρχ. ζηλώ	ζήλια (ετυμ. Ανδρ.)	ζήλια	ζήλεια (χωρίς ετυμ.)
ίσκα (σ. 93) (Ανδρ.) ήσκα<μεσν. ήσκα<λατ. esca (Α.Π.Θ.) ίσκα<μον. ίσκα, μεγ. *ήσκα, λατ. esca	ίσκα (ετυμ. Ανδρ.)	ίσκα	ήσκα<λατ. esca
	ηχορόπανση	ηχορόπανση	ηχορόπανση

Η ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΣΤΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΑ ΛΕΞΙΚΑ

<p>ιοβηλαίο (σ. 92: εβρ. λέξη που καθιερώθηκε στα χρόνια μας διαμέσου ευρωπ. γλώσσας) (Ανδρ.) ιοβηλαίο&lt;μεταιγν.ιοβηλαίος&lt;εβρ. jobel jobel (Α.Π.Θ.) ιοβηλαίο&lt;εβρ. Yöbbel</p>	<p>ιοβηλαίο&lt;μετγν. Ιοβηλαίος&lt;εβρ. Jobel</p>	<p>ιοβηλαίο</p>	<p>ιοβηλαίο&lt;μετγν. ιοβηλαίος&lt;λατ. jubilaicus&lt;εβρ. יָ.</p>
<p>ίσκιος (Ανδρ.) ήσκιος&lt;μεσν. ήσκιος&lt;αρχ. σκιά, κατά το ήλιος (Α.Π.Θ.) ίσκιος&lt;μσν. ίσκιος&lt;σκιά, κατά το ήλιος</p>	<p>ίσκιος (ετυμ. Ανδρ.)</p>	<p>ίσκιος</p>	<p>ήσκιος (χωρίς ετυμ.)</p>
<p>(Ανδρ.) καθοίκι&lt;μεσν. καθοίκιον&lt;κάθεικον (κακκόφι) (Ανδρ.) κακαβιά&lt;κακάβι&lt;μεσν. κακάβιν&lt;αρχ. κακκάβιον (Α.Μ.Ε.Δ.Γ.) μσν. κακκάβιν</p>	<p>κακάβι (ετυμ. Ανδρ.) κακαβιά&lt;κακκόβι&lt;μσν. κακκάβιν&lt;αρχ. κακκάβιον</p>	<p>καθίκι (+σημ.) κακαβιά (+σημ.)</p>	<p>καθοίκι (ετυμ. Ανδρ.) κακαβιά&lt;κακάβι&lt;αρχ. κακκάβιον</p>
<p>καμηλαίο&lt;καμηλαίο (σ. 84) (Ανδρ.) καμάμικι βλ. καμηλαίο&lt;μεσν. καμηλάσκιον&lt;λατιν. camellaucium</p>	<p>καμηλαίο βλ. καμηλαίο (ετυμ. Ανδρ.)</p>	<p>καμηλαίο βλ. καμηλαίο (ετυμ. Ανδρ.)</p>	<p>καμηλαίο&lt;καμηλαίο (ετυμ. Ανδρ.) καμάμικι&lt;μεσν. καμηλάσκιον&lt;λατιν. camellaucium, παρετυμ. κάλυμα</p>
<p>(Ανδρ.) καμιλό&lt;γαλλ. camelot</p>	<p>καμηλό (ετυμ. Ανδρ.)</p>	<p>καμιλό</p>	<p>καμιλό&lt;γαλλ.</p>
<p>κατασκοπία (Ανδρ.) κατασκοπία&lt;κατάσκοπος (L.-Scott) κατασκοπία, θηλ. του κατάσκοπος (Ανδρ.) κισφώνι&lt;κισφώνω</p>	<p>κατασκοπία (ετυμ. Ανδρ.)</p>	<p>κατασκοπία</p>	<p>κατασκοπία (χωρίς ετυμ.)</p>
<p>κισφώνι (Ανδρ.) κισφώνι&lt;κισφώνω</p>	<p>κισφώνι (ετυμ. Ανδρ.)</p>	<p>κισφώνι (+σημ.)</p>	<p>κισφώνι (χωρίς ετυμ.)</p>
<p>κεληθώ (Ανδρ.) κεληθώ&lt;αρχ. κεληθώ, με επιδρ. του αμδάη</p>	<p>κεληθώ (ετυμ. Ανδρ.)</p>	<p>κεληθώ</p>	<p>κεληθώ (χωρίς ετυμ.)</p>
	<p>κίσιον&lt;γαλλ. cesium&lt;λατιν. caesium</p>	<p>κίσιον</p>	<p>(δεν υπάρχει)</p>
<p>κλώσα (Ανδρ.) κλώσσα&lt;*κλώσσοισα&lt;κλώσσω (L.-Scott) ισχυρότερος ο τόπος κλώζω</p>	<p>κλώσα (ετυμ. Ανδρ.)</p>	<p>κλώσα</p>	<p>κλώσσα (ετυμ. Ανδρ.)</p>
<p>κοκίτης (Ανδρ.) κοκίτης&lt;νεοτ. κοκκίτης&lt;αρχ. κόκκυ</p>	<p>κοκίτης (ετυμ. Ανδρ.)</p>	<p>κοκίτης</p>	<p>κοκκίτης (χωρίς ετυμ.)</p>
<p>κολλιτσίδα (Ανδρ.) κολλιτσίδα&lt;*κολλιτσίδα&lt;κολλώ</p>	<p>κολλιτσίδα (ετυμ. Ανδρ.)</p>	<p>κολλιτσίδα</p>	<p>κολλιτσίδα (ετυμ. Ανδρ.)</p>
<p>κόμης (Ανδρ.) κόμης&lt;μεσν. κόμης&lt;λατιν. comes</p>	<p>κόμης, -ητος κόμισσα</p>	<p>κόμης κόμισσα</p>	<p>κόμης, -η / κόμης, -ιτος κόμισσα</p>
<p>κοτρόνι (Ανδρ.) κοτρώνι&lt;*κροτάνιον&lt;κροτώ</p>	<p>κοτρόνι (ετυμ. Ανδρ.)</p>	<p>κοτρόνι</p>	<p>κοτρώνι (ετυμ. Ανδρ.)</p>

ANNA ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ

(Ανδρ.) κρικέλι<μεσν. κρικέλιον<μεταγν. κρικέλιον<κρικέλλος<κρίκος	κρικέλι (ετυμ. Ανδρ.)	κρικέλλι	κρικέλι<κρικέλλος<κρίκος
(χτίριο, σ. 414) (Ανδρ.) κτήριο<μεσν. οικτήριον<οικητήριον ή μεσν. εκκτήριον	κτίριο<κτίζω	κτίριο	κκτήριο<εκκτήριος (οίκος)
(Ανδρ.) κωλικός<μεταγν. κωλικός<κώλον (L.-Scott) κώλον: μέρος του παχέος εντέρου (κώλον σε αντίγραφο, κατά λάθος) (Chantir.) κώλον πήρε τη μορφή κώλον στα μεταγ. ελλην. με επίδρ. του κώλον (μέλος σώματος/σκέλος)	κωλικός (ετυμ. Ανδρ.)	κωλικός κωλιτιά	κωλικός (ετυμ. Ανδρ.) κωλιτιά κώλον (έντερο)
(Ανδρ.) λαΐδη<laḡy	λαΐδη (ετυμ. Ανδρ.)	λέδη	λαΐδη<αγγλ.
(Ανδρ.) λειχοόθης<λείχω	λειχοόθης (ετυμ. Ανδρ.)	λειχοόθης	λειχοόθης (χωρίς ετυμ.)
λιανός (σ. 152) (Ανδρ.) λιανός<μεσν. λειανός<αρχ. λείος	λιανός (ετυμ. Ανδρ.)	λιανός	λιανός (ετυμ. Ανδρ.)
λίβελος (Ανδρ.) λίβελος<μεταγν. λίβελλος<λατιν. libellus	λίβελος (ετυμ. Ανδρ.)	λίβελος	λίβελλος (χωρίς ετυμ.)
λιώνο (Ανδρ.) λιώνο<μεταγν. λιτώ	λιώνο (ετυμ. Ανδρ.)	λιώνο	λιώνο (ετυμ. Ανδρ.)
(Ανδρ.) λόγγος< μεσν. λόγγος<αρχ. σλαβ. ή μεσν. <λόγγη	λόγγος (ετυμ. Ανδρ.)	λόγγος	λόγγος (χωρίς ετυμ.)
λόξηγκας (Ανδρ.) λόξηγκας<κλώξ-γγας<κλώξος<κλώξω+λυγξ	λόξηγκας (ετυμ. Ανδρ.)	λόξηγκας	λόξηγκας<αρχ. λωγξ
μάγκανο (Ανδρ.) μάγκανο<μεταγν. μάγγανον	μάγκανο (ετυμ. Ανδρ.)	μάγκανο	μάγγανο (χωρίς ετυμ.)
μαμή (Ανδρ.) μαμή<μεσν. μαμή<αρχ. μάμη	μαμή (ετυμ. Ανδρ.)	μαμή	μαμή<αρχ. μάμη
μαντίλι (Ανδρ.) μαντίλι<μεσν. μαντήλιον<μαντήλιον<λατιν. mantelium ή mantiliūm	μαντίλι (ετυμ. Ανδρ.)	μαντίλι	μαντήλι<λατ. mantelium ή mantiliūm
μείγμα (Ανδρ.) μίγμα<αρχ. μίγμα<(με)ίγνυμι (L.-Scott) μίγνυμι, σε αττ. επιγραφές ει (Chantir.) μείγνυμι: οι γραφές μίγμα, μίγξ δεν	μείγμα (ετυμ. Ανδρ.) μ(ε)ικτός	μείγμο	μείγμα<τουρκ. men-gene<ελλ. μάγγανον

Η ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΣΤΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΑ ΛΕΞΙΚΑ

ρίνι αρχαίε			
(Ανδρ.) μοιγγός<μεταγν. μογγός<μο(γ)γγιάλιος (L.-Scott.) μογγιάλιος: άλλιος	μοιγγός (ετυμ. Ανδρ.)	μοιγγός	μοιγγός<καλ. μογγός
(Ανδρ.) νεωτερίζω<αρχ. νεωτερίζω (L.-Scott.) νεωτερίζω, νεωτερισμός	νεωτερίζω (ετυμ. Ανδρ.)	νεωτερίζω (+σημ.)	νεωτερίζω (χωρίς ετυμ.)
νηστήσιμος (σ. 137) (Ανδρ.) νηστήσιμος<κατά τα σε -ήσιμος	νηστήσιμος <μεγν. νη-στήσιμος<νήστικ	νηστήσιμος	νηστήσιμος (χωρίς ετυμ.)
ξενιτιά (Ανδρ.) ξενιτιά<μεσν. ξενιτεία<μεταγν. ξενι-τεία<ξενιτεύω	ξενιτιά (ετυμ. Ανδρ.)	ξενιτιά	ξενιτειά (χωρίς ετυμ.)
ξίγκι (Ανδρ.) ξίγγι<μεσν. αξούγγιον<μεταγν. α-ξουγγία<λατιν axungia	ξίγκι (ετυμ. Ανδρ.)	ξίγκι	ξίγγι<μεγν. αξούγγιον
ξικάζω (Ανδρ.) ξικάζω<μεσν. ξικάζω<εκουσπάζω<αρχ. εκουσπάμαι (όχι <εξικάζομαι)	ξικάζω (ετυμ. Ανδρ.)	ξικάζω	ξικάζομαι<εξικάζο-μαι, αλλά ξικάζω (ροβίζω)<εκουσπάζω
(Ανδρ.) ξυπόλυτος<μεσν. εξυπόλυτος<μεταγν. εξυπολύω	ξυπόλητος/ξικπόλητος (ετυμ. Ανδρ.) ξυπολύεμαι/ξυπολέμαι	ξυπόλυτος ξυπολέμαι, -ύθηκα	ξυπόλυτος (χωρίς ετυμ.) ξυπολύεμαι<μεσν. εξυπολύομαι
ξωκλήσι (Ανδρ.) ξωκλήσι<νεότ. εξω-κκλησιον	ξωκλήσι (ετυμ. Ανδρ.)	ξωκλήσι	ξωκλήσι (χωρίς ετυμ.)
(Ανδρ.) ουγγιά<αρχ. ουγγία<λατιν. uncia (L.-Scott.) ουγγία ή ουγκία	ουγκιά (ετυμ. Ανδρ.)	ουγκιά	ουγγιά<λατιν. uncia
οχ (σ. 402) (Ανδρ.) ωχ<ήχο αναστεναγμού ή <αρχ. ω φου.<ω φυ (L.-Scott) ωχ: μαγικό επιφώνημα για να διώ-χνει τους ψύλλους	οχ<ήχο αναστεναγμού	οχ	οχ (χωρίς ετυμ.)
παγώνι (Ανδρ.) παγώνι<μεσν. παγώνιν<παώνιν<παώνιον<υποκορ. μεταγν. παών (ή <ιταλ. ragone<ρανοσε)	παγώνι (ετυμ. Ανδρ.)	παγώνι	παγώνι (ετυμ. Ανδρ.)
(Ανδρ.) παλαμίδα<μεσν. παλαμίδα<αρχ. πηλα-μός<πηλός	παλαμίδα (ετυμ. Ανδρ.)	παλαμίδα	παλαμίδα<αρχ. πηλα-μός
παλικάρι (Ανδρ.) παλικάρι<μεσν. παλληκάριον<μεταγν. πάλληξ	παλικάρι (ετυμ. Ανδρ.)	παλικάρι	παλληκάρι<μεγν. κάλληξ
πασαλείφω	πασαλείφω/πασαλείβω	πασαλείφω/πασαλείβω	πασαλείφ(ε)ω<πίσσα

ANNA ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ

(Ανδρ.) πιασαλείφα<πιασαλείφω	(ετομ. Ανδρ.)		+αίλειφα
πηγαμός	πηγαμός<πηγαίνω	πηγαμός	πηγαμός (χωρίς ετομ.)
(Ανδρ.) πηγαμός<πηγαίνω+μός			
πουγκί (σ. 93)	πουγκί (ετομ. Ανδρ.)	πουγκί	πουγγί<λατ. <i>runga</i>
(Ανδρ.) πουγγί<μεσν. πουγγί(ο)ν<πούγγα<λατιν. * <i>runga</i>			
(κελί)	πρωτοσύγκελος<μεγν. πρωτοσύγκελλος	πρωτοσύγκελος	πρωτοσύγκελλος (αλλά κελί)
(Ανδρ.) ρέγκα<βενετ. <i>renga</i>	ρέγκα (ετομ. Ανδρ.)	ρέγκα	ρέγγα (ετομ. Ανδρ.)
(Ανδρ.) ρέβα<έρρεγα<έρρευσα	ρέβω (ετομ. Ανδρ.)	ρέβω	ρείω (ετομ. Ανδρ.)
ροδάκινο	ροδάκινο (ετομ. Ανδρ.)	ροδάκινο	ροδάκινο<μεσν. δωράκινο<λατιν. <i>duracium</i>
(Ανδρ.) ροδάκινο<μεσν. ροδάκινο<μεταγν. δωράκινο<λατιν. <i>duracium</i>			<i>duracium</i>
(Ανδρ.) σιγίλιο<μεσν. σιγίλιον<λατιν. <i>sigillum</i>	σιγίλιο (ετομ. Ανδρ.)	σιγίλιο	σιγίλλιο (χωρίς ετομ.)
σκύρο	σκύρο (ετομ. Ανδρ.)	σκύρο	σκύρο (χωρίς ετομ.)
(Ανδρ.) σκύρο<μεταγν. σκύρος (L.-Scott) σκύρος: κομμάτια λίθου			
σουσοόμι	σουσοόμι (ετομ. Ανδρ.)	(δεν υπάρχει)	σουσοόμι<μεγν. σύσημον
(Ανδρ.) σουσοόμι<μεσν. σουσοόμιν<*σουσιμον<μεταγν. σύσημον			
στρίγκλα (σ. 196, στρίγλα/στρίγκλα)	στρίγκλα (ετομ. Ανδρ., δύο εκδοχές)	στρίγγλα (+σημ.)	στρίγκλα<πιθ. λατιν. * <i>strigula</i>
(Ανδρ.) στρίγγλα/στρίγλα<μεσν. στρίγλα<αρχ. τρίγλη ή <λατιν. <i>strigula</i>			
στριμώνω	στριμώνω (ετομ. Ανδρ.)	στριμώνω	στριμώνω<πιθ. μεγν. στρόμοξ
(Ανδρ.) στριμώνω<μεταγν. στρόμοξ			
συγγνώμη (σ. 36, 146)	συγγνώμη/συγνώμη	συγγνώμη	συγγνώμη/συγνώμη
(Ανδρ.) συγγνώμη			
συμπάθιο (σ. 403)	συμπάθιο<γαλλ. <i>sympathie</i>	συμφάθια	συμφάθια<γαλλ.
συμπάθιο (Μικρή Γραμμ., σ. 205)	συμπάθιο (ετομ. Ανδρ.)	συμπάθιο	συμπάθιο<συμπάθω
(Ανδρ.) συμπάθιο<μεσν. συμπάθιον<συμπάθω			
(Ανδρ.) συνήθιο<μεσν. συνήθειον<συνηθώ	συνήθιο (ετομ. Ανδρ.)	συνήθιο	συνήθιο (χωρίς ετομ.)
(Ανδρ.) ταγγός<μεταγν. ταγγός	ταγκός (ετομ. Ανδρ.)	ταγγός	ταγγός (χωρίς ετομ.)
	ταχύρρυθμος<ταχύς+ρυθμός)	(δεν υπάρχει)	ταχύρρυθμος (χωρίς ετομ.)
τζιτζίφο	τζιτζίφο (ετομ. Ανδρ.)	τζιτζίφο	τζιτζίφο<καλ. τζιτζίφον<ζιζίφον
(Ανδρ.) τζιτζίφο<μεσν. τζιζιζίφον<αρχ. ζιζίφον			

## Η ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΣΤΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΑ ΛΕΞΙΚΑ

φον			
τσιγκούνης (Ανδρ.) τσιγγούνης<τουρκ. cingene	τσιγκούνης<τουρκ. cingene	τσιγκούνης	τσιγγούνης<τουρκ. cingene
(Ανδρ.) φαγγρί<μεσν. φαγγρίν<φαγγρίον<αρχ. φάγγρος	φαγγρί (ετυμ. Ανδρ.)	φαγγρί	φαγγρί<αρχ. φάγγρος
φάσσα (Ανδρ.) φάσσα<αρχ. φάσσα	(δεν υπάρχει)	(δεν υπάρχει)	φάσ(α)μ
(Ανδρ.) φλησκούνι<μεσν. φλησκούνιν<αρχ. βλήχων/γλήχων	φλησκούνι (ετυμ. Ανδρ.)	φλησκούνι	φλησκούνι<αρχ. βλήχων
χιμά (Ανδρ.) χιμά<μεσν. χουμά<ίσιος αρχ. χύμα	χιμά/χιμά< (ετυμ. Ανδρ.)	χιμά	χιμά (χωρίς ετυμ.)
χλωρός (Ανδρ.) χλωρός<φλομός<φλόμος, με επίδρ. χλωρός, χρώμα (Chantr.) (δεν κάνει καμία συσχέτιση μεταξύ φλομός-χλωμός)	χλωρός (ετυμ. Ανδρ.)	χλωμός	χλωμός<φλόμος

Μάρω Βελλοπούλου - Τάσος Κουκουλιός

### Η ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η Ολιστική Προσέγγιση της γλώσσας είναι μια φιλοσοφία, ένα σύστημα πεποιοτήσεων γύρω από τη μάθηση και τη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης. Θα μπορούσε επίσης να θεωρηθεί σαν μια ιδιαίτερη εκδήλωση μιας πλατιάς εκπαιδευτικής φιλοσοφίας βασισμένης στην παραδοχή ότι η μάθηση που έχει νόημα και διάρκεια συντελείται πιο εύκολα όταν ο μαθητής εμπλέκεται σε μια ενεργητική διαδικασία παραγωγής νοήματος. Αυτή η ενεργητική έννοια της μάθησης συχνά αποκαλείται Επικοινωνιακό μοντέλο και αντιδιαστέλλεται προς το παραδοσιακό Μεταβιβαστικό μοντέλο.

Για να ολοκληρώσουμε τον παραπάνω ορισμό, πρέπει να παραθέσουμε τα βασικά «πιστεύω» αυτής της φιλοσοφίας. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η Ολιστική Προσέγγιση δεν είναι μια στατική αλλά μια εξελισσόμενη φιλοσοφία, ανοιχτή στις καινούριες γνώσεις και θεωρήσεις, δηλαδή τόσο στα πορίσματα της έρευνας όσο και στις επιτυχείς πρακτικές των δασκάλων που εφαρμόζουν μερικά ή όλα από αυτά τα κοινά «πιστεύω». Αυτό εξηγεί την αξιοσημείωτη ποικιλία και ταυτόχρονα ενότητα, ή τη διαφορετικότητα μέσα στην ενότητα, που αυτή τη στιγμή υπάρχει μέσα στην όλη κίνηση της Ολιστικής Προσέγγισης.

Τα βασικά «πιστεύω», όπως παρατίθενται στη διακήρυξη της Οργάνωσης «Whole Language Umbrella» (WLU), είναι τα παρακάτω:

Οι δάσκαλοι που εφαρμόζουν την Ολιστική Προσέγγιση πιστεύουν:

- 1) σε μια ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης
- 2) σε μια θετική εικόνα όλων των μαθητών
- 3) ότι η γλώσσα παίζει κεντρικό ρόλο στη μάθηση
- 4) ότι η μάθηση είναι ευκολότερη, όταν προχωρεί από το όλο στο μέρος, σε αυθεντικά συμφραζόμενα, και όταν είναι λειτουργική

5) στην ενδυνάμωση όλων όσων μαθαίνουν, συμπεριλαμβανομένων και των δασκάλων

6) ότι η μάθηση είναι και προσωπική και κοινωνική, και ότι οι τάξεις είναι κοινότητες μάθησης

7) στην αποδοχή ολόκληρης της προσωπικότητας των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας τους, της θρησκείας τους και των πολιτισμικών εμπειριών τους

8) ότι η μάθηση προσφέρει χαρά και εκπληρώνει τις προσδοκίες των μαθητών

(Watson 1994)

Ένας πιο αναλυτικός κατάλογος με τα πιστεύω των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν την Ολιστική Προσέγγιση θα περιελάμβανε τα παρακάτω:

1) Τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν με φυσικό τρόπο, δηλαδή με τον ίδιο τρόπο που έμαθαν να μιλούν στο σπίτι τους. Αυτό σημαίνει σταδιακά, χωρίς πολλή άμεση καθοδήγηση, με ενθάρρυνση και χωρίς την απειλή της διόρθωσης.

2) Τα παιδιά διδάσκονται από το όλο προς το μέρος, μέσα από τη χρήση ολόκληρων κειμένων μάλλον παρά μεμονωμένων φράσεων, λέξεων ή γραμμάτων. Η διδασκαλία των τελευταίων γίνεται πάντα μέσα από τα κείμενα.

3) Τα παιδιά μαθαίνουν τη γραφή και την ανάγνωση χρησιμοποιώντας το γράψιμο και το διάβασμα για πραγματικούς, αυθεντικούς σκοπούς.

4) Τα παιδιά αναπτύσσουν τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης σύμφωνα με τον προσωπικό τους ρυθμό και την ιδιοσυγκρασία τους, και αυτός ο εξελικτικός ρυθμός πρέπει να είναι σεβαστός.

5) Η γλώσσα χρησιμοποιείται για τη μάθηση. Δεν ισχύει το «πρώτα μαθαίνουμε πώς να διαβάζουμε και μετά διαβάζουμε για να μαθαίνουμε». Η γλώσσα δε θεωρείται σαν ένα ξεχωριστό συστατικό του σχολικού προγράμματος, ούτε σαν αυτοσκοπός, αλλά εμπλέκεται σε όλες τις δραστηριότητες σε όλες τις περιοχές του αναλυτικού προγράμματος.

6) Η μάθηση της γλώσσας είναι μια ενεργητική διαδικασία παραγωγής νοήματος. Τα παιδιά μαθαίνουν πώς να ερμηνεύουν τον κόσμο, σε συνάρτηση με το πώς τον ερμηνεύουν τα άλλα μέλη του περιβάλλοντός τους.

7) Η μάθηση της γλώσσας έχει δυο πλευρές, μια προσωπική και μια κοινωνική. Έχει την αφορμήσή της μέσα από το άτομο, από την ανάγκη του να επικοινωνήσει, αλλά διαμορφώνεται από το περιβάλλον, από τις κοινωνικές νόρμες και τις συμβάσεις που αφορούν τη γλώσσα.

8) Για να εξερευνήσουν τα παιδιά το χώρο της γραφής και της ανάγνωσης και να αναπτύξουν τις σχετικές δεξιότητες, πρέπει να υπάρχει μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης, ένα υποστηρικτικό περιβάλλον.



9) Στις τάξεις που εφαρμόζουν την Ολιστική Προσέγγιση η έμφαση δίνεται περισσότερο στη μάθηση παρά στη διδασκαλία. Ο δάσκαλος κατά κύριο λόγο βοηθά και διευκολύνει την εξέλιξη και παρέχει υποστήριξη.

10) Ο δάσκαλος οφείλει να παρατηρεί και να αξιολογεί συνεχώς τις προσπάθειες των μαθητών του για να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν, καθώς και τις δικές του μεθόδους, ούτως ώστε να παρέχει τη σωστή καθοδήγηση. Έτσι ο δάσκαλος γίνεται ερευνητής.

Η κίνηση για την Ολιστική Προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας πήγασε από τις ανησυχίες και τα παράπονα των εκπαιδευτικών σε διάφορες χώρες —κυρίως αγγλόφωνες— τα τελευταία τριάντα χρόνια. Στις Ηνωμένες Πολιτείες η πτώση στις επιδόσεις των μαθητών σε όλα τα μαθήματα σήμανε τον κώδωνα του κινδύνου. Αμέτρητες μελέτες, αναφορές και εκθέσεις για την κατάσταση της αμερικανικής εκπαίδευσης είδαν το φως της δημοσιότητας και πάμπολλες προτάσεις για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις διατυπώθηκαν, φτάνοντας στο αποκορύφωμά τους στα μέσα της δεκαετίας του '80. Η κίνηση για την Ολιστική Προσέγγιση τοποθετείται μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, σαν απάντηση στην απαίτηση για καλύτερη εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα σαν μια εναλλακτική φιλοσοφία της εκπαίδευσης, και ειδικότερα της διδασκαλίας της γλώσσας, που αντιδιαστέλλεται προς τις παραδοσιακές προσεγγίσεις.

Η επίσημη εμφάνιση της κίνησης με την ίδρυση της Οργάνωσης «Whole Language Umbrella» προς τα τέλη της δεκαετίας του '80, έδωσε μια σημαντική ώθηση, όμως οι σπόροι είχαν φυτευτεί πολλά χρόνια πριν. Από τη δεκαετία του 1930 η σχολή της Γνωστικής ψυχολογίας είχε αντιταχθεί στο συμπεριφορισμό. Ιδιαίτερης σημασίας ήταν οι εργασίες του J. Piaget και του N. Chomsky. Ο J. Piaget (1952) είχε αναπτύξει ένα μοντέλο γνωστικής ανάπτυξης βασισμένο στην πεποίθησή του ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσω εμπειριών που τις οργανώνουν σε μια προσωπική κατανόηση του κόσμου. (Το «σχήμα» του Piaget). Η θεωρία του Noam Chomsky για τις «βαθιές δομές» έδειξε την ικανότητα των παιδιών να κατασκευάζουν τη γλώσσα, και όχι απλά να τη μαθαίνουν μέσω της μίμησης. Πιο πρόσφατα η εργασία του Halliday (1975) πάνω στην ανάπτυξη της γλώσσας και του Vygotsky (1978) στη μάθηση, παράλληλα με την ανάπτυξη της ψυχολογολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας, προσέφεραν τα θεωρητικά θεμέλια της Ολιστικής Προσέγγισης. Αυτά τα θεμέλια έχουν εμπλουτιστεί από τότε από ένα ταχύτατα αυξανόμενο σύνολο ερευνητικού υλικού.

Σχετικά με τη μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης υπάρχουν κατά τη γνώμη μας μερικά θεμελιώδη ζητήματα που οφείλουμε να εξετάσουμε, προκειμένου να κατανοήσουμε πλήρως τις πρακτικές της Ολιστικής Προσέγγισης: α) η ικανότητα των παιδιών να καταπιάνονται με πολύπλοκες μαθησιακές διαδικασίες, β) η ανάπτυξη με βάση την ιδιοσυγκρασία του κάθε παιδιού, γ) η παραγωγή νοήματος, δ) η επικοινωνία και η κοινωνική αλληλεπίδραση και ε) η

εμπλοκή και η προσωπική υπευθυνότητα του παιδιού που μαθαίνει. Αυτά τα ζητήματα μας οδηγούν στο να αναθεωρήσουμε τις παραδοσιακές μας αντιλήψεις για το δάσκαλο και το μαθητή.

Σε μια τάξη στην οποία εφαρμόζεται η Ολιστική Προσέγγιση, ο ρόλος του μαθητή είναι αυτός του ανθρώπου που *μαθαίνει ενεργητικά*. Όχι μόνο οι εργασίες των Halliday και Vygotsky, αλλά και οι πολυάριθμες αναφορές από τη δουλειά μέσα στις τάξεις, τις οποίες τώρα πια έχουμε στη διάθεσή μας (βλ. π.χ. Weaver (1990), D. Taylor (1989), Watson (1994)), μας δείχνουν ότι τα παιδιά διαθέτουν πολύ μεγαλύτερη ικανότητα να μαθαίνουν γραφή και ανάγνωση, από ό,τι πίστευαν οι παραδοσιακές προσεγγίσεις της «κατάκτησης των δεξιοτήτων». Είναι ικανά να συλλαμβάνουν τους νόμους του γραπτού λόγου με την ίδια ευκολία με την οποία κατακτούν τους νόμους του προφορικού λόγου (Weaver 1990). Τα παιδιά μπορούν να σχηματίζουν τους δικούς τους νόμους, να διατυπώνουν θεωρίες (D. Taylor 1989) και να λειτουργούν μ' αυτές τις θεωρίες για όσο διάστημα αυτές δουλεύουν, έως ότου κάποιες νέες καταστάσεις τα αναγκάσουν να τις τροποποιήσουν. Οι έννοιες «κλειδιά» εδώ είναι η παραγωγή νοήματος, η προσωπική εμπλοκή και ο προσωπικός ρυθμός. Η ανάγκη των παιδιών να ερμηνεύσουν τον κόσμο, τα οδηγεί στο να ασχοληθούν με τη μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Επιλέγουν τι θα μάθουν, πότε θα μάθουν και πώς θα μάθουν. Η κοινωνική φύση της γλώσσας δε χάνεται σε ανούσιες και χωρίς σημασία γλωσσικές ασκήσεις, όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε αυθεντικές χρήσεις της γλώσσας, ικανοποιώντας τις κοινωνικές/επικοινωνιακές τους ανάγκες. Έτσι η ενεργητική μάθηση είναι μια προσωπική προσπάθεια που κατευθύνεται προς, και σχηματοποιείται από, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Η παραπάνω περιγραφή του ρόλου του μαθητή σε μια τάξη στην οποία εφαρμόζεται η Ολιστική Προσέγγιση, μπορεί να μας βοηθήσει να δούμε ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του δασκάλου. Το γεγονός ότι δίνεται περισσότερη έμφαση στη μάθηση απ' ό,τι στη διδασκαλία, δε θα πρέπει να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος του δεν είναι σημαντικός ή ότι διεκπεραιώνεται εύκολα. Αντίθετα έχει αποδειχθεί ότι όσο σχετικό με την Ολιστική Προσέγγιση υλικό ή «μεθόδους» κι αν χρησιμοποιεί ο δάσκαλος, δεν πρόκειται να πετύχει σ' αυτό που κάνει, αν δεν έχει κατανοήσει και ενστερνιστεί τη φιλοσοφία της Ολιστικής Προσέγγισης.

Η φιλοσοφία αυτή απλά λέει στο δάσκαλο ότι στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να βρίσκεται το παιδί. Δεν πρέπει να προσπαθεί να επιβάλλει στο παιδί τις όποιες προδιατυπωμένες διδακτικές θεωρίες (D. Taylor 1989), αλλά οφείλει πρώτα να «ακούσει» το παιδί. Αυτό σημαίνει να παρατηρήσει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί προχωρεί στην παραγωγή νοήματος και στην κατάκτηση της γραφής και ανάγνωσης.

Από τη στιγμή που το αποδέχεται αυτό, ο δάσκαλος μπορεί να διεκπεραιώσει το ρόλο του, ο οποίος είναι διττός: α) να διευκολύνει τη μάθηση και β) να παρέχει την ψυχολογική υποστήριξη, έτσι ώστε το παιδί να επιδιώξει τη μάθηση. Το Μαθησιακό Μοντέλο του Brian Cambourne (1988), όπως εφαρμόζεται στη μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, δείχνει πολύ καλά ότι αυτοί οι δύο στόχοι αλληλοεξαρτώνται και ταυτόχρονα μας δίνει μια συνολική εικόνα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή.

**Εμβάπτιση:** Ο δάσκαλος πρέπει να εμβαπτίζει τους μαθητές σε παντός είδους κείμενα.

**Επίδειξη:** Πρέπει να δείχνει συνέχεια στους μαθητές πώς κατασκευάζονται τα κείμενα και πώς χρησιμοποιούνται.

**Προσδοκίες:** Πρέπει να έχει υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές του («παιρνούμε ό,τι περιμένουμε»), έτσι ώστε να εξασφαλίζει την προσωπική εμπλοκή των παιδιών στη μάθηση.

**Υπευθυνότητα:** Πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να αποφασίζουν οι ίδιοι για το τι, για το πότε και για το πώς θα μάθουν.

**Χρήση:** Πρέπει να δίνει στους μαθητές χρόνο και ευκαιρίες να χρησιμοποιούν και να εξασκούν ό,τι έμαθαν με τρόπους ρεαλιστικούς και αυθεντικούς.

**Λύσεις κατά προσέγγιση:** Πρέπει να κάνει τους μαθητές του να νιώθουν ελεύθεροι να δίνουν κατά προσέγγιση λύσεις, σχολιάζοντας τις προσπάθειές τους με τρόπο ενθαρρυντικό και καθόλου απειλητικό.

**Ανταπόκριση:** Πρέπει να παρέχει ανατροφοδότηση (feedback) στις προσπάθειες των μαθητών. Η ανταπόκρισή του πρέπει να είναι κατάλληλη, σχετική, έγκαιρη και καθόλου απειλητική.

Όσον αφορά στην ανάγνωση, οι δάσκαλοι που ακολουθούν την Ολιστική Προσέγγιση για τη γλώσσα, πιστεύουν ότι η διαδικασία της ανάγνωσης:

- δεν είναι δυνατόν να χωριστεί από την ομιλία, την ακρόαση και τη γραφή
- είναι μια ενιαία διαδικασία, που δεν αποτελείται από ξεχωριστές δραστηριότητες που διδάσκονται στη σειρά, η μια μετά την άλλη
- προχωρεί από το όλο προς το μέρος, δηλαδή από ολόκληρο το κείμενο προς την παράγραφο, την πρόταση, τη λέξη, το γράμμα
- βασίζεται στην προηγούμενη γνώση. Θεωρείται ως δεδομένο ότι τα παιδιά ήδη έχουν πολλές εμπειρίες γραφής και ανάγνωσης στο περιβάλλον τους
- κατακτάται διαβάζοντας και όχι με το να διδάσκεται κανείς πώς να διαβάζει
- είναι μια διαδικασία παραγωγής νόηματος. Έτσι αναπτύσσεται καλύτερα αν εξασκείται μέσα από κείμενα που έχουν νόημα και για αυθεντικούς σκοπούς και όχι μέσα από μεμονωμένα γράμματα και μεμονωμένες λέξεις.
- Τέλος, ο μαθητής έχει την αίσθηση ότι η διαδικασία είναι «δική του», αισθάνεται υπεύθυνος για την προσπάθεια που καταβάλλει για να κατακτήσει την ανάγνωση και γίνεται ένας ανεξάρτητος αναγνώστης.

- Η αξιολόγηση της ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας από το δάσκαλο συνίσταται στην παρατήρηση σε πραγματικές συνθήκες ανάγνωσης και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής.

Στις τάξεις στις οποίες εφαρμόζεται η Ολιστική Προσέγγιση, οι ίδιες αρχές ισχύουν και για τη διαδικασία της γραφής. Η γραφή δε νοείται ως κάτι ξεχωριστό από την ανάγνωση, την ομιλία και την ακρόαση. Τα παιδιά καλούνται να εφαρμόσουν προηγούμενη γνώση, μια και ήδη έχουν εκτεθεί σε σχετικές γλωσσικές εμπειρίες. Είναι εκπληκτικό το πλήθος των τύπων και των σκοπών για τους οποίους εφαρμόζεται γραφή ακόμη και στα πιο «πολιτιστικά στερημένα» σπίτια, όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες (Denny Taylor & Dorsey-Gaines, 1988).

Τα παιδιά εξερευνούν το γράψιμο όπως εξερευνούν το διάβασμα και αναπτύσσονται ως συγγραφείς όπως αναπτύσσονται ως αναγνώστες, χρησιμοποιώντας τις δεξιότητές τους για αυθεντικούς σκοπούς. Ανακαλύπτουν σταδιακά τους νόμους της γραπτής γλώσσας και της γραφής, διαμορφώνοντας δοκιμαστικές θεωρίες, (όπως π.χ. την επινοημένη ορθογραφία). Καθώς η γραφή έχει μια «απτή» δημιουργική πλευρά, η ανατροφοδότηση από τους άλλους είναι απαραίτητη. Ο δάσκαλος, εκτός από την «επίδειξη» και την ενθάρρυνση, συχνά θα παραδώσει «μικρά μαθήματα» και θα συζητήσει με τους μαθητές του τα γραπτά τους (με τη μέθοδο των «συνεντεύξεων»). Όταν αισθανθεί ότι οι μαθητές έχουν εξερευνήσει αρκετά ένα κανόνα αλλά προσπαθούν ακόμη, τότε θα κάνει ο ίδιος μια μικρή «επίδειξη». Σταδιακά θα εισαγάγει τις φάσεις της διαδικασίας της γραφής (έρευνα για επιλογή του θέματος, πρώτη πρόχειρη γραφή, αναθεώρηση, τελική γραφή), τα οποία θα βοηθήσουν τα παιδιά να γίνουν ανεξάρτητοι συγγραφείς.

Μια από τις παρανοήσεις ή τους μύθους σχετικά με τους δασκάλους που εφαρμόζουν την Ολιστική Προσέγγιση, είναι ότι δε διδάσκουν ορθογραφία και γραμματική. Φυσικά, αυτό δεν αληθεύει. Αυτό που συνήθως δεν κάνουν οι δάσκαλοι που εφαρμόζουν την Ολιστική Προσέγγιση είναι να αναθέτουν στους μαθητές τους να μαθαίνουν την ορθογραφία ενός αριθμού λέξεων κάθε εβδομάδα και να τους εξετάζουν πάνω σ' αυτό, όπως όριζε η παραδοσιακή πρακτική. Αντίθετα, στις μικρές τάξεις δεν αποδοκιμάζουν τα ορθογραφικά σφάλματα των παιδιών και βέβαια δεν τα «τιμωρούν» γι' αυτά, πιστεύοντας ότι το σημαντικότερο είναι να γράφουν τα παιδιά, να μην έχουν αναστολές και να αναπτύσσουν ανεξάρτητα την υπευθυνότητά τους. Ταυτόχρονα τα βοηθούν να αναπτύξουν στρατηγικές για να διορθώνουν τα ορθογραφικά τους σφάλματα και να συλλαμβάνουν τους μηχανισμούς της γραμματικής. Είναι επίσης ευθύνη του δασκάλου να παρέχει στους μαθητές του μέσα για να βρίσκουν την ορθογραφία των λέξεων και να τους καθοδηγεί στη χρήση τους. Περισσότερο οργανωμένα

μαθήματα γραμματικής και ορθογραφίας μπορούν να γίνονται σε μεγαλύτερες τάξεις (Gentry, 1987· Bolton Snowball, 1993).

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*, Cambridge, Mass: MIT Press.
- Bolton F. & Snowball D. (1993). *Ideas for spelling*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cambourne B. (1988). *The Whole Story*, Auckland, New Zealand: Scholastic.
- Gentry R. (1987). *Spel ... is a four-letter word*, Richmond Hill, Ontario: Scholastic.
- Goodman K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Halliday M.A.K. (1985). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, London: Edward Arnold.
- Piaget J. (1952). *The origins of intelligence in children*, New York: International University Press.
- Taylor D. & C. Dorsey-Gaines (1988). *Growing Up Literate: Learning from Inner-City Families*, Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Taylor D. (1989). «Toward a unified theory of literacy learning and instructional practices», *Phi Delta Kappan*, 71: 184-193.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Watson D. J. (1994). «Whole Language: Why bother?», *The Reading Teacher*, 47,8: 600-607.
- Weaver C. (1990). *Understanding Whole Language*, Portsmouth, NH: Heinemann.

Ε. Γερονικολού- Β. Κωσταλά

## ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Οι μαθητές αναπτύσσουν στρατηγικές, για να σκέφτονται και να μαθαίνουν από τα κείμενα. Παρόλο που οι στρατηγικές ποικίλουν από μαθητή σε μαθητή, μπορούν να αποδειχθούν αποτελεσματικές, όταν αυτοί τις χρειαστούν για συγκεκριμένες εργασίες κατανόησης κειμένου που τους ανατίθενται. Η διαφορά ανάμεσα στους αποτελεσματικούς και στους λιγότερο αποτελεσματικούς αναγνώστες βρίσκεται ακριβώς στη γνώση αυτών των στρατηγικών: πώς, πότε και γιατί τις χρησιμοποιούμε. Οι καλοί αναγνώστες γνωρίζουν πώς να προσεγγίσουν ένα κείμενο και σχεδιάζουν πώς θα το διαβάσουν. Γνωρίζουν πώς να εντοπίσουν και να συγκεντρώσουν τα σημαντικά σημεία, να οργανώσουν τις πληροφορίες και ακόμα πώς να προσπελάσουν τις δυσκολίες ενός δυσνόητου κειμένου. Αντίθετα οι λιγότερο ικανοί αναγνώστες συχνά αποτυγχάνουν στις εργασίες, που απαιτούν την κατανόηση ενός κειμένου, επειδή δεν έχουν τη γνώση των απαραίτητων στρατηγικών για ένα αποτελεσματικό διάβασμα.

Το να διδάσκει στους μαθητές πώς να γίνουν αποτελεσματικοί αναγνώστες, ικανοί να κατευθύνουν τη μάθησή τους είναι ένα πολύ σπουδαίο στοιχείο της κειμενοκεντρικής διδασκαλίας. Γι' αυτούς τους λόγους η διδασκαλία οφείλει να πηγαίνει πέρα από το στάδιο του «πρέπει» και τον καταιγισμό από προστακτικές: ένας μαθητής έχει ανάγκη όχι μόνο από αφορισμούς αλλά και από μερικά καλά παραδείγματα.

Αν η επιθυμία μας είναι να οδηγήσουμε τους μαθητές μας στο δρόμο της ανεξάρτητης μάθησης, τότε είναι πολύ χρήσιμο να τους διδάξουμε τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται ο επιστήμονας, ο καλλιτέχνης, ο ιστορικός, ο κριτικός λογοτεχνίας ή ο λογοτέχνης που έχει γράψει το κείμενο υπό μελέτη. Για να επιτύχει την ανεξάρτητη μάθηση, ο μαθητής χρειάζεται να ξέρει τα τι, γιατί, πώς και πότε του στρατηγικού διαβάσματος. Θα πρέπει να γνωρίζει αρκετά, ώστε να αντιλαμβάνεται τη σημασία 1) του να χρησιμοποιεί μια ποικιλία από στρατηγικές που διευκολύνουν την κατανόηση και τη μάθηση 2) του να αναλύει την εργασία που του έχει ανατεθεί 3) του να σκέφτεται τι γνωρίζει ήδη και τι

πρέπει να μάθει σχετικά με το κείμενο και 4) του να καταστρώνει σχέδια, όχι μόνο για την επιτυχή ολοκλήρωση της ανάγνωσης, αλλά και για την ατομική του αξιολόγηση και πρόοδο κατά την ολοκλήρωση της εργασίας του. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, οι καθηγητές πρέπει να γνωρίζουν αν οι μαθητές έχουν επαρκή γνώση για τις δικές τους δυνατότητες ανάγνωσης και μάθησης, ώστε να προσεγγίσουν το κείμενο με ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Το πώς οι μαθητές πλησιάζουν την ανάγνωση είναι το κλειδί για το δάσκαλο.

Από τα προαναφερθέντα έγινε φανερό ότι τασσόμαστε υπέρ μιας μαθητο-κεντρικής διδασκαλίας, της οποίας εργαλείο μπορεί να αποτελέσει η μέθοδος που θα αναλύσουμε παρακάτω. Η φιλοσοφία που υπάρχει πίσω από την προτεινόμενη μέθοδο είναι ότι πρέπει να προτιμηθεί μια πιο οργανωμένη διδασκαλία κειμένων, που δεν αποκλείει ωστόσο τη βιωματική επαφή με τα κείμενα, η οποία επιτυγχάνεται στο τελικό στάδιο μελέτης.

Η τεχνική αυτή έχει εφαρμοσθεί επιτυχώς σε αμερικάνικα σχολεία και βασίζεται σε επιστημονικές απόψεις σχετικές με τους μηχανισμούς πρόσληψης γνώσεων.

Ειδικότερα, ο Herber διακρίνει τρία επίπεδα κατανόησης ενός κειμένου: α) το γνωστικό, όπου ο αναγνώστης διαβάζει τις «γραμμές» β) το ερμηνευτικό, όπου ο αναγνώστης διαβάζει «ανάμεσα στις γραμμές», δηλαδή αποκτά πρόσβαση σ' αυτό που ο συγγραφέας εννοεί και γ) το εφαρμοσμένο, όπου ο αναγνώστης διαβάζει «πέρα από το κείμενο», δηλαδή κάνει συσχετισμούς, γενικεύσεις και οδηγείται σε συμπεράσματα καθολικού κύρους. Ο Herber στηρίχτηκε στην ταξινόμια του Bloom για τις γνωστικές λειτουργίες, που είναι οι ακόλουθες: α) γνώση β) κατανόηση γ) εφαρμογή δ) ανάλυση ε) σύνθεση στ) αξιολόγηση (οι τρεις τελευταίες λειτουργίες εφαρμόζονται σε πανεπιστημιακό επίπεδο).

Η τεχνική ανάλυσης των κειμένων σε τρία επίπεδα αποτελεί «εφατήριο», από το οποίο οι μαθητές θα προσπαθήσουν να προσπελάσουν δυσνόητα κείμενα. Είναι αυτονόητο ότι ο αναγνώστης δεν προσεγγίζει απαραίτητα το κείμενο πρώτα γνωστικά και μετά ερμηνευτικά, πριν φτάσει στο τρίτο επίπεδο, παρά το ότι φαίνεται αυτή να είναι η λογική αλληλουχία. Πολλοί αναγνώστες, παραδείγματος χάριν, αναζητούν πρώτα στο κείμενο τις βασικές αντιλήψεις και γενικεύσεις και ύστερα ψάχνουν για επιχειρήματα, με τα οποία θα τεκμηριώσουν τα συμπεράσματά τους.

Πάρα πολύ σημαντικό είναι να συνειδητοποιήσουμε, εμείς οι δάσκαλοι, ότι στο διάβασμα τα επίπεδα αλληλοκαλύπτονται και συχνά φαίνονται α ξεχωριστά. Παρ' όλα αυτά ο δάσκαλος καλό είναι να κατευθύνει τους μαθητές στο να αποκτήσουν εμπειρία από κάθε επίπεδο κατανόησης χωριστά, καθώς διαβάζουν το εξεταζόμενο υλικό. Στη διαδικασία αυτή οι μαθητές μαθαίνουν να προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους, καθώς έρχονται σ' επαφή με το κείμενο.

Συνειδητοποιούν τι ακριβώς σημαίνει να συνάγουν συμπεράσματα, να χρησιμοποιούν πληροφορίες ως βάση για την εξαγωγή συμπερασμάτων και να αναδιαρθρώνουν ή να αφομοιώνουν τις νέες γνώσεις, ώστε να ολοκληρώνουν σιγά-σιγά την ερμηνεία του κειμένου.

Η μέθοδος αυτή δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση με όλα τα κείμενα. Επίσης είναι προτιμότερο η τεχνική αυτή να χρησιμοποιηθεί περισσότερο ως εργαλείο διδασκαλίας, παρά ως μέσο αξιολόγησης των μαθητών.

Όσον αφορά την κατασκευή ερωτήσεων αυτού του τύπου, ο δάσκαλος πρέπει να έχει προαποφασίσει ποιες είναι οι σημαντικότερες ιδέες, στις οποίες πρέπει να δοθεί έμφαση, ποιο είναι το δυναμικό των μαθητών του, ο βαθμός της κατανόησης, στον οποίο πρέπει να φτάσουν οι μαθητές και τέλος, η αντικειμενική δυσκολία που παρουσιάζει το διδακτικό υλικό.

Αφού ο καθηγητής προβληματιστεί με τα παραπάνω, καλό θα ήταν να συνεκτιμήσει τις παρακάτω γενικές κατευθυντήριες γραμμές για την κατασκευή των ερωτήσεων:

α) αρχίζουμε την κατασκευή των ερωτήσεων από το δεύτερο επίπεδο, το ερμηνευτικό, θέτοντας ερωτήματα του τύπου: «τι εννοεί ο συγγραφέας;» σε διαφορετικά σημεία του κειμένου. Καταγράφουμε με δικά μας λόγια τα συμπεράσματά μας, που ανταποκρίνονται στους διδακτικούς μας στόχους,

β) αναζητάμε στο κείμενο τις προτάσεις του συγγραφέα που περιείχαν τις εμφανείς πληροφορίες με τις οποίες θα στοιχειοθετήσουμε τα συμπεράσματα που καταγράψαμε στο δεύτερο επίπεδο (δηλαδή τι λέει ο συγγραφέας). Παρουσιάζουμε τις προτάσεις ως δηλώσεις του συγγραφέα και έχουμε κατασκευάσει το πρώτο επίπεδο, το γνωστικό,

γ) αποφασίζουμε, εάν θέλουμε, να συμπεριλάβουμε παραπλανητικές πληροφορίες στα επίπεδα α και β. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι οι μαθητές αντιδρούν πολύ θετικά στην παραπλανητική πληροφορία, επειδή αυτό τους βοηθά να εστιάσουν την προσοχή τους στην αναζήτηση της σωστής ερμηνείας,

δ) σχηματίζουμε μικρές περιόδους για το τρίτο επίπεδο, το εφηρμοσμένο. Οι περίοδοι αυτές μπορεί να εκφράζουν επιπρόσθετες ιδέες ή αρχές, που γεννιούνται από το συνδυασμό των μηνυμάτων του συγγραφέα με άλλες έννοιες, πέρα από το κείμενο, που είναι όμως γνώριμες στους μαθητές από διαβάσματα ή από την εμπειρία τους. Με άλλα λόγια, στόχος μας είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές να συνδέσουν αυτά που αποκόμισαν από τη μελέτη του κειμένου, με όσα ήδη ξέρουν,

ε) προσπαθούμε να είμαστε ευέλικτοι και ευπροσάρμοστοι, χωρίς να παραφορτώνουμε τις ερωτήσεις με υλικό, ώστε να διατηρήσουμε το μαθητοκεντρικό προσανατολισμό της μεθόδου.

Ειδικότερα, όσον αφορά την ποίηση, πρέπει να σημειώσουμε ότι ανακύπτει



συνήθως ένα πρόβλημα στο ερμηνευτικό και εφηρμοσμένο επίπεδο, καθώς είναι σχεδόν αδύνατο να διαχωρίσουμε τις πραγματικές προθέσεις του ποιητή, από την προσωπική ερμηνεία του κάθε αναγνώστη. Για να μη συμβεί αυτό, μπορούμε να συγχωνεύσουμε τα επίπεδα δύο και τρία. Να σημειώσουμε επίσης, ότι η σειρά κατασκευής των δύο πρώτων επιπέδων είναι ενδεικτική.

Για την καλύτερη κατανόηση της ανωτέρω τεχνικής παραθέτουμε ένα παράδειγμα διδασκαλίας λογοτεχνικού κειμένου από το Ανθολόγιο Μεταπολεμικής Πεζογραφίας που χρησιμοποιείται στο Γυμνάσιο του Κολλεγίου Αθηνών και ένα παράδειγμα από την Ομήρου Ιλιάδα.

#### BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Richard T. Vacca - Jo Anne L. Vacea, *Content Area Reading*, (4th ed.), Harper Collins College Publishers, 1993.  
Herber, H. L. (1978). *Teaching reading in content areas* (2nd ed.), Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

#### ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1ο

#### MENHΣ ΚΟΥΜΑΝΤΑΡΕΑΣ

#### *Αθηνάγεβο*

5 Αυγούστου 1993

Χθες γυρίσαμε απ' το Ξυλόκαστρο. Παλιά χαιρόμουν όταν ξαναγύριζα στην πόλη. Δέντρα, κύματα, βουνά μου φέρνουν αλλεργία. Μα φέτος βρήκα την Αθήνα έρημη, χωρίς φίλες, με μια ζέστη που τσουρουφλάει το πετσί και κόβει την αναπνοή. Θα 'λεγες ότι κάποιος άορατος εχθρός την πολιορκεί, μαζί και όσους έχουν απομείνει σ' αυτήν. Γι' αυτό κι εγώ από χθες της έβγαλα ένα καινούργιο όνομα. Τη λέω Αθηνάγεβο. (Το ξέρω ότι ακούγεται περίεργα). Το είπα στους δικούς μου και με κοίταξαν με οίκτο. Πού το ψώνισες πάλι αυτό; με ρώτησε ο μεγάλος μου αδελφός που είναι κομπιουτεράς, φτάνει αυτά τα βιβλία που διαβάξεις. (Έννοεί τα μυθιστορήματα που έχω στο δωμάτιό μου). Κι εσύ φταίει που δεν διαβάξεις καθόλου, του είπα, διαφορετικά θα 'ξερες για το Σεράγεβο και τι γίνεται εκεί. Και τι σε κόφτει εσένα, μου είπε ο απαίσιος, αυτοί οι παλιογιουγκοσλάβοι κοντεύουν να μας φέρουνε τον πόλεμο, το πήρες χαμπάρι; μα βέβαια, εσένα δεν πρόκειται να σε πάρουν φαντάρο! Έστερα απ' αυτό κόψαμε την καλημέρα.

Γιατί δε μιλάς στον αδελφό σου; μου είπε πρωί πρωί η μητέρα. Είναι

κοινωνική λειτουργός και τα παίρνει όλα πατριωτικά. Τ' αδέρφια πρέπει να 'ναι μονιασμένα, είπε κι ο πατέρας μου το μεσημέρι στο φαγητό. Αυτός είναι τραπεζικός. Ακόμα δεν του έχουν κάνει ληστεία. Μακάρι να διάλεγα εγώ τ' αδέρφια μου. Το ίδιο και τους φίλους. Έκανα το σφάλμα να το πω στη συμμαθήτριά μου τη Σίσυ. Του χρόνου τελειώνουμε το Λύκειο. Ήταν απόγευμα, πίναμε φραπέδες στη Φωκίωνος, κι είχε απλωμένες τις ποδάρες της στην καρέκλα μου. Γιατί το λες αυτό, και με κοίταζε περίεργα, δεν έχεις φίλες τώρα; Κατάπια τη γλώσσα μου. Υπάρχουν περιπτώσεις που δεν πρέπει να μιλά κανείς. Οι άλλοι είναι ειδικοί στο να διαστρέφουν αυτό που εσύ σκέφτεσαι κι αισθάνεσαι. Τι κάνει ο Μάριος; αποφάσισε να μου δώσει τη χαριστική βολή.

Μάριος είναι το παιδί που βγαίναμε πέρυσι στο Ξυλόκαστρο. Φέτος ούτε που γύρισε να μου ρίξει μια ματιά. Παράτησα τον φραπέ μου κι έφυγα. Η αλήθεια είναι σκληρή: δεν έχω φίλες. Παρένθεση: ούτε και φίλους. Οι συμμαθήτριάς μου, συμπεριλαμβανομένης και της Σίσυ, μιλάνε όλο για Μάικλ Τζάκσον και Βουγιουκλάκη. Κι αλλάζουν στην τάξη κάθε μέρα κι από 'να φόρεμα. Φταίει αυτό το καταραμένο σχολείο στα προάστια. Ποτέ μου δεν το χώνεψα. Είναι αυτό που οι επώνυμοι στέλνουν τα κουτσούβελά τους. Μακάρι να πήγαινα στο δημόσιο.

Όλη νύχτα δεν έκλεισα μάτι. Το πρωί είχα κύκλους στα μάτια. Πώς είσαι έτσι; με ρώτησε η μητέρα. Ξέρω τι έχει στο μυαλό της. Είχα αϋπνία, είπα. Τα νέα κορίτσια δεν έχουν αϋπνίες, ήταν η απάντηση. Να της έλεγα ότι όλο το βράδυ άκουγα τις βόμβες να πέφτουν στα διπλανά σπίτια —θεέ μου, παρακάλαγα, δεν θα πέσει καμιά και στο δικό μας!— δεν θα με πίστευε. Πρέπει να ήμουν στο Σεράγεβο. Αλλιώς δεν εξηγείται. Μάλιστα, ήμουν στο Σεράγεβο. Πώς γίνεται όμως να 'μαι εδώ και μαζί εκεί; Μήπως έχω διπλή προσωπικότητα και δεν το ξέρω;

## 7 Αυγούστου

Χθες διάβασα στην εφημερίδα ότι η Σούζαν Σόνταγκ, Αμερικάνα συγγραφέας, ανεβάζει εκεί το «Περιμένοντας τον Γκοντό» του Μπέκετ. Δύο τύποι περιμένουν έναν άλλο τύπο να φτάσει, και ο οποίος, φυσικά, δεν έρχεται ποτέ. Πολύ έξυπνη ιδέα, τίποτα δεν ταιριάζει καλύτερα στην περίπτωση. (Μικρή έχω δει ένα άλλο έργο του Μπέκετ, όπου οι ήρωες ζούνε μέσα σε σκουπιδοτενεκέδες. Τέλειο. Είναι το αγαπημένο μου έργο). Κι επειδή το κτίριο βομβαρδίζεται συνέχεια, οι ηθοποιοί παίζουν στο υπόγειο με το φως των κεριών. Πολλές φορές χάνουν τα λόγια τους και αφαιρούνται. Κάποτε, ένας ηθοποιός δεν έρχεται στην πρόβα ή στην παράσταση. Όλοι ξέρουν ότι δεν θα ξανάρθει. Υποθέτω γι' αυτό έχουν προνοήσει να υπάρχουν τρία ζευγάρια ηθοποιών που παίζουν συγχρόνως τον Βλαντιμίρ και τον Εστραγκόν.

Πλουσία μέρα. Διάβασα και το άλλο: Μια δημοσιογράφος του CNN, Αμε-

ρικάνα κι αυτή, βρισκόταν, λέει μέσα στο βαν, όταν μια σφαίρα έσπασε το τζάμι και καρφώθηκε στο πρόσωπό της, θρυμματίζοντας το σαγόνι και σπάζοντας όλα της τα δόντια. Αυτό που μου κάνει εντύπωση είναι ότι, αφού έκανε είκοσι (μάλιστα 20) εγχειρήσεις, ζήτησε να πάει στο Σεράγεβο. «Ίσως έτσι», είπε, «βρω μερικά απ' τα δόντια που άφησα εκεί». Κι ακόμα η αγαπημένη μου Βανέσα, που την είδα φέτος σ' αυτό το πολύ ωραίο «Επιστροφή στο Χάουαρντ Εντ», θα πάει κι εκείνη εκεί. Για να πηγαίνουν όλες εκεί, κάτι σημαίνει. Ραντεβού στο Σεράγεβο λοιπόν.

### 8 Αυγούστου μεσάνυχτα

Ολημέρα δε σταμάτησα να διαβάζω γι' αυτή την πόλη. Λες να 'μαι θύμα μιας εμμονής ιδέας; Μήπως είμαι ψυχοπαθής και δεν το ξέρω; Διάβασα ότι από το Σεράγεβο ξεκίνησε ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος. Καλά. Αυτό το ξέρουνε και τα μωρά. Κι ότι απ' εκεί θα ξεκινήσει κι ο τρίτος. Αυτοί που το λένε, είναι προληπτικοί. Εγώ αντίθετα πιστεύω ότι είναι ένας κύκλος που κλείνει. Ο φόρος του αίματος που ξαναγυρίζει για να εξιλεωθεί αυτός ο αιώνας και να ξεπλυθεί. Ακουγεται βαρύγδουπο, μα έτσι νιώθω. Μπορεί να 'μαι μικρή, μα το νιονιό μου κόβει.

### 10 Αυγούστου

Απίστευτο. Η Ινέλα Νόγκιτς, που έχουμε την ίδια ηλικία, δεκαεφτά χρονών κι αυτή, κέρδισε πριν δύο μήνες στα καλλιστεία κι έγινε Μις Σεράγεβο. «Όταν κέρδισα», δήλωσε, «όλη αυτή η μονότονη και ανιαρή ζωή άλλαξε και κάτι καινούριο συνέβη. Ύστερα όλα έγιναν όπως ήταν πριν». Θέλει να πει χειρότερα και διαστάζει. «Τώρα τα σχολεία είναι κλειστά, οι καφετέριες το ίδιο και το αγόρι μου, ο Μπόρις, στο μέτωπο». Σημείωση: η Ινέλα είναι Μουσουλμάνα κι αυτός Σέρβος. Ρωμαίος και Ιουλιέτα, μ' άλλα λόγια. Γουστάρω. «Αυτή η χρονιά», είπε στους δημοσιογράφους, «μ' έμαθε να τα αντιμετωπίζω όλα σοβαρά. Ποτέ μέχρι σήμερα δεν είχα σκεφτεί ότι πρέπει να καταφέρω να επιβιώσω. Πώς θα τελειώσω το σχολείο; Θα δω, άραγε, τις φίλες μου ή τον Μπόρις ξανά; Δεν παύω να πιστεύω ότι κάποιος θα σκεφτεί έναν τρόπο για να με βγάλει απ' εδώ».

Μακάρι να βρισκόταν και για μένα κάποιος να με βγάλει απ' την πλήξη της Αθήνας. Κανονικά θα 'πρεπε να ντρέπομαι που το λέω. Εγώ που έκανα τις διακοπές μου στο Ξυλόκαστρο κι ήπια τα σφηνάκια μου στη «Βαβέλ» και τα έχω όλα (εκτός από τον Μάριο φέτος), και που ό,τι βλέπω στις βιτρίνες μπορώ να τ' αποκτήσω (εκτός από βιβλία, εννοείται...). Είναι η νοοτροπία που επικρατεί στην οικογένεια. Όμως τι να την κάνω τέτοια ζωή; Όχι, δεν ντρέπομαι, θα προτιμούσα να ήμουν μαζί με τη μις Σεράγεβο, θα κάναμε καλή παρέα

οι δυο μας. Και χωρίς κίνδυνο να της πάρω τον τίτλο ή τον Μπόρις της. Με τα γυαλάκια μου και τη γαμψή μου μύτη.

### 11 Αυγούστου, βράδυ

Η ΔΕΗ μάς έκοψε το φως. Οι συνδικαλιστές της τάχτηκαν αλληλέγγυοι στον δοκιμαζόμενο Βόσνιο λαό... Γράφω μ' ένα κερί, σαν την Έμιλυ Μπροντέ, όταν έγραφε τ' «Ανεμοδαρμένα Ύψη». Μόνο που εγώ συγγράφω τα «Κατασκότεινα Βάθη». Τουλάχιστον δεν έχει τηλεόραση. Είναι μια παρηγοριά κι αυτό.

### 13 Αυγούστου

Σήμερα διάβασα κάτι που με αναστάτωσε περισσότερο απ' όλα. Η Ζλάτα Φιλίποβιτς γράφει κι αυτή το ημερολόγιό της, όπως κι εγώ. Μόνο που εκείνης κυκλοφορεί σε φυλλάδια.

Η Ζλάτα ήταν μόλις 11 ετών όταν στις 5 Μαρτίου του 1992 άρχισαν να υψώνονται τα οδοφράγματα στο Σεράγεβο, πριν ακόμα ξεκινήσουν οι μάχες. Ο κόσμος, που κάτι ψυλλιάστηκε, έκανε πορεία στο Κοινοβούλιο. Φώναζαν: «Βοσνία... θα ζήσουμε μαζί». Μερικοί τότε τραυματίστηκαν. Την άλλη μέρα άρχισε η πολιορκία. Η δεύτερη μακρύτερη σε διάρκεια μετά την πολιορκία του Λένινγκραντ, όπως λένε. Στις 26 Μαΐου, η Ζλάτα γράφει: «Η ΝΙΝΑ ΠΕΘΑΝΕ. Ένα κομμάτι οβίδας σταμάτησε το μυαλό της. Πηγαίναμε μαζί στο νηπιαγωγείο και παίζαμε συχνά στο πάρκο. Θα ζωγραφίσω ένα βάζο με λουλούδια. ΓΙΑ ΤΗ ΝΙΝΑ ΠΟΥ ΣΚΟΤΩΘΗΚΕ Σ' ΑΥΤΟΝ ΤΟΝ ΑΠΑΙΣΙΟ ΠΟΛΕΜΟ. Είμαι τόσο θυμωμένη, που θέλω να φωνάξω και να καταστρέψω τα πάντα».

Το ίδιο θυμωμένη νιώθω κι εγώ. Φαντάσου, να είχε πεθάνει η Σίσι! Αυτό δεν μ' εμποδίζει να θέλω να της ρίξω ένα βρωμόξυλο. «Γιατί δεν βγαίνεις έξω», μου τηλεφωνεί, «γιατί μένεις κλεισμένη μέσα, έχεις κάτι μαζί μου;». Ξύλο και σε όσα αγόρια το παίζουμε ωραίοι. Αυτοί είναι πιο αθώοι. Μα αν οι άντρες είναι πράγματι αθώοι, τότε γιατί κάνουν τους πολέμους; Θα ήθελα πολύ να καταστρέψω το σχολείο και το σπίτι μου. Θ' άφηνα μόνο τον μικρό αδελφό μου που είναι δέκα χρονώ κι έχει μελιά μάτια. Είναι ο μόνος που καταλαβαίνει κάτι. Μιλάει ελάχιστα ως καθόλου. Τον λέω «ο μουγκός μου» και του αρέσει. Αχ, πολύ λυπάμαι που η πόλη μου δεν είναι το Σεράγεβο, του λέω με τα μάτια, γεννηθήκαμε σε λάθος πόλη. Θα ήθελα μερικοί από εμάς να σκοτωνόμασταν. Ίσως κι εγώ. Χρειάζονται μερικοί νεκροί για να ζωντανέψουν όσους πεθαμένους περπατάνε στο δρόμο.

Κάνω αυτές τις σκέψεις και με πιάνει φρίκη. «Αν μπορούσα να μιλήσω σε παιδιά από άλλες χώρες», γράφει η Ζλάτα, «θα τους έλεγα να μη νιώθουν ποτέ δυστυχισμένα γιατί έχουν ειρήνη, και αυτό είναι το πιο ωραίο πράγμα στον κόσμο». Με πιάνουν τα κλάματα όταν διαβάζω αυτή τη φράση. Θα ήθελα να

΄μουν μαζί της και να γράφαμε μαζί στο ημερολόγιο, ώστε να ΄χα κι εγώ κάτι να γράψω. Πρέπει, δηλαδή, να γίνεται πόλεμος για να μπορεί μια κοπέλα να γράφει κάτι άξιο λόγου στο ημερολόγιό της;

### 15 Αυγούστου, της Παναγίας

Έχω άδικο να μισώ τις μεγάλες γιορτές; Η πλήξη σ΄ αυτές γίνεται πιο θανατερή. Η υποκρισία ανεβαίνει με τον υδράργυρο. Κι η πολιορκία στενεύει. Όλοι μοιράζουν ευχές. Εμένα μου ΄ρχεται να μοιράζω χαστούκια.

### 16 Αυγούστου, μεθεόρτια

Όλοι στο σπίτι είναι ξενούχτηδες. Θα σηκωθούν βαριοί κι ασήκωτοι και θα υποκριθούν ότι χθες διασκέδασαν. Οι γονείς στην οικογενειακή ταβέρνα. Κι ο κομπιουτεράς σε γνωστή ντίσκο. Ποιος τους πιστεύει! Θα ΄πρεπε να γίνω συγγραφέας, για να μπορέσω να εκφράσω όλα όσα έχω μέσα μου. Όμως τι κάνουν οι συγγραφείς για όλα όσα ΔΕΝ γίνονται εδώ στην πατρίδα μας; Αδιαφορούν; Λουφάρουν; Σνομπάρουν; Μπορεί ένας συγγραφέας που σέβεται τον εαυτό του να σνομπάρει; Γιατί δεν γράφουν, επιτέλους, κάτι;

Η καθηγήτριά μου στα Νέα Ελληνικά — η μόνη που συμπαθώ στο σχολείο και στο μάθημά της έχω κάποιες επιδόσεις — μου είπε: «Οι συγγραφείς δεν είναι υποχρεωμένοι να δίνουν απαντήσεις, μόνο να θέτουν προβλήματα και ν΄ αφήνουν τους αναγνώστες να βγάζουν τα συμπεράσματά τους μόνοι. Διαφορετικά», είπε, «θα γυρίζαμε στη σταλινική εποχή, που οι διανοούμενοι ήταν υπηρέτες του κόμματος. Δεν υπάρχει χειρότερο πράγμα για έναν πνευματικό άνθρωπο από το να ΄ναι δεμένος σ΄ ένα άρμα». Ωραία, τότε γιατί κανείς Έλληνας συγγραφέας, παρακαλώ δεν πάει στο Σεράγεβο να δει από κοντά και να γράψει; Μόνο στρογγυλοκάθονται όλοι στα Κολωνάκια και στη Φωκίωνος Νέγρη; Και πάνε στο Ξυλόκαστρο όπως εγώ; Αυτά τα είπα μέσα μου.

### 18 Αυγούστου

Με απασχολεί ένα πρόβλημα που δεν είναι καθόλου συγγραφικό. Παντού γύρω μου ακούω να υποστηρίζουν τους Σέρβους. «Αυτοί είναι οι φυσικοί σύμμαχοί μας», λέει κι ο πατέρας μου, «είναι ορθόδοξοι χριστιανοί όπως κι εμείς». «Όμως αυτοί», ρωτάω, «δεν είναι που πολιορκούν το Σεράγεβο;». «Αυτοί», μου είπε. «Τότε πώς εξηγείται ότι όλη η Ευρώπη κι η Αμερική, που είναι χριστιανοί, υποστηρίζουν τους μουσουλμάνους;». «Όταν ένας πληθυσμός υποφέρει κάτω από τέτοιες συνθήκες», είπε, «δεν έχει διαφορά αν είναι μουσουλμάνοι ή χριστιανοί. Είναι άνθρωποι». Σωστά, μπράβο, μπαμπά, η τράπεζα σ΄ αφήνει καμιά φορά να σκέφτεσαι. «Μα τότε», ρωτάω, «γιατί κανείς απ΄ τους μεγάλους δεν παίρνει το μέρος των Σέρβων, δεν είναι άνθρωποι κι αυτοί, δεν

έχουν κάποια δίκια, γιατί πολεμούν; Κι εμείς που τους υποστηρίζουμε είναι μόνο από χριστιανική αλληλεγγύη;». Σιωπή ιχθύος.

Α, πολύ θα 'θελα να 'μουν εκεί, στη Βοσνία, να έλυνα τις απορίες μου. Να μάθαινα τι υπάρχει πέρα απ' τον ανθρωπισμό, όπως τον επικαλούνται και οι μεν και οι δε.

## 20 Αυγούστου

Χθες διάβασα στην εφημερίδα μια δήλωση που έκανε η Βαλεντίνα Τερέσκοβα, η πρώτη γυναίκα που πέταξε στο διάστημα. Πολύ αξιοπρεπής. Ανεβασμένο άτομο. Στα φιτίλια που της άναψαν οι δημοσιογράφοι, εκείνη απάντησε: «Η κοινωνία μας προδόθηκε στα υψηλότερα επίπεδα από εγκλήματα και διαφθορά, αλλά ο απλός κόσμος ζούσε με σωστές ανθρώπινες αξίες». Το πιστεύω κι εγώ. Κι ας χαίρονται όλοι οι καπιταλιστές με την πτώση της κόκκινης σημαίας. Μα δεν καταλαβαίνουν οι ανόητοι ότι ήταν καπιταλιστές επειδή υπήρχαν κομμουνιστές και ότι τώρα δεν είναι τίποτα;

Εγώ δεν πρόλαβα να γίνω κομμουνίστρια. Ούτε και θα το ήθελα τώρα. Ίσως-όμως γίνω κάτι άλλο μεγαλώνοντας. Αν, βέβαια, στο μεταξύ προκύψει κάτι νέο. Όχι κόμμα. Ενωώ ιδεολογία. Αυτό που μου λείπει περισσότερο είναι να πιστέψω σε κάτι. Αν πίστευα, δεν θα έπληττα, ούτε θα ήθελα σώνει και καλά να βρεθώ στο Σεράγεβο. Όπως και στην πρώην Σοβιετία, έτσι κι εδώ η «κοινωνία μας στα υψηλότερα επίπεδα προδίνεται από εγκλήματα και διαφθορά». Το πιστεύω. Η διαφορά είναι ότι ο απλός κόσμος «δεν ζει με σωστές ανθρώπινες αξίες». Αν τα κορίτσια μιλάνε για μόδες και ηθοποιούς, τ' αγόρια λένε μόνο για μάρκες αυτοκινήτων και ομάδες ποδοσφαίρου. Όχι, δεν έχω τίποτα με το ποδόσφαιρο. Περνάει κι αυτή η άτιμη η Κυριακή που είναι μαύρη μέρα. Τα έχω μ' αυτούς που γράφουνε τα GATE στους τοίχους. Νεκρίλα. Στο βάθος, το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι οι γυμνές φωτογραφίες της Κλόντια Σίφερ.

Όσο περνάει ο καιρός, με απασχολεί να γράψω κάτι, να ξεσπάσω. Θέλω να τα πω όλα, να ξεθυμάνω. Θα πρέπει μόνο να βρεθεί ένας τρόπος να τα διατυπώσω, έτσι που να μην κουδουνίζουν σαν συνθήματα και να μην είναι φωτοτυπίες από εφημερίδες. Μα πώς ν' αφήσω τον εαυτό μου να σκεφτεί, όταν ολοήμερα στο σπίτι βουίζει η τηλεόραση μ' αυτές τις γυναικείες τσιριχτές φωνές που βγάζουν ό,τι πιο χαμηλό και μοχθηρό έχει η Ελληνίδα; Κι από τα βίντεο του πολέμου, προτιμώ τις υπερπαραγωγές του Χόλιγουντ. Μάλιστα, είναι πιο θεαματικές και τίμιες. (Λες να δηλητηριάστηκα κι εγώ;). Τόλμησα να το πω στον κομπιουτερά. «Έπειτα λες ότι ενδιαφέρεσαι για το Σεράγεβο», μου πέταξε με την τσιγάρα του καρφωμένη στο στόμα, «ξέρεις τι είσαι: υστερική κι υποκρίτρια, αυτό είσαι! Μα, βέβαια, ύστερα απ' όλα όσα διαβάσεις και γράφεις, τι περιμένεις... Αλήθεια, τι γράφεις, μπορούμε να μάθουμε;». Μαραίνομαι

όταν τ' ακούω αυτά, μου κόβονται τα πόδια. Ποτέ του δεν με φωνάζει με τ' όνομά μου. Κανείς δεν με φωνάζει όπως με βαφτίσανε. Αρχίζω να καταλαβαίνω τι σημαίνει εμφύλιος. Πόλεμος αδελφικός, αυτό σημαίνει.

Μόνο ο μικρός δείχνει να με καταλαβαίνει. Αυτός ο τόσο σιωπηλός, ο αγαπημένος μου μουγκός, μου είπε τις προάλλες: «Γιατί συνέχεια κάνεις ερωτήσεις, αφού δεν μπορείς να καταλάβεις τις απαντήσεις;». Είναι η μακρότερη πρόταση που ποτέ είπε. Και μ' άφησε ξερή. Μα είναι ακόμα μικρός για να τον μνήσω στον «Κύκλο του Σεράγεβο», Αυτός είναι ο τίτλος που αποφάσισα να δώσω στην οργάνωσή μου. Μάλιστα, είμαι οργανωμένη, κι ας είναι ντεμοντέ. Οποιανού αρέσει. Εν ανάγκη θ' αλλάξοπιστήσω, θα γίνω μουσουλμάνα κι εγώ. Πού το ξέρεις, μπορεί αυτή η θρησκεία να έχει κάτι καλύτερο από Χριστούγεννα και Πάσχα, όταν όλοι κάνουν σαν τους τρελούς για να φύγουν απ' την Αθήνα. Καλά το λέω εγώ ότι είμαστε πολιορκημένη πόλη. Όχι, δεν είναι η μόλυνση. Είναι αυτή η άλλη αρρώστια, που σύμπτωμά της είναι ότι όσοι την αρπάζουν δεν το καταλαβαίνουν. Σαν το AIDS κι αυτή. Λες να 'μαι η μόνη που τη νιώθω στο πετσί μου; Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά σαν εμένα; Αναζητώ με πάθος κάποιους συντρόφους στον «Κύκλο του Σεράγεβο». Και υπόσχομαι να μη φωναζόμαστε μ' αυτό το παλιομοδίτικο «σύντροφοι». Εν ανάγκη θα καταφύγω στις Μικρές Αγγελίες.

## 22 Αυγούστου Ντάλα μεσημέρι

Άφησα δυο μέρες να περάσουν. Νιώθω κούραση και ατονία. Στο σπίτι με ρωτάνε γιατί δεν τρώω. Προφασίζομαι τη ζέστη. Θα 'θελες να γυρνούσες στο Ξυλόκαστρο; με ρωτάνε τότε. Ξέρουν ότι έχω στο μυαλό μου τον Μάριο; Μπορώ να έχω ακόμα τον Μάριο στο μυαλό μου; Είναι μια ερώτηση που κάνω στον εαυτό μου. Τον δοκιμάζω.

Άκουσα ότι Βόσνιοι, Σέρβοι και Κροάτες τα βρήκαν στο τραπέζι. Και ότι θα γίνει ειρήνη. Δεν πιστεύω λέξη. Μπούρδα κι αυτό όπως όλα στην τηλεόραση. Είναι δυνατόν αυτοί όλοι να πηγαίνουν στη Γενεύη κι αντί να ψωνίζουν ρολόγια και να καταθέτουν χρυσό, να νοιάζονται για τις τύχες των φτωχών; Και πώς να βασιστώ εγώ σ' αυτό το δίδυμο, σ' αυτούς τους Όουενς και κάτι άλλο, πώς τους λένε; Κωμικοί χωρίς χιούμορ. Δραματικοί ηθοποιοί χωρίς ταλέντο, οι άνθρωποι. Με τα υπέροχα αγγλικά τους που σπάνε κόκαλα. Περιφέρονται από αεροπλάνο σ' αεροπλάνο μ' ένα στυλό Πάρκερ στην τσέπη και υπογράφουνε σε σούπερ λούξ ξενοδοχεία κι επαύλεις. Σαν τον Βλαντιμίρ και τον Εστραγκόν, περιμένουν κι αυτοί. Τι περιμένουν; Καμιά φορά, οι πολιτικοί μας εδώ τους μιμούνται. Μόνο που αυτοί βγάζουν γέλιο.

## 23 Αυγούστου

Κανένα νέο απ' το Σεράγεβο. Πάω να τρελαθώ. Ο «Κύκλος» αδρανεί.

Αρχίζω κι ανησυχώ για τα νεύρα μου. Τι θα 'λεγες, λέω στον εαυτό μου, ν' αρχίζεις πάλι το κάπνισμα; Το 'χω κόψει από τα δεκαπέντε μου. Μήπως πρέπει να στείλω μια κάρτα στον Μάριο;

#### 24 Αυγούστου. Νύχτα

Μαύρα προαισθήματα. Μακάρι να πέφτω έξω, κι οι χρυσές μου, η Ιλένα και η Ζλάτα, να ησυχάσουν. Η μία να γυρίσει στον τίτλο της και στον Μπόρις, κι η άλλη στις φίλες της, έτσι που να της καλύψουν το κενό της Νίνας. Θα χαρώ πολύ να τις δω ευτυχισμένες. Ένας συγγραφέας, που ξεχνώ τ' όνομά του, έγραψε: «Ευτυχία είναι ο αντικατοπτρισμός νερού στην έρημο». Ας είναι κι έτσι. Μήπως έχω ποτέ διψάσει για να ξέρω; Όλο κόκα κόλες πίνω και σπράιτ. Διψάω όμως για δράση.

#### 25 Αυγούστου

Το ζώδιό μου, απ' το πρωί, υπόσχεται μια αφοροδισιακή μέρα. Το απόγευμα στην καφετέρια, η Σίσι μου σύστησε ένα παιδί. Τον λένε Πάρη. Δεν προλάβαμε να γνωριστούμε —η Σίσι είχε πάει στην τουαλέτα— και μου ζήτησε να βγούμε μαζί. «Και πού να πάμε, καημένο μου;» του είπα. «Όπου εσύ θέλεις», μου είπε πολύ ευγενικά. Έχει πράσινα μάτια και βλεφαρίδες κοριτσιώτικες. Κάτι που πολύ εκτιμώ σ' ένα αγόρι. Βαρέθηκα τις αντρίλες. «Μου υπόσχεσαι», του είπα, «να με πας όπου θελήσω;» «Όπου θελήσεις», ανοιγόκλεισε τις βλεφαρίδες, «και στην κόλαση ακόμα». «Τότε στο Σεράγεβο», του είπα κι εγώ, «εκεί είναι χειρότερα κι από κόλαση, μπορείς να με πας ή όχι;». Με κοίταξε τρομοκρατημένος. Ύστερα από δέκα λεπτά προφασίστηκε μια δουλειά. Ούτε που τον ξανάδα. Πολύ που θα σκάσω. Ας βγει μ' αυτή την ξενέρωτη, τη Σίσι, να ησυχάσει.

#### 26 Αυγούστου

«Ο καύσωνας ενέσκηψε με την σφοδρότητα καταιγίδος. Οι κάτοικοι της πόλεως σπεύδουν ν' απομακρυνθούν από το πυρ το εξώτερον». Κάπως έτσι δεν θα περιέγραφε την κατάσταση ένας παλιός συγγραφέας; Να πω ότι χαίρομαι; Θα ήταν λίγο. Μοιάζει κάτι σαν τιμωρία. Με θεία δίκη. «Η κυβέρνηση είναι υπόλογη για την κατάσταση», όπως θα 'λεγε κι η αντιπολίτευση, «θα λογοδοτήσουν ενώπιον του λαού». Γέλια.

#### 27 Αυγούστου

Ο καύσωνας συνεχίζεται. Έμεινα ολημέρα ξαπλωμένη με τις κούκλες που είχα μικρή. Μιλάω μόνο μαζί τους. Η μητέρα με θερμοπαρακαλά. «Πιες λίγο νερό, μικρή μου, μια γουλιά, έστω μια γουλιά μόνο». Δεν είμαι μικρή. Έχω όνομα. Της απαντάω ότι βοηθάω την ΕΥΔΑΠ στην εξοικονόμηση αποθεμά-



των ύδατος. Θυμώνει. Τους ακούω, έχουν κατασκηνώσει στο καθιστό σε ολομέλεια και συζητάνε. Τι άλλο; Για μένα. Τους ακούω σαν ένα βουητό, ανακατεμένο με το δελτίο καιρού. Κοιμάμαι. Ξυπνάω μόνο για να γράψω.

### 28 Αυγούστου

Σήμερα πρωί πρωί ο πατέρας μου πρότεινε, με πολύ τάκτ κι ευγένεια, να τον συνοδέψω τ' απόγευμα σ' έναν φίλο του γιατρό. «Και τι να κάνω εκεί;» «Τίποτα», είπε, «είναι ψυχολόγος εσύ που "γράφεις" θ' ακούσεις ενδιαφέρουσες απόψεις». Παρολίγο να του πω: για το Βοσνιακό; Μα κατάπια τη γλώσσα μου. Έχω μια ντροπή για τους ψυχολόγους σκέφτομαι, αυτοί σε γδύνουν κι όχι οι παθολόγοι. Όχι ότι έχω πρόβλημα με το κορμί μου. Αν εξαιρέσεις τα γυαλιά και τη μύτη που τα στηρίζουν, όλα τ' άλλα υποφέρονται. Όμως να δείξω την ψυχή μου γυμνή. Τι τρομερό! Μα πάλι, σκέφτομαι, μήπως οι συγγραφείς την ψυχή τους δεν δείχνουν; Όσο καλύτερος ένας συγγραφέας, τόσο πιο γυμνό δείχνει τον άνθρωπο.

### 29 Αυγούστου

Η πολιορκία γύρω μου εντείνεται. Ο «Κύκλος του Σεράγεβο» κοντεύει να προδοθεί. Πρέπει να ειδοποιήσω τα μέλη. Κι ας μην υπάρχουν ακόμα. Προληπτικά. Όλοι μέσα στο σπίτι με παρακολουθούν και με κατασκοπεύουν με γλυκόλογα. Μήπως δεν είσαι ευχαρισμένη με κάτι, κοριτσάκι μου, δεν θέλεις να το πεις σ' εμάς που σε γεννήσαμε, σου λείπει κάτι, κοριτσάκι μας, μπορούμε να σ' το δώσουμε εμείς; Είναι το στάδιο της ανάκρισης που σου προσφέρουν καφέ και τσιγάρο προτού αρχίσουν να πέφτουν οι σφαλιάρες. Δεν είμαι το κοριτσάκι τους. Έχω όνομα. Μέχρι και τον μικρό στείλανε να με ψαρέψει. Μα εκείνος περιορίστηκε να με κοιτάξει με τα μελένια του μάτια. Εντάξει. Συνεννοηθήκαμε.

Κάνω υπομονή μέχρι να τελειώσω του χρόνου το Λύκειο. Όλοι με πιέζουν να δώσω σε μια Σχολή. Εσύ που είσαι τόσο καλή στα μαθήματα (ψεύδονται ασυστόλως), εσύ που αιέν αριστεύεις. «Αν υπήρχε μια Σχολή για συγγραφείς», είπα, «ευχαρίστως θα πήγαινα». «Μαζί με όλους τους ανώμαλους», ο κομπιουτεράς, «σ' αυτόν τον κύκλο ανήκεις κι εσύ;». Η λέξη με κάνει να τρέμω. Άραγε, προδόθηκα; Έχει ανακαλύψει κάτι; «Καμιά φορά η ανωμαλία», βρίσκω το κουράγιο να του πω, «μου φαίνεται προτιμότερη απ' το κανονικό, αν το κανονικό είσαι εσύ», του πέταξα στα μούτρα. Πρασίνησε. Τίποτα, πρέπει να μάθω να ζω και να σκέφτομαι μόνη. Όλα τ' άλλα: υπεκφυγές. Μόνο τότε θα πάψω να είμαι μια ελεύθερη πολιορκημένη.

### 30 Αυγούστου

Ο μήνας πνέει τα λούστια, μαζί κι οι άνθρωποι στην Αθήνα, κι αυτό το ημερολόγιο μπορεί να τραβήξει για πάντα. Με κίνδυνο να βαρεθώ πρώτη εγώ. Φαντάσου τους άλλους, αν ποτέ πέσει στα χέρια τους. Πρέπει να βάλω στα σκαριά ένα βιβλίο. Ίσως βοηθήσει την υπόθεση του «Κύκλου» να διαδώσει τις ιδέες μου. Ένα σοβαρό βιβλίο. Η λέξη με τρομοκρατεί. Όλα γύρω μου είναι σοβαρά. Κι αυτό είναι το πιο εξουθενωτικό απ' όλα, περισσότερο κι απ' τη ζέστη. Μαζί με τον πονοκέφαλο που μ' αυτόν ξύπνησα απ' το πρωί.

Άρχισα πάλι να καπνίζω. Με βοηθάει να συνδεθώ με την προεφηβική μου ηλικία, όταν ακόμα ήμουν αγνή και καθαρή. Καπνίζω σαν καμινάδα. Να καταλαβαίνω την πίσσα και την νικοτίνη. Να βλέπω σοβαρά την υγεία μου.

### 31 Αυγούστου

Χθες βράδυ ονειρεύτηκα την αγαπημένη μου πόλη. Δεν έχω πού αλλού ν' ακουμπήσω. Και φίλες άλλες από τη Ζλάτα, την Ινέλα, τη Βανέσα, τη δημοσιογράφο που έχασε το πιγούνι της. Όλες αυτές. Κανείς άντρας. Πάντα υποπτευόμουνα τους άντρες. Κάτι μυστήριο με απομακρύνει απ' αυτούς. Όλοι κοιτάνε σαν χάνοι τα νέα των οκτώμισι κι αν τους ζητήσεις μια εξήγηση σε κοιτάνε με απορία. Πρέπει να καταφύγω σ' αυτά τα χοντρά βιβλία θεωρίας, που υποτίθεται περιέχουν τα μυστικά της ανθρωπότητας. Έλα όμως που εμένα με παρασέρνουν τα μυθιστορήματα. Γιατί άραγε; Κάπου διάβασα ότι μέσα απ' την «Άννα Καρένινα» μαθαίνεις για τη ζωή και τις συνήθειες στην τσαρική Ρωσία, περισσότερο απ' όλους τους τόμους της Ιστορίας.

Όχι, δεν με νοιάζει αν οι άνθρωποι στην «πόλη μου» είναι χριστιανοί ή μουσουλμάνοι. Το μόνο που θέλω είναι να τους δω από κοντά και να νιώσω τον ήμερο πανικό τους. Είναι η μόνη λύση. Διαφορετικά, αισθάνομαι ότι εδώ στο Αθηνάγεβο βουλιάζω κάθε μέρα και πιο βαθιά.

### 1 Σεπτεμβρίου

Ο μικρός με τα νυσταγμένα μελένια μάτια κάτι θέλει να μου πει, μα κρατά το στόμα του ραμμένο. Έχω πάντα τα λόγια του στο μυαλό μου. «Γιατί συνέχεια κάνεις ερωτήσεις, αφού δεν μπορείς να καταλάβεις τις απαντήσεις;».

Θα ήθελα πολύ να είχα γράψει ένα διήγημα αντί γι' αυτό το ημερολόγιο. Ένα διήγημα που να τα περιέχει όλα. Να έχει υπόθεση, να έχει και δράση. Μα είμαι ακόμα μικρή για να το κάνω. Θα δοκίμαζα να το στείλω στα «Νέα» του Σαββάτου, στα «Διηγήματα Πολιτικής Φαντασίας». Και τι σημαίνει διήγημα πολιτικό, παρακαλώ: Όλη η λογοτεχνία, πολιτική δεν είναι στο βάθος; Μα θα 'πρεπε να 'μουν επώνυμη για να το πω καθαρά και να το φωνάζω.

Τρεις το πρωί. Σηκώνομαι με το νυχτικό. Το σκέφτηκα καλά. Αύριο θα καλέσω τους δημοσιογράφους και θα τους δώσω το ημερολόγιο. Ας κάνουν ό,τι θέλουν μ' αυτό. Ας το κυκλοφορήσουν σε φυλλάδια μαζί με τις εγκυκλοπαίδειες, τους χάρτες, τα διαφημιστικά για τις μαγιονέζες και τις τσίχλες. Ας το πετάξουν στα σκυλιά τέλος πάντων.

## 2 Σεπτεμβρίου

Κλείστηκα στην κουζίνα κι άνοιξα τον σκουπιδοτενεκέ. Είναι το μόνο σημείο μέσα στο σπίτι που ακόμα επικοινωνώ. Αν όλα συνεχίσουν έτσι, θα χωθώ μέσα σ' αυτόν και θ' αφήσω το καπάκι λίγο ανοιχτό για να παίρνω αέρα. Με την ελπίδα να γίνω κι εγώ ηρωίδα του Μπέκετ και να με παίξουν στο Σεράγεβο. «Είσαι καλά;» με ρωτάν απέξω. Δεν απαντώ. «Θα μας ανοίξεις;» και δοκιμάζουν το χερούλι της πόρτας. Σιωπή ιχθύος. Βροντούν την πόρτα. «ΕΙΡΗΝΗ, είσαι καλά;». Θυμήθηκαν επιτέλους τ' όνομά μου.

## Ερωτήσεις

### 1. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

*Α. Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Αιτιολογήστε κάθε φορά την επιλογή σας με επιχειρήματα από το κείμενο:*

1. Η ηρωίδα δεν έχει φίλες ούτε φίλους γιατί:

- α. κάνει παρέα μόνο με τον αδελφό της
- β. είναι εσωστρεφής και μοναχική
- γ. δεν μπορεί να ξεπεράσει την ερωτική απογοήτευση του καλοκαιριού.
- δ. θεωρεί ότι οι συνομήλικόί της είναι ρηχοί και χωρίς ουσιαστικά ενδιαφέροντα.

2. Το Σεράγεβο ασκεί ιδιαίτερη γοητεία στην ηρωίδα γιατί:

- α. ταξιδεύει συχνά εκεί
- β. παρασύρεται από την Αμερικανίδα δημοσιογράφο του CNN
- γ. πιστεύει πως η ιστορία θα κλείσει τον κύκλο των παγκοσμίων πολέμων εκεί
- δ. έχει δυο καλές φίλες που ζουν εκεί

3. Η ηρωίδα νιώθει προβληματισμένη και θυμωμένη γιατί:

- α. σκοτώθηκε η φίλη της η Νίνα σ' έναν άδικο πόλεμο
- β. πιστεύει πως η Αθήνα και οι κάτοικοί της έχουν περιέλθει σ' ένα μόνιμο λήθαργο, γεμάτο αδιαφορία και αναισθησία για όσα συμβαίνουν γύρω τους.
- γ. δε βρίσκει τίποτα άξιο λόγου να γράψει στο ημερολόγιό της
- δ. βαριέται τις γιορτές και την ατμόσφαιρά τους

4. Οι πνευματικοί άνθρωποι της χώρας απογοητεύουν πολύ την ηρωίδα γιατί:

- α. ασχολούνται μόνο με τα ελληνικά προβλήματα
- β. είναι τεμπέληδες και καλοπερασάκηδες
- γ. δε δίνουν απαντήσεις, μόνο θέτουν προβλήματα
- δ. δε ζουν τα προβλήματα του καιρού τους από κοντά, ώστε να γράφουν για επίκαιρα θέματα.

5. Η πολιτική κατάσταση προβληματίζει πολύ την ηρωίδα γιατί:

- α. δεν μπορεί να αποφασίσει ποιο κόμμα προτιμά
- β. δεν καταλαβαίνει τις πολιτικές αποφάσεις των άλλων κρατών σχετικά με το πρόβλημα της Βοσνίας
- γ. δεν ενδιαφέρεται για κόμματα αλλά για ιδεολογίες και σωστές ανθρώπινες αξίες
- δ. σκοπεύει να ιδρύσει δικό της πολιτικό κόμμα

6. Οι σχέσεις της ηρωίδας με την οικογένειά της είναι:

- α. πολύ ταραγμένες, αφού κανείς δεν την καταλαβαίνει, εκτός από το μικρό της αδελφό
- β. πολύ καλές με όλους, εκτός από το μεγάλο της αδελφό
- γ. καλές, αφού όλοι ανησυχούν για την υγεία της
- δ. τίποτα από τα παραπάνω, απλώς περνάνε από «φάσεις»

7. Η ηρωίδα υποφέρει τόσο πολύ σ' όλο το κείμενο γιατί:

- α. έχει κακό χαρακτήρα και τσακώνεται με όλους
- β. είναι άρρωστη
- γ. είναι εξυπνότερη απ' όλους και δεν την καταλαβαίνουν
- δ. είναι προσωποποίηση της Ειρήνης και ο πόλεμος την πονά αφάνταστα

## 2. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

A. Διαβάστε τις παρακάτω περιόδους προσεκτικά και επιλέξτε εκείνες μόνο που πιστεύετε ότι αποδίδουν αυτό που ο συγγραφέας ENNOEI. Εξηγήστε σε 2-3 γραμμές κάθε φορά την άποψή σας με επιχειρήματα από το κείμενο.

1. Η εφηβεία είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη περίοδος από κάθε άποψη.
2. Οι διανοούμενοι δύσκολα γίνονται αποδεκτοί από τον κοινωνικό τους περίγυρο.
3. Έχει δίκιο ο αδελφός της ηρωίδας, το πολύ διάβασμα σε κάνει να χάνεις την επαφή σου με την πραγματικότητα.
4. Οι συγγραφείς οφείλουν να ασχολούνται με τα προβλήματα του καιρού τους.

5. Η σημερινή νεολαία δεν έχει αξίες και ιδεολογία.
6. Ο πόλεμος σπέρνει παντού τη δυστυχία.
7. Οι πολιτικοί δεν μπορούν να λύσουν κανένα πρόβλημα στη γη.
8. Χρειάζεται κάτι πολύ δραστικό, όπως ένας πόλεμος, για να μας βγάλει από την αδράνεια και τη βολεμένη μας καλοπέραση.
9. Δεν ωφελεί να αγνοούμε αρχικά ένα πρόβλημα και να προσπαθούμε εκ των υστέρων να το λύσουμε.

### 3. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Διαβάστε τις παρακάτω περιόδους προσεκτικά. Χρησιμοποιώντας ιδέες από το κείμενο, αλλά και από την προσωπική σας εμπειρία, αναπτύξτε τα θέματα που θίγουν, σε παραγράφους των 10-12 γραμμών κάθε φορά.

1. Το πολυτιμότερο αγαθό στον πλανήτη είναι η ειρήνη.
2. Η σημερινή νεολαία είναι ρηχή και επιπόλαιη.
3. Οι σημερινοί νέοι είναι ευαίσθητοι και προβληματισμένοι.
4. Οι νέοι έχουν κοινά ενδιαφέροντα και ανάγκες σ' όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης.
5. Οι διανοούμενοι και οι πνευματικοί άνθρωποι οφείλουν να παίρνουν θέση απέναντι στα μεγάλα προβλήματα της εποχής τους.
6. Οι μεγάλοι οφείλουν να παίρνουν στα σοβαρά τους προβληματισμούς των νέων κατά τη διάρκεια της εφηβείας, αν θέλουν να τους πλησιάσουν.
7. Στην κλίμακα των ανθρώπινων αξιών η ανθρωπιά έρχεται πρώτη.
8. Η πολιτική και ο τρόπος με τον οποίο ασκείται απογοητεύει τους σημερινούς νέους.
9. «Ευτυχία είναι ο αντικατοπτρισμός του νερού στην έρημο».
10. Η λογοτεχνία είναι ο καθρέφτης της καθημερινής ζωής.

### 4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

1. Χρησιμοποιώντας επιχειρήματα από το κείμενο, να χαρακτηρίσετε την ηρωίδα από τη συνολική της στάση και συμπεριφορά.
2. Να συγκρίνετε την ηρωίδα α. με το μεγάλο της αδελφό, β. με τη φίλη της τη Σίσσυ και να γράψετε σε μια παράγραφο 12-15 γραμμών τα συμπεράσματά σας.
3. Παρουσιάστε την ιστορία (περίπου 20 γραμμές) από την οπτική γωνία του πατέρα της ηρωίδας.
4. Γράψτε την προσωπική σας άποψη και κριτική για το χαρακτήρα και τους προβληματισμούς της πρωταγωνίστριας.
5. Γράψτε ένα γράμμα από το Σεράγεβο στην πρωταγωνίστρια, όπου να

διηγείστε τις περιπέτειές σας και να καταγράφετε τα συναισθήματά σας.

6. Γράψτε ένα γράμμα με προορισμό το Σεράγεβο, όπου θα εκθέσετε τις απόψεις σας για τον πόλεμο και θα εκφράζετε την αλληλεγγύη σας.

7. Ξαναγράψτε το τέλος της ιστορίας με τελείως διαφορετικό τρόπο.

8. Γράψτε την ιστορία της πολιορκίας του Σεράγεβο. Χρησιμοποιήστε υλικό από τα περιοδικά και τις ανταποκρίσεις, για να φτάσετε όσο κοντύτερα μπορείτε στην ατμόσφαιρα που επικρατούσε στην πολιορκημένη πόλη.

9. Συζητείστε το πρόβλημα της συνύπαρξης χριστιανών και μουσουλμάνων και προτείνετε λύσεις.

10. Συζητείστε τα οικογενειακά προβλήματα της ηρωίδας και τοποθετή-  
θείτε σ' αυτά.

11. Παρουσιάστε στην τάξη στοιχεία από τη ζωή και το έργο του συγγραφέα του βιβλίου.

12. Το κείμενο είναι αλληγορικό. Πιστεύετε ότι αυτός ο τρόπος παρουσίασης είναι πιο επιτυχημένος από τον ευθύ και αν ναι, γιατί;

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2ο  
ΟΜΗΡΟΥ ΙΛΙΑΔΑ, ΡΑΨΩΔΙΑ Ε, ΣΤΙΧΟΙ 1-165  
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΕ ΤΡΙΑ ΕΠΙΠΕΔΑ

1ο ΕΠΙΠΕΔΟ (ΓΝΩΣΤΙΚΟ)

Οδηγίες: Διαβάστε τις παρακάτω περιόδους προσεχτικά και επιλέξτε εκεί-  
νες μόνο που πιστεύετε ότι αποδίδουν αυτό που ο συγγραφέας ΛΕΕΙ. Δώστε  
εξηγήσεις κάθε φορά για την επιλογή σας, με επιχειρήματα από το κείμενο.

1. Η Αθηνά έδωσε κούραγιο και δύναμη στο γιό του Τυδέα, το Διομήδη, για να κερδίσει δόξα λαμπρή και να ακουστεί το όνομά του.

2. Ο Φηγέας και ο Ιδαίος ήταν πολύ ικανοί στην κονταρομαχία.

3. Ο Φηγέας εκτόξευσε το κοντάρι του και τραυμάτισε το γιο του Τυδέα στον ώμο.

4. Ο Διομήδης αντεπιτέθηκε και τραυμάτισε τον Ιδαίο στο στήθος, ακριβώς στο κέντρο.

5. Ο Ήφαιστος προφύλαξε τον Ιδαίο, κι έτσι εκείνος γλίτωσε από βέβαιο θάνατο.

6. Η Αθηνά είπε στον Άρη να αφήσουν τους Τρώες και τους Αχαιούς να πολεμούν μόνοι τους.

7. Οι Τρώες, μετά τη συζήτηση μεταξύ του Άρη και της Αθηνάς, ανάγκασαν τους Αχαιούς να τραπούν σε φυγή.

8. Ο Ιδομενέας σκότωσε το Φαίστο, το γιο του Μαίονα Βώρου, που καταγόταν από την εύφορη Τάρνη.

9. Ο Μενέλαος, ο γιος του Ατρέα, αστόχησε και δε φόνευσε το Σκαμάνδριο, το γιο του Στρόφιου.

10. Ο Μηριόνης σκότωσε το Φέρεκλο, γιο του Τέχτονα, χτυπώντας τον πάνω από το δεξιό γλουτό.

11. Δεν ήταν δυνατόν να καταλάβει κανείς με ποιον πολεμούσε ο Διομήδης, με την πλευρά των Τρώων ή των Αχαιών.

12. Ο Διομήδης τραυματίστηκε σοβαρά από το γιο του Λυκάονα και τελικά πέθανε από το τραύμα του.

13. Ο Διομήδης προσευχήθηκε θερμά στην Αθηνά για βοήθεια.

14. Η Αθηνά συμβούλεψε το Διομήδη να μην πολεμήσει με κανένα άλλο θεό, παρά μόνο με την Αφροδίτη, αν εκείνη έμπαινε στη μάχη.

15. Ο Διομήδης δεν έγινε αντιληπτός από τους Τρώες, γιατί η Αθηνά τον είχε κάνει άρατο.

## 2ο ΕΠΙΠΕΔΟ (ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ)

Οδηγίες: Διαβάστε τις παρακάτω περιόδους προσεκτικά και επιλέξτε εκείνες μόνο που πιστεύετε ότι αποδίδουν αυτό που ο Όμηρος ΕΝΝΟΕΙ. Εξηγήστε σε 2-3 γραμμές κάθε φορά την άποψή σας με επιχειρήματα από το κείμενο.

1. Καθώς η άγρια μάχη μαίνεται, ο Διομήδης διακρίνεται ανάμεσα σ' όλους του Αχαιούς για την ανδρεία του.

2. Οι θεοί τώρα μετέχουν ενεργά στη μάχη.

3. Σ' αυτό το απόσπασμα παρατηρούμε μια αντίφαση ανάμεσα στη βουλή του Δία και την εξέλιξη της μάχης.

4. Ο Όμηρος είναι φανερά υποκειμενικός στη στάση του απέναντι σε Τρώες και Αχαιούς.

5. Οι αντίπαλοι μαχητές επιδιώκουν όχι μόνο ο ένας το θάνατο του άλλου, αλλά και την ατίμωση του πτώματος με την αρπαγή των όπλων του νεκρού.

6. Η δύναμη των αρχαίων θεών ήταν αντίκτηη.

## 3ο ΕΠΙΠΕΔΟ (ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ)

Οδηγίες: Διαβάστε τις παρακάτω περιόδους προσεκτικά. Χρησιμοποιώντας ιδέες από τα επιχειρήματα του 2ου επιπέδου, αλλά και από την εμπειρία σας σχετικά με την ομηρική εποχή, αναπτύξτε τα θέματα που θίγουν σε παραγράφους των 10-12 γραμμών κάθε φορά:

1. Οι θεοί των αρχαίων Ελλήνων βρίσκονται πέρα από κάθε έννοια ηθικής.

2. Ο πρώτος στόχος στη ζωή ενός ήρωα της ομηρικής εποχής ήταν η αριστεία στη μάχη, που θα του έφερνε δόξα και υστεροφημία.

3. Οι ευσεβείς θνητοί πάντα καταφέρνουν να εισακούονται οι προσευχές τους από τους θεούς.

4. Είναι γνωστό ότι η αρχαία ελληνική θρησκεία παρουσίαζε τους θεούς ανθρωπομορφικούς.

Τα επίπεδα 1 και 2 προορίζονται για την ανάλυσή του κειμένου μέσα στην τάξη. Τα θέματα του 3ου επιπέδου συζητούνται στο τέλος της παράδοσης και δίνονται για εργασία στο σπίτι επιλεκτικά\*.

\* Ευχαριστούμε το συνάδελφο Ν. Τριφιάνο για τη βοήθειά του στη συγγραφή του παραδείγματος 2.



Δημήτρη Π. Στασινού

Αναπληρωτή καθηγήτῆ

Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ:  
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΥΠΕΠΘ  
ΚΑΙ «Ο ΜΥΘΟΣ» ΤΗΣ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Το Σύνδρομο των Μαθησιακών Δυσκολιών (ΜΔ) του «κανονικού» παιδιού σε κοινό σχολείο αποτέλεσε, για πρώτη φορά, αντικείμενο προβληματισμού και επιστημονικής διερεύνησης των ειδικών στον ευρύτερο χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης (ΕΕ) στις αρχές περίπου της δεκαετίας του '60 με επίκεντρο τις ΗΠΑ. Συγκυρίες ή παράγοντες που προηγήθηκαν, σε διεθνή κλίμακα, όπως η θεσμοθετημένη υποχρεωτική εκπαίδευση, η αυτόνομη ανάπτυξη της επιστήμης της ψυχολογίας και, ιδιαίτερα, η ευρεία χρήση των ψυχομετρικών κλιμάκων και τεχνικών στο μαθητικό πληθυσμό, η προώθηση των δημοκρατικών αντιλήψεων και θεσμών στην ανθρώπινη κοινωνία, οι διακηρυγμένες αρχές και τα ψηφίσματα διεθνών οργανισμών σε ό,τι αφορά τα δικαιώματα του παιδιού ανεξάρτητα από το επίπεδο των ικανοτήτων και αδυναμιών του και οι συνακόλουθες κυρώσεις συναφών συμβάσεων σ' επίπεδο νόμων από συμβαλλόμενα κράτη-μέλη, η εφαρμοζόμενη σε προηγμένες χώρες πολιτική εντατικοποίησης της εκπαίδευσης καθώς και η προωθούμενη τελευταία Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και αντίληψη της σχολικής και κοινωνικής ένταξης ατόμων με ειδικές (εκπαιδευτικές και κοινωνικές) ανάγκες (ΕΑ) (HELIOS I, II) συνέβαλαν, σε σημαντικό βαθμό, στην επιτάχυνση του ρυθμού ανάπτυξης της ΕΕ και, ιδιαίτερα, του χώρου των ΜΔ «κανονικών» παιδιών σε κοινά σχολεία.

Η ύπαρξη ΜΔ σε άτομα σχολικής ηλικίας με κανονικούς ή και, σε ορισμένες περιπτώσεις, αυξημένους ρυθμούς νοητικής ανάπτυξης εγγράφεται ως ένα απρόσμενο σχολικό και κοινωνικό γεγονός και ταυτόχρονα λειτουργεί ως πόλος πρόσκλησης για το σύγχρονο εκπαιδευτικό στο βαθμό, τουλάχιστο, που αυτά τα άτομα, για διάφορους λόγους, αδυνατούν να αναπτύξουν και αξιοποιήσουν τις «δυνάμει» νοητικές τους ικανότητες σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα και, ιδιαίτερα, σ' εκείνα της γλώσσας-ανάγνωση και γραφή-(literacy) και της αριθ-

μητικής (numeracy). Οι ικανότητες αυτές (γλωσσικές και αριθμητικές) που συνιστούν εφαρμογές της συμβολικής σκέψης και χαρακτηρίζουν μοναδικά το ανθρώπινο είδος λειτουργούν, στην ουσία, ως ενισχυτές του συνόλου των ικανοτήτων του ατόμου και διευκολύνουν την επικοινωνία και τον έλεγχο που αυτό ασκεί στο περιβάλλον του. Στις βιομηχανικά αναπτυγμένες κοινωνίες της δύσης τα άτομα που παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στη χρήση και κατανόηση της γλώσσας θεωρούνται ότι μειονεκτούν σε σημαντικό βαθμό κυρίως γιατί αδυνατούν να έχουν πρόσβαση στο πολιτισμικό τους περιβάλλον (Pumfrey and Reason 1991).

Τα άτομα με ΜΔ, σύμφωνα με αρκετές μαρτυρίες, συνιστούν μια αρκετά ετερογενή ομάδα που για ορισμένους λόγους — ενδογενείς, εξωγενείς ή αναπτυξιακούς— δεν είναι δυνατό να ταυτιστεί μ' εκείνη άλλων ατόμων που παρουσιάζουν «συσσωρευμένες» ΜΔ και βιώνουν συνακόλουθα τη σχολική αποτυχία εξαιτίας πρωτογενών αναπτυξιακών δυσκολιών όπως, για παράδειγμα, νοητική υστέρηση, αισθητηριακές ανεπάρκειες, σοβαρή νευρολογική βλάβη κ.ά. (Myklebust 1971). Η ετερογενής αυτή ομάδα μπορεί, ωστόσο, να υποδιαιρεθεί σε περισσότερο ομοιογενείς υπο-ομάδες (Elliot 1989, Tyler 1990).

Το πρόβλημα των ΜΔ σε κανονικά άτομα, ως αντικείμενο περιγραφής και διερεύνησης, σε αντίθεση με την αντίστοιχη πραγματικότητα σε χώρες του εξωτερικού, απησχόλησε ελάχιστους ειδικούς επιστήμονες του τόπου μας, ιδιαίτερα από τις αρχές της δεκαετίας του '80, με αποτέλεσμα η συναφής ελληνική βιβλιογραφία να είναι περιορισμένη. Παρόλο που έχουν γίνει ορισμένα σοβαρά βήματα προς την κατεύθυνση αυτή, επιμέρους πτυχές του προβλήματος σ' επίπεδο εννοιολογικών διευκρινίσεων, περιγραφής της κλινικής εικόνας και παρουσίασης στρατηγικών παρέμβασης παραμένουν ασαφείς ή και ελλιπείς. Αναφέρουμε, ενδεικτικά, ορισμένα συναφή άρθρα ή πραγματείες που θεωρούμε ότι επιβοηθούν τον ενδιαφερόμενο αναγνώστη στην απόκτηση βασικών γνώσεων σε ό,τι αφορά το πρόβλημα (Γέρου 1991, Γεωργούσης 1986, Δασκαλάκης 1987, Δόικου 1991, Καλαντζή 1982, Καλαντζής 1984, Καραπέτσας 1991, Καρπάθιος 1985, Κορομηλάς 1985, Λύρσα 1981, Μπασλής 1985 και 1987, Νιτσόπουλος 1987, Παυλίδης 1986, Παρασκευόπουλος 1969, Πολυχρονοπούλου 1986, Πόρποδας 1981 και 1982, Πρακτικά Σεμιναρίου (1990), Στασινός 1989α, Στασινός 1989β, 1991 και 1993, Τζουριάδου 1985, Φλωράτου 1992). Η εμπειρία της θεσμικής ειδικής εκπαίδευσης στον τόπο μας με ιδιαίτερη αναφορά στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη του νέου θεσμού των ειδικών τάξεων σε κοινά σχολεία που δέχονται παιδιά με ΜΔ σε συνάρτηση με την προωθούμενη τελευταία «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» του ΥΠΕΠΘ και τις εξαγγελίες του Υπουργού Παιδείας για προγραμματισμό μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε «αδύνατους» μαθητές κοινών σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Λύκεια) μας επιτρέπουν να αξιο-

λογήσουμε ορισμένα συναφή δεδομένα και να διατυπώσουμε τις απόψεις μας για το μέλλον της εκπαίδευσης του μαθητικού αυτού πληθυσμού στον ορίζοντα του 2001. Οι σκέψεις μας αυτές οδήγησαν στη συγγραφή του παρόντος άρθρου το οποίο, εν μέρει, συμπληρώνει προηγούμενη μελέτη μας με αντικείμενο το φάσμα των ειδικών δυσκολιών του παιδιού στην απόκτηση της μητρικής του γλώσσας (Στασινός 1989α).

### 1. Ορολογία, εννοιολογικές διευκρινίσεις και ιστορικά στοιχεία

Το σύνδρομο των ΜΔ που παρουσιάζουν μαθητές κοινών σχολείων αποτέλεσε αντικείμενο προβληματισμού και συστηματικής μελέτης των ειδικών περιπτώσεων στις αρχές της δεκαετίας του '60. Η κίνηση αυτή σημείωσε επιταχυνόμενους ρυθμούς στις τελευταίες δεκαετίες. Ο S. Kirk, επί σειρά ετών καθηγητής Ειδικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Illinois (ΗΠΑ), υπήρξε ο πρωτεργάτης και εμπνευστής αυτής της κίνησης και ταυτόχρονα ο δημιουργός του όρου «μαθησιακές δυσκολίες» (*Learning disabilities*) στην προσπάθειά του να περιγράψει μίαν ομάδα παιδιών που παρουσίαζαν διαταραχές στην ανάπτυξη της γλώσσας, το λόγο, την ανάγνωση και στις συναφείς δεξιότητες επικοινωνίας (Kirk 1963).

Σημειώνουμε εδώ ότι η εκμάθηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης, του συλλαβισμού (ορθογραφημένης γραφής) και της γραφής, που συνθέτουν το πλέγμα της γλώσσας ως συμβολικό μοντέλο του κόσμου, συνιστούν τις πλέον ενδιαφέρουσες και ισχυρές δεξιότητες που μαθαίνει το παιδί στο σχολείο. Η ιστορία της εκπαίδευσης των βιομηχανικά αναπτυγμένων χωρών επιμαρτυρεί τη σπουδαιότητα της εκμάθησης αυτών των δεξιοτήτων (*literacy*) που θεωρείται το θεμέλιο της εκπαίδευσης. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν παιδιά με σοβαρές δυσκολίες στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων στοιχειοθετούν θέματα για συνεχή σκέψη εκ μέρους των γονιών, των δασκάλων αλλά και του συνόλου των φορέων της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, γενικότερα. Μέσω του κειμένου, ως επικοινωνιακού υλικού, οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής επιτρέπουν στον αναγνώστη να έχει προσπέλαση σ' ένα πλήθος συσσωρευμένων γνώσεων, ιδεών και συναισθημάτων μιας συγκεκριμένης κουλτούρας. Ταυτόχρονα, αντικατοπτρίζουν ενδεχόμενες αντιδράσεις του αναγνώστη στο αντλούμενο πληροφοριακό υλικό.

Υιοθετώντας τη μεθοδολογική αρχή του αποκλεισμού (*exclusion*), ο Kirk κατέστη αναλυτικότερος στην περιγραφή και χρήση του όρου «μαθησιακές δυσκολίες» για ν' αναγνωρίσει παιδιά με σοβαρά μαθησιακά προβλήματα στην ανάγνωση ή και τα μαθηματικά που δε συναρτώνται με πρωτογενείς αναπτυξιακές δυσκολίες όπως νοητική υστέρηση, αισθητηριακή ανεπάρκεια και συναι-

σθηματικές διαταραχές ή έλλειψη ευκαιρίας για μάθηση. Ο ίδιος πρότεινε μάλιστα τον όρο «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» (specific learning disabilities) προκειμένου να διαφοροποιήσει τα άτομα με πραγματικές (truly) μαθησιακές δυσκολίες από εκείνα με ποικίλα μαθησιακά προβλήματα (Kirk 1978b). Σημειώνουμε ότι ο ίδιος θεωρούσε αυτόν τον όρο προσφορότερο από πολλούς άλλους συμπεριλαμβανομένου και εκείνου της «δυσλεξίας». Τούτο, γιατί, κατά την άποψή του, ο εν λόγω όρος επικαλύπτει ένα ευρύ φάσμα διαταραχών ή δυσκολιών που αφορούν την προσοχή, τη μνήμη, την αντίληψη, τη σκέψη, τον προφορικό λόγο, την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφημένη γραφή ή συλλαβισμό, τη γραπτή έκφραση, την αριθμητική κ.ά. (Kirk and Chalfant 1984). Αυτή η προσδιοριστική πρόταση του Kirk για το φάσμα των ΜΔ συνάδει με τον ορισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών τον οποίο διατύπωσε η Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για Μειονεκτικά Άτομα (National Advisory Committee on Handicapped Children, 1968) των ΗΠΑ που, σύμφωνα με μαρτυρίες, είναι σήμερα ευρέως αποδεχτός στη χώρα αυτή<sup>1</sup>. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, «Ειδική μαθησιακή δυσκολία σημαίνει ορισμένη διαταραχή σε μια ή περισσότερες ψυχολογικές διεργασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή στη χρήση της γλώσσας, ομιλούμενης ή γραπτής, και μπορούν να εκδηλώνονται με μια ατελή ικανότητα στην ακρόαση, τη σκέψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφημένη γραφή-συλλαβισμό ή στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων». Ο ορισμός αυτός, με μικρές αλλαγές, συμπεριλαμβάνεται στον ομοσπονδιακό νόμο που αφορά την εκπαίδευση των «μειονεκτικών» παιδιών στις ΗΠΑ. Πρέπει να τονίσουμε εδώ ότι στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία που αφορά συναφή θέματα οι έννοιες-όροι «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» και «δυσλεξία», παρόλο που διατυπώνονται αντικρουόμενες απόψεις εκ μέρους των ειδικών σε ό,τι αφορά τη φύση και το συσχετισμό τους, είναι σχεδόν ταυτόσημες και χρησιμοποιούνται εναλλάξ (Milles and Miles 1990, Pumfrey and Reason 1991).

Σε αντίθεση με τη μέθοδο του αποκλεισμού που χρησιμοποίησε ο Kirk, ειδικοί μελετητές του φαινομένου υιοθέτησαν την αρχή της *ασυμφωνίας* (discrepancy), που απορρέει από τον ομοσπονδιακό ορισμό, προκειμένου να αποσαφηνίσουν την έννοια του όρου «μαθησιακές δυσκολίες». Με άλλα λόγια, ο όρος αυτός δε χρησιμοποιείται για παιδιά που παρουσιάζουν μικρές ή παροδικές δυσκολίες στη μάθηση. Οι τελευταίες είναι άλλωστε δυσκολίες που απαντούν στην πλειονότητα των παιδιών με κανονική νοημοσύνη, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια εκμάθησης της μητρικής τους γλώσσας. Παρόμοιες δυσκολίες παρακάμπτονται συνήθως προϊόντος του χρόνου και με τη συνδρομή της αποκτώμενης ωριμότητας του παιδιού. Αντίθετα, ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες», με βάση την αρχή που προαναφέραμε, χρησιμοποιείται για την αναγνώριση παιδιών που παρουσιάζουν ασυμφωνία μεταξύ των «δυνάμει» ικανοτήτων τους στο γλωσσικό και αντιληπτικό πεδίο, όπως αυτές εκτιμώνται με τη χορήγηση

σταθμισμένων τεστ νοημοσύνης ή άλλων μέσων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται, και των αντίστοιχων πραγματικών (actual) επιδόσεων τους στο σχολείο. Παρατηρείται, ωστόσο, μια σοβαρή σύγχυση ανάμεσα στους ειδικούς για το τι συνιστά, στην περίπτωση αυτή, σοβαρή ασυμφωνία. Οι Johnson and Myklebust (1967) βρήκαν πως μια ασυμφωνία 1 ή 2 χρόνων κάτω από το προσδοκώμενο επίπεδο αντίστοιχης επίδοσης του παιδιού στο σχολείο είναι το πλέον κοινά χρησιμοποιούμενο μέτρο εκτίμησης αυτής της ασυμφωνίας. Όμως τούτο, όπως οι ίδιοι τονίζουν, συνιστά ένα σοβαρό πρόβλημα πρακτικής υφής γιατί «ο 1 χρόνος κάτω από το αναμενόμενο επίπεδο επίδοσης στην ηλικία των 8 χρόνων του παιδιού δεν είναι συγκρίσιμος με τον 1 χρόνο κάτω του αναμενόμενου επιπέδου στην ηλικία των 16 χρόνων του ή στην ηλικία των 3 ή 4 χρόνων του» (σ. 18).

Γίνεται, στη συνέχεια, λόγος για υπαρκτή ασυμφωνία ή εύρος ποικιλίας που παρατηρείται στις μετρήσεις επιμέρους νοητικών ικανοτήτων (subtests of intelligence measures) πράγμα που είναι γνωστό ως 'subtest scatter' δηλ. ως διασπορά των επιδόσεων του εξεταζόμενου στα επιμέρους τεστ (Sattler 1974).

Γενικά, η πρακτική ερμηνείας και προσδιορισμού των επιδόσεων του παιδιού που εγγράφονται ως ασυμφωνία και χρησιμοποιούνται ως διαγνωστικοί δείκτες των ΜΔ του εγείρει πράγματι αρκετό σκεπτικισμό. Με άλλα λόγια, όπως οι Hallahan & Bryan (1981) συμπεραίνουν ότι «Δεν είναι ορθή η χρήση των επιδόσεων στη βάση της ασυμφωνίας ως το μόνο κριτήριο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το χαρακτηρισμό ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες» (σ. 143). Η παράθεση των παραπάνω θέσεων που αφορούν θέματα ορολογίας και εννοιολογικού περιεχομένου των ΜΔ του κανονικού παιδιού αναδεικνύει, κατά την άποψή μας, την πολυπλοκότητα της φύσης του προβλήματος και υπογραμμίζει ταυτόχρονα τη διάσταση απόψεων των ειδικών σε ό,τι αφορά τα standards της literacy καθώς και τις ποικίλες στρατηγικές προσέγγισης του προβλήματος που απορρέουν από το ευρύ φάσμα των υιοθετούμενων κάθε φορά εννοιολογικών του προσδιορισμών. Η ποικιλία, επίσης, των συναφών όρων που χρησιμοποιούνται απεικονίζει το εκδηλούμενο ενδιαφέρον των ειδικών καθώς και την πολυσημία και τον ετερογενή χαρακτήρα του προβλήματος. Δεν πρέπει ωστόσο, να μας διαφεύγει το γεγονός ότι μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που εγγράφονται στην περιοχή των ΜΔ είναι να οριστεί επακριβώς ποιο είναι το αντικείμενο διερεύνησης και ποιες είναι οι επιμέρους πτυχές του προβλήματος. Τούτο ασφαλώς συνυφαίνεται όχι μόνο με τη φύση του ίδιου του παιδιού και την ενδοατομική του εικόνα δηλ. με παράγοντες που συσχετίζονται με το πλέγμα των ενδοατομικών του διαφορών (within - person factors) αλλά και με κοινωνικές παραμέτρους σ' επίπεδο οικογένειας, ομάδας συνομηλίκων, σχολείου και ευρύτερους κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής ενός συγκεκριμένου κράτους.

Σε ό,τι αφορά το παιδί με ΜΔ, σύμφωνα με εκτιμήσεις του Peter Pumfrey (1990), τρία σημεία προέχουν: α) η μοναδικότητά του που του υπαγορεύει συγκεκριμένους τρόπους και ρυθμούς με τους οποίους αποκτά τις βασικές δεξιότητες της γλώσσας (δηλ. καθίσταται literate). Παραδεκτά standards της literacy ενός παιδιού βασίζονται στο τι θεωρείται τυπικό των ομοίων του σε συγκεκριμένα σημεία του χρόνου στη διάρκεια της σχολικής του φοίτησης. β) Τούτο εκπηγάζει από το πρώτο σημείο δηλ. τη μοναδικότητα του παιδιού και τα υιοθετούμενα standards της literacy. Εφόσον αυτά είναι υψηλά, ιδιαίτερα στην περίπτωση μιας εφαρμοζόμενης πολιτικής εντατικοποίησης της εκπαίδευσης, μπορεί να έχουν ως συνέπεια αρκετοί νέοι να φθάνουν στην ηλικία του ενηλίκου και να είναι λειτουργικά αναλφάβητοι. γ) Υπάρχουν παιδιά με ποικίλες μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα συμπεριφοράς ή και άλλες διαταραχές και δείχνουν ταυτόχρονα, για διάφορους λόγους, να έχουν χαμηλές επιδόσεις στην απόκτηση δεξιοτήτων που συνυφαινονται με τη χρήση και κατανόηση της γλώσσας. Οι θέσεις αυτές του Peter Pumfrey μπορούν να συνοψιστούν σε μια μόνο πρόταση που είναι άλλωστε δική του ότι δηλ. «Η σχετικότητα της φύσης της literacy (ως συναρτώμενη περισσότερο με κριτήρια ατομικά και κοινωνικά και λιγότερο με ψυχομετρικές εκτιμήσεις που έτσι ή αλλιώς ενέχουν το στοιχείο του 'λάθους') δεν πρέπει να ξεχνιέται ποτέ» (Pumfrey 1990).

## 2. Η θεσμική ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα και το σύνδρομο των μαθησιακών δυσκολιών

Έχοντας υπόψη τα σημεία που εκθέσαμε παραπάνω, θα επιχειρήσουμε, στη συνέχεια, να εκτιμήσουμε τη θεσμική ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα σε συνάρτηση με το σύνδρομο των μαθησιακών δυσκολιών που παρατηρείται σε «ακανονικά» παιδιά κοινών σχολείων, ιδιαίτερα στη γλώσσα ή και τα μαθηματικά.

Το ΥΠΕΠΘ χρησιμοποίησε, για πρώτη φορά, τον όρο «δυσκολίες μάθησης» στις αρχές σχεδόν της δεκαετίας του '80, που συμπίπτει άλλωστε με την καθιέρωση του θεσμού της ΕΕ στην Ελλάδα και την πρώτη έκδοση του Δελτίου Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής (ΔΠΕΑ 1983), για να συμπεριλάβει παιδιά σχολικής ηλικίας με παρόμοια προβλήματα στην ευρύτερη ομάδα ατόμων με ΕΑ που συνιστούν το αντικείμενο της ειδικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στις δραστηριότητες του ΥΠΕΠΘ για την ΕΕ εκείνης της εποχής συμπεριλαμβάνονταν, μεταξύ άλλων, η μελέτη και προώθηση των διαδικασιών για τη δημιουργία παραλλήλων ή ειδικών τάξεων σε κανονικά σχολεία προφανώς για να δεχτούν εκεί παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στη δεύτερη έκδοση του δελτίου

(ΔΠΕΑ 1984), το ΥΠΕΠΘ αναφερόμενο στα μέτρα που είχε πάρει για να πραγματοποιήσει «τους στόχους πρώτης προτεραιότητας» στο χώρο της ΕΕ τονίζει ότι προωθεί ιδιαίτερα την ανάπτυξη του θεσμού των ειδικών τάξεων (σημειώνουμε εδώ ότι δε γίνεται πια λόγος για παράλληλες τάξεις) στα «κανονικά» σχολεία οι οποίες ανέρχονται σε 25<sup>2</sup>. Τούτο εντάσσεται στα πλαίσια της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΕΠΘ στο χώρο της ΕΕ που συμπυκνώνεται «στην παροχή όσο το δυνατό περισσότερης ειδικής αγωγής μέσα στα κανονικά σχολεία και όσο το δυνατό λιγότερες ιδρύσεις ειδικών σχολείων» (σ. 7).

Η πρώτη σχετική εγκύκλιος που αφορά την ανάπτυξη ειδικών τάξεων στα κανονικά σχολεία αναφέρεται σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κυρίως σ' εκείνα με «ιδιαιτερές μαθησιακές δυσκολίες»<sup>3</sup>. Εισάγεται, έτσι, επίσημα ο νέος όρος «ιδιαιτερές μαθησιακές δυσκολίες» στον κώδικα επικοινωνίας του ΥΠΕΠΘ με τους εκπαιδευτικούς, ο οποίος προφανώς, εννοιολογικά, δε διαφοροποιείται από τον όρο «δυσκολίες μάθησης» της πρώτης έκδοσης του ΔΠΕΑ στον τόπο μας. Ο όρος αυτός σχεδόν επικράτησε στην επικοινωνιακή γλώσσα του ΥΠΕΠΘ και καθιερώθηκε ως δόκιμος όρος της ΕΕ στις κατοπινές εκδόσεις του εν λόγω δελτίου. Προφανώς η πρόταξη του όρου «ιδιαιτερές» είναι απόδοση του αγγλικού όρου «specific (learning disabilities/difficulties)». Το περιεχόμενο της εγκυκλίου, που υπογράφει ο τότε Υπουργός Παιδείας Απ. Κακλαμάνης, αναφέρεται στη σκοπιμότητα και το χρόνο ανάπτυξης του νέου θεσμού των ειδικών τάξεων, τον τόπο και τη φύση της λειτουργίας τους, τη διαδικασία ίδρυσής τους, την «επιλογή» και εγγραφή μαθητών σε παρόμοιες τάξεις και τέλος τη στήριξη αυτού του θεσμού σ' επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής και στελέχωσης με εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό. Το ΥΠΕΠΘ έθεσε σ' εφαρμογή την ανάπτυξη του νέου θεσμού των ειδικών τάξεων ανταποκρινόμενο, όπως ισχυρίζεται, «στις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές και κοινωνικές απαιτήσεις της εκπαίδευσης και σχολικής ενσωμάτωσης των παραπάνω παιδιών...». Σημειώνεται ότι οι πρώτες τάξεις λειτούργησαν κατά το σχολικό έτος 1984-85, σύμφωνα με τις διατάξεις του Π.Δ. 603/82 που αφορά την «οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής»<sup>3</sup>. Ανώτερος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΕΠΘ είναι η ίδρυση ειδικής τάξης μόνο στα «μεγάλα» σχολεία και βασική του θέση είναι να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις εκείνες ώστε «να προσφέρεται η ειδική αγωγή που χρειάζεται κάθε παιδί με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, μέσα στην κανονική του τάξη, εξατομικευμένα, από το δάσκαλο της τάξης αυτής, χωρίς καμία (η υπογράμμιση δική μας) απομάκρυνση του μαθητή» (ΔΠΕΑ 1988: 17).

Το πλέγμα των ειδικών τάξεων που λειτουργούν στα κοινά σχολεία με «ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα» δέχονται, «κατά κανόνα» ένα μικρό αριθμό μαθητών με «ιδιαιτερές μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφο-

ράς» που αποσπώνται, για λίγες μόνο ώρες την εβδομάδα (3-6), από τον κορμό των άλλων τάξεων του σχολείου (τις υπόλοιπες ώρες παρακολουθούν την κανονική τους τάξη) προκειμένου να τους παρασχεθεί από εξειδικευμένο ή «κατάλληλο γενικά» ή «ιδιαίτερα ευαίσθητοποιημένο» εκπαιδευτικό πρόσθετη διδακτική βοήθεια σε συγκεκριμένα μαθήματα και κυρίως στη γλώσσα και την αριθμητική στα οποία, σύμφωνα με επίσημη διάγνωση, υστερούν. Το ΥΠΕΠΘ εκτιμά ότι υπάρχει ένας «σημαντικός» αριθμός μαθητών με ΕΑ και ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες», οι οποίες έχουν βεβαιωθεί από τα αναγνωρισμένα διαγνωστικά κέντρα, που βρίσκονται μέσα στα κοινά σχολεία και που η αριθμητική τους δύναμη «δεν είναι γνωστή». Επειδή, κατά την εκτίμηση συνήθως των δασκάλων τους, τα άτομα αυτά παρουσιάζουν «ιδιαίτερες» δυσκολίες στη σχολική τους μάθηση, έχουν ανάγκη ειδικής φροντίδας και ενίσχυσης προκειμένου να τις παρακάμψουν με επιτυχία. Το κύριο χαρακτηριστικό του θεσμού αυτού είναι να μην αποκοπεί το παιδί με ΜΔ από το φυσικό σχολικό περιβάλλον και την τάξη στην οποία οργανικά ανήκει. Στην εγκύκλιο υπογραμμίζεται ακόμα η αναγκαιότητα συνεργασίας του συνόλου των εκπαιδευτικών του κοινού σχολείου για να υπάρξει έτσι ο καλύτερος προγραμματισμός λειτουργίας της ειδικής τάξης και ν' αποτραπεί ταυτόχρονα η μετουσίωσή της σε πόλο διερχομένων «άδελφης καφενέου» όπως χαρακτηριστικά περιγράφεται. Ο ουσιαστικός της ρόλος είναι, επομένως, ενισχυτικός με την έννοια ότι το παιδί με ΜΔ θα πρέπει απερχόμενο της ειδικής τάξης στην οποία περιοδικά φοίτησε να έχει ήδη αμβλύνει τις ΜΔ του και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να επωφελείται εξίσου με τους συμμαθητές του από τα δρώμενα στη φυσική «κανονική» του τάξη. Με άλλα λόγια, εισάγεται επίσημα στην εκπαίδευση μια νέα στρατηγική πρόσθετης διδακτικής παρέμβασης σε παρόμοιες περιπτώσεις του κοινού σχολείου και είναι αυτή της ενισχυτικής διδασκαλίας (Π.Δ. 462/91) στην οποία θα αναφερθούμε παρακάτω<sup>4</sup>. Σημειώνουμε ότι η επιλογή μαθητών με ΜΔ για την ένταξή τους σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα των ειδικών τάξεων γίνεται επίσημα από τη διεπιστημονική ομάδα των αναγνωρισμένων ιατροπαιδαγωγικών σταθμών και τις κινητές διαγνωστικές ομάδες σ' επίπεδο νομαρχιακής αυτοδιοίκησης. Ανεπίσημα όμως η (πρώτη) διάγνωση παιδιών με ΜΔ γίνεται από τους εκπαιδευτικούς των κοινών σχολείων και σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο ΕΕ, το σχολικό σύμβουλο της περιφέρειας του κοινού σχολείου και τους γονείς του παιδιού. Η επιλογή παρόμοιων περιπτώσεων για φοίτηση σε ειδικές τάξεις κοινών σχολείων πρέπει, σύμφωνα με την εγκύκλιο, να γίνεται με αυστηρότητα και περίσκεψη και πάντοτε αιτιολογημένα... (γιατί, συνεχίζει) είναι απαράδεκτο να θεωρείται κάθε ζωηρός και 'αδιάβαστος' μαθητής ακατάλληλος για την κανονική και κατάλληλος μόνο για την ειδική τάξη». Ο απώτερος στόχος μιας τέτοιας επιλογής δεν είναι άλλος από τη διασφάλιση του στοιχείου της ομοιογένειας των ειδικών τάξεων. Κατά τις εκτιμήσεις του



ΥΠΕΠΘ χωρίς ασφαλώς να αναφέρεται η πηγή τεκμηρίωσής τους, ο θεσμός των ειδικών τάξεων «έχει αποδειχθεί θετικός και αποδοτικός και έχει γίνει αποδεκτός τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές και τους γονείς» (ΔΠΕΑ 1988, σσ. 16-17).

Σε ό,τι αφορά την πραγματικότητα που διέπει τη διαγνωστική διαδικασία και την επιλογή των παιδιών με ΜΔ για την περιοδική μετακίνησή τους σε ειδικές τάξεις, το ΥΠΕΠΘ εκτιμά ότι, γενικά, μια τέτοια διασικασία είναι «προβληματική». Τούτο, γιατί, όπως τονίζεται, «ακόμα και οι οργανωμένοι ιατροπαιδαγωγικοί σταθμοί δε συντάσσουν τις απαιτούμενες πλήρεις ιατροπαιδαγωγικές εκθέσεις και σε αρκετές περιπτώσεις δεν παρέχουν στο σχολείο όλα τα απαραίτητα στοιχεία, από έλλειψη εμπιστοσύνης και καμιά φορά από έναν κρυφό ανταγωνισμό μεταξύ ιατρικών, ψυχολογικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών» (ΔΠΕΑ 1986: 18).

Στην τρίτη έκδοση του πληροφοριακού δελτίου (ΔΠΕΑ 1986), ο τότε Υπουργός Παιδείας Αντ. Τρίτσας στο προλογικό του σημείωμα υπογραμμίζει το έμπρακτο ενδιαφέρον της Πολιτείας γι' ανάπτυξη και διεύρυνση του θεσμού των ειδικών τάξεων σε κοινά σχολεία (κατά το σχολικό έτος 1985-86, ο αριθμός των ειδικών τάξεων ανέρχονταν σε 150 από τις οποίες λειτούργησαν 105 ενώ 45 τελούσαν υπό ίδρυση). Το ενδιαφέρον αυτό, σύμφωνα με τον Υπουργό, εντασσόταν σε μια εκπαιδευτική πολιτική συμπυκνωμένη στα εξής σημεία: ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ΕΑ, κοινωνική αλληλαποδοχή και προετοιμασία για το πέρασμα από το σχολικό στο ενεργό εργασιακό περιβάλλον. Ο ρυθμός ανάπτυξης του νέου θεσμού των ειδικών τάξεων, στο πρώτο μισό της δεκαετίας του '80, ήταν κατά προτίμηση 90% σε σχέση με το συνολικό αριθμό των ειδικών εκπαιδευτικών μονάδων που ιδρύονταν κατ' έτος. Η τρίτη έκδοση του ΔΠΕΑ συμπίπτει άλλωστε με τον πρώτο χρόνο μετά την ψήφιση του νόμου 1566/85 για τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον οποίο συμπεριλαμβάνεται το κεφ. Ι' περί «Ειδικής Αγωγής»<sup>5</sup>. Σημειώνουμε εδώ ότι η ψήφιση και εφαρμογή του νέου αυτού νόμου «σημάδεψε», κατά το ΥΠΕΠΘ, την εξελικτική πορεία της ΕΕ και απεικονίζει τη φιλοσοφία του στο διάστημα που ακολούθησε ως σήμερα. Στο νόμο αυτό προσδιορίζονται καθ' ομάδες τα άτομα με ΕΑ και αναφέρονται, ανάμεσα σε άλλα, «όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταρχή του λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι» (άρθρ. 32, 2ε). Με άλλα λόγια, παρατηρούμε εδώ ότι το ΥΠΕΠΘ χρησιμοποιεί, για πρώτη φορά, τον όρο «επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση» αντί του όρου «ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες» που απαντά σε προηγούμενες εκδόσεις του ΔΠΕΑ. Τούτο ίσως να οφείλεται στη συγκεκριμένη φιλοσοφία περί ΕΕ του συντάκτη του κεφαλαίου (Ι') του νόμου ή στο γεγονός ότι χρησιμοποιεί απλά τον όρο αυτό ως ταυτόσημο του όρου

«ιδιαίτερες δυσκολίες μάθησης» ή, ακόμα, στο στοιχείο της πολυσημίας που διακρίνει, γενικότερα, το σύνδρομο των μαθησιακών δυσκολιών.

Στην τέταρτη έκδοση του πληροφοριακού δελτίου (ΔΠΕΑ 1988) ο τότε Υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου στο προλογικό του σημείωμα, αναπτύσσοντας την έμπρακτη εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ που στοχεύει στην ανάπτυξη του χώρου της ΕΕ, υπογραμμίζει τον πολλαπλασιασμό των ειδικών τάξεων σε κανονικά σχολεία σε όλη την Ελληνική επικράτεια και την ίδρυση νέων κλάδων ειδικών επιστημόνων (ιδιαίτερα, του ψυχολόγου, του κοινωνικού λειτουργού και του λογοθεραπευτή) η παρουσία των οποίων, κατά την εκτίμηση του ΥΠΕΠΘ, κρίνεται απολύτως απαραίτητη για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στην πέμπτη έκδοση του δελτίου (ΔΠΕΑ χ.χ.: 1992;) η τότε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας (Υπουργός ο Β. Μπεκίρης), αναλύοντας την εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων χρόνων σε ό,τι αφορά την ΕΕ, τονίζει ότι έμπρακτη απόδειξη της αναπτυξιακής προσπάθειας του Υπουργείου είναι η αύξηση των ΣΜΕΑ και ιδιαίτερα των ειδικών τάξεων. Στην τελευταία έκδοση του δελτίου (ΔΠΕΑ χ.χ.: 1994;), σκιαγραφώντας τη «σημερινή» εικόνα της ΕΕ, το ΥΠΕΠΘ μέσω της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής (δεν προλογίζει ο τότε Υπουργός Παιδείας Δ. Φατούρος) επισημαίνει την «εθνική και ευρωπαϊκή πολιτική και φιλοσοφία που ακολουθείται ή επιδιώκεται σήμερα για την ειδική αγωγή...» η οποία συμπυκνώνεται στη στρατηγική της σχολικής ενσωμάτωσης «σ' ένα σχολείο για όλους (η υπογράμμιση δική μας) όπου η αλληλαποδοχή των παιδιών, με και χωρίς ειδικές ανάγκες, εκδηλώνεται καθημερινά ως απόλυτα φυσική κατάσταση και συμπεριφορά όλων» (σσ. 10-11).

Ο αριθμός των ειδικών τάξεων που ιδρύθηκαν και λειτούργησαν σε κοινά σχολεία του τόπου μας από το χρόνο της σύστασής τους (1983-84) ως τις αρχές περίπου της δεκαετίας του '90 (σχολ. έτος 1992-93), σύμφωνα με τα τελευταία επίσημα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ, καθώς και ο ρυθμός ανάπτυξής τους σε ετήσια ποσοστιαία μεγέθη στο χρονικό αυτό διάστημα παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί (βλ. Πίν. 1).

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 1

*Αριθμός ειδικών τάξεων που λειτούργησαν σε κοινά σχολεία και ποσοστά ανάπτυξής τους στη δεκαετία 1983-1993*

#### ΕΙΔΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΣΕ ΚΟΙΝΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Σχολικό έτος	Αριθμός	Ποσοστό ανάπτυξης %
1983-84	7	—
1984-85	25	72
1985-86	105	76.2

Σχολικό έτος	Αριθμός	Ποσοστό ανάπτυξης %
1986-87	141	25.5
1987-88	221	36.2
1988-89	285	22.4
1989-90	368	22.6
1990-91	460	20
1991-92	520	11.5
1992-93	602	13.6

Πηγή: ΥΠΕΠΘ (1994), Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: ΟΕΔΒ (σ. 12).

Επισκόπηση του Πίν. 1 δείχνει ότι ο συνολικός αριθμός των ειδικών τάξεων που λειτούργησαν σε κοινά σχολεία στη δεκαετία 1983-1993 ήταν 602 που αντιπροσωπεύει, σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του ΥΠΕΠΘ (ο συνολικός αριθμός Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής-ΣΜΕΑ κατά το σχολικό έτος 1992-93, ήταν 802) το 75% περίπου του συνόλου των ΣΜΕΑ που λειτούργησαν την περίοδο αυτή στον τόπο μας. Οι δείκτες αυτοί απεικονίζουν με σαφήνεια την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΕΠΘ στο χώρο της ΕΕ που δεν είναι άλλη από την ένταξη του παιδιού με ΕΑ στα κοινά σχολεία.

Το ΥΠΕΠΘ, στα πλαίσια της προγραμματισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά τα άτομα με ΕΑ και ιδιαίτερα εκείνα με ΜΔ, εξέδωσε, ανάμεσα σε άλλα, εγκύκλιο που αναφέρεται σε «μαθητές με δυσλεξία», τους οποίους εντάσσει στην ευρύτερη ομάδα παιδιών με ΕΑ<sup>6</sup>. Το περιεχόμενο της εγκυκλίου αφορά στη συχνότητα και την αιτιολογία του φαινομένου, στη συνοπτική σκιαγράφηση της κλινικής εικόνας του δυσλεξικού παιδιού και, τέλος, στους τρόπους μεταχείρισης και αξιολόγησης παρόμοιων περιπτώσεων στο κοινό σχολείο. Επισημαίνεται, ιδιαίτερα, η ανάγκη για ενίσχυση και ενθάρρυνσή τους μέσω της προφορικής αξιολόγησής τους, η οποία «πρέπει να γίνεται πάντοτε με κατανόηση, δικριτικότητα, αγάπη και εξάντληση της επιείκειας από όλους τους εκπαιδευτικούς». Τονίζεται, επίσης, το γεγονός ότι ενδεχόμενη επανάληψη της τάξης από ένα δυσλεξικό μαθητή, ιδιαίτερα στη διάρκεια της υποχρεωτικής του φοίτησης, μπορεί να τον οδηγήσει στην εγκατάλειψη κάθε προσπάθειας για μάθηση και να του δημιουργήσει ταυτόχρονα ψυχολογικές αναστολές με πιθανές επιπτώσεις στην κοινωνική του ενσωμάτωση. Το ΥΠΕΠΘ προέβη επίσης σε σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν τη συμμετοχή με προφορικές δοκιμασίες, αντί των γραπτών δοκιμασιών, των δυσλεξικών μαθητών στις γενικές εξετάσεις για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και στις μετέπειτα εξετάσεις στη διάρκεια των σπουδών τους στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι της χώρας μας<sup>7</sup>.

Το ΥΠΕΠΘ κατήρτισε, τελευταία, ένα άτυπο «Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» το οποίο έθεσε στη διάθεση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε μονάδες ΕΕ και αφορά ιδιαίτερα τις δυσκολίες του παιδιού στα γλωσσικά αντικείμενα της γλώσσας και των μαθηματικών. (ΥΠΕΠΘ). Το περιεχόμενο του προγράμματος επικεντρώνεται στο σύνδρομο της δυσλεξίας σε παιδιά και προβαίνει στην περιγραφή των συμπτωμάτων της και τις στρατηγικές αντιμετώπισής της στο σχολείο. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει έξι ενότητες που αφορούν τις διεργασίες που σχετίζονται με την αντίληψη, τη μνήμη, τη γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά καθώς και τη συμπεριφορά του δυσλεξικού παιδιού με οδηγίες συναισθηματικής στήριξής του, αντίστοιχα.

Σε Σχέδιο Νόμου (ΥΠΕΠΘ) που αφορά τη συμπλήρωση του θεσμικού πλαισίου για την ΕΕ και που, σύμφωνα με επίσημες διαβεβαιώσεις, πρόκειται να κατατεθεί «σύντομα» προς ψήφιση στη Βουλή των Ελλήνων, άτομα με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» θεωρούνται όσα έχουν «σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας... ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών εμποδίων». Απαριθμώντας τα εμπόδια αυτά, ο νομοθέτης αναφέρεται, ανάμεσα σε άλλα, «στη μάθηση λόγω ειδικών δυσκολιών, όπως δυσλεξία, δυσαριθμεία, δυσαναγνωσία» (άρθρ. 1ε). Στην εισηγητική έκθεση που συνοδεύει το σχέδιο νόμου τονίζεται μάλιστα ότι «Η ευθύνη για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης δεν ανήκει στα παιδιά (παθολογία του μαθητή), αλλά στο εκπαιδευτικό σύστημα (παθολογία της εκπαίδευσης) το οποίο οφείλει και πρέπει να είναι σε θέση να εκπαιδεύει ισότιμα όλα τα παιδιά, με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες τους» (Α' ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ, 1β). Σημειώνουμε ότι με το παρόν σχέδιο νόμου επιδιώκεται, σύμφωνα με την εισήγηση, η βελτίωση και ο εκσυγχρονισμός της υπάρχουσας νομοθεσίας για την ΕΕ στα πλαίσια των σύγχρονων αντιλήψεων και τάσεων στο χώρο αυτό και της διαμόρφωσης των προϋποθέσεων για σύγκλιση της Ελλάδας με τις άλλες χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αναλυτικότερα, προβλέπεται, ανάμεσα σε άλλα, η συνδιδασκαλία του εκπαιδευτικού της τάξης και του εκπαιδευτικού ΕΑ στη «συνήθη σχολική τάξη», η ίδρυση και λειτουργία στις έδρες των νομών «Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ)» των μαθητών με ΕΑ, των εκπαιδευτικών, των γονιών και της κοινωνίας, η απευθείας εγγραφή στο Γυμνάσιο και Λύκειο ΕΑ μαθητών με «ελαφρές δυσκολίες μάθησης» και ύστερα από αξιολόγηση του ΚΔΑΥ, η ίδρυση «Τμήματος Ειδικής Αγωγής» στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η αύξηση των θέσεων σχολικών συμβούλων ΕΑ και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, η σύσταση θέσεων σχολικών συμβούλων ΕΑ για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικού και ειδικού προσωπικού ΕΑ, κ.ά.

Σε προκαταρκτική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΥΠΕΠΘ 1995)

καταγράφονται οι απόψεις του προσωπικού της ΕΕ (N = 724) όλων των ειδικοτήτων για τη σημερινή κατάσταση της ΕΕ στον τόπο μας. Τα δεδομένα της έρευνας ανέδειξαν τις εξής ανάγκες της ΕΕ: α) Η διάθεση δασκάλων ΕΕ στις μεγάλες σχολικές μονάδες για την αντιμετώπιση των ΜΔ στα «κανονικά» σχολεία. β) Η θεσμοθέτηση του περιοδεύοντα δασκάλου ΕΕ. γ) Η σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων για το δάσκαλο και η συλλογή κατάλληλου εποπτικού υλικού για τα ειδικά σχολεία και τις ειδικές τάξεις. δ) Το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό να υποστηρίζει, πέραν του ειδικού σχολείου, και το «κανονικό» σχολείο. ε) Η ενσωμάτωση των παιδιών με ΕΑ δυσχεραίνει την ομαλή λειτουργία των «κανονικών» σχολείων και ταυτόχρονα δεν απομακρύνει την (πιθανή) δημιουργία αισθημάτων μειονεξίας στα παιδιά αυτά.

Τα δεδομένα αυτής της έρευνας που αφορούν, ιδιαίτερα, τα παιδιά με ΜΔ είναι πράγματι ενδιαφέροντα στο βαθμό που αποκαλύπτουν ελλείψεις ή ατέλειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος στο χώρο αυτό και μπορούν ν' αποτελέσουν την αφετηρία για σχεδιασμό και διεξαγωγή μιας ευρύτερης έρευνας προς την κατεύθυνση αυτή έτσι ώστε να αποτυπωθεί στο σύνολό της η πραγματική εικόνα της ΕΕ παιδιών με ΜΔ στον τόπο μας και να προγραμματισθούν ενδεχομένως αναγκαίες παρεμβάσεις για την ποιοτική της αναβάθμιση.

### *Η «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» του ΥΠΕΠΘ: μαθησιακές δυσκολίες και «ο μύθος» της ενισχυτικής διδασκαλίας*

Με τη λεγόμενη «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» που έχει εξαγγείλει και προωθεί το ΥΠΕΠΘ —ήδη είναι νόμος του Κράτους (ΥΠΕΠΘ 1997)— προτείνεται μια δέσμη μέτρων που εκτείνονται στο σύνολο των βαθμίδων της εκπαίδευσης και στοχεύει, κατά την εκτίμηση του ΥΠΕΠΘ, στη διαμόρφωση τα επόμενα χρόνια ενός σύγχρονου και ποιοτικά αναβαθμισμένου εκπαιδευτικού συστήματος με διευρυμένες επιλογές για το σύνολο των πολιτών του τόπου μας. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια σειρά θεσμικών αλλαγών τις οποίες καλούνται οι εκπαιδευτικοί ως φορείς της εκπαίδευσης των νέων να μετουσιώσουν σ' εκπαιδευτική πράξη.

Το ΥΠΕΠΘ θεωρεί ότι η προτεινόμενη «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» συνιστά μια πλατφόρμα πρόκλησης στον ορίζοντα του 2001 για το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας (ΥΠΕΠΘ: Εκπαίδευση 2000). Οι αλλαγές στην παιδεία έχουν κοινωνικό και ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα και η ανοικτή και ισότιμη πρόσβαση σ' αυτή αποτελεί για το ΥΠΕΠΘ αναφαίρετο δικαίωμα του Έλληνα πολίτη για να δύναται να δραστηριοποιείται με αξιώσεις σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και παιδαγωγικό περιβάλλον.

Μία από τις προωθούμενες θεσμικές αλλαγές στα πλαίσια των εξαγγελώ-

μενων μεταρρυθμίσεων στην Παιδεία είναι η εισαγωγή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας για μαθητές με ΜΔ των κοινών σχολείων (Γυμνάσιο και Λύκειο) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η εισαγωγή των προγραμμάτων αυτών θα επιτευχθεί μέσα από την εφαρμογή του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ). Για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και κυρίως για εκείνα με ΜΔ δημιουργούνται, ανάμεσα σε άλλα, Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, και ενισχύεται ταυτόχρονα μέσα στα κοινά σχολεία η εκπαίδευση αυτών των ατόμων με τη συνδρομή του εξειδικευμένου προσωπικού των ΚΔΑΥ. Στα πλαίσια της διαμορφούμενης «κοινωνίας της μάθησης» ή της «κοινωνίας της γνώσης», η φιλοσοφία του ΥΠΕΠΘ συμπυκνώνεται στην εξής θέση: η «εκπαίδευση... να παρέχει "ίσες ευκαιρίες" για όλους και να λειτουργεί ως μηχανισμός αποτροπής του κοινωνικού αποκλεισμού και εξασφάλισης της κοινωνικής συνοχής» (ΥΠΕΠΘ χ.χ., σ. 11). Σύμφωνα με τις εξαγγελίες του ΥΠΕΠΘ, η εισαγόμενη ενισχυτική διδασκαλία αποτελεί βασικό αντικείμενο των νέων προγραμμάτων τα οποία θα εφαρμοσθούν στο Γυμνάσιο. Σημειώνουμε εδώ ότι ήδη άρχισε να εφαρμόζεται πειραματικά πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας που βασίζεται στην εξατομικευμένη μεθοδολογία, τη χρήση ειδικού διδακτικού υλικού και δίνοντας προτεραιότητα σε ορισμένα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας μας. Στην προοπτική επέκτασης του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας πέραν των τειχών του Γυμνασίου, το ΥΠΕΠΘ διευκρινίζει ότι τυχόν προβλήματα στην απόκτηση γνώσεων από την πλευρά μαθητών Λυκείου θ' αντιμετωπίζονται επίσης με την εφαρμογή της ενισχυτικής διδασκαλίας ή με άλλους τρόπους. Αναλυτικότερα, το ΥΠΕΠΘ διευκρινίζει ότι με στόχο την καλύτερη εισαγωγή του νέου εκπαιδευτικού συστήματος, οι μαθητές της Α' Λυκείου, «με την έναρξη της σχολικής χρονιάς οι μαθητές της Α' Λυκείου υποβάλλονται σε μια διαγνωστικού χαρακτήρα εξέταση ώστε να διαπιστωθεί το επίπεδο γνώσεών τους και να αντιμετωπισθούν ενδεχόμενα προβλήματα με την ενισχυτική διδασκαλία...».

Το ΥΠΕΠΘ αναφερόμενο στο χώρο της ΕΕ και στα πλαίσια της «εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» ομιλεί, ανάμεσα σε άλλα, για «ενίσχυση της αντίληψης της κοινωνικής ενσωμάτωσης», για δημιουργία των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) των ατόμων με ΕΑ, για αύξηση των θέσεων του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού των ΚΔΑΥ, για ενίσχυση της εκπαίδευσης παιδιών με ΕΑ μέσα στα «κανονικά» σχολεία με τη βελτίωση της λειτουργίας τμημάτων ένταξης (δηλ. των υπαρκτών ειδικών τάξεων) και με τη βοήθεια του προσωπικού των ΚΔΑΥ, για δημιουργία Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, για ενίσχυση του θεσμού των σχολικών συμβούλων ΕΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Για το σύνολο σχεδόν αυτών των μεταρρυθμίσεων αναφερθήκαμε παραπάνω δηλ. στην παρουσίαση του Σχεδίου

Νόμου για την ΕΕ που ακόμα δεν έχει κατατεθεί για ψήφιση στη Βουλή των Ελλήνων και επομένως δεν έχει ισχύ νόμου και δυνατότητα εφαρμογής του.

#### 4. Κριτικές θέσεις και προοπτικές

Το ΥΠΕΠΘ, στις τελευταίες δυο δεκαετίες, πιεζόμενο από πολιτικές και κοινωνικο-οικονομικές συγκυρίες και υποχρεώσεις ως απόρροια εσωτερικής και εξωτερικής δυναμικής στα πλαίσια της ισότιμης συμμετοχής της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και άλλους διεθνείς οργανισμούς, διαμόρφωσε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική για τα άτομα με ΕΑ και, ιδιαίτερα για εκείνα με «ιδιαιτέρες μαθησιακές δυσκολίες» που εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του υπαρκτού εκπαιδευτικού συστήματος για το σύνολο του μαθητικού μας πληθυσμού. Ακολουθώντας συναφείς πολιτικές, αντιλήψεις και πρακτικές της Ευρώπης αλλά και άλλων χωρών, πέραν του Ατλαντικού, υιοθέτησε στο χώρο της ΕΕ, με σχετικές αλλαγές, μοντέλα σχολικής ένταξης από τις αρχές σχεδόν της δεκαετίας του '80 προκειμένου να διευκολύνει την ενσωμάτωση των μαθητών κυρίως με ΜΔ στο κοινό σχολείο, που αποτελεί άλλωστε και την πολυπληθέστερη ομάδα παιδιών με ΕΑ. Η στρατηγική της σχολικής ένταξης παιδιών με ΜΔ ξεκίνησε στον τόπο μας υιοθετώντας σταδιακά τα σχήματα των «παράλληλων τάξεων» και των «ειδικών τάξεων» που λειτούργησαν στα κοινά σχολεία.

Η στρατηγική των «παράλληλων τάξεων» εφαρμόστηκε ως τις αρχές περίπου της δεκαετίας του '80 που είναι και αφετηρία της θεσμικής ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας (Στασινός 1991). Είναι προφανές ότι η στρατηγική αυτή δεν απέδωσε τα αναμενόμενα για διάφορους λόγους που συνυφαινονται με την ελληνική πραγματικότητα, όπως για παράδειγμα οι σοβαρές ελλείψεις σε εξειδικευμένο ανθρώπινο επιστημονικό δυναμικό και αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή, η απουσία ή ανεπαρκής αξιολόγηση του παιδιού με ΜΔ, η έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των εμπλεκόμενων μερών —πέραν του ειδικού εκπαιδευτικού— σε θέματα της ΕΕ γενικότερα και των ΜΔ ειδικότερα, οι αγκυλώσεις της Ελληνικής κοινωνίας σε ό,τι αφορά τα άτομα με ΕΑ και το ρόλο τους στο κοινωνικό σύνολο και, γενικότερα η φύση των «παράλληλων τάξεων» που στην ουσία διαχωρίζουν και δεν ενσωματώνουν τα άτομα αυτά στο μαθητικό πληθυσμό του κοινού σχολείου με το οποίο απλά συστεγάζονται. Θα λέγαμε μάλιστα πως μια τέτοια στρατηγική μάλλον πολλαπλασιάζει τα συναφή προβλήματα παρά τα επιλύει. Άλλωστε, για να αναφέρουμε μια ενδιαφέρουσα άποψη του Κ. Καλαντζή, πρωτεργάτη στο χώρο της ΕΕ του τόπου μας στα χρόνια πριν και μετά τη μεταπολίτευση, «οι παράλληλες γραμμές δεν ενώνονται ποτέ» (Καλαντζής 1984).

Η πρακτική της λειτουργίας των «ειδικών τάξεων» μέσα σε «κανονικό» σχολείο για την προώθηση της σχολικής ενσωμάτωσης παιδιών με ΜΔ διαδέχτηκε εκείνη των «παράλληλων τάξεων» και χρονικά συμπίπτει σχεδόν με το ξεκίνημα της θεσμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Πρόκειται ασφαλώς για ένα δεύτερο βήμα, πιο προοδευτικό και πιο αποτελεσματικό, προς την κατεύθυνση της ένταξης του παιδιού στο κοινό σχολείο και το εργασιακό περιβάλλον, στη συνέχεια. Ξεκίνησε στην αρχή δειλά με την ίδρυση ολιγάριθμων τάξεων (σχολικό έτος 1983-84) και στα μέσα περίπου της δεκαετίας του '80 (σχολικό έτος 1985-86) παρατηρήθηκε μια σημαντική κατ' έτος αύξηση στο ρυθμό ανάπτυξής τους (76%) ενώ στα επόμενα χρόνια η μέση ετήσια αύξησή τους κυμάνθηκε στο 20% περίπου (βλ. Πίν. 1). Κύριο γνώρισμα των ειδικών τάξεων είναι η παρεχόμενη πρόσθετη διδακτική βοήθεια —ενισχυτική διδασκαλία— στο παιδί με ΜΔ σ' ένα ή περισσότερα μαθήματα και κυρίως στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Σύμφωνα, άλλωστε, με τη διεθνή βιβλιογραφία (Miles and Miles 1990, Pamfrey and Reason 1991) τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες υστερούν, κατά κύριο λόγο, στο ένα ή και στα δύο προαναφερόμενα μαθήματα. Σημειώνουμε εδώ ότι για να εφαρμοστεί με επιτυχία ένα πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας σε ειδική τάξη θα πρέπει, κατά τη γνώμη μας, να εξασφαλιστούν ορισμένες βασικές προϋποθέσεις που είναι οι εξής:

α) Λειτουργία διαγνωστικού-συμβουλευτικού κέντρου με επαρκή στελέχωση ειδικευμένων, εύκολη πρόσβαση σε αυτό, ειλικρινής και διαρκής συνεργασία φορέων διάγνωσης και σχολείου. β) Δυνατότητα αρχικής εκτίμησης και περιγραφικής αξιολόγησης των αναγκών κάθε παιδιού (δηλ. με την είσοδό του στο σχολείο - δημοτικό - γυμνάσιο - λύκειο). γ) Προσέγγιση του σκοπού της διαγνωστικής αξιολόγησης δηλ. πλήρης, αναλυτική, περιγραφική και έγκαιρη διάγνωση/αξιολόγηση των αναγκών του παιδιού με ΜΔ με βάση το «δυνάμει» ενδο-ατομικό του προφίλ, δυνατότητα πρόγνωσης, διατύπωση πρότασης από τη διαγνωστική ομάδα για υπέρβαση του προβλήματος και δυνατότητες περιοδικής ή διαρκούς αξιολόγησης της προόδου του παιδιού με βάση τις αρχικές εκτιμήσεις. δ) Εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων ή ειδικά προσαρμοσμένων προγραμμάτων με δυνατότητα, κατά περίπτωση, ευελιξίας στη βάση των κοινών προγραμμάτων του σχολείου, χρήση κατάλληλων εγχειριδίων και βοηθημάτων (δασκάλου και μαθητή) και ύπαρξη ευέλικτου υποστηρικτικού υλικού. ε) Εξατομικευμένη διδασκαλία και συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο της περιφέρειας του κοινού σχολείου, το σχολικό σύμβουλο ΕΕ και τους γονείς του παιδιού. στ) Επαρκής επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών ΕΕ και επαρκής ενημέρωση-ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού των κοινών σχολείων σε θέματα ΕΕ και ΜΔ ειδικότερα — συνεργασία εκπαιδευτικών ΕΕ και κοινών σχολείων. ζ) Καλλιέργεια φιλικού κλίματος με δυνατότητες ψυχολογικής στήριξης, συμβουλευτικής και συνεργασίας στην αίθουσα



διδασκαλίας. η) Δυνατότητα άμεσης συνεργασίας ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και εκπαιδευτικών κοινών σχολείων με ευρύ, κατά προτίμηση, διδακτικό δυναμικό.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια (που, άλλωστε, δεν εξαντλούνται), τα οποία απορρέουν από θεωρητικές πηγές και την αντίστοιχη σχολική και κλινική εμπειρία ειδικών επιστημόνων και εκπαιδευτικών, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ο θεσμός των ειδικών τάξεων και των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν σε αυτές τα τελευταία δέκα και πλέον χρόνια στη χώρα μας δεν απέδωσαν ικανοποιητικά όπως τουλάχιστο μπορεί να συμπεράνει κανείς από τα δεδομένα της προκαταρκτικής έρευνας του Π.Ι. για την ΕΕ στην Ελλάδα (ΥΠΕΠΘ 1995), τις εκτιμήσεις του ίδιου του ΥΠΕΠΘ που αποτυπώνονται σποραδικά στα ΔΠΕΑ, τα αρχαιακά δεδομένα μονογραφίας για την Ελληνική ΕΕ (Στασινός 1991: 245-248 και 250-251), τις κριτικές διαπιστώσεις συλλογικών φορέων της εκπαίδευσης, συναφή στοιχεία αντίστοιχων άρθρων στον ημερήσιο τύπο<sup>9</sup>, τις κατά καιρούς συζητήσεις ειδικών και επίσημων κρατικών φορέων στα ΜΜΕ<sup>10</sup>, ετήσιες εκθέσεις-προτάσεις σχολικών συμβούλων και δ/ντών σχολικών μονάδων που αφορούν το πλέγμα των ΜΔ σε παιδιά και τον τρόπο μεταχείρισής τους (Πρωτοβουλία Σχολικών Συμβούλων Π.Ε. 1989, Κοντογιώργος 1989, Παπανικολάου 1996), το περιεχόμενο και σε ορισμένες περιπτώσεις, την ενυπάρχουσα ειδική φρασεολογία, εγκυκλίων του ΥΠΕΠΘ σε συναφή θέματα (όπως «ο κίνδυνος μεταβολής της ειδικής τάξης σε κέντρο διερχομένων "δίχην καφενείου" ή είναι απαράδεκτο να θεωρείται κάθε ζωηρός και "αδιάβαστος" μαθητής ακατάλληλος για την κανονική και κατάλληλος μόνο για την ειδική τάξη») κ.ά.

Ενδεικτικά, αναφέρουμε ορισμένες τέτοιες διαπιστώσεις που απεικονίζουν την πραγματικότητα στο χώρο της ΕΕ με επίκεντρο το πρόβλημα των ΜΔ και την όχι εύκολη πρόγνυσή του.

Η έρευνα του Π.Ι. (ΥΠΕΠΘ 1995) ανέδειξε, ανάμεσα σε άλλα, το πρόβλημα της έλλειψης εξειδίκευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα ΕΕ με έμφαση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (η ανειδίκευση φτάνει, σύμφωνα με στοιχεία σχολικών συμβούλων, σε ποσοστό 95%-100%), κατέγραψε περισσότερο το ποσοτικό στοιχείο και όχι το ποιοτικό της ανάπτυξης των ειδικών τάξεων και του προσφερόμενου διδακτικού έργου και επισήμανε τη μη αξιοποίηση, σ' επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης, της εμπειρίας που προέκυψε από την επταετή εφαρμογή των προγραμμάτων HELIOS I, II στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης<sup>11</sup>. Το ΥΠΕΠΘ (ΔΠΕΑ 1988 και 1994;) στις «δειγματικές του επισημάνσεις» που αφορούν το χώρο της ΕΕ καταγράφει την «αναιμική και ασταθή στελέχωση» της Διεύθυνσης της Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ, τη «μη ύπαρξη μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης» των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα ΕΕ, την «προβλη-

ματική» λειτουργία και το «αδυσπρόσιτο» (για τα κοινά σχολεία) των ομάδων αξιολόγησης στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, τον ανεπαρκή αριθμό των σχολικών συμβούλων ΕΕ και την απουσία του θεσμού αυτού στα κοινά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, την αυπολειτουργία, παραμέληση ή αναστολή λειτουργίας» ορισμένων ΣΜΕΑ κ.ά.

Οι σχολικοί σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με εκθέσεις, εισηγήσεις και παραστάσεις στο ΥΠΕΠΘ είχαν, κατά καιρούς, επισημάνει την ανάγκη ολοκλήρωσης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1982. Δεν ομιλούν, επομένως, για νέα μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση όπως την αντιλαμβάνεται η σημερινή ηγεσία του ΥΠΕΠΘ. Αναφερόμενοι στην πρώτη περίοδο της μεταρρύθμισης (1982-1985), οι σχολικοί σύμβουλοι επισημαίνουν ορισμένα σημαντικά βήματα που έγιναν προς την κατεύθυνση αυτή ανάμεσα στα οποία ήταν και η λειτουργία «παράλληλων» τάξεων για την παροχή πρόσθετης βοήθειας σε μαθητές με *μαθησιακές ανάγκες* (επισημαίνουμε εδώ τον όρο που χρησιμοποιείται για παρόμοιες περιπτώσεις). Στον τομέα εφαρμογής καινοτομιών, στην εκπαίδευση οι σχολικοί σύμβουλοι επίσης αναφέρουν, μεταξύ άλλων, τη στήριξη νέων προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας (Πρωτοβουλία Σχολικών Συμβούλων 1989).

Σε ό,τι αφορά την «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» του ΥΠΕΠΘ που προβλέπει την εισαγωγή μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας στα Γυμνάσια και Λύκεια για μαθητές με *μαθησιακές δυσκολίες*, σημειώνουμε ότι το ΥΠΕΠΘ αναθέτει, κατά τεκμήριο, το έργο αυτό σε ανειδίκευτους εκπαιδευτικούς στους οποίους συμπεριλαμβάνονται αναπληρωτές και ωρομίσθιοι πράγμα που, κατά τη γνώμη μας, δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο το πρόβλημα. Επίσης η «εσωτερική» επιλογή των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν στα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας από το διδακτικό προσωπικό κάθε σχολικής μονάδας δε μπορεί να εξασφαλίσει την απαιτούμενη ευχέρια και αποτελεσματικότητα στην κρίση εξαιτίας της σοβαρής έλλειψης εξειδικευμένων εκπαιδευτικών σε παρόμοια θέματα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παράγοντες ακόμη όπως τα ιδεολογήματα των οικονομικών κινητήρων για τους διδάσκοντες και της δωρεάν μεταφοράς και σίτισης των «εθελοντών» μαθητών που παρουσιάζουν *μαθησιακές δυσκολίες* και συμμετέχουν στα προγράμματα αυτά, το σοβαρό πρόβλημα της έλλειψης αιθουσών που παρατηρείται σε πολλά σχολεία λόγω της διπλής βάρδιας, η απουσία αξιολόγησης των επιμέρους δυσκολιών μάθησης του παιδιού από επίσημο διαγνωστικό φορέα και η καθυστέρηση του ΥΠΕΠΘ να δώσει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευτικούς των κοινών σχολείων για την εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων, λειτουργούν οπωσδήποτε *ανασταλτικά* στη «μεταρρυθμιστική» αυτή προσπάθεια του Υπουργείου. Η εξαγγελία εφαρμογής του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας που προβάλλεται επίσημα ως «επαναστατική αλλαγή» στο «πακέτο» της νέας «εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» δεν

είναι άλλωστε κάτι που εξαγγέλλεται για πρώτη φορά στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα. Παρόμοιες εξαγγελίες σ' επίπεδο νομοθετικής ρύθμισης έχουν γίνει στο πρόσφατο παρελθόν και επομένως η παρούσα «καινοτομία» που αφορά τη μεταχείριση του «αδύνατου» μαθητή, στην ουσία, δεν είναι παρά αντίγραφο παλιότερων συναφών διακηρύξεων και νόμων του Υπουργείου<sup>12</sup>. Η αναγνωρισμένη αποτυχία που σημείωσε η εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων σε Γυμνάσια της χώρας μας από τις αρχές της δεκαετίας του '90 ως σήμερα καταδεικνύει εξάλλου το μέγεθος του προβλήματος και υπογραμμίζει ταυτόχρονα τη σοβαρότητα με την οποία πρέπει να προσεγγίζει κανείς το πρόβλημα. Σχετικά άρθρα στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο με περιγραφές ή τίτλους όπως «Άλλη μια χαμένη ευκαιρία... Το περιεχόμενο της "γενικής παιδείας" αφήνεται σε διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις», ή «Το τέλος του μαζικού σχολείου» ή «Φροντιστήριο και σάντουιτς σε αδύνατους μαθητές» ή «Οι ρυθμίσεις δεν αλλάζουν τη νοοτροπία» είναι πράγματι αποκαλυπτικά για τη φιλοσοφία και ενδεχομένως για την τύχη της προωθούμενης «εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» του ΥΠΕΠΘ. Συζητήσεις επίσης που διεξήχθησαν τελευταία στα ΜΜΕ με εκπροσώπους συλλογικών οργάνων των εκπαιδευτικών αλλά και άλλων κοινωνικών φορέων με αντικείμενο τη μεταρρύθμιση ανέδειξαν το στοιχείο της «μονομέρειας» (ίσως και της «προχειρότητας») που χαρακτηρίζει τις αποφάσεις του ΥΠΕΠΘ να προχωρήσει, χωρίς ουσιαστικό διάλογο, μελέτη και εξασφάλιση της αναγκαίας υποδομής σε (μια ακόμη) «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση». Η υλοποίηση, επομένως, προγραμμάτων επιλογής ενισχυτικής διδασκαλίας «όπου υπάρχει τέτοια δυνατότητα» σε κοινά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που θα απευθύνονται σε «αδύνατους» μαθητές προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Ενιαίου Λυκείου συνιστά πράγματι ένα «μύθο» χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο. Η μετουσίωσή του σε αποτελεσματική σχολική πράξη απαιτεί, χωρίς χρονοτριβές, νέα ρύθμιση με ευρεία κοινωνική συναίνεση και προοπτική και στη βάση αρχών και εισηγήσεων διεθνών φορέων και οργανώσεων που συναρτώνται με το χώρο της ειδικής εκπαίδευσης<sup>13</sup>. Αυτό όμως δεν αρκεί, γιατί ο ρόλος της ενισχυτικής διδασκαλίας στο σχολείο δε μπορεί να αντισταθμίσει τις δυσμενείς επιδράσεις ευρύτερων κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων και της πολιτιστικής κουλτούρας που οικοδομούν και αναπαράγουν την ταυτότητα του μαθησιακά «αδύνατου» μαθητή. Με άλλα λόγια, πέρα από τα εισαγόμενα νέα μοντέλα διδακτικής παρέμβασης στο πρόβλημα, εκείνο που κατ' εξοχήν προέχει είναι ο κοινωνικός χαρακτήρας μιας τέτοιας παρέμβασης και οι ενδεχόμενες παρενέργειες, σε ψυχολογικό επίπεδο, στο ίδιο το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Οι προκλήσεις της «κοινωνίας της γνώσης» στον ορίζοντα του 2001 είναι άλλωστε ορατές και απευθύνονται στο σύνολο των ανθρώπων ανεξάρτητα από το εύρος της εγγενούς και κοινωνικής τους δυναμικής και δεν επιτρέπουν ανεπίκαιρους «υπουργικούς αυτοσχεδιασμούς».

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Το 72% των Πολιτειών των ΗΠΑ χρησιμοποιούν έναν ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών που βασίζεται στον ομοσπονδιακό ορισμό. Βλ. Mercer, C.D., Hughes, C., & Mercer, A.R. (1985). «Learning disabilities definitions used by state education departments». *Learning Disability Quarterly*, 8, 45-55.
- 2 Οι πρώτες ειδικές τάξεις λειτούργησαν κατά το σχολικό έτος 1984-85 σύμφωνα με τις διατάξεις του Π.Δ. 603/1982 (ΦΕΚ 1 17/21-9-1982, τ. Α': «Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής».
- 3 ΥΠΕΠΘ: Εγκ. Γ6/399/1-10-1984. «Ανάπτυξη ειδικών τάξεων και άλλα θέματα ειδικής αγωγής».
- 4 Π.Δ. 462/1991 (ΦΕΚ 171, τ. Α') «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών δημοτικού σχολείου».
- 5 Ν. 1566/30-9-1985 (ΦΕΚ 167, τ. Α'). «Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».
- 6 ΥΠΕΠΘ: Εγκ. γ6/106/3-4-1992. «Μαθητές με δυσλεξία».
- 7 Π.Δ. 420/1978 (ΦΕΚ 86/30-5-1978 τ. Α'). «Περιπτώσεις υποκαταστάσεις γραπτών δοκιμασιών». Π.Δ. 238/1988 (ΦΕΚ 103/25-5-1988 τ. Α'). «Διενέργεια γενικών εξετάσεων, ορισμός βασικών μαθημάτων και διαδικασία επιλογής σπουδαστών για τις σχολές και τα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης». ΥΠΕΠΘ: Εγκ. Φ. 142/Β3/7104/19-12-1990. «Διευκολύνσεις σε δυσλεξικούς φορείς».
- 8 Π.Δ. 238/25-5-1988 (ΦΕΚ 103, τ. Α'). «Διενέργεια γενικών εξετάσεων, ορισμός βασικών μαθημάτων και διαδικασία επιλογής σπουδαστών για τις σχολές και τα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης».
- 9 Βλ. α) Αλέξη Δημαρά. «'Άλλη μια χαμένη ευκαιρία...». *Η Καθημερινή*, Κυριακή 7 Σεπτεμβρίου 1997. β) Κ. Ζούλα. «Οι ρυθμίσεις δεν αλλάζουν νοοτροπία». *Η Καθημερινή*, Κυριακή 7 Σεπτεμβρίου 1997. γ) Χ. Κάτσικα. «Το τέλος του μαζικού σχολείου». *Τα Νέα*, Πέμπτη 18 Σεπτεμβρίου 1997. δ) Χ. Καλημέρη «Παραμένει άγνωστη η ημερομηνία έναρξης του προγράμματος — Φροντιστήριο και σάντουιτς σε αδύνατους μαθητές». *Εξουσία*, Τρίτη 27 Ιανουαρίου 1998.
- 10 ΕΡΤ 1: Συζήτηση φορέων της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης και πανεπιστημιακών δασκάλων για τη μεταρρύθμιση του ΥΠΕΠΘ (10 Σεπτέμβρη 1997).
- 11 HELIOS II (χ.χ.) — Ευρωπαϊκός Οδηγός Ορθής Πρακτικής. Παροχή Ίσων Ευκαιριών στα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- 12 Ο νέος νόμος που αφορά τη μεταρρύθμιση (Ν. 2525/1997) αναφέρει χαρακτηριστικά τα εξής: «Για τη λειτουργία των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις του Ενιαίου Λυκείου εφαρμόζονται κατά τα λοιπά οι διατάξεις του άρθρου 27 του ν. 1304/1982 (ΦΕΚ 144 Α'), όπως τροποποιήθηκαν και ισχύουν». [Άρθρο 1 (10)]. Σημειώνεται ότι ο Ν. 1304/82 αφορά την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από τον νεοεισαχθέντα θεσμό των σχολικών συμβούλων.
- 13 Αναφέρουμε, για παράδειγμα, τις τελικές προτάσεις της συνόδου κρατών και διεθνών φορέων (συμμετείχαν εκπρόσωποι 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών) για την ΕΕ με θέμα την πρόσβαση και την ποιότητα στο χώρο αυτό που έγινε τελευταία στη Salamanca της Ισπανίας (7-10 Ιουνίου 1994) υπό την αιγίδα της UNESCO. [UNESCO (1994). Draft Framework for Action on Special Education Needs. World Conference on Special Needs Education:

Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994] και [(UNESCO (1994. Final Report, World Conference on Special Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994)].

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γέρου, Θεόφραστου (χ.χ.). *Ο σχολικός σύμβουλος και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Παιδαγωγικά Μελετήματα*. Αθήνα: Εκδ. Δίπτυχο.
- Γεωργούσης, Π. (1986). «Δυσχέρειες μάθησης», *Νέα Παιδεία*, 39, 25-52.
- Δασκαλάκης, Δ. (1987). «Τα προβλήματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και η αντιμετώπισή τους». *Τα Εκπαιδευτικά*, 9, 62-75.
- Δόκου, Μάρω (1991). «Κλινική προσέγγιση της δυσλεξίας», 1991, *Γλώσσα*, 25, 12-22.
- Elliot, C. D. (1989). «Cognitive profiles of learning disabled children». *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 171-178.
- Hallahan, D. P. & Bryan, T. H. (1981). «Reading disabilities», in J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.). *Handbook of special education*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Johnson, D. & Myklebust, H. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practices*. New York: Grune & Stratton.
- Καλαντζή, Σ. (1982). «Αντιμετώπιση ειδικών προβλημάτων ανάγνωσης και γραφής με μεθόδους της "ειδικής παιδαγωγικής θεραπείας"». *Σχολείο και Ζωή*, 8-9, 285-291.
- Καλαντζής, Κ. (1984). «Η ειδική αγωγή χτες και σήμερα. (Γενική κριτική θεώρηση - Επισημάνσεις - Νέοι προβληματισμοί)». *Νέα Παιδεία*, 32, 57-72.
- Καραπέτσας, Α. (1991). *Η δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση & θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρπάθιος, Χ. (1985) (2η έκδ.). *Δυσλεξία. Η παιδική ασθένεια του αιώνα μας*. Αθήνα: Εκδ. Έτων.
- Kirk, S. A. (1963). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. In *Proceedings of the Conference on Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped Child*. Chicago: Perceptually Handicapped Children.
- , (1978b). «An interview with Samuel Kirk». *Academic Therapy*, 13, 617-620.
- Kirk S. A. and Chalfant, J. C. (1984). *Academic and developmental learning disabilities*. London: Love Publishing.
- Κοντογώργος, Β. (1989). *Έκθεση επί της δοκιμαστικής εφαρμογής προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας στην περιφέρεια Ηπείρου κατά το σχολικό έτος 1988-89*.
- Κορομηλάς, Σ. (1985). «Μαθησιακές δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισής τους». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 20, 97-100.
- Λύρσα, Α. (Μτφρ. Π. Α. Κωστήα) (1981). *Η αποτυχία και η αδιαφορία στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Miles, T. R. and Miles, E. (1990). *Dyslexia: A hundred years on*. Milton Keynes: Open University Press.
- Myklebust, H. R. (1971). *Progress in learning disabilities* (Vol. II). New York: Grune & Stratton.
- National Advisory Committee on Handicapped Children (1968). *Special Education for Handicapped Children (First Annual Report)*. Washington DC: United States Office of Health, Education and Welfare.
- Ντισόπουλος, Μ. (1987). «Η δυσλεξία». *Τα Εκπαιδευτικά*, 8, 81-98.
- Πρωτοβουλία Σχολικών Συμβούλων Π.Ε. (1989). *Θέσεις και προτάσεις των Σχολικών Συμβούλων Π.Ε. για την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη χώρα μας*. Αθήνα.

- Παπανικολάου, Χ. (1996). *Ετήσια Έκθεση Λειτουργίας Σ.Μ.Ε.Α. 6ης Περιφ. Σχ. Συμβούλου Ε.Α.* (έδρα Ιωάννινα).
- Παυλίδης, Γ. (1986). «Δυσλεξία: Το πρόβλημα που βασανίζει χιλιάδες Ελληνόπουλα», *Εφημ. Ελευθεροτυπία*, 2 Ιουνίου (συνέντευξη).
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1969). «Διάγνωσης δυσκολιών μαθήσεως». *Σχολείο και Ζωή*, 7, 41-49.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1986). «Δυσλεξία, ανάγκη για έρευνα». *Νέα Παιδεία*, 36: 51-63, 37: 83-91.
- Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραφτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση)*. Αθήνα: Εκπαιδευτήρια «Μορφωτική».
- , (1982). «Δυσλεξία», *Επιστημονικό Βήμα*, 1, 2-6.
- Πρακτικά Σεμιναρίου Μαθησιακών Δυσκολιών (Απρίλιος 1990)*. Θεσσαλονίκη: Έκδοση του Συλλόγου Αποφοίτων Αμερικανικού Κολλεγίου «Ανατόλια».
- Pumfrey Peter D. (1990) «Literacy and the National Curriculum: the challenge of the 1990s». In Peter D. Pumfrey & Colin D. Elliot (Eds.) *Children's difficulties in reading, spelling and writing. Challenges and responses* (pp. 3-13). London: The Falmer Press.
- Pumfrey Peter D., and Rea Reason (1991). *Specific learning difficulties (Dyslexia). Challenges and responses*. London and New York: Routledge.
- Sattler, J. M. (1974) *Assessment of Children's intelligence*. Philadelphia: W. B. Saunders.
- Στασινός Δ. (1989α). «Ειδικές μαθησιακές (γλωσσικές) δυσκολίες και παραδοσιακές μορφές απόκλισης». *Γλώσσα*, 20: 63-73, 21: 26-37.
- (1989β). «Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες», *Απόψεις*, 5, 85-97.
- (1991). *Η Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- (επιμ.) (1993). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζουριάδου Μ. (1985). *Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη.
- Tyler, Stephen (1990) «Subtypes of specific learning difficulty: A review». In Peter D. Pumbrey and Colin D. Elliot (Eds.). *Children's difficulties in reading, spelling and writing. Challenges and responses* (pp. 29-39). London: The Falmer Press.
- ΥΠΕΠΘ. *Σχέδιο Νόμου. Συμπλήρωση του θεσμικού πλαισίου για την Ειδική Αγωγή, την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική και τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις* (αδημοσίευτο).
- , *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες* (αδημοσίευτο: προσωπική επικοινωνία), (αδημοσίευτο).
- , (Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής). *Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής* (1η έκδ.: 1983, 2η έκδ. 1984, 3η έκδ. 1986, 4η έκδ. 1988, 5η έκδ. 1992; 6η έκδ.: 1994;). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- , (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (1995). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων του προσωπικού των μονάδων ειδικής αγωγής. Προκαταρκτική έρευνα*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- , (χ.χ.) (Γ' έκδ.). *Εκπαίδευση 2000. Για μια Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων*.
- , (1997). Ν. 2555/23-9-1997 (ΦΕΚ 188, τ. Α'). «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».

Ανδρομάχη Σωτηροπούλου-Μπαζίνη

## Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Είναι απαραίτητη η γραμματική για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας; Πρέπει να μαθαίνουμε τη γραμματική; Το λεξικό *Petit Robert* εξηγεί τον όρο της γραμματικής σαν ένα σύνολο κανόνων που πρέπει να ακολουθούνται, για να μπορεί κανείς να γράφει και να μιλάει σωστά. Αφού λοιπόν η χρήση και η εκμάθηση της γραμματικής είναι τόσο σημαντική, γιατί έχει υποστεί τόσες αμφισβητήσεις;

Πράγματι μερικοί γλωσσολόγοι και παιδαγωγοί αμφισβητούν την επιστημονική αξία της γραμματικής και την παιδαγωγική της χρησιμότητα. Από τη μια οι γλωσσολόγοι κατηγορούν τη γραμματική ότι συχνά είναι ανακριβής και δογματική και από την άλλη οι παιδαγωγοί δεν πιστεύουν ότι η θεωρία της γραμματικής μπορεί να βοηθήσει στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Μερικοί γλωσσολόγοι εξάλλου τονίζουν ότι κανείς δεν μαθαίνει να κολυμπά διαβάζοντας ένα εγχειρίδιο κολύμβησης, απ' όπου και η διαφορά τού να γνωρίζει κανείς τους κανόνες και του να μπορεί να τους εφαρμόσει.

Οι γλωσσολόγοι όλων των εποχών ασχολήθηκαν με την περιγραφή της γραμματικής. Στον *Κρατύλο* του Πλάτωνα συναντούμε την πρώτη αναφορά στη γραμματική συνοδευόμενη από τον όρο τέχνη. Στα 100 π.Χ. συναντούμε την πρώτη γραμματική από τον Διόνυσο όπου γίνεται μια διαχρονική μελέτη της γλώσσας και μία πρώτη περιγραφή των μερών του λόγου (όνομα, ρήμα, κλπ.).

Στη Γαλλία επίσης η γραμματική θεωρούνταν απαραίτητη για την εκμάθηση μιας γλώσσας. Στην αρχή βέβαια γινόταν εμπειρικά (όπως δηλαδή μάθαιναν τη μητρική γλώσσα), αλλά σιγά-σιγά τον 18ο αιώνα άρχιζαν να εμφανίζονται οι πρώτες γραμματικές. Το 1780 έκανε την εμφάνισή του το πρώτο σχολικό εγχειρίδιο γραμματικής που είχε συντάξει ο Lhomond. Είναι η πρώτη φορά που επιχειρείται να μπει τάξη στον τρόπο γραφής όλων των Γάλλων. Η γραμματική του Lhomond είναι ο πρόδρομος για τις γραμματικές που θ' ακολουθήσουν.

Τον 19ο αιώνα εκδίδεται μια πληθώρα γραμματικών, αλλά εκείνη που ξεχωρίζει είναι εκείνη των Noël et Chapsal η οποία θέτει τη γραμματική σε νέες βάσεις. Σε αυτήν τη γραμματική γίνεται μια προσπάθεια έτσι, ώστε ο μαθητής να μαθαίνει και να καταλαβαίνει τη γλώσσα συμβουλευόμενος τη γραμματική. Κατόπιν ο Père Grégoire, σύγχρονος του Jules Ferry, ψάχνει να βρει την απλότητα της γραμματικής δίνοντας προτεραιότητα στις ασκήσεις έκφρασης. Ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού συστήματος. Ένα διάταγμα του 1910 καθόρισε τους όρους της γραμματικής που θα έπρεπε επίσημα να διδάσκονται.

Στη δεκαετία του 1960 η γλωσσολογία διεισδύει σιγά-σιγά στα σχολεία. Ο Saussure, ο Martinet, ο Chomsky κ.ά. με τις θεωρίες τους πάνω στην γραμματική και τη γλώσσα έθεσαν τη διδασκαλία και την εκμάθηση της γλώσσας σε νέες βάσεις αποδεικνύοντας ότι η γραμματική είναι μια συνέχεια και ότι τα διάφορα είδη της (ιστορική, συγκριτική, δομική, μετασχηματιστική, κλπ.) αλληλοσυμπληρώνονται. Είναι λοιπόν προφανές ότι από αρχαιότατων χρόνων η γραμματική αποτελεί τον άξονα γύρω από τον οποίο κινείται η γλώσσα.

Τελικά η γραμματική είναι απαραίτητη για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας;

Υπάρχουν μερικές μέθοδοι, οι λεγόμενες παραδοσιακές, που στηρίζουν την εκμάθηση περισσότερο στην εξήγηση και στην αποστήθιση των κανόνων της γραμματικής παρά στη γλώσσα. Αυτή η μέθοδος βοηθά τον μαθητή να μάθει καλά τον μηχανισμό της γλώσσας χωρίς, όμως να μπορεί να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα για να εκφραστεί.

Η οπτικο-ακουστική μέθοδος είναι η πιο συνηθισμένη τα τελευταία χρόνια, γιατί βοηθά το μαθητή να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα της γλώσσας που μαθαίνει. Αυτές οι μέθοδοι είναι σύγχρονες και ο μαθητής αποκτά πρωτοβουλία και εξοικειώνεται με τη γλώσσα που μαθαίνει. Η παρεμβολή του δασκάλου είναι σημαντική, γιατί ο δάσκαλος πρέπει να ξέρει πώς να παρουσιάσει ένα φαινόμενο γραμματικής, να οδηγεί τους μαθητές από το εύκολο στο δύσκολο και από το βασικό και απλό στο σύνθετο. Οι οπτικο-ακουστικές μέθοδοι υποστηρίζουν ότι η γραμματική δεν υπάρχει και ότι η εκμάθηση των δομών της γλώσσας γίνεται αυτόματα για τους μαθητές. Γεγονός είναι ότι σε αυτές τις μεθόδους δεν υπάρχουν σελίδες ή κεφάλαια αφιερωμένα στη γραμματική όπως συμβαίνει με τις παραδοσιακές μεθόδους. Οι μαθητές μαθαίνουν τα διάφορα γραμματικά φαινόμενα μέσα από τους διαλόγους και από εκφράσεις χωρίς να εμβαδύνουν στο μηχανισμό. Έτσι η εκμάθηση είναι επιφανειακή και δημιουργούνται κενά στην αλυσίδα της γραμματικής. Ο συνδυασμός μιας τέτοιας μεθόδου μ' ένα εγχειρίδιο γραμματικής θα βοηθούσε στην καλύτερη εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας παίζει και η ηλικία του



μαθητή, το επίπεδό του, οι γενικότερες γνώσεις του, η εμπειρία της πρωτύτης εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, κλπ.

Η σύγκριση διαφόρων οπτικο-ακουστικών μεθόδων (γραμματική, ασκήσεις) επιβεβαιώνουν τα παραπάνω υπογραμμίζοντας την εκμάθηση της γλώσσας χωρίς μετάφραση, την εκμάθηση της γραμματικής μέσα από τους διαλόγους. Βέβαια με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει μικρούς διαλόγους και να συνεννοηθεί υποτυπωδώς, δεν μπορεί όμως να χρησιμοποιήσει σωστά τον γραπτό λόγο της ξένης γλώσσας, γιατί έχει μάθει τη γλώσσα στο σύνολό της όπου ο ρόλος της γραμματικής είναι σημαντικός.

Συνεπώς για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μπορούμε να πούμε ότι η γραμματική είναι απαραίτητη. Η χρησιμοποίηση ενός εγχειριδίου γραμματικής εκτός της μεθόδου θα βοηθούσε στη σωστή εκμάθηση της γραμματικής και έτσι ο μαθητής θα είναι σε θέση να χρησιμοποιεί την γλώσσα που έμαθε σωστά. Βέβαια ο ρόλος του καθηγητή είναι πρωτεύουσας σημασίας, γιατί βοηθά το μαθητή στο να φθάσει το στόχο του, που είναι η ολοκληρωμένη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Yves Bourron, *Audiovisuel - Pédagogie et Communication*, εκδόσεις de l'Organisation, 1980.  
 F. Brunot, *Histoire de la langue française des origines à nos jours, νέα έκδοση, εκδόσεις A. Colin, 1966.*  
 André Chervel, *L' Histoire de la Grammaire Scolaire* (Η Ιστορία της Σχολικής Γραμματικής), εκδόσεις P.U.F., 1977.  
 Noam Chomsky, *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, M.I.T. Press, 1965.  
 André Martinet, *Éléments de la linguistique générale*, εκδόσεις A. Colin, 1960.  
 Ferdinand de Saussure, *Cours de Linguistique* (Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας), 4η έκδοση, Παρίσι, 1962.

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΙΔΗΣΕΙΣ

### Γ' ΔΙΕΘΝΕΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Στις 25-27 Σεπτεμβρίου 1997 πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα το Γ' Διεθνές Γλωσσολογικό Συνέδριο για την Ελληνική Γλώσσα, με υπεύθυνο της διοργάνωσης τον Τομέα Γλωσσολογίας του Φιλολογικού Τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το Α' Συνέδριο πραγματοποιήθηκε το 1993 στο Πανεπιστήμιο του Reading (βλ. τα σχετικά Πρακτικά στο *Themes in Greek Linguistics*, I. Philippaki-Warbuton, K. Nikolaidis, M. Sifianou eds, J. Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 1994) και το Β' Συνέδριο φιλοξενήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Salzburg το 1995 (βλ. τα σχετικά Πρακτικά στο *Greek Linguistics '95*, G. Drachman, A. Malikouti-Drachman, J. Fykias, C. Klidi eds, *The Department of Linguistics, University of Salzburg, 1997*).

Η σημασία αυτών των συνεδρίων για την επιστημονική μελέτη της νεοελληνικής γλώσσας είναι πρωταρχική. Μαζί με τις «Συναντήσεις» που οργανώνει κάθε χρόνο ο Τομέας Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (βλ. Πρακτικά με τον τίτλο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Θεσσαλονίκη, 1982-1977*) αποτελούν το γονιμότερο χώρο παρουσίας, σε διεθνές επίπεδο, των γλωσσολογικών εργασιών που αφορούν τη νεοελληνική γλώσσα.

Οι εισηγήσεις είχαν ως αντικείμενο τη νεοελληνική γλώσσα από την άποψη της φωνητικής-φωνολογίας, μορφολογίας, σύνταξης, σημασιολογίας (γενική γλωσσολογία), αλλά σημαντική ήταν και η παρουσία εισηγήσεων από τους χώρους της υφολογίας, κοινωνιογλωσσολογίας, κειμενογλωσσολογίας, ψυχολογίας, διαλεκτολογίας, λεξικογραφίας, διδακτικής της γλώσσας και υπολογιστικής γλωσσολογίας. Το εύρος των ενδιαφερόντων, η πολυσχιδής ενασχόληση, η συμμετοχή εισηγητών από πολλές χώρες και πολλά διαφορετικά πανεπιστήμια και η επιστημονική αρτιότητα που χαρακτήριζαν το συνέδριο αντανακλούν ένα ιδιαίτερα ευνοϊκό κλίμα που υπάρχει για την ελληνική γλώσσα στο διεθνές επιστημονικό χώρο, αναγκαία συνθήκη για τη γενικότερη διεθνή προβολή και καταξίωση της γλώσσας μας και της εθνικής μας οντότητας.

## ΕΝΑ ΠΟΛΥΤΙΜΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Και άλλοτε έχω γράψει ότι τα περιφερειακά πανεπιστήμια αναπτύσσουν δραστηριότητες ουσίας κι όχι εντυπωσιασμού. Διοργανώνονται συνέδρια π.χ. με θέματα που αγγίζουν σύγχρονα προβλήματα, τέτοια που απασχολούν τον καθημερινό άνθρωπο. Ένα τέτοιο πρόβλημα είναι αυτό της δυσλεξίας. Γιατί τα δυσλεξικά παιδιά είναι παιδιά μας που αντιμετωπίζουν καθημερινά πάρα πολλά και ποικίλα προβλήματα όχι μόνο μέσα στο σχολείο, αλλά κι έξω απ' αυτό. Η πολιτεία πέρα από μια γενικόλογη εγκύκλιο λίγων αράδων, με την οποία προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να είναι θετικοί και να βοηθούν τα παιδιά —λες και θα υπήρχε δάσκαλος που δε θα βοηθούσε τα παιδιά—, δεν έχει κάνει απολύτως τίποτα. Έτσι τον πόνο παιδιών και γονιών έρχονται να τον «ανακουφίσουν» με το αζημίωτο διάφορα «κέντρα ψυχικής υγιεινής», μερικά από τα οποία μόνο βοήθεια δεν προσφέρουν. Κι ο δάσκαλος αβοήθητος, χωρίς καμιά ενημέρωση, βρίσκεται σε αμηχανία, όταν κάποιος γονιός του προσκομίζει ένα «χαρτί» από κάποιο διαγνωστικό κέντρο που βεβαιώνει ότι το παιδί του είναι δυσλεξικό.

Γι' αυτό και το συνέδριο που διοργάνωσε στις 5-6 Δεκεμβρίου ο Τομέας Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με ψυχή τον καθηγητή Δημ. Στασινό και θέμα «Παθολογία του γραπτού λόγου: Το σύνδρομο της δυσλεξίας σε παιδιά. Αλήθεια και εμπειρία ενός αιώνα», δεν ήταν απλά χρήσιμο, ήταν πολύτιμο. Το κατάμεστο αμφιθέατρο έδειχνε το ενδιαφέρον φοιτητών, δασκάλων, γονιών για το θέμα.

Και απλή αναφορά των θεμάτων που αναπτύχθηκαν δείχνει την προσπάθεια των οργανωτών να παρουσιαστεί το πρόβλημα όσο γίνεται πιο ολοκληρωμένα.

1. Χ. Νούτσος, Μορφές κοινωνικής δυσλεξίας.
2. Π. Παπακωνσταντίνου, Σχολική αποτυχία και «μαθησιακές δυσκολίες»: Επιλογή και νομιμοποίηση.
3. Δ. Στασινός, Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία: Η διττή φύση του προβλήματος.
4. Γ. Παυλίδης, Δυσλεξία: Πρόγνωση - διάγνωση με «οφθαλμοκίνηση».
5. Α. Παλαιολόγου, Δυσλεξία: Κλινικές επιπτώσεις και επικοινωνιακό στρες.
6. Β. Παπαδιώτη-Αθανασίου, Οικογένεια και παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.
7. Philip Garner, Dyslexia: Teachers training and dyslexia in England and Wales.

**8. Γ. Μπασλής, Δυσλεξία και σχολική πράξη.**

Είναι βέβαιο ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς που παρακολούθησαν τη διημερίδα έχουν αποκομίσει αρκετά εφόδια για τον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν ένα δυσλεξικό παιδί. Ανάγκη όμως για ανάλογη γνώση έχουν και οι γονείς/εκπαιδευτικοί που, δεν ήταν εκείνες τις μέρες στο αμφιθέατρο του πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η γνώση αυτή μπορεί ν' αποκτηθεί μόνο με την έκδοση των πρακτικών του συνεδρίου.

**ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΛΗΣ**

## ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

### I. Ο ΣΠΙΤΟΝΟΙΚΟΚΥΡΗΣ ΜΟΥ ΜΕΝΕΙ «ΣΤΗΝ ΟΔΟΣ» ΚΟΡΑΗ

Ο τίτλος του σημειώματος αυτού περιέχει δυο λέξεις, για τις οποίες πρέπει να κάνουμε εδώ μερικές βασικές γλωσσολογικές παρατηρήσεις. Πρόκειται για τις λέξεις *σπιτονοικοκύρης* και *στην οδός*. Ας εξετάσουμε με συντομία τα λεξιλογικά αυτά στοιχεία:

Α) *σπιτονοικοκύρης*: Η σύνθεση αυτή λέξη της νέας ελληνικής αποτελείται από τα ακόλουθα στοιχεία:

1. *σπιτο-*: Το *α'* αυτό συνθετικό αποτελείται από το θέμα *σπιτ-* της λέξης *σπίτι* και το γνωστό συνδετικό φωνήεν *-ο-*. Η λέξη *σπίτι* προέρχεται από το μεσαιωνικό *σπίτιν* < οσπίτιον < λατιν. *hospitium* και δηλώνει προφανώς την οικία, την κατοικία, τον οίκο.

2. *οικο-*: Το στοιχείο αυτό προέρχεται από το αρχαίο *οἶκος* και σημαίνει κι αυτό την οικία, την κατοικία, τον οίκο, την πατρίδα.

3. *-κύρης*: Το στοιχείο αυτό προέρχεται από το μεσαιωνικό *κύρης*, το οποίο ανάγεται με τη σειρά του στο αρχαίο *κύριος* και σημαίνει τον κύριο, τον αφέντη, τον πατέρα.

Σύνθετα με *α'* συνθετικό το *σπιτο-* δεν υπάρχουν βέβαια στην αρχαία ελληνική, αφού το στοιχείο αυτό είναι μεσαιωνικό και νεότερο. Υπάρχουν όμως στην αρχαία ελληνική, σύνθετα με *α'* συνθετικό το *οἶκο-* (*οἰκό-*), όπως *οἰκόβιος* (= αυτός που μένει στον οἶκο), *οἰκογενής* (= αυτός που γεννήθηκε στον οἶκο· λέγεται κυρίως επί δούλων), *οἰκοδέσποινα* (= η δέσποινα του οἴκου, η οικοκυρά), *οἰκοδεσπότης* (= ο δεσπότης του οἴκου ή της οικογένειας, ο κύριος του οἴκου ή της οικογένειας), *οἰκοδόμος* (= αυτός που χτίζει σπίτια), *οἰκονόμος* (= αυτός που διοικεί ή φροντίζει για τον οἶκο, για την οικογένεια) κ.ά.

Είναι προφανές ότι η λέξη *οικοκύρης*, παρόλο που έχει ως *α'* συνθετικό το αρχαίο στοιχείο *οικο-*, δεν απαντά στην αρχαία ελληνική, αφού το άλλο στοιχείο, το στοιχείο *-κύρης* είναι μεσαιωνικό και νεότερο. Στη μεσαιωνική λοιπόν και τη νεότερη ελληνική απαντά το σύνθετο *οικοκύρης* με τη γνωστή σημασία του κύριου του οἴκου, του οικοδεσπότη, του σπιτονοικοκύρη, του ιδιοκτήτη κατοικίας. Η σύνθετη αυτή λέξη προσέλαβε στην αρχή της το έρρινο *ν-* και έγινε *νοικοκύρης* από τη συνεκφορά της με το σχετικό άρθρο που έληγε σε *-ν*:

τον *οικοκύρη* → τον *νοικοκύρη* και έπειτα ο *νοικοκύρης*. Παρόμοια παραδείγματα: την *ουρά* → την *νουρά* και έπειτα η *νουρά*, την *ούγια* → την *νούγια* και έπειτα η *νούγια*, τον *αργιλέ* → τον *ναργιλέ* και έπειτα ο *ναργιλές*, κ.ά.

Αφού όμως η σύνθετη λέξη *οικοκύρης* ή *νοικοκύρης* σημαίνει τον κύριο του οίκου, γιατί στη συνέχεια προστέθηκε το *σπιτο-*, που έχει την ίδια ακριβώς έννοια που έχει και το *οικο-*; Μήπως έχουμε εδώ το ανάλογο φαινόμενο του πλεονασμού που υπάρχει στη σύνταξη;

Η πιθανότερη ερμηνεία φαίνεται να είναι η ακόλουθη: Το αρχαίο στοιχείο *οικο-* (*οἶκος*) έπαυσε πλέον να αποτελεί ζωντανό στοιχείο της γλώσσας. Ο λαός αισθάνθηκε την ανάγκη να ενισχύσει την εξασθενημένη έννοια της λέξης *νοικοκύρης*, προσθέτοντας το ζωντανό στοιχείο *σπιτο-*. Κατ' αυτό τον τρόπο δημιουργήθηκε η γνωστή πλέον λέξη *σπιτονοικοκύρης*. Σπάνια όμως ο λαός δημιούργησε τέτοια σύνθετα. Η πιο συνηθισμένη μορφή εννοιολογικής ενίσχυσης αρχαίων μορφημάτων που επέζησαν στη νέα ελληνική γλώσσα ως α' συνθετικών σύνθετων λέξεων είναι η δημιουργία ονοματικών φράσεων, στις οποίες η σημασία του αρχαίου α' συνθετικού επαναλαμβάνεται κατά κάποιο τρόπο με τη χρήση αντίστοιχου νεοελληνικού ονόματος σε πτώση γενική. Παραθέτω λίγα μόνο παραδείγματα χωρίς άλλο σχολιασμό:

1. *οικονόμος του σπιτιού* (αντί του *οικονόμος*).
2. *οικοδέσποινα του σπιτιού* (αντί του *οικοδέσποινα*).
3. *οικοδεσπότης του σπιτιού* (αντί του *οικοδεσπότης*).
4. *υδατόπτωση νερού* (αντί του *υδατόπωση*).

Αξίζει να σημειωθεί ότι και το *σπιτονοικοκύρης* λέγεται και ο *νοικοκύρης του σπιτιού*, όπως ακούμε και στα χριστουγεννιάτικα κάλαντα: «κι ο *νοικοκύρης του σπιτιού* χρόνια πολλά να ζήσει».

Β) στην οδό: Στη φράση αυτή παρατηρείται ότι η αιτιατική πτώση του σχετικού άρθρου συνάπτεται με την ονομαστική πτώση του αρχαίου θηλυκού δευτερόκλιτου ονόματος η *οδός*. Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι γιατί ο πολύς λαός διαπράττει συνήθως το γραμματικό αυτό λάθος.

Προτού δώσουμε απάντηση στο ερώτημα αυτό οφείλουμε να πούμε ότι η δημοτική κατά κανόνα δεν έχει θηλυκά ονόματα σε -ος (-ός). Τα θηλυκά ονόματα σε -ος (-ός) παλαιότερων φάσεων της γλώσσας μας άλλαξαν μορφή και μετατράπηκαν στη δημοτική κατά ποικίλους τρόπους. Έτσι, η *άμπελος* έγινε το *αμπέλι*, η *νήσος* έγινε το *νησί*, η *οδός* έγινε ο *δρόμος* κ.λπ. Ακόμη και γεωγραφικά ονόματα, όπως η *Νάξος*, η *Χίος* κ.ά., έγιναν η *Νάξο*, η *Χίο* κ.ά. και κλίνονται συνήθως κατά το η *Μάρω*, της *Μάρως* (πρβλ. «η γυναίκα της *Ζάκυνθος*» του Δ. Σολωμού). Το όνομα όμως η *οδός* δεν έχασε το τελικό του σίγμα στην ονομαστική, γιατί το βλέπουμε συχνά στις γωνίες των δρόμων με τη μορφή *οδός*, όπως *οδός Πατησίων*, *οδός Κοραή*, *οδός Σταδίου* κ.ά. Επειδή λοιπόν η κλίση του θηλυκού αυτού ονόματος σε -ός δεν αποτελεί ζωντανό

στοιχείο της γλώσσας, ο πολύς λαός χρησιμοποιεί συνήθως την ονομαστική και για την αιτιατική πτώση σαν να είναι όνομα που απαντά μόνο στην ονομαστική.

## II. ΚΑΘΟΜΑΙ

Το ρήμα της δημοτικής *κάθουμαι* ή *κάθομαι* σημαίνει κυρίως «εδράζομαι επί των γλουτών». Αντίθετά του είναι το αρχαίο *ίσταμαι* και το νεότερο *στέκω-στέκομαι*. Συμβαίνει όμως μερικές φορές το *κάθομαι*, ανάλογα με το γλωσσικό του περιβάλλον, να έχει άλλοτε την έννοια του είμαι καθισμένος, του *κάθημαι*, του «εδράζομαι επί των γλουτών», και άλλοτε την έννοια του *ίσταμαι*, του *στέκω* ή *στέκομαι*. Ας πάρουμε δυο μόνο παραδείγματα:

1. Κάθεται αρκετή ώρα μπροστά στην πόρτα και περιμένει να του ανοίξουν.
2. Κάθεται στο τραπέζι και τρώει.

Στο πρώτο παράδειγμα το *κάθεται* έχει την έννοια του στέκει-στέκεται, ενώ στο δεύτερο έχει τη σημασία του είναι καθισμένος. Είναι σαφές ότι το ρήμα *κάθομαι* διαφοροποιείται σημασιολογικά στα ανάλογα παραδείγματα χάρη στο γλωσσικό ή κειμενικό του περιβάλλον. Ακόμη, το ρήμα αυτό καθιστά σαφέστερη τη σημασία του με την προσθήκη της λέξης *όρθιος* ή *κάτω*, όπως *κάθομαι όρθιος* (= *ίσταμαι*, *στέκω* - *στέκομαι*), *κάθομαι κάτω* (= είμαι καθιστός). Άλλα σχετικά παραδείγματα:

3. Κάθεται πάνω στο βιβλίο μου.
4. Κάθεται στον καναπέ (στο πάτωμα, στην καρέκλα κ.ά).
5. Κάθεται σταυροπόδι.
6. Τι κάθεςαι μπροστά μου σαν στειλιάρι και δε μιλάς;
7. Κάτσε δίπλα του για να δω ποιος από τους δυο σας είναι ψηλότερος, κ.ά.

Στα τρία πρώτα παραδείγματα το εξεταζόμενο ρήμα έχει την έννοια του «εδράζομαι επί των γλουτών», ενώ στα δύο τελευταία σημαίνει *στέκομαι όρθιος*. Αυτό λοιπόν που καθιστά σαφέστερη τη σημασία του ρήματος αυτού είναι το ιδιαίτερο γλωσσικό ή κειμενικό περιβάλλον στο οποίο ευρίσκεται.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΧΡ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ

## BIBΛIOΚΡΙΤΙΚΗ

*Τσολάκης Χρίστος (1995). «Από τα γράμματα στη γλώσσα. Πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο». Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σελ. 421.*

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 σήμανε βέβαια το τέλος μιας γλωσσικής, και όχι μόνο, διαμάχης στον τόπο μας, αλλά και την έναρξη ενός άλλου αγώνα. Η διαμάχη για το ποια γλωσσική μορφή, καθαρρεύουσα ή δημοτική, είναι η πιο κατάλληλη γλώσσα του σχολείου και της Πολιτείας δεν άφηνε περιθώρια στους εκπαιδευτικούς και σ' όσους γενικά ασχολούνταν με τη γλώσσα να προβληματιστούν με το θέμα της αποτελεσματικής διδασκαλίας της γλώσσας, της διδακτικής δηλ. του μαθήματος. Από τη στιγμή όμως που η δημοτική καθιερώθηκε ως γλώσσα της εκπαίδευσης, η προσοχή όλων στράφηκε στη μελέτη της διδακτικής της μητρικής γλώσσας.

Όμως ούτε η πολιτεία με τα όργανά της ούτε οι «επαίοντες» ούτε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ήταν έτοιμοι να δώσουν μια απάντηση στο πρόβλημα, αφού έλειπαν από την ελληνική βιβλιογραφία οι σύγχρονες αντιλήψεις, για τη διδακτική της γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί μας καλούνταν να διδάξουν τη μητρική τους γλώσσα ανενήμερωτοι και με μόνα εφόδια την πίστη τους στη γλωσσική μεταρρύθμιση και τη γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη. Ήταν ανάγκη λοιπόν ν' αρχίσει, ουσιαστικά από το μηδέν, ένας γόνιμος προβληματισμός. Ένας από εκείνους που συνέβαλαν τα μέγιστα τόσο στον προβληματισμό όσο κυρίως να γίνει αυτός πράξη είναι ο καθηγητής του ΑΠΘ Χρίστος Τσολάκης. Οι προσπάθειες κι οι αγωνίες του δεκαπέντε περίπου ετών (1976-1990) παρουσιάζονται στο βιβλίο του «Από τα γράμματα στη γλώσσα — Πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο», που αποτελεί συνέχεια του βιβλίου του «Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου» (βλ. Γιάννη Μπασλή, ΓΛΩΣΣΑ, 37 σελ. 79-80).

Με βάση τη θεματική τους συνάφεια τα κείμενα χωρίζονται σε 6 κεφάλαια.

Το Α', *Αναζητώντας τη μέθοδο* (σελ. 9-147), περιλαμβάνει οχτώ (8) άρθρα, στα οποία παρουσιάζεται σταδιακά το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο θα στηριχτούν οι συγγραφείς των διδακτικών βιβλίων Γυμνασίου-Λυκείου «Νεοελληνική Γλώσσα και Έκθεση- Έκφραση», τα οποία αποτελούν το αντικείμενο του κεφ. Β' (σελ. 149-194).

Το Γ' κεφ. (σελ. 195-256) περιλαμβάνει πέντε κείμενα από εγχειρίδια, τα οποία κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο. (Δύο του Μ. Τριανταφυλλίδη και τρία του Χρ. Τσολάκη). Κοινό το θέμα, αλλά η μεθοδολογία διαφορετική.

Το Δ' κεφ., *Διδακτικές δοκιμές* (σελ. 257-346), περιλαμβάνει μια σειρά κειμένων που προορίζονται για διδακτική πράξη.



Στό Ε' κεφ., *Τρόποι προσέγγισης των νέων βιβλίων* (σελ. 347-327), η συγγραφική ομάδα των βιβλίων Έκθεση- Έκφραση καταγράφει τις απόψεις της για τον τρόπο, με τον οποίο οι φιλόλογοι θα διδάξουν ενότητες των βιβλίων.

Στο Στ' κεφάλαιο τέλος περιλαμβάνει δύο άρθρα, ένα του Ε. Παπανούτσου και τα συμπεράσματα μιας έρευνας που έγινε από τον Τομέα Παιδαγωγικής του ΑΠΘ, το 1988-90, τα οποία επιβεβαιώνουν την επίτευξη των στόχων του ΑΠ στο Γυμνάσιο με τα βιβλία Νεοελληνική Γλώσσα.

Θα μπορούσε να πει κανείς ότι μέσα από τις σελίδες του βιβλίου δεν παρακολουθούμε απλά τους προβληματισμούς και τις απόψεις του Χρ. Τσολάκη, αλλά την πορεία του ίδιου του γλωσσικού μαθήματος από το 1976 μέχρι σήμερα. Η άποψή του μάλιστα απως είναι καιρός η γλώσσα να πάψει ν' απομνημονεύεται... πως θα 'ρθει καιρός — πρέπει να 'ρθει— που η γλώσσα δε θα διδάσκεται από βιβλία. Τα βιβλία της γλώσσας είναι τα ίδια τα πράγματα και οι γλωσσικές συνειδήσεις των παιδιών, όπου γλωσσικοί μηχανισμοί έτοιμοι από τη φύση και τη γλωσσική κοινότητα περιμένουν το δάσκαλο που θα τους πυροδοτήσει, για να γίνουν οι γεννήτριες του λόγου. Αυτό είναι το διδακτικό πεδίο της γλώσσας» (σελ. 8), μπορεί ν' ανοίξει νέες προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας.

ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΑΗΣ

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 Ιούνιο 1998

---

Φωτοσύνθεση: «Πορεία»

# 685-98-44

**ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΩΛΗΣΗ:**

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

δρχ. 900