

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ ΒΗΜΑ *του Δασκάλου*

ΤΕΥΧΟΣ

3

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2004

**ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΙΠΕΜ**

Πρόεδρος - Επιστημονικός Διευθυντής
Γεώργιος Ηλ. Δήμου
Πρύτανης

Αντιπρόεδρος
Μιχάλης Γ. Χαζίρης

Γραμματέας
Στρατής Δ. Χατζηδημητρίου

Ταμίας
Χαράλαμπος Α. Κόκκινος

Μέλη
Λαμπρίνα Χ. Γιώτη
Δημήτριος Ι. Ζωγόγιαννης
Κωνσταντίνος Γ. Παπλωματάς
Επιστημονικός Συνεργάτης
Αναστάσιος Χ. Εμβαλωτής

**ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ Δ.Ο.Ε.**

Πρόεδρος
Μπράτης Δημήτρης

Αντιπρόεδρος - Υπεύθ. Εκδόσεων
Καραγιάννης Θωμάς

Γεν. Γραμματέας - Υπ. Τύπου
Μπαμπούρας Πολυζώης

Ταμίας - Οργανωτικός Γραμματέας - Ειδικός Γραμματέας
Μαντάς Κομνηνός

Υπεύθυνος Υλικού Βιβλιοθήκης
Χαζίρης Μιχάλης

Μέλη
Παληγιάννης Βασίλειος
Τζαβάρας Νικόλαος
Κόκκινος-Χαράλαμπος
Μπελαδάκης Μανόλης
Γκεσούλης Αθανάσιος
Παζάλος Γιώργος

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ
του Δασκάλου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ του Δασκάλου

6/μηνιαίο επιστημονικό περιοδικό του

ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Νίκης 33 - 105.57

ΑΘΗΝΑ

Τηλ.: 210-3314837

ISSN: 1105-297X

Ιδιοκτήτης: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Εκδότης: Γεώργιος Δήμου, πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Έκδοσης: Μιχάλης Χαζίρης, Αντιπρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Ύλης: Κώστας Παπλωματάς, μέλος του Δ.Σ. του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, τηλ.: 210-3314837

Παραγωγή: PRESS LINE - Μάγερ 11, Αθήνα, Τ.Κ. 104.38 Τηλ.: 210-5225479

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ *του Δασκάλου*

ΤΕΥΧΟΣ

3

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2004

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

	Σελ.
Εισαγωγικό Σημείωμα.....	9-10
Οδηγίες για τους συγγραφείς	11-13
Ελένη Νημά:	
Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία	15-29
Αναστασία Παμουκτσόγλου:	
«ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΙ» Διαθεματικότητα και Λογοτεχνία για το σχολείο στον 21ο αιώνα	30-39
Τατιανή Κοτρώτσου-Λόντου:	
Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα	40-56
Μαρία Γκούσια-Ρίζου:	
Η σχολική τάξη ως κοινότητα ενδιαφέροντος	57-67
Μαρίνα Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά:	
Η αισθητική ευαισθητοποίηση στην υπηρεσία της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής. Μεθοδολογική προσέγγιση	68-75
Ελένη Καρασαββίδου:	
Η μέθοδος project σε ένα πρόγραμμα για το περιβάλλον	76-85
Γιάννης Ρεζ:	
Η διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί αποκτά την αίσθηση του εαυτού του και δομεί τόσο την ταυτότητά του όσο και τις σχέσεις του με τον κόσμο	86-94

Κυριακή Βέλκου:

Μουσική και αυτισμός: Μία εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία τραγουδιών σε παιδιά με αυτισμό.

Οπτικοποιημένο τραγούδι 95-103

Σταύρος Καρτσωνάκης:

Διδασκαλία λογοτεχνικού κειμένου με αναφορά σε

συγκεκριμένα μοντέλα ανάγνωσης 104-116

Χρίστος Μπουλούμπασης:

Η συνάντηση της ποίησης με τα εικαστικά και τη μουσική.

Η περίπτωση του Γ. Σεφέρη 117-124

Δημήτριος Παπαθανασίου:

Αρχαία αγγεία: Μόνο για τις προθήκες των μουσείων;

Κι όμως! Έχουν τόσα να μας πουν... 125-139

Γεώργιος Χαρίτος:

Ένας δυσλεξικός θυμάται, μας διηγείται και λέει... 140-144

Εισαγωγικό Σημείωμα

Με το ξεκίνημα της τρίτης χιλιετίας οι κοινωνίες μετασχηματίζονται αδιάκοπα και μαζί τους μεταβάλλονται οι θεσμοί και οι αξίες. Η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, δεν είναι δυνατόν να παραμένει παθητικός δέκτης των εξελίξεων. Οι προοπτικές στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής έχουν σηματοδοτήσει μια πορεία εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής πράξης. Η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών, η προσπάθεια οριοθέτησης και επαναπροσδιορισμού στόχων που αντανακλούν τις αξίες στο μέλλον και ο ρόλος που καλείται να παίξει το σχολείο αξιώνουν ένα μεγάλο βαθμό ετοιμότητας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διαμόρφωση θέσεων, η άσκηση εποικοδομητικής κριτικής και η αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η εκπαίδευση επιβάλλεται να αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας.

Η σύγχρονη πραγματικότητα στην εκπαίδευση οδήγησε τη Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας και το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών - Μελετών στην επανέκδοση, ύστερα από πολύχρονη διακοπή, του «Επιστημονικού Βήματος του Δασκάλου».

Το νέο περιοδικό έχει τον τίτλο «Επιστημονικό Βήμα» και εκδίδεται σε εξαμηνιαία βάση. Φιλοδοξεί να αποτελέσει βήμα διαλόγου και να ενισχύσει τον προβληματισμό στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνία. Μέσα από την ανάδειξη και τη μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών ζητημάτων το Επιστημονικό Βήμα επιδιώκει να συζητήσει προβλήματα της εκπαίδευσης και να προσδιορίσει τους όρους με τους οποίους θα υποδεχτούμε το μέλλον.

Ειδικότεροι στόχοι του περιοδικού είναι:

- η μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών προβλημάτων γενικά και ειδικότερα: των προβλημάτων της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, των σκοπών και των περιεχομένων των Προγραμμάτων Σπου-

Εισαγωγικό Σημείωμα

δών, της οργάνωσης, διοίκησης και υλικοτεχνικής υποδομής της εκπαίδευσης, της μόρφωσης και της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διδασκαλίας και της σχολικής πράξης·

- η ενίσχυση του εκπαιδευτικού στο καθημερινό του έργο, με την παροχή της αναγκαίας επιστημονικής στήριξης·*
- η υιοθέτηση ενεργού συμμετοχής και στάσης στην προσπάθεια ανανέωσης των εκπαιδευτικών μας αντιλήψεων και βελτίωσης των πολιτιστικών μας πραγμάτων·*
- η συμβολή στην οργάνωση μιας εκπαίδευσης, που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής.*

Για την υλοποίηση του φιλόδοξου εγχειρήματος που αναλάβαμε ζητάμε την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία κάθε συναδέλφου, ώστε το περιοδικό να καταστεί ένα σημείο αναφοράς στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τα Διοικητικά συμβούλια

ΔΟΕ

ΙΠΕΜ

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών - Μελετών της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Ι.Π.Ε.Μ. - Δ.Ο.Ε.) αποφάσισε την επανέκδοση, σε εξαμηνιαία βάση, του περιοδικού «Επιστημονικό Βήμα». Οι εργασίες που υποβάλλονται για δημοσίευση στο περιοδικό κατηγοριοποιούνται σε θεματικές ενότητες, ώστε να αξιολογούνται κατά περίπτωση από ομάδα κριτών και όσες κρίνονται κατάλληλες θα δημοσιεύονται. *Οι συγγραφείς πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι κάθε εργασία που υποβάλλεται θα συνοδεύεται με αντίστοιχη βεβαίωση του συντάκτη ότι το περιεχόμενό της δεν έχει δημοσιευτεί ή αναμένεται να δημοσιευτεί αλλού.*

Στο περιοδικό θα δημοσιεύονται:

- πρωτότυπες θεωρητικές μελέτες και έρευνες στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής·
- μελέτες και έρευνες παιδαγωγικού προσανατολισμού, εστιασμένες στη διδακτική πράξη.

Επιτροπή κριτών

Οι επιτροπές κριτών θα αξιολογούν την πρωτοτυπία, την εγκυρότητα, την επιστημονική τεκμηρίωση κ.λπ. των άρθρων και θα αποφαινούνται για την καταλληλότητά τους προκειμένου να δημοσιευτούν στο περιοδικό.

Δομή του Περιοδικού

Το Επιστημονικό Βήμα διαρθρώνεται σε δύο αυτοτελή μέρη:

Το πρώτο μέρος, που καταλαμβάνει τα 2/3 της έκτασης του περιοδικού, περιλαμβάνει επιστημονικές μελέτες και έρευνες.

Στο δεύτερο μέρος δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς της σχολικής πράξης να δημοσιεύουν άρθρα που αναφέρονται σε πρότυπες εκπαιδευτικές εφαρμογές και καινοτομίες.

Οδηγίες για τη σύνταξη των άρθρων

Κάθε εργασία που υποβάλλεται στη Συντακτική Επιτροπή συνοδεύεται από την ηλεκτρονική της μορφή και ακολουθεί τις ακόλουθες τεχνικές προδιαγραφές: Οι δισκέτες πρέπει να είναι συμβατές με Windows και το κείμενο αποθηκευμένο σε μορφή Microsoft Word 98 ή 2000. Οι εργασίες πρέπει να έχουν έκταση κατά προτίμηση μέχρι δέκα (10) σελίδες. Κάθε εργασία κατατίθεται σε τρία αντίτυπα. Τα κείμενα και οι δισκέτες δεν επιστρέφονται. Σε περίπτωση που μια εργασία υπέρβαίνει τις έντεκα (11) σελίδες θα δημοσιεύεται σε δύο συνέχειες. Το κείμενο πρέπει να είναι δακτυλογραφημένο σε χαρτί μεγέθους A4 από τη μία πλευρά μόνο, με διπλό διάστιχο στις γραμμές και περιθώρια από όλες τις πλευρές τριών (3) εκατοστών. Η σελιδαρίθμηση πρέπει να αρχίζει από την πρώτη σελίδα.

Στην πρώτη σελίδα προτάσσεται ο τίτλος της εισήγησης με γράμματα Times New Roman 14 Bold, στοιχισμένος στο κέντρο, ακολουθεί μια κενή γραμμή και στη συνέχεια το όνομα, το επώνυμο και η ιδιότητα του συγγραφέα, ακολουθούν δύο (2) κενές γραμμές και κατόπιν παρατίθεται η περίληψη του άρθρου, έκτασης 100 έως και 150 λέξεων, στη γλώσσα του κειμένου και κατά προτίμηση και στην αγγλική. Οι περιλήψεις των άρθρων θα είναι διαθέσιμες στο δικτυακό τόπο του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ: www.ipem-doe.att.sch.gr. Η οργάνωση του άρθρου πρέπει να ορίζεται από τους κατάλληλους τίτλους και υπότιτλους. Οι τίτλοι πρέπει να είναι Times New Roman 12 Bold, οι υπότιτλοι Times New Roman 11 Italian, το σώμα του κειμένου Times New Roman 11, οι παραπομπές και οι υποσημειώσεις Times New Roman 9.

Οι παραπομπές πρέπει να έχουν ενιαία αρίθμηση και να περιλαμβάνουν το επώνυμο και το όνομα του συγγραφέα, τον τίτλο του βιβλίου ή τον τίτλο των πηγών στις οποίες παραπέμπει, αν πρόκειται για περιοδικό, αφιέρωμα, πρακτικά συνεδρίων κ.λπ., έκδοση, τόπο - ημερομηνία έκδοσής του και ακριβή αναφορά των σελίδων. Δεν πρέπει να συντομεύονται οι τίτλοι και να χρησιμοποιούνται σε αυτούς συντομογραφίες.

Οι υποσημειώσεις τοποθετούνται στο κάτω μέρος της σελίδας σε περιορισμένη έκταση.

Οι εικόνες και οι πίνακες πρέπει να κατασκευάζονται σε ανεξάρτητες σελίδες και η τοποθέτησή τους μέσα στο κείμενο να γίνεται με την εντολή εισαγωγής (π.χ.: «εισάγεται εικόνα ή πίνακας αριθμ. ...»). Να παρουσιάζονται με ανεξάρτητη αριθμητική σειρά, ξεκινώντας από τον αύξοντα αριθμό ένα (1) και στις δύο περιπτώσεις. Πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα αυξομείωσης του μεγέθους των εικόνων και να προσδιορίζεται το πάνω ή κάτω μέρος της κάθε εικόνας, σε περίπτωση που μπορεί να υπάρξει σύγχυση. Στις λεζάντες και των δύο να χρησιμοποιείται η γραμματοσειρά Times New Roman 10.

Η Συντακτική Επιτροπή του ΙΠΕΜ - ΔΟΕ διατηρεί το δικαίωμα να αρνηθεί τη δημοσίευση ενός άρθρου για το οποίο υπάρχουν ενδείξεις ότι συνηγορεί ή απηχεί αντιδημοκρατικές, ρατσιστικές ή σεξιστικές απόψεις ή περιέχει προσβλητικά σχόλια.

Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία

Ελένη Νημά

Δρ. Παιδαγωγικής, Καθηγήτρια Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης

1. Εισαγωγή

Η ομιλία και γενικότερα η επικοινωνία αποτελεί μέρος των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου με το περιβάλλον του και η απόκτηση της γλώσσας εντάσσεται στο πλαίσιο μιας δυναμικής διαδικασίας, η οποία χαρακτηρίζει την επαφή και την επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον του. Η επικοινωνία μέσω της ομιλίας είναι ένα κατεξοχήν ανθρώπινο χαρακτηριστικό, με την απόκτηση του οποίου ολοκληρώνεται η ανθρώπινη φύση του ανθρώπου. Το παιδί γεννιέται ως ομιλητής σε έναν κόσμο ομιλητών και μαθαίνει τη γλώσσα, επειδή η επικοινωνία βρίσκεται στην ανθρώπινη φύση του. Έχει, δηλαδή τη φυσική ετοιμότητα να δέχεται και να προσέχει φθογγολογικά σημάδια, να ερμηνεύει τη σημασία τους και να τα χρησιμοποιεί κατάλληλα στην επαφή του με τους άλλους. Μέσα σε ένα σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα το παιδί μαθαίνει τις βασικές φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές και σημασιολογικές δομές και μάλιστα χωρίς εμπρόθετες ενέργειες και διαδικασίες και συνήθως χωρίς σχεδιασμένα ερεθίσματα από έξω, δηλαδή από το στενό περιβάλλον του, αλλά μόνο με την αυθόρμητη χρήση της γλώσσας μέσα στην ανθρώπινη κοινωνία και επικοινωνία. Το γεγονός ότι μπορεί και επιτυγχάνει μια τέτοια επίδοση τόσο εύκολα και τόσο γρήγορα οφείλεται στην εγγενή προδιάθεση του ανθρώπου για την απόκτηση της γλώσσας (N. Μήτσης, 1996).

Η ιδιαίτερη γλωσσολογική θέση του ανθρώπου στο σύμπαν προκύπτει κατά τον E. Lenneberg από τέσσερις τουλάχιστον διαπιστώσεις:

- α. Σε κάθε ανθρώπινη κοινωνία και σε κάθε ανθρώπινο πολιτισμό υπάρχει γλώσσα.
- β. Συγκριτικές γλωσσολογικές παρατηρήσεις τονίζουν τη διαπίστωση ότι σε κάθε γλώσσα, ανεξάρτητα από διαφορές που παρουσιάζουν μεταξύ τους και ιδιαιτερότητες, υπάρχουν κοινές δομές.
- γ. Η ανάπτυξη της γλώσσας σχετίζεται σημαντικά με την ηλικία, γεγονός που σημαίνει ότι σχετίζεται με λειτουργίες ωρίμανσης του εγκεφάλου.
- δ. Οι στρατηγικές με βάση τις οποίες το παιδί κατακτά τη γλώσσα είναι για όλες τις γλώσσες περίπου οι ίδιες. Αυτό σημαίνει ότι η γλωσσική ανάπτυξη α-

κολουθεί σε όλο τον κόσμο τις ίδιες περίπου φάσεις και τα ίδια στάδια (πρβλ. S. Pinker, 1994 και Ν. Μήτσης, 1996).

2. Βιολογικές βάσεις της γλώσσας

Αν και δεν μπορούμε να υπαγάγουμε οποιοδήποτε γλωσσολογικό φαινόμενο σε συγκεκριμένη νευροφυσιολογική λειτουργία, εντούτοις δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η απόκτηση της γλώσσας συναρτάται με την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Το μέγεθός του δεν παίζει προφανώς σημαντικό ρόλο, αντίθετα μεγάλη σημασία έχουν οι διαδικασίες ωρίμανσης, οι οποίες οδηγούν σε δομικές μεταβολές του εγκεφάλου. Είναι γνωστό ότι οι διαδικασίες αυτές, οι οποίες πιστεύεται ότι αποτελειώνονται και ολοκληρώνονται μέσα στη δεύτερη δεκαετία της ζωής του ανθρώπου, προχωρούν με πολύ γρήγορο ρυθμό κατά τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και επιβραδύνονται σταδιακά στη συνέχεια. Ο όγκος του εγκεφάλου αυξάνεται στην αρχή ραγδαία, έτσι ώστε δύο χρόνια μετά τη γέννηση να φτάνει το 75% του τελικού βάρους του. Το ίδιο ισχύει και για το πλήθος και τη διαφοροποίηση των εγκεφαλικών κυττάρων και των νευρικών συνάψεων.

Σύμφωνα με τον E. Lenneberg η γλωσσική ικανότητα συνδέεται στενά με τη γενικότερη φυλογενετική και την ιδιαίτερη οντογενετική ιστορία ωρίμανσης του ανθρώπου. Βέβαια δεν μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι οι παρατηρούμενες διαδικασίες ωρίμανσης του εγκεφάλου αποτελούν την αιτία διαμόρφωσης της γλώσσας. Η σχέση, δηλαδή, ανάμεσα στις δύο μεταβλητές δεν είναι αιτιώδης, αλλά απλώς οι διαδικασίες ωρίμανσης αποτελούν προϋπόθεση και καθορίζουν τα περιθώρια ανάπτυξης της γλώσσας. Αφού εξασφαλιστούν, λοιπόν, οι νευροφυσιολογικές προϋποθέσεις, μπορούμε να θεωρούμε ως δεδομένη τη βάση ανάπτυξης της γλώσσας. Στο δωδέκατο μήνα της ζωής του, όταν, δηλαδή, το παιδί έχει επιτύχει το 60% περίπου της νευροφυσιολογικής ανάπτυξης του ενηλίκου, εμφανίζονται οι πρώτες λέξεις. Στους δεκαοχτώ μήνες και με ένα βαθμό ωρίμανσης 70% περίπου της τελικής αρχίζει το παιδί να συνδέει λέξεις και να αναπτύσσει μια πρώτη μορφή σύνταξης. Με τη συμπλήρωση του τέταρτου έτους της ηλικίας, όταν η ωρίμανση έχει συντελεστεί κατά το 90% περίπου της τελικής κατάστασης, έχει σχεδόν ολοκληρωθεί η διαμόρφωση της πρωταρχικής γλωσσικής μήτρας του παιδιού, έτσι ώστε να μπορεί ήδη να κάνει διαφοροποιήσεις και επεκτάσεις σε γλωσσικές δραστηριότητες τις οποίες δεν έχει ακούσει και δεν έχει μάθει από κανέναν (S. Pinker, 1994).

Εδώ και πολλές δεκαετίες έχουν αναληφθεί διάφορες επιστημονικές προσπάθειες με σκοπό να εντοπιστούν γλωσσικές λειτουργίες σε συγκεκριμένα κέντρα του εγκεφάλου. Οι σχετικές έρευνες διαπιστώνουν καταρχήν ότι οι γλωσσικές λειτουργίες δεν εντοπίζονται σε συγκεκριμένες θέσεις του εγκεφαλικού φλοιού κατά τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Και τα δύο ημισφαίρια, εξάλλου, παρουσιάζουν μέχρι την ηλικία αυτή την ίδια λειτουργική ετοιμότητα και μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη ρύθμισης των μηχανισμών της γλώσσας.

πικοινωνία με πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντός του κ.λπ. Επομένως, καταρχήν η διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας κατατείνει στη διαμόρφωση από το παιδί αυτοματοποιημένων (όχι συνειδητών) γλωσσικών δομών, οι οποίες του δίνουν τη δυνατότητα να εκτελεί πράξεις ομιλίας, χωρίς συνειδητή ανάλυσή τους. Μέχρι την ηλικία της εισόδου του παιδιού στο Δημοτικό Σχολείο η γλωσσική ανάπτυξη γίνεται με τέτοιου είδους μη συνειδητές διαδικασίες μάθησης και γνωστικής δράσης. Μπαίνοντας το παιδί στο σχολείο αλλάζει άρδην το σκηνικό: Τώρα η διαδικασία αυτή γίνεται πλέον κατά συστηματικό και οργανωμένο τρόπο και αποτελεί μάλιστα σε διεθνές επίπεδο πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης.

Δεν υπάρχει ομοφωνία των ειδικών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το παιδί προχωρεί στην κατάκτηση της γλώσσας. Πολλές απόψεις διατυπώνονται, καμία όμως από αυτές δεν εξηγεί επαρκώς τις σχετικές διαδικασίες. Πιο γνωστές από τις παλαιότερες είναι οι απόψεις της θεωρίας της μάθησης (με κύριους εκπροσώπους τον ψυχολόγο B. F. Skinner και τον γλωσσολόγο L. Bloomfield), οι οποίες εξηγούν την κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί με διαδικασίες όπως η μάθηση με μοντέλο, η επανάληψη και η ενίσχυση. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές τα παιδιά μαθαίνουν μια γλώσσα και όχι μιαν άλλη και την μιλούν με το συγκεκριμένο λεξιλόγιο και τα ιδιώματά της, διότι μιμούνται (και ενισχύονται να μιμούνται) τη γλώσσα η οποία ομιλείται στο σπίτι τους και στο περιβάλλον τους. Με άλλα λόγια, τα παιδιά ρουφούν τη γλώσσα, όπως οι παπαγάλοι, μιμούμενα τους γονείς, τα αδέρφια και άλλα άτομα του στενού περιβάλλοντός τους. Και όταν κάνουν λάθη, οι μεγαλύτεροι τα διορθώνουν και τους προσφέρουν υποδείγματα ορθής χρήσης της γλώσσας.

Περί τα μέσα της δεκαετίας του 1960 ο N. Chomsky ανέτρεψε αυτή την εξήγηση με βάση τη διαπίστωση ότι οι ενισχύσεις δεν μπορούν να ερμηνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατά κανόνα παράγουν νέες προτάσεις, τις οποίες δεν έχουν ποτέ μέχρι τότε χρησιμοποιήσει και ίσως ούτε καν ακούσει, και με διάφορα στοιχεία απέδειξε ότι το παιδί μαθαίνει διάφορες δομές της γλώσσας εντελώς αυθόρμητα, χωρίς τη μεσολάβηση της συμβατικής μάθησης. Η διαπίστωση αυτή του έδωσε το δικαίωμα να δεχτεί την άποψη ότι οι βασικές δομές της γλώσσας είναι εγγενείς και δίνουν τη δυνατότητα στον καθένα να μαθαίνει τη γλώσσα του, αρκεί να εκτεθεί σε αυτή, χωρίς να χρειάζεται ούτε συστηματική διδασκαλία ούτε ενίσχυση. Η μίμηση, επομένως, και η διδασκαλία της γλώσσας δεν μπορούν να εξηγήσουν τόσο πολύπλοκες διαδικασίες της χρήσης και την ύπαρξη τόσων μορφών της γλώσσας. Αντίθετα, η ικανότητα ομιλίας και κατανόησης της γλώσσας είναι προφανώς εγγεγραμμένη στον εγκέφαλο και μεταφέρεται με τα γονίδια, όπως μεταφέρεται η ικανότητα για το μάσημα της τροφής και το βάδισμα. Με άλλα λόγια, όπως είμαστε σχεδιασμένοι να μπορούμε να βαδίζουμε και δεν διδασκόμαστε να βαδίζουμε, κατά τον ίδιο τρόπο μπορούμε να μαθαίνουμε τη γλώσσα, χωρίς να χρειάζεται να την διδαχτούμε συ-

Διαπιστώθηκε, π.χ., ότι ύστερα από αμφίπλευρο εγκεφαλικό τραυματισμό χάνονται όλες οι μέχρι τότε αποκτηθείσες γλωσσικές ικανότητες και γνώσεις, μπορεί όμως το άτομο να αποκτήσει ξανά πλήρως τη γλώσσα, αφού ακολουθήσει όλες τις σχετικές διαδικασίες από την αρχή. Με το πέρασμα του χρόνου, ωστόσο, διαπιστώνεται η κατανομή της γλωσσικής λειτουργίας στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο, καθώς προχωρεί η διαδικασία της πλευρίωσης και κατανομής διάφορων λειτουργιών σε ένα από τα δύο ημισφαίρια. Με τη σταδιακή ολοκλήρωση της πλευρίωσης επικεντρώνονται όλο και περισσότερο οι γλωσσικές λειτουργίες στο αριστερό ημισφαίριο. Κατά το ενδέκατο έτος της ηλικίας έχει ολοκληρωθεί σχεδόν η οριστικοποίηση της πλευρίωσης και η κατανομή της γλώσσας στο αριστερό ημισφαίριο, οπότε δύσκολα πλέον μπορεί το δεξιό ημισφαίριο να αναλάβει γλωσσικές λειτουργίες. Μετά από το έτος αυτό αφασίες οι οποίες οφείλονται σε τραυματισμό του αριστερού ημισφαιρίου πολύ δύσκολα θεραπεύονται.

Πρόσφατες έρευνες σχετικές με τη λειτουργία του εγκεφάλου αρχίζουν να φωτίζουν το μυστήριο του ταχύτατου ρυθμού ανάπτυξης της ομιλίας των παιδιών. Τομογραφικές απεικονίσεις και προσομοιώσεις λειτουργίας του εγκεφάλου δείχνουν ότι η νοητική δραστηριότητά του επιτελείται από ένα απέραντο δίκτυο νευρικών κυττάρων, των νευρώνων του εγκεφαλικού φλοιού. Μετά από τη γέννηση ο φλοιός αυτός αποτελείται από 100 δισεκατομμύρια νευρώνες περίπου, ο καθένας από τους οποίους συνδέεται με χιλιάδες άλλους. Συνολικά ο εγκεφαλός έχει περίπου 100 τρισεκατομμύρια νευρικούς δεσμούς. Οι δεσμοί αυτοί ενισχύονται, όταν χρησιμοποιούνται, και εξασθενούν, όταν μένουν αχρησιμοποίητοι. Οι λέξεις, π.χ., κωδικοποιούνται υπό τη μορφή δικτύων νευρώνων. Το ρητό “η επανάληψη είναι η μήτηρ της μαθήσεως” οι νευροφυσιολόγοι το εξηγούν ως εξής: Με την επανάληψη οι σχηματισμοί των δικτυωμένων νευρώνων, που αντιπροσωπεύουν τους κώδικες των πληροφοριών, ενισχύονται και παγιώνονται (J. Bueger, 1999).

3. Η κατάκτηση της γλώσσας

Η ανθρωπολογική προδιάθεση ερμηνεύει τις δυνατότητες του παιδιού να μάθει τη γλώσσα, δεν ερμηνεύει όμως και τον τρόπο με τον οποίο την κατακτά. Ο τρόπος αυτός, με το οποίο κάθε παιδί ανακαλύπτει τη γλώσσα εκ νέου κάθε φορά, δεν είναι απολύτως γνωστός, όπως δεν είναι γνωστές και οι εσωτερικές λειτουργίες οι οποίες μετέχουν σε μια τέτοια διαδικασία. Είναι γνωστό βέβαια ότι το παιδί γίνεται σιγά σιγά κυρίαρχο της γλώσσας με την εξαρχής και διαρκή χρήση της ομιλίας και όχι διότι εργάζεται συνειδητά και προγραμματισμένα προς την κατεύθυνση αυτή. Μαθαίνει, δηλαδή, τη γλώσσα, επειδή η χρήση της αποτελεί ένα μέρος της κοινωνικής δράσης του, επειδή με τη χρήση του εργαλείου αυτού μπορεί, π.χ., να δηλώσει ανάγκες και ελλείψεις, να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων, να χαρακτηρίσει αντικείμενα, να έρθει σε επαφή και ε-

σηματικά (N. Μήτσης, 1996, 35 κ.ε.).

Τα παιδιά μεγαλώνουν σε όλο τον κόσμο και μαθαίνουν να ομιλούν 5.000 περίπου διαφορετικές γλώσσες. Σε όλες αυτές τις γλώσσες ενυπάρχουν κοινές δομές, ενυπάρχει μια παγκόσμια Γραμματική, η οποία έχει ορισμένους θεμελιώδεις κανόνες, κοινούς σε όλες τις γλώσσες. Κάθε γλώσσα εφαρμόζει τους κανόνες αυτούς με διαφορετικό τρόπο, όλες ωστόσο έχουν ονόματα, ρήματα, κλίσεις, εγκλίσεις και χρόνους. Αυτή η παγκόσμια Γραμματική είναι καταχωρημένη στον ανθρώπινο εγκέφαλο, όπως το λειτουργικό σύστημα ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή, ο οποίος μπορεί να δεχτεί και να λειτουργήσει πολλά και ποικίλα προγράμματα. Έχοντας στη διάθεσή του ένα τέτοιο λειτουργικό πρόγραμμα, ο εγκέφαλος μπορεί να κατασκευάσει αναρίθμητες φράσεις από έναν πεπερασμένο αριθμό λέξεων. Αυτό σημαίνει ότι τα νήπια εφαρμόζουν κανόνες της γλώσσας και της Γραμματικής, χωρίς να το συνειδητοποιούν, κανόνες τους οποίους δεν έχουν διδαχτεί. Κατά συνέπεια, η γλωσσική ανάπτυξη δεν είναι τίποτε άλλο παρά εκδίπλωση των εκ γενετής δεδομένων ικανοτήτων. Για αυτό χρειάζονται μόνον ερεθίσματα, ώστε να ενεργοποιήσουν τις εγγενείς γλωσσικές δομές. Γλωσσικές ανάγκες και γλωσσικές ικανότητες του παιδιού δεν μπορούν ωστόσο να εξεταστούν ξεχωριστά από τις επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, στις οποίες το παιδί είναι εκτεθειμένο όχι μόνον ως αποδέκτης αλλά και ως ενεργός συνδιαμορφωτής της επικοινωνίας. Η γλωσσική ανάπτυξη, λοιπόν, βρίσκεται σε αλληλεπίδραση παραγόντων, οι οποίοι ενυπάρχουν στο παιδί, αλλά ενυπάρχουν και στην κοινότητα και στο περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί.

Οι απόψεις αυτές του Chomsky δέχτηκαν κριτική κυρίως από εξελικτικούς ψυχολόγους. Οι τελευταίοι δέχονται ότι δεν ανακαλύπτουν τα νήπια τη γλώσσα αυτομάτως και χωρίς προσπάθεια. Αντίθετα, αγωνίζονται όλη την ημέρα να επικοινωνήσουν με τους δικούς τους και το περιβάλλον τους. Όταν τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν αναγνωρίσιμους φθόγγους, τότε οι γονείς και το περιβάλλον τους τα βομβαρδίζουν με γλωσσικά ερεθίσματα. Εκτίθενται, εξάλλου, τα παιδιά στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα της ανθρώπινης ομιλίας για χιλιάδες ώρες. Αν κάποιος κατέβαλλε μια τόση προσπάθεια για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, θα την μάθαινε τέλεια. Σύμφωνα με την άποψη αυτή η εκμάθηση της γλώσσας επιτυγχάνεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις ενηλίκων και παιδιού από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού. Αν μιλούμε στα βρέφη σαν να μας καταλαβαίνουν, τότε κάνουμε το καλύτερο που μπορούμε, για να τα βοηθήσουμε να μιλήσουν.

4. Γλωσσική ανάπτυξη

Όπως είναι γνωστό, βασικό έργο της Εξελικτικής Ψυχολογίας αποτελεί η προσπάθεια να περιγράψει διάφορες σειρές της ανάπτυξης του ανθρώπου. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή είναι από πολλές απόψεις και πλευρές προβληματική. Προσκρούει κυρίως στη διαπίστωση ότι κάθε άνθρωπος ακολουθεί έναν ατομι-

κό ρυθμό ανάπτυξης. Κάτι ανάλογο συμβαίνει ασφαλώς και με τη γλωσσική ανάπτυξη. Έγινε και στην περίπτωση αυτή προσπάθεια να περιγραφούν τέτοιες σειρές και να κατανεμηθούν σε ηλικιακές νόρμες. Οι ίδιες όμως επιφυλάξεις και δυσκολίες διαπιστώθηκε ότι ισχύουν και στην περιοχή αυτή. Παρά το γεγονός, δηλαδή, ότι η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, εντούτοις η διαμόρφωση της γλώσσας κάθε παιδιού αποτελεί ένα προσωπικό γεγονός.

Η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης γίνεται με δύο τρόπους, (α) με την παρατήρηση της γλωσσικής ανάπτυξης συγκεκριμένων παιδιών και (β) με τη μελέτη της ανάπτυξης συγκεκριμένων γλωσσικών χαρακτηριστικών, όπως του λεξιλογίου, των συντακτικών δομών, της κατανόησης κ.λπ. σε διάφορες ηλικιακές βαθμίδες. Πρόσφατες ερευνητικές εργασίες, ωστόσο, διαπιστώνουν ότι και οι δύο προσεγγίσεις δεν αποδίδουν την αρμόζουσα σημασία στο γεγονός ότι η γλωσσική ανάπτυξη επηρεάζεται σημαντικά από το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Η διαπίστωση αυτή οδήγησε κατά τα τελευταία χρόνια στην άποψη ότι δεν έχει νόημα ο απλός προσδιορισμός της νόρμας, αν δεν εξετάσουμε ταυτόχρονα το κοινωνικο-οικονομικό στρώμα της οικογένειας του συγκεκριμένου παιδιού.

Οι σχετικές έρευνες διαπιστώνουν, π.χ., ότι η έκταση του λεξιλογίου ενός βρέφους αντικατοπτρίζει την έκταση της ενασχόλησης και της συνομιλίας της μητέρας μαζί του. Στο πλαίσιο μιας σχετικής αμερικανικής έρευνας ευρείας έκτασης διαπιστώθηκε ότι τα υποκείμενα μίας υποομάδας, που την αποτελούσαν παιδιά γονέων του κατώτερου κοινωνικο-οικονομικού στρώματος, των οποίων οι γονείς δεν τα μιλούσαν πολύ, είχαν περιορισμένο λεξιλόγιο. Τα υπόλοιπα παιδιά, που είχαν πολύ εμπλουτισμένο λεξιλόγιο, αποτελούσαν μία ξεχωριστή ομάδα, των οποίων οι γονείς προέρχονταν από το ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα. Τα παιδιά αυτά άκουγαν περίπου 75% περισσότερες λέξεις την ώρα σε σύγκριση με τα παιδιά τα πρώτης ομάδας. Σημασία δεν έχει, ασφαλώς, μόνον η ποσότητα των λέξεων τις οποίες ακούν τα παιδιά. Αποφασιστικότερο ρόλο, π.χ., στη συγκεκριμένη έρευνα έπαιζε το γεγονός ότι τα παιδιά της δεύτερης ομάδας δέχονταν θετικές ενισχύσεις δύο με πέντε φορές συχνότερα από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Σε τεστ νοημοσύνης στο οποίο υποβλήθηκαν τα υποκείμενα στην ηλικία των τριών ετών προέκυψε ότι τα παιδιά που άκουγαν περισσότερες λέξεις και δέχονταν περισσότερες ενισχύσεις είχαν υψηλότερες επιδόσεις. Κατά τους ερευνητές το γεγονός αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι οι γονείς των κατώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων αγαπούν λιγότερο τα παιδιά τους. Απλώς, οι συνθήκες της καθημερινής ζωής δεν τους επιτρέπουν να μιλούν τόσο πολύ με αυτά (S. Begley & P. Wingert, 1997).

Είναι δύσκολο να καθοριστεί ένα χρονικό σημείο ως αφετηρία που σηματοδοτεί την έναρξη της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Οποιαδήποτε σχετική προσπάθεια ενέχει ένα μικρό ή μεγάλο βαθμό αυθαιρεσίας, καθώς δεν υπάρ-

χει ομοφωνία ως προς το κριτήριο. Αν ως κριτήριο θεωρήσει κανείς την επικοινωνία, τότε θα πρέπει να δεχτεί ότι η γλωσσική ανάπτυξη αρχίζει ήδη με τη γέννηση, αφού ήδη από τις πρώτες ημέρες το βρέφος παράγει προγλωσσικά επικοινωνιακά σήματα, τα οποία έχουν κυρίως χαρακτήρα έκφρασης και έκκλησης. Αν ως κριτήριο θεωρήσουμε την πρώτη κατανοητή λέξη με σταθερή σημασία, τότε η γλωσσική ανάπτυξη αρχίζει ανάμεσα στον όγδοο και στο δέκατο τέταρτο μήνα ή και ακόμη αργότερα. Αν, τέλος, θεωρήσει κανείς τη γλώσσα ως σύστημα, το οποίο δίνει στον ομιλητή τη δυνατότητα με τη βοήθεια ενός περιορισμένου λεξιλογίου να διατυπώνει ένα μεγάλο αριθμό εκφράσεων, τότε η αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης τοποθετείται στην περίοδο κατά την οποία εμφανίζεται η σύνδεση δύο ή τριών λέξεων, δηλαδή στους δεκαεννιά με είκοσι τέσσερις μήνες (Ν. Μήτσης, 1996, 68 κ.ε.).

Οι σχετικές παρατηρήσεις διαπιστώνουν ότι τα παιδιά περνούν από μερικά διακριτά, συνήθως αλληλοεπικαλυπτόμενα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας και της ομιλίας. Στην αρχή εμφανίζονται οι στοιχειώδεις φωνητικές εκφράσεις των πρώτων εβδομάδων, κατά τις οποίες το νεογνό δοκιμάζει την πολύπλοκη συσκευή κατανόησης και παραγωγής λόγου. Η πρόοδος στην αρχή είναι πολύ αργή, όπως γενικά η πρόοδος της γνωστικής ανάπτυξης, σε αντίθεση προς την πρόοδο των πιθήκων, η οποία είναι εντυπωσιακή στην αρχή, ολοκληρώνεται όμως και σταματάει πολύ γρήγορα. Η ικανότητα ομιλίας επιταχύνεται μετά από το πρώτο έτος και αποκτά σχεδόν εκρηκτική ταχύτητα στην ηλικία των τριών χρόνων. Πριν ακόμα μάθει να δένει τα παπούτσια, το παιδί κατανοεί 14.000 λέξεις περίπου και μπορεί να εκφράσει χιλιάδες φράσεις, τις οποίες δεν έχει ακούσει ποτέ.

Οι πρώτοι ήχοι που μοιάζουν με ομιλία εκφέρονται σε ηλικία μεταξύ δύο και τεσσάρων μηνών. Τα βρέφη αρχίζουν συνήθως με τους φθόγγους “κ” και “γκ”, διότι είναι εύκολοι στην προφορά με το πίσω μέρος του στόματος, καθώς είναι ξαπλωμένα ανάσκελα. Μεταξύ 4-8 μηνών αρχίζουν να προφέρουν ακατάληπτες συλλαβές, καθώς προσπαθούν να ελέγξουν τα γλωσσικά τους όργανα. Συνήθες είναι οι φθόγγοι “π”, “μπ”, “τ” και “ντ”, οι οποίοι συνδυάζονται με ένα φωνήεν και επαναλαμβάνονται. Οι συνήθεις πρώτες λέξεις είναι “ντα-ντα” και “μπα-μπα”, οι οποίες είναι μάλλον τυχαίες και όχι σκόπιμες. Επιβραβεύονται, ωστόσο, με πολλές ενισχύσεις, διότι οι γονείς γεμάτοι χαρά τις θεωρούν ως συνειδητές προσπάθειες επικοινωνίας. Μεταξύ 6-12 μηνών τα βρέφη ανακαλύπτουν τον κώδικα της γλώσσας και αρχίζουν να συσχετίζουν ήχους με έννοιες. Το λεξιλόγιό τους εμπλουτίζεται με αργό ρυθμό στην αρχή με περίπου μία ή δύο λέξεις τον μήνα. Αφού λοιπόν έχουν μάθει πενήντα λέξεις περίπου στην ηλικία των 18 μηνών, αρχίζουν να μαθαίνουν νέες λέξεις με επιταχυνόμενο ρυθμό, που συνεχίζεται μέχρι την εφηβεία.

Οι συνδυασμοί δύο λέξεων αντιπροσωπεύουν σχεδόν ίδιες έννοιες για τα παιδιά όλου του κόσμου, σαν να είναι μεταφράσεις από τη μια γλώσσα στην άλλη.

Στην ηλικία μεταξύ δύο και τριών ετών τα παιδιά αρχίζουν να συντάσσουν φράσεις με τρεις και περισσότερες λέξεις. Κατά το τρίτο έτος εμφανίζεται ήδη η υποταγμένη σύνταξη, η οποία εκφράζει κυρίως “εξωτερικές” σχέσεις, π.χ. πλάγιες ερωτήσεις του τύπου “κοίτα τι κάνει η Μαρία”, χρονικές προτάσεις του τύπου “η κούκλα γελάει πάντα, όταν έρχεται η Μαρία”, αναφορικές προτάσεις του τύπου “πες στη μητέρα τι έκανε ο Μιχάλης”. Οι πρώτες φράσεις μοιάζουν με τηλεγραφήματα. Συνήθως δεν έχουν άρθρα ή γραμματικώς σωστές καταλήξεις στα ονόματα και στα ρήματα, επίδοση η οποία επιτυγχάνεται στα 3 ½ περίπου. Με τη συμπλήρωση του τέταρτου έτους της ηλικίας του περίπου το παιδί έχει αποκτήσει τις βασικές δομές της μητρικής γλώσσας του και καθίσταται ικανό να κατανοεί πολύπλοκες γλωσσικές πληροφορίες και να εκφράζεται το ίδιο διαφοροποιημένα. Αυτό σημαίνει ότι περίπου σε δύο χρόνια αποκτά μια ικανότητα, η οποία –συγκρινόμενη με τη μετά πολλών δυσκολιών απόκτηση μιας ξένης γλώσσας σε μεγαλύτερη ηλικία– αποτελεί μια θαυμαστή επίδοση και παίζει μεγάλο ρόλο στη στάση του παιδιού απέναντι στη μάθηση.

Σχηματικά και με μεγάλες αποκλίσεις ως προς τη νόρμα το παιδί ακολουθεί τα εξής περίπου στάδια γλωσσικής ανάπτυξης:

1ος μήνας

Διάφορες κραυγές που συνοδεύουν δυσφορία, πείνα, πόνο κ.λπ.

2ος μήνας

Γουργουρητά ως έκφραση ικανοποίησης και ευεξίας. Το παιδί αντιδρά σε φωνές του περιβάλλοντός του.

3ος μήνας

Ηχολαλίες. Επανάληψη συνδυασμών συμφώνων και φωνηέντων, π.χ. μπα-μπα, μα-μα, ντα-ντα. Φωνητική έκφραση της ευχαρίστησης και της χαράς σε περιπτώσεις κοινωνικών επαφών.

4ος μήνας

Το παιδί απαντά σε κοινωνικές επαφές με αυξημένη φωνητικότητα. Εμπλουτισμός των ηχολαλιών.

5ος-6ος μήνας

Το παιδί εκφράζει τη χαρά και τη δυσαρέσκειά του με διάφορους τρόπους. “Μιλάει” με οικεία πρόσωπα, δοκιμάζει διάφορους συνδυασμούς φωνημάτων και μιμείται φωνήματα όχι μόνον αμέσως αλλά και ύστερα από ορισμένο χρόνο. Διακρίνει το φιλικό από τον οργισμένο τόνο της φωνής και αντιδρά διαφορετικά στον καθένα.

7ος-8ος μήνας

Το παιδί εκφράζει φωνητικώς τη δυσαρέσκειά του απέναντι σε μέτρα ή μορφές συμπεριφοράς του περιβάλλοντός του. Με φωνές εκφράζει επίσης την αναγνώριση οικείων προσώπων. Αντιδρά με συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς σε μεμονωμένες λέξεις και εκφράζει τα πρώτα επιφωνήματα.

9ος-11ος μήνας

Το παιδί κατανοεί συγκεκριμένες κινήσεις και χειρονομίες, μιμείται σύνολα φωνηέντων (μα-μα, πα-πα, ντα-ντα), αντιδρά διαφοροποιημένα σε διάφορες γνωστές λέξεις και δίνει μαθημένες απαντήσεις σε συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις, π.χ. “δώσε φιλάκια”).

12ος-15ος μήνας

Το παιδί κατανοεί απλές εντολές (δός μου το... πάρε το...) και τις εκτελεί. Πέρα από μα-μα, πα-πα κ.λπ. λέει πλέον αυθόρμητα και άλλες λέξεις.

16ος-18ος μήνας

Το παιδί κατανοεί απλές ερωτήσεις, δείχνει, π.χ., τη μύτη, τα μάτια, ονομάζει αυθόρμητα ένα αντικείμενο (π.χ. την εικόνα σε ένα βιβλίο) και ρωτάει τι είναι αυτό.

19ος-24ος μήνας

Κάνει προτάσεις δύο λέξεων και χρησιμοποιεί τις πρώτες αντωνυμίες. Επαναλαμβάνει προτάσεις που έχουν λεχθεί και ονομάζει αυθόρμητα πραγματικά και εικονογραφημένα αντικείμενα.

25ος μήνας

Το παιδί εκφράζεται με απλές φράσεις και προτάσεις, κατανοεί προθέσεις και χρησιμοποιεί αντωνυμίες, πληθυντικό και κλίση στα λεγόμενά του (T. Good & J. Brophy, 1980).

Στις κατηγορίες λέξεων τις οποίες αποκτά το παιδί κατά τη γλωσσική του ανάπτυξη, γίνεται μια σημαντική αλλαγή κατά το τρίτο έτος. Πρώτα τα ουσιαστικά, τα ρήματα και ύστερα τα επίθετα είναι τα μέρη του λόγου που κυριαρχούν στη γλώσσα του βρέφους. Από το τρίτο έτος αυξάνονται σημαντικά και τα άλλα μέρη του λόγου (επιρρήματα, αντωνυμίες, προθέσεις, σύνδεσμοι). Προσεγγίζει έτσι το νήπιο το λεξιλόγιο των ενηλίκων και από άποψη κατανομής των λέξεων που κατέχει και χρησιμοποιεί, ενώ παράλληλα διευρύνει την ικανότητά του να μιλάει γραμματικώς σωστά και να σχηματίζει πολύπλοκες και πλήρεις από άποψη συντακτικού προτάσεις.

Οι λέξεις τις οποίες μαθαίνει το παιδί κατά την περίοδο της γλωσσικής ανάπτυξής του διαφέρουν ως προς την πολυπλοκότητα της σημασίας. Τα ονόματα αποτελούν την πιο απλή σημασιολογική βαθμίδα, διότι έχουν σχετικά σταθερό περιεχόμενο. Ανεξάρτητα, π.χ., από ενδυμασία, απόσταση, οπτική γωνία κ.λπ. η μητέρα είναι μία, ο πατέρας παραμένει ο ίδιος, όπως παραμένουν ίδια τα παιχνίδια και τα άλλα αντικείμενα του σπιτιού ήδη από τον 8ο μήνα, όταν το παιδί αρχίζει να αναγνωρίζει πρόσωπα και πράγματα. Τα ουσιαστικά δημιουργούν ήδη το πρώτο πρόβλημα στο παιδί, καθώς αναγκάζεται να κατηγοριοποιήσει τις λέξεις των ενηλίκων σε διάφορες ομάδες αντικειμένων, τη στιγμή μάλιστα κατά την οποία σε μερικές περιπτώσεις η κατηγοριοποίηση αυτή είναι ανάγκη να αλλάξει. Ήδη, βέβαια, η κατηγοριοποίηση αυτή γίνεται με βάση τις αντιληπτι-

κές και λειτουργικές ομοιότητες, συχνά όμως αναγκάζεται το παιδί να ανακατηγοριοποιήσει, είτε σχηματίζοντας μια νέα υποκατηγορία είτε δημιουργώντας μια μεγαλύτερη ομάδα. Μερικά αντικείμενα έχουν ένα κοινό γνώρισμα ή χαρακτηρίζονται από την ίδια δραστηριότητα. Γνωστικώς, λοιπόν, πρέπει το παιδί να αναγνωρίσει το σταθερό χαρακτηριστικό ή την κοινή δραστηριότητα, παραγνωρίζοντας κάθε φορά την ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου αντικειμένου και κατ' αυτό τον τρόπο να σχηματίσει έννοιες.

Μια σημαντική πλευρά της ανάπτυξης των εννοιών στο παιδί αποτελεί η διεύρυνση της σημασίας των πρώτων ονομάτων. Με το “γαβ-γαβ” αποδίδει, ως γνωστόν, το παιδί αρχικά όχι μόνο το σκύλο αλλά και άλλα ζώα, μόλις τα δει. Στην συνέχεια, βέβαια, καθώς εμπλουτίζει τις εμπειρίες του και διευρύνει τα γνωστικά του “σχήματα” (κατά Piaget), διαφοροποιεί ανάλογα και τις σχετικές έννοιες. Η διαφοροποίηση αυτή σχετίζεται με τον εμπλουτισμό των περιοχών αναφοράς μιας έννοιας. Κατ' αυτό τον τρόπο υπεισέρχονται στην σημασία μιας λέξης σημασιολογικά στοιχεία τα οποία την διαφοροποιούν από λέξεις με ανάλογη σημασία. Η λέξη “αγόρι”, π.χ., έχει τα στοιχεία [αρσενικό], [όχι ενήλικο], [άνθρωπος]. Η λέξη “κορίτσι” ενέχει τα στοιχεία [θηλυκό], [όχι ενήλικο], [άνθρωπος], η λέξη “άνδρας” τα στοιχεία [αρσενικό], [ενήλικος], [άνθρωπος] κ.ο.κ. Η διαδικασία αυτή δεν είναι αποκλειστικό χαρακτηριστικό του μικρού παιδιού, αλλά χαρακτηρίζει επίσης τους ενηλίκους, οι οποίοι κατ' αυτό τον τρόπο διευρύνουν τις έννοιες σε πλάτος και σε βάθος. Για αυτό συνηθίζεται να λέγεται ότι η γλωσσική και παράλληλα η εννοιολογική διαφοροποίηση είναι μια ενιαία συσσωρευτική διαδικασία, η οποία προχωρεί οριζόντια και κάθετα, οριζόντια με την έννοια της διεύρυνσης ή και του περιορισμού της σημασίας, και κάθετα με την έννοια μιας ανώτερης ή κατώτερης βαθμίδας αφαίρεσης.

Τα παιδιά μαθαίνουν καταρχήν σημασίες λέξεων συνδέοντας ένα αντικείμενο ή ένα πρόσωπο με μια λέξη, η οποία έχει την έννοια του σημείου και όχι του συμβόλου του πράγματος ή του προσώπου. Η λέξη, δηλαδή, στην περίπτωση αυτή είναι συστατικό στοιχείο του αντικειμένου ή του προσώπου, είναι “μια άποψη του ίδιου του πράγματος” (L. Vygotsky, 1993). Αργότερα τα παιδιά, όπως βέβαια και οι μεγάλοι, μαθαίνουν σε μεγάλη έκταση σημασίες λέξεων από τα συμφραζόμενα, τα οποία εκφράζουν πάντα συγκεκριμένες περιστασιακές καταστάσεις. Και επειδή το κοινωνικο-οικονομικό στρώμα της οικογένειας δημιουργεί διαφορετικές τέτοιες καταστάσεις, οι οποίες οδηγούν σε διαφορετικούς “γλωσσικούς κώδικες” (B. Bernstein), για αυτό πρέπει το σχολείο να δημιουργεί τέτοιες καταστάσεις και να τις επεξεργάζεται ο μαθητής (N. Μήτσης, 1996, 81 κ.ε.).

Η πρωτογενής λεξιλογική ανάπτυξη του παιδιού έχει γενικά συμπληρωθεί κατά την ηλικία εισόδου του στο σχολείο. Εννοείται, βέβαια, ότι η ανάπτυξη του λεξιλογίου συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής του ζωής και του μετέπειτα βίου του. Περισσότερο από όσο σε άλλες πλευρές της γλωσσικής ανάπτυ-

ξής του το παιδί επηρεάζεται ως προς την ανάπτυξη του λεξιλογίου από την οικογένεια και το σχολείο. Οι εμπειρίες στο πλαίσιο της οικογένειας και η συστηματική διδασκαλία στο σχολείο βοηθούν το παιδί να αποκτήσει νέες λέξεις και να διαφοροποιήσει τις σημασίες γνωστών λέξεών του. Μέχρι την είσοδό του στο σχολείο το παιδί έχει επίσης κατακτήσει τη σύνταξη σχεδόν σε επίπεδο ενηλίκων, όμως οι γλωσσικές επιδόσεις τού καθενός είναι τόσο διαφορετικές, ώστε είναι δύσκολο να κάνει κανείς γενικευμένες περιγραφές. Είναι αυτονόητο ότι η συντακτική διαφοροποίηση την οποία επιτυγχάνει το παιδί είναι συνάρτηση επίσης του περιβάλλοντός του, δηλαδή της οικογένειας και του σχολείου. Γενικά, πάντως, οι μορφές υποτακτικής σύνταξης είναι σπάνιες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, κατά τη διάρκεια της οποίας υπερτερεί συνήθως η παρατακτική σύνταξη. Για αυτό σε διηγήσεις χρησιμοποιούν τα παιδιά της ηλικίας αυτής πολύ συχνά τους συμπλεκτικούς συνδέσμους. Η συχνότητα των δευτερευουσών προτάσεων αυξάνεται σημαντικά από το έβδομο μέχρι το δέκατο έτος της ηλικίας. Επικρατούν κατά την περίοδο αυτή ο ευθύς λόγος, οι χρονικές και οι ενδοτικές προτάσεις, ενώ οι αιτιολογικές εμφανίζονται τελευταίες.

Παράλληλα αναπτύσσονται και οι μεταγλωσσικές ικανότητες. Η ικανότητα του παιδιού να κάνει σκέψεις για τη γλώσσα και να αποκτά συνείδηση των γραμματικών και συντακτικών δομών είναι πολύ σημαντική τόσο για την έρευνα απόκτησης της γλώσσας όσο και για τη Διδακτική της Γλώσσας. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας ήδη από το πέμπτο έτος της ηλικίας του το παιδί αρχίζει και αποκτά όλο και περισσότερο συνείδηση του φαινομένου της γλώσσας. Από τότε σύμφωνα με τους ερευνητές αρχίζει να παίρνει μια μεταγλωσσική στάση απέναντι στη γλώσσα ανάλογη με εκείνη των ενηλίκων. Μια ευαίσθητη μορφή συνείδησης της γλώσσας αποτελεί, π.χ., η ανακάλυψη των πολλών σημασιών των διάφορων λέξεων.

5. Καλλιέργεια και διδασκαλία της γλώσσας

Μέχρι τη δεκαετία του 1950 ο κύριος όγκος των ερευνητικών εργασιών ασχολούνταν με την ανάπτυξη της γλώσσας και με την προσπάθεια προσδιορισμού και περιγραφής φάσεων και σταδίων ανάπτυξης. Από τη δεκαετία του 1960 άρχισαν κυρίως οι ψυχολογικές και οι κοινωνιογλωσσικές έρευνες. Αντικείμενα του ερευνητικού ενδιαφέροντος είναι πλέον ο εντοπισμός των δημιουργικών γλωσσολογικών διαδικασιών οι οποίες επηρεάζουν τις γλωσσικές δεξιότητες του ατόμου καθώς και ο τρόπος με τον οποίον ανοίγονται στο παιδί τα σημασιολογικά περιεχόμενα της γλώσσας μέσα στα κοινωνικά τους πλαίσια. Η έρευνα στρέφεται, επίσης, σε ποιοτική ανάλυση της παιδικής γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις χρήσης της. Εννοείται ότι αναλόγως επηρεάζεται και η γλωσσική διδασκαλία στο σχολείο. Διότι, αν δεχτεί κανείς τη γλώσσα ως μορφή διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, τότε ως βασικό σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει αναγκαστικά να θέσει τη βελτίωση της κοινωνικής ικανότη-

τας και της ικανότητας επικοινωνίας του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία αποβλέπει στην καλλιέργεια της ικανότητας να αναπτύσσει και να εμπλουτίζει το παιδί τις γλωσσικές δραστηριότητες και να δρα ισότιμα με τους άλλους εταίρους της γλωσσικής (επι)κοινωνίας, να διευρύνει συνεχώς το επικοινωνιακό του ρεπερτόριο και να το χρησιμοποιεί όλο και με μεγαλύτερη ασφάλεια και άνεση. Με άλλα λόγια, δεν ενδιαφέρει πλέον η γλώσσα καθαυτή αλλά ως όργανο και μέσον επικοινωνίας στα πλαίσια κοινωνικών και γνωστικών διαδικασιών (πρβλ. Α. Χαραλαμπίδης, & Σ. Χατζησαββίδης, 1997).

Όπως σημειώσαμε παραπάνω, η γλώσσα του παιδιού αναπτύσσεται σε συνάρτηση με τις γλωσσικές απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Αυτό σημαίνει ότι τα περιθώρια επίδρασης της αγωγής στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι πολύ πλατιά. Από το έκτο έτος της ηλικίας του το παιδί μπαίνει στο σχολείο, το οποίο αποτελεί ένα επιλεγμένο γλωσσικό περιβάλλον. Στο περιβάλλον αυτό η γλωσσική αγωγή αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς σκοπούς. Η γλωσσική ανάπτυξη στο σχολείο δεν γίνεται πλέον με βάση την απλή εφαρμογή και χρήση της γλώσσας, η οποία επιτρέπει στο παιδί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής, αλλά ασκείται με συστηματική καλλιέργεια ως ομιλία, ως γραφή, ως ανάγνωση και ως αντικείμενο στοχασμού διδακτικών και γλωσσικών διαδικασιών. Ακόμη μεγαλύτερη σημασία, μάλιστα, έχει το γεγονός ότι οι διαδικασίες μάθησης στο σχολείο γίνονται συστηματικά και οργανωμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα της γλωσσολογικής έρευνας.

Η σύγχρονη Διδακτική της Γλώσσας αφορμάται από την αξιωματική θέση ότι άμεσος σκοπός της δεν είναι η διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων, αλλά η ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων. Η επιδίωξη αυτή προϋποθέτει αποδοχή της άποψης ότι το παιδί, ερχόμενο στο σχολείο, ξέρει να ομιλεί και ότι ένα σημαντικό μέρος της γλωσσικής του ανάπτυξης συντελείται πριν, έξω και πέρα από τη σχεδιασμένη διδασκαλία. Η γλωσσική διδασκαλία, δηλαδή, δεν αρχίζει από μηδενική βάση. Πρώτο καθήκον, λοιπόν, του σχολείου είναι να διαπιστώσει το επίπεδο της γλώσσας του παιδιού. Μόνον ύστερα από την διάγνωση αυτή μπορούν να τεθούν σκοποί και στόχοι γλωσσικής αγωγής και διδασκαλίας. Αποτελεί, επίσης, βασική διδακτική αρχή η άποψη ότι σύνθετοι σκοποί προϋποθέτουν δεξιότητες και ικανότητες ενός κατώτερου επιπέδου. Για αυτό διαπιστώνεται συχνά ότι διάφορα μέτρα γλωσσικής καλλιέργειας, τα οποία δεν ξεκινούν με αφετηρία τις υπάρχουσες προϋποθέσεις μάθησης, δεν βοηθούν το παιδί να προχωρήσει στον εμπλουτισμό και στη διεύρυνση των γλωσσικών ικανοτήτων του, και ιδιαίτερα μάλιστα όταν έρχεται στο σχολείο με περιορισμένη τη γλωσσική του περιουσία. Σε μια τέτοια περίπτωση, μάλιστα, η γλωσσική διδασκαλία διευρύνει συνήθως αντί να γεφυρώνει τις διαφορές των παιδιών όσον αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη.

Σε αντίθεση με παλαιότερες εποχές, κατά τις οποίες η γλωσσική διδασκαλία ταυτιζόταν εν πολλοίς με τη διδασκαλία της Γραμματικής, σήμερα η γλώσσα δι-

δάσκεται όχι για τη γλώσσα, αλλά οι σκοποί και τα περιεχόμενα της γλωσσικής διδασκαλίας καθορίζονται κυρίως με βάση τις πραγματικές καταστάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται η γλώσσα όχι μόνο στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό. Κυρίως στο Δημοτικό Σχολείο γίνεται προσπάθεια καλλιέργειας της γλώσσας ως επικοινωνιακής δραστηριότητας και ως γλωσσικού στοχασμού με άμεση σχέση προς το ζωντανό περιβάλλον του παιδιού και με σκοπό την εξασφάλιση της ικανότητάς του να χειρίζεται επιτυχώς και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε επίκαιρες γλωσσικές απαιτήσεις. Για αυτό γίνεται συνήθως λόγος για την αρχή της επικαιρότητας, στην οποία ανταποκρίνεται σήμερα η γλωσσική διδασκαλία. Η εφαρμογή της αρχής αυτής εμπερικλείει ωστόσο έναν υπαρκτό κίνδυνο, να παραγκωνίσει, δηλαδή, το σχολείο και να θέσει σε δεύτερη μοίρα τη συστηματική διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας, την προσπάθεια, δηλαδή, να προετοιμάσει τον μαθητή κατά τρόπο μεθοδικό, σχεδιασμένο και οργανωμένο για γλωσσικές απαιτήσεις οι οποίες αναμένεται να προκύψουν μελλοντικά (Ν. Μήτσης, 1996, 51 κ.ε.).

Υπάρχουν διάφορες απόψεις για τους σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας, δηλαδή για τις γνώσεις και τις δεξιότητες τις οποίες πρέπει να μεταδώσει το σχολείο στον μαθητή. Για δύο βασικούς σκοπούς, ωστόσο, καθώς και για την κοινωνική και επιστημονική θεμελίωση και νομιμοποίηση των σκοπών αυτών, υπάρχει απόλυτη σχεδόν ομοφωνία:

- α. Η γλώσσα θεωρείται από την πλευρά της διδασκαλίας ως επίδοση και χρήση και όχι ως αντικείμενο μελέτης καθαυτό. Από τη σκοπιά αυτή η γλώσσα είναι καταρχήν και πρωτίστως μέσον επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων. Η ομιλία και η γραφή, δηλαδή, αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της κοινωνικής δράσης του ατόμου.
- β. Η γλώσσα είναι όργανο της σκέψης. Μολονότι δεν συμπίπτουν απολύτως γλώσσα και σκέψη, εντούτοις υπάρχουν στενές σχέσεις ανάμεσα στις δύο αυτές γνωστικές λειτουργίες, έτσι ώστε η καλλιέργεια της γλώσσας να αποτελεί σε τελική ανάλυση σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού.

Όποιος αποδέχεται αυτές τις δύο διαστάσεις της γλώσσας και θέλει να τις εντάξει στη συζήτηση για τους γενικούς σκοπούς της αγωγής και της διδασκαλίας καταλήγει αναγκαστικά στο συμπέρασμα ότι η καλλιέργεια της γλώσσας δεν μπορεί να περιορίζεται στα στενά όρια της συστηματικής, έστω, γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά ως γενικότερη αρχή πρέπει να διαπερνά και να διαποτίζει τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου. Το αίτημα αυτό δεν είναι νέο, αν πάρουμε υπόψη μας το αυτονόητο γεγονός ότι η γλώσσα είναι ο κύριος φορέας μετάδοσης πληροφοριών σε όλες τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Όποιος δεν κατέχει επαρκώς την γλώσσα εμποδίζεται ή και αποκλείεται από την ανταλλαγή πληροφοριών στο πλαίσιο της διδασκαλίας, έχει δυσκολία στην κατανόηση των πληροφοριών τις οποίες λαμβάνει και αδυνατεί να συνδιαμορφώ-

σει ενεργώς την πορεία της διδασκαλίας, καθώς δυσχεραίνεται να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους άλλους. Ο μαθητής αυτός είναι προφανώς αδικημένος σε περίπτωση συζητήσεων με τους συμμαθητές του και δεν μπορεί να πείσει για τις απόψεις του, να επικρατήσει και να επιβληθεί. Είναι, εξάλλου, γνωστό ότι οι επιδόσεις στα διάφορα μαθήματα, όχι μόνο στα γλωσσικά, εκφράζονται και διαπιστώνονται μέσω της γλώσσας, και άρα η γλώσσα παίζει αποφασιστικό ρόλο στις επιδόσεις του μαθητή σε όλα τα μαθήματα. Επομένως, ο γλωσσικά αδύνατος μαθητής αδικείται συστηματικά στο σχολείο και έχει κατ' ανάγκη χαμηλές επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα.

Αν, λοιπόν, αληθεύει η διαπίστωση ότι η γλώσσα αποτελεί μέρος της κοινωνικής δράσης ενός ατόμου, τότε προκύπτει ως βασικός σκοπός της Διδακτικής της Γλώσσας η καλλιέργεια της ικανότητας προς επικοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να καλλιεργήσουμε και να εξασφαλίσουμε στους μαθητές τα εφόδια, ώστε να μπορούν να αντιπαρατίθενται στους άλλους ισότιμα όσον αφορά τη γλωσσική δραστηριότητα, τη γλωσσική κατανόηση και το γλωσσικό στοχασμό. Σχετικά με την ικανότητα επικοινωνίας υπάρχει μια πλούσια βιβλιογραφία, με βάση την οποία διαφοροποιείται τόσο από διδακτική όσο και από γλωσσολογική άποψη η έννοια αυτή. Στο διδακτικό επίπεδο επιδιώκονται τρεις σκοποί:

- α. Πρέπει να εξασφαλίσουμε στους μαθητές την ικανότητα να ανταποκρίνονται σε παρούσες και μελλοντικές επικοινωνιακές απαιτήσεις με τον προφορικό και το γραπτό λόγο.
- β. Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να στοχάζονται σχετικά με τη γλώσσα και την επικοινωνία, έτσι ώστε να μπορούν να εκτιμούν σωστά τις προϋποθέσεις επικοινωνίας (μεταεπικοινωνία).
- γ. Η μεταεπικοινωνία πρέπει να φανεί χρήσιμη στους μαθητές στο επίπεδο της δράσης, έτσι ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν και να κατευθύνουν την επικοινωνιακή τους συμπεριφορά, π.χ. στην περίπτωση κατά την οποία προετοιμάζουν την επιχειρηματολογία τους ανάλογα με την προσδοκώμενη συμπεριφορά ενός εταίρου ή και κατά τη διακοπή μιας επικοινωνίας, όταν διαπιστώνουν ότι η συνέχισή της δεν έχει νόημα ή και οδηγεί σε μειονεκτήματα για τους ίδιους. Σκοπός της διδασκαλίας, δηλαδή, πρέπει να είναι η εξασφάλιση της ικανότητας στον μαθητή να συνδυάζει τη γλωσσική δραστηριότητα με το στοχασμό για τις προϋποθέσεις της και τις συνέπειές της στον κοινωνικό περίγυρο, έτσι ώστε να διευρύνει συνεχώς το επικοινωνιακό του οπλοστάσιο και να το χρησιμοποιεί με όλο και μεγαλύτερη ασφάλεια και σιγουριά (πρβλ. Ν. Μήτσης, 1996, 223 κ.ε.).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Begley, S. & Wingert, P. (1997). "Teach Your Parents Well. As research unlocks the secrets of babies' brains, families have a hard time learning the lessons". In: *Newsweek*, April 28, 48.
- Bruer, J. (1999). *The Myth of the First Three Years. A New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning*. New York, The Free Press.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1980). *Educational Psychology. A Realistic Approach*. New York, Holt.
- Hartland, J. (1999). *Γλώσσα και σκέψη*. Στ' έκδ. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα, Gutenberg.
- Πήττα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York, Morrow.
- Πόρποδας, Κ. (1999). *Γνωστική Ψυχολογία. Τόμ. Β' Ψυχολογία της γλώσσας. Λύση προβλημάτων*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Α. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη, Κώδικας.
- Χρησιτίδης, Α. (2002). *Όψεις της γλώσσας*. Αθήνα, Νήσος.
- Wygotsky, L. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*. Β' έκδοση (μτφρ. Α. Ρόδη). Αθήνα, Γνώση.

«ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΙ»

Διαθεματικότητα και Λογοτεχνία για το σχολείο στον 21ο αιώνα

Αναστασία Παμουκτσόγλου
Πάρεδρος ε.θ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Εισαγωγικά

Στα τέλη του 20ού αιώνα η αμφισβήτηση των επιστημολογικών αντιλήψεων σχετικά με τη φύση και τις διαδικασίες της μάθησης, οι διαρκείς κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές ανακατατάξεις και τα πορίσματα των ερευνών για την αναποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων οριοθέτησαν ένα πλαίσιο συζήτησης για την αναγκαιότητα της αναθεώρησης της σχολικής πρακτικής, το περιεχόμενο και τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, των μεθοδολογικών προσεγγίσεων και την οργάνωση της σχολικής μονάδας. Ο προβληματισμός αυτός προσδιορίζει ως αίτιο της υπάρχουσας κατάστασης στις εκροές της εκπαίδευσης τον κατακερματισμό, την αποσπασματικότητα, τη μονομέρεια της γνώσης, ως συνέπεια των εξειδικεύσεων, στοιχεία που καθιστούσαν τη σχολική γνώση αφηρημένη και αποκομμένη από την «πραγματική ζωή».

Σύμφωνα με τον Piaget (1979) «από παιδαγωγική άποψη [...] ο στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η προοδευτική κατάργηση των ορίων ανάμεσα στις επιστήμες ή τουλάχιστον η δημιουργία ανοιγμάτων που θα επέτρεπε στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να κινούνται ελεύθερα από τον ένα τομέα στον άλλο και να επιλέγουν ανάμεσα σε πολλούς συνδυασμούς». Ήδη από τη δεκαετία του '60 επιδιώκεται η οριοθέτηση ενός πλαισίου συζήτησης για την αντιμετώπιση του προβλήματος με τη διεπιστημονική-διαθεματική διδακτική προσέγγιση, η οποία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, φαίνεται να ενδιαφέρει άμεσα την επιστημονική κοινότητα και ιδιαίτερα όσους ασχολούνται με τα προγράμματα σπουδών.

Η άποψη ότι η «επιστήμη είναι ένα όλο» (Omnés, 1994) ενισχύει τη διεπιστημονικότητα - διαθεματικότητα, που προσδιορίζεται ως συνύπαρξη των επιστημών της φύσης και των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, και στοχεύει σε μια σχέση αμοιβαιότητας μεταξύ της φιλοσοφίας και της επιστήμης, σε συνδυασμό με την επιστημονική πρακτική.

Με την έννοια αυτή η διαθεματικότητα νοείται ως μια πρωτότυπη, συνεργατική, διαλογική διδακτική προσέγγιση, αποτέλεσμα των συγκρίσεων και των διαφορών κατά τη διάρκεια της αναζήτησης και της δόμησης της νέας γνώσης (Thill και Warrand, 1993).

Παράλληλα, την περίοδο αυτή αναπτύσσονται προγράμματα σπουδών με διεπιστημονική προσέγγιση (Blum, 1991), καθώς οι μελέτες ανέδειξαν μια σειρά ερωτημάτων και απαιτήσεων που αναφέρονται στο περιεχόμενο της γνώσης, στη δυνατότητα σύνδεσης των διάφορων γνωστικών αντικειμένων και ιδιαίτερα στο πώς η γνώση συνδέεται με την καθημερινότητα και τα κυρίαρχα παιδαγωγικά και επιστημονικά μοντέλα που λειτουργούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Το ενδιαφέρον για την αναγκαιότητα, θεωρητική και πρακτική, των πολυεπιστημονικών (multi-disciplinarity) και διεπιστημονικών (inter-disciplinarity, trans-disciplinarity, cross-disciplinarity, thematic integration, thematic cross curriculum) προσεγγίσεων αποτέλεσε προσδιοριστικό στοιχείο των προγραμμάτων σπουδών, τα οποία ουσιαστικά «καταργούν» την οργάνωση των μαθημάτων σε γνωστικά αντικείμενα, προτείνοντας την ενιαιοποίηση (integration), και οργανώνονται σε θεματικά εννοιολογικά σχήματα ή θεματικές ενότητες, συνδεδεμένες με τα άμεσα ενδιαφέροντα των μαθητών. Παρόμοια προγράμματα σπουδών αναπτύχθηκαν, π.χ., στις Η.Π.Α. ή στην Ευρώπη (Ιρλανδία, Ολλανδία, Ισπανία κ.λπ.) σε ευρεία ή πιλοτική εφαρμογή. Οι θεματικές τους επικεντρώνονται στην αγωγή υγείας, στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, στις φυσικές επιστήμες κ.λπ. και αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών.

Με αυτό το τρόπο διαμορφώθηκαν διάφοροι τύποι προγραμμάτων σπουδών ως προς το περιεχόμενο, την οργάνωση ή τη μεθοδολογική προσέγγιση της σχολικής γνώσης (Πετρουλάκης, 1992). Κύρια χαρακτηριστικά των Ενιαίων Διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών που αναπτύχθηκαν ήταν: (α) το εύρος, δηλαδή η πληθώρα των επιστημονικών κλάδων ή των περιοχών της εκπαίδευσης που περιέχουν, (β) η ένταση, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο κάθε θεματική ενότητα αντιμετωπίζεται ενιαία και (γ) η εμπλοκή του πεδίου της επιστημονικής σύνθεσης του θέματος με τα ζητήματα που αφορούν το κοινωνικό ή οικονομικό περιβάλλον (Blum, 1991). Η ταξινόμηση της ποικιλίας των Προγραμμάτων Σπουδών που αναφέρονται στη διεπιστημονικότητα και στη διαθεματικότητα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οριοθετείται μέσα από την προσπάθεια της επιστημονικής σκέψης να απαντήσει στα ερωτήματα: Ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενο της διδασκαλίας στη σχολική αίθουσα, πώς πρέπει να οργανωθεί το Πρόγραμμα Σπουδών και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, ποια είναι η ενδεδειγμένη διδακτική προσέγγιση;

Καθώς πρέπει να θεωρήσουμε την εκπαίδευση ως ένα σύνολο, που θεμελιώνεται σε τέσσερις πυλώνες της: να μάθουμε να γνωρίζουμε, να μάθουμε να πράττουμε, να μάθουμε να συνυπάρχουμε και να μάθουμε να υπάρχουμε (UNESCO,

1996), το πώς θα απαντηθεί αυτή η πρόκληση, που απορρέει όχι μόνο από τη διεθνή, την ευρωπαϊκή, αλλά και την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οριοθετεί την κατεύθυνση της σύγχρονης Παιδαγωγικής Επιστήμης.

Το βασικό ερώτημα για το ποιες είναι οι αξίες, οι στάσεις, οι δεξιότητες, οι στρατηγικές και οι γνώσεις τις οποίες πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές επηρεάζει το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, τη φυσική και την επικοινωνιακή φυσιογνωμία του σχολείου.

Στην κλασική ανάλυση η Παιδαγωγική και η Διδακτική οριοθετούνται ως φορείς της μετάδοσης της μετασχηματισμένης επιστημονικής γνώσης μέσω των προγραμμάτων σπουδών και υποστηρίζεται ότι το σχολείο είναι ο θεσμός όπου υπάρχει η μεγαλύτερη πιθανότητα να αναπτυχθούν αυτές οι ικανότητες ή οι δεξιότητες (C.I.D.R.E.E., 1999).

Με την έννοια αυτή τα προγράμματα σπουδών λειτουργούν στο πλαίσιο της σχολικής παιδαγωγικής και αναφέρονται σε μια σειρά παραδοχών για την κοινωνία και το μαθητή, συνδεδεμένα άρρηκτα με την κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική αποδοχή μιας συγκεκριμένης για τη χρονική στιγμή κοινωνίας. Εξαιτίας αυτού, ο ρόλος και ειδικότερα το περιεχόμενό τους καθίστανται κρίσιμα για την ανάπτυξη, την παραγωγή και την αναπαραγωγή των θεσμών και της ιδεολογίας (Βρεττός και Καψάλης, 1997).

Ακόμη, συνδέονται άμεσα με τη σύζευξη του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον, καθώς οι μαθητές κατακλύζονται από ένα πλήθος πληροφοριών και σχέσεων –εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος– και πρέπει αφενός να έχουν αίσθηση της ταυτότητάς τους και αφετέρου να αποδέχονται μια συνεχώς αλληλεξαρτώμενη και μεταβαλλόμενη κοινωνία, αποδεχόμενοι την ετερότητα ή την ιδιαιτερότητα και εργαζόμενοι συνεργατικά. Άλλωστε, το σχολείο στην ουσία συνιστά μια «κλειστή» κοινωνία, η οποία καλείται να προετοιμάσει τον μαθητή για να βιώσει ενεργά μια πραγματικότητα σε διαρκή επαναπροσδιορισμό. Η εμπλοκή της διαθεματικότητας σε αυτά, ως προσέγγισης στη γνώση, ορίζεται στην κατεύθυνση της ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης.

Η διαθεματική προσέγγιση στα προγράμματα σπουδών

Με αφετηρία την ελληνική πραγματικότητα και τη διεθνή συγκυρία το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υιοθέτησε, μετά από πρόταση του Προέδρου του κ. Σταμάτη Αλαχιώτη, τη διαθεματική προσέγγιση στην υποχρεωτική εκπαίδευση με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., ΦΕΚ 1366/18-10-2001) και τα Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ., ΦΕΚ 1373 - 1376/18-10-2001).

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. θέτουν στόχους και διδακτικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τις οποίες η σχολική γνώση πρέπει να παρέχεται: (α) σε εναιιοποιημένη μορφή, ώστε να προσφέρει μια συνολική εικόνα της πραγματικότητας, (β) σε άμεση σχέση με τις εμπειρίες των μαθητών, ώστε να τους προκαλεί το ενδιαφέρον και να

είναι κατανοητή, (γ) με βιωματικές / διερευνητικές μεθοδολογικές διδακτικές προσεγγίσεις, ώστε να δομείται (scaffolding) ενισχύοντας τη σκέψη και την κριτική ικανότητα των μαθητών, και (δ) να συνδέεται με τις καθημερινές δραστηριότητες. Ακόμη, τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναφέρονται και σε καινοτόμες δράσεις (π.χ. Ευέλικτη Ζώνη) με τέτοιο τρόπο, ώστε να «προωθείται η διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων, η σφαιρική ανάλυση βασικών θεμάτων και [να] προβάλλεται η παράμετρος της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη, διαδικασία που ενισχύει και τη γενική παιδεία» (Αλαχιώτης, 2000).

Επομένως, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. διατηρεί τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα και ταυτόχρονα χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους συσχέτισης της γνώσης σε δύο κατευθύνσεις, την ενιαία (κάθετη) και τη διαθεματική (οριζόντια). Επιδιώκεται, δηλαδή, η εξασφάλιση αφενός της εσωτερικής συνοχής και της ροής της γνώσης, μέσα από την προσπάθεια απάλειψης των επικαλύψεων στη διδακτέα ύλη και ανάδειξης των σημαντικότερων εννοιών και σχέσεών της, και αφετέρου επιχειρείται η διεπιστημονική συσχέτιση της γνώσης είτε μεταξύ των διακριτών μαθημάτων είτε εντός των διακριτών μαθημάτων.

Γενικότερα, τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. υπηρετούν τους στόχους της γενικής εκπαίδευσης όπως αυτοί ορίζονται στο θεσμικό της πλαίσιο (ν. 1566/85) και αναφέρονται, με το περιεχόμενό τους, τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνουν και τις κοινωνικές, γνωστικές δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες, που αναδύονται στο πλαίσιο της σχολικής πράξης, σε μια σχολική κουλτούρα η οποία αφενός συμβάλλει στη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας, εθνο-πολιτισμικής και θρησκευτικής, και αφετέρου ενστερνίζεται και ενισχύει το σεβασμό της ετερότητας και της ιδιαιτερότητας. Διαμορφώνεται, δηλαδή, μια παιδαγωγική προσέγγιση που αναπτύσσει σχέσεις αποδοχής και συνεργασίας και δημιουργεί ένα άριστο παιδαγωγικό κλίμα στο σχολικό χώρο, συνδεδεμένο με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου.

Οι συλλογικές διαδικασίες που απορρέουν από τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών αποτελούν την ειδοποιό διαφορά από τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών, καθώς αποτελούν αφετηρία για σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις με αναφορά και εμπλοκή της διαθεματικότητας.

Λογοτεχνία και πρόγραμμα σπουδών

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση των Προγραμμάτων Σπουδών προσδιορίζει νέες κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, όπου η αλληλοκατανόηση και ο ρόλος των αξιών της ισονομίας και της αμοιβαιότητας λειτουργούν ενισχυτικά στην κατεύθυνση της επικοινωνίας και της μάθησης, ιδιαίτερα για τους μαθητές που προέρχονται από ομάδες με ιδιαιτερότητες. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης η Λογοτεχνία προσφέρεται από τη μια μεριά για τη διεύρυνση των στάσεων, των εθνικών ή τοπικών στερεοτύπων, των κοινωνικών ή εθνικών παραστάσεων, και από την άλλη στη μερική τροποποίησή τους, καθώς

εγείρει βιωματικές / συγκινησιακές καταστάσεις. Ιστορικά, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας χρησιμοποιήθηκε για να προβάλλονται εθνικές αξίες και πρότυπα, καθώς συνδέεται με τον τόπο και το χρόνο της συγγραφής των κειμένων της.

Η λογοτεχνία, ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1987, περιοριζόταν σε συστηματική διδασκαλία στο Γυμνάσιο, με ελάχιστες διδακτικές ώρες. Όσον αφορά τη Λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο, αν και στο βιβλίο «Η Γλώσσα μου» περιέχονται αξιόλογα λογοτεχνικά κείμενα, η προσέγγισή τους εξυπηρετεί αποκλειστικά το γλωσσικό μάθημα, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη λογοτεχνικότητα των κειμένων. Επισημαίνουμε ότι η ευαισθητοποίηση των μαθητών για τη Λογοτεχνία αναφέρεται ως τελευταίος σκοπός στα Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου (1987) «*απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, έτσι ώστε να τα χαίρονται και να τα αγαπήσουν, για να φτάσουν να αποζητούν από μόνα τους τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου*». Η σύνδεση της Λογοτεχνίας με το γλωσσικό μάθημα και ιδιαίτερα με τα γραμματικά φαινόμενα εκτιμάται από τους μελετητές ως ανασταλτικός παράγοντας για την ευαισθητοποίηση των μαθητών και οδηγεί σε μείωση των ποικίλων δυνατοτήτων και προεκτάσεων της.

Το 1999 το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταγράφει στους στόχους του ότι «*κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, γιατί η λογοτεχνία παίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική αγωγή του ατόμου, στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής, αλλά αποτελούν τα λογοτεχνικά κείμενα τα μοναδικά πρότυπα γλωσσικής έκφρασης*». Η αντίληψη αυτή βελτιώνει τη διδακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας, καθώς υποστηρίζεται ότι πρέπει να ενισχυθεί η «*εξοικείωση του μαθητή με το εξωσχολικό βιβλίο*» και η ανάπτυξη της «*δημιουργικής του φαντασίας*». Δυστυχώς, όμως, οι προθέσεις του Προγράμματος Σπουδών δεν υλοποιήθηκαν, καθώς δεν συνοδεύτηκαν με την αλλαγή των αντίστοιχων διδακτικών βιβλίων.

Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

Στην παρούσα εκπαιδευτική κατάσταση τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. επιχειρούν την αξιοποίηση λογοτεχνικού υλικού που συνδέεται με τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα με κύριο άξονα τη διαθεματικότητα της Λογοτεχνίας. Όπως αναφέρουν, έχουν στόχο για το Δημοτικό Σχολείο:

1. *Γενικά, να διευρύνει το παιδί την αναγνωστική του ικανότητα, προσεγγίζοντας και το βιωματικό λόγο.*
2. *Κατανοεί ή εικάζει τα όρια και τις εναλλακτικές δυνατότητες της γλώσσας.*
3. *Εξοικειώνει με τις μετασημασιολογήσεις και τη λειτουργία της λογοτεχνικής μεταφοράς.*
4. *Κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει.*

5. Εξοικειώνεται με στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους των λογοτεχνικών κειμένων.
6. Εξηγεί το νόημα σε κείμενα με απαιτητική σύνταξη, λεξιλόγιο και νοηματική δομή.
7. Εξοικειώνεται διαισθητικά και με απλά κείμενα νεωτερικής λογοτεχνίας.
8. Προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα καταλλήλων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας, σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση.
9. Γνωρίζει δειγματικά κείμενα βαλκανικής, μεσογειακής και παγκόσμιας λογοτεχνίας.
(Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, ΦΕΚ 1366/18-10-2001, σ. 18462-18463).

Παράλληλα, η Λογοτεχνία αποτελεί «στοιχείο γλωσσικής διδασκαλίας» αλλά η φιλοσοφία του προγράμματος κρίνει «σκοπίμη τη μερική αποσύνδεσή της ως διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων (ό.π., σ. 18469) και την συνδέει με το παιχνίδι, την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος και τον προβληματισμό - διάλογο σε ποικίλα θέματα, μέσα από δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας.

Όσον αφορά το Γυμνάσιο, οι βασικοί άξονες της διαθεματικότητάς της Λογοτεχνίας είναι:

1. Η αισθητική καλλιέργεια και η συναισθηματική συμμετοχή.
2. Η δημιουργική και ελεύθερη ερμηνεία των λογοτεχνικών έργων.
3. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ενεργητικής μόρφωσης.
4. Η βελτίωση της γλωσσικής επάρκειας και της προσωπικής έκφρασης.
5. Η κατανόηση του χαρακτήρα της ελληνικής, εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας και η αναγκαιότητα της συμμετοχής και συνεργασίας στις διαδικασίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
6. Η ανάπτυξη θετικής αντίληψης για τη σύγχρονη πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και η συνειδητοποίηση της ισοτιμίας των έργων του παγκόσμιου πολιτισμού.
7. Η ευαισθητοποίηση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων για ενεργητική συμβολή στην αντιμετώπιση σύγχρονων διεθνών κοινωνικών προβλημάτων (φτώχεια, βία, ρατσισμός, ναρκωτικά, πόλεμοι, μετανάστευση, περιβαλλοντική μόλυνση, καταναλωτισμός κ.λπ.). (σ. 18480).

Οι θεματικές ενότητες είναι σε όλες τις τάξεις, για να προβληματίσουν σε θέματα «του ανθρώπου, της κοινωνίας και του πολιτισμού, σε θέματα διαπολιτισμικά, μεταβιβάζουν αξίες, ευαισθητοποιούν, συγκροτούν το συναισθηματικό και γνωστικό κόσμο του μαθητή, οξύνουν την κρίση του, τον κοινωνικοποιούν, ενισχύουν την προσληπτική του εμπειρία, ασκούν την παρατηρητικότητά του, την κρίση του, ενδυναμώνουν την ικανότητα επικοινωνίας και το λόγο, προφορικό και καλλιεργημένο, κ.ά. Η λογοτεχνία ψυχαγωγεί, προβληματίζει και αφυπνίζει συ-

νειδήσεις» (σ. 18480).

Τέλος, στο επίπεδο του Νηπιαγωγείου η Λογοτεχνία και ειδικότερα η Παιδική Λογοτεχνία έχει σημαντική θέση, αφού αφορά το σύνολο του μαθήματος της Γλώσσας. Περιλαμβάνεται τόσο στην *Προφορική Επικοινωνία*, όπου βελτιώνεται και εμπλουτίζεται ο προφορικός λόγος των παιδιών, όσο και στην *Ανάγνωση και Γραφή*, όπου το παιδί εξοικειώνεται ως αναγνώστης παράλληλα με τη λειτουργία του γραπτού λόγου (Τάφα, 2001) και έρχεται σε επαφή με το βιβλίο και την απόλαυση της λογοτεχνίας (Αναγνωστόπουλος, 1987).

Στο επίπεδο του Νηπιαγωγείου η Λογοτεχνία διατρέχει όλο το πρόγραμμα σπουδών, καθώς συνδέεται άμεσα και με την *Μελέτη Περιβάλλοντος* και με την *Έκφραση και Δημιουργία* (Θεατρική Παιδεία).

Ουσιαστικά, η Λογοτεχνία στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. φαίνεται να χρησιμοποιείται ως μέσο άμεσης σύνδεσης με την ανθρώπινη δραστηριότητα, καθώς τα υλικά της περιλαμβάνουν παραστάσεις, ιδέες, μύθους και βιώματα του υπάρχοντος και του φανταστικού. Με αυτό το τρόπο εμπλουτίζει τη βιωματική - διερευνητική μάθηση, καθώς συνδέει το σχολείο με την κοινωνική πραγματικότητα και ευαισθητοποιεί τον μαθητή για ζητήματα που αφορούν τις αξίες της καθημερινότητας, της επιστήμης, της συνεργασίας, της διαφορετικότητας, της ανάπτυξης του πολιτισμού.

Η μέθοδος της διαθεματικής διδασκαλίας

Με τον όρο διαθεματική διδασκαλία εννοούμε τη διαπραγμάτευση ενός θέματος μέσα από ποικιλία επιστημονικών οπτικών, με τη μορφή της εργαστηριακής ανακαλυπτικής μαθησιακής διαδικασίας (σχέδια εργασίας). Τα διεπιστημονικά θέματα που επιλέγονται από το δάσκαλο, από τους μαθητές ή με τη συνεργασία και των δύο τίθενται με τη μορφή προβλημάτων και οι μαθητές αναλαμβάνουν να τα προσεγγίσουν και να τα διερευνήσουν σε συμμετοχική βάση, προφέροντας ο καθένας τις εμπειρίες του στη κοινή εργασία, ως μέλος της ομάδας.

Επομένως, η πραγμάτευση μιας διαθεματικής διδακτικής προσέγγισης που χρησιμοποιεί το λογοτεχνικό κείμενο ως βάση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός μοντέλου δημιουργικών εργασιών όχι μόνο δεν εκτιμάται ως ανέφικτη, αλλά καταδεικνύει τις δυνατότητές του και τη σύνδεσή του με τη ζωή. Οι δράσεις αυτές, που αναπτύσσονται μέσα από σχέδια εργασίας, αποτελούν μια προσπάθεια να απαλλαγεί η διδακτική πράξη από πρακτικές που καλλιεργούν την απαξιωτική ή την παθητική στάση του μαθητή απέναντι στη φιλιαναγνωσία ή τη σχολική πρακτική.

Συνοπτικά, η διαθεματική (transdisciplinaire) αξιοποίηση της Λογοτεχνίας, εκτός από την αισθητική απόλαυση και την αρμονική σύζευξη του λόγου με την επιστήμη, συμβάλλει στην παιδαγωγία των μαθητών, καθώς προσεγγίζει τη μάθηση με πολυεπίπεδο τρόπο.

Διαθεματική προσέγγιση της Λογοτεχνίας

Ειδικότερα η Λογοτεχνία συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος μέσα από την υλοποίηση διαπολιτισμικών διδακτικών προσεγγίσεων, καθώς χρησιμοποιεί ταυτόχρονα στοιχεία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής και αναφέρεται στα κοινά ή μη στοιχεία τους, τους ανθρώπους, τους τόπους και το περιβάλλον, τις ιδέες, τις αξίες και τις δημοκρατικές αρχές.

Μεθοδολογικά

- Με αφορμή την παρουσία συμμαθητών από βαλκανικές ή άλλες χώρες, μπορούμε να συν-αποφασίσουμε για λογοτεχνικά βιβλία των χωρών τους, όπως π.χ.: «Ο καφές και η δημοκρατία» του Αζίζ Νεζίν, «η Νερατζούλα» του Παναΐτ Ιστράτι ή το «Τέρας» του Κανταρέ ή κάποιο σχετικό κείμενο από τη «Γλώσσα μου» ή το Ανθολόγιο, όπως «Ο μεταξοσκώληκας» του Μίλος Μάουτσεκ ή το ποίημα «Νυχτερινό καταφύγιο» του Μπρεχτ (Στ' τάξη).
- Ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει το διδακτικό υλικό διαλεκτικά και κριτικά, μέσα από τα «δικά» του βιώματα, για να προσεγγίσει την κοινωνική και την πολιτική ετερότητα, σύμφωνα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντά του. Θα επισημάνει τις βασικές ιδέες, το κοινό θέμα, θα κάνει περίληψη, θα διατυπώσει γενικεύσεις.
- Οι ομάδες εργασίας επισημάνουν τις βασικές ιδέες, τα κοινά θέματα και τα παρουσιάζουν σε περίληψη. Χρησιμοποιούν ενισχυτικά τη βιβλιοθήκη, για να αντλήσουν πληροφοριακό υλικό από άλλα γνωστικά πεδία. Οι μαθητές αναπτύσσουν σχεδιασμούς, που περιλαμβάνουν την προσέγγιση θεματικών ενότητων οι οποίες άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων τους (παιχνίδια, σχέδια, θέατρο, αθλητισμός, περιβάλλον κ.λπ) αλλά και κοινωνικών προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολικό και τον κοινωνικό περίγυρο.
- Προβληματίζονται για το ρόλο της Λογοτεχνίας στις διαφορετικές κοινωνίες, στη σύγκριση των ανθρώπινων εμπειριών.
- Μιλούν για τις εμπειρίες τους ή τις αφηγήσεις των δικών τους· θα διαπιστώσουν τα κοινά στοιχεία που αναδύονται στα Βαλκάνια και υπηρετούν τη κατανόηση του διαφορετικού και την αυτοεκτίμησή τους. Ενθαρρύνονται να σκιαγραφήσουν τη δική τους οικογενειακή και πολιτισμική ιστορία.
- Διαπιστώνουν την ύπαρξη των κοινών στοιχείων που υπηρετούν την κατανόηση του διαφορετικού ως ομότιμου και την εδραίωση της αυτοαντίληψης των μαθητών. Η οικουμενικότητα των μηνυμάτων των κειμένων, τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία των τόπων προέλευσης τα καθιστούν ιδανικούς φορείς διαπολιτισμικής αντίληψης στη διδακτική πράξη.
- Συνδέουν τη θεματική με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως: Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (π.χ. Κράτος και εργαζόμενοι, Δικαιώματα του πολίτη, εργασία), Ιστορία (Η καθημερινή ζωή παλιότερα και τώρα, ιστορικά γεγονότα, συμμα-

χίες – αντιπαλότητες κ.ά.), Φυσικές Επιστήμες (χρώματα, ύλες, συνθήκες εργασίας, επιπτώσεις στο περιβάλλον κ.λπ.), Εικαστικά (έργα τέχνης, δημιουργοί κ.λπ.) ή τοπική ιστορική πραγματικότητα (προϊόντα, εργοστάσια, άνθρωποι κ.λπ.).

- Τέλος, συνθέτουν το φάκελο εργασίας τους, που περιέχει τα δικά τους κείμενα, εικόνες από τη ζωή των πολιτικών και οικονομικών μεταναστών, τη δική τους λογοτεχνική «εικόνα».

Η διαδικασία αυτή όχι μόνο εξοικειώνει τον μαθητή με τα ποικίλα υλικά ή τις τεχνικές, αλλά του δημιουργεί ενδιαφέρον για μια νέα μάθηση συνδυασμένη με νέα κείμενα, ήχους, παραστάσεις κ.λπ.

Συμπληρωματικά, η δυνατότητα ακρόασης μουσικών κειμένων που συνδέονται με τα κείμενα ή η ακρόαση κάποιου αποσπάσματος στη γλώσσα της χώρας προέλευσής του, η παρουσία του συγγραφέα, οι πληροφορίες, τα οπτικοακουστικά υλικά (κινηματογράφος, βίντεο, μαγνητοταινίες κ.λπ.) βοηθούν και ενισχύουν τη μάθηση μέσα από μια βιώματική προσέγγιση. Ο συνδυασμός όλων των μορφών της έκφρασης της τέχνης – κείμενο, εικόνα, ήχος, κίνηση, δραματοποίηση – βοηθά τον μαθητή να αντιληφθεί την ολότητα της θεωρητικής γνώσης με την καθημερινότητα και να διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές θετικές, αρχικά ως προς την προσέγγιση της φιλαναγνωσίας και κατόπιν ως προς το «μήνυμα» των κειμένων.

Αποτελέσματα

Επισημαίνουμε ότι τα αποτελέσματα αυτών των δράσεων εκτός από την αναγνωστική απόλαυση των κειμένων αναδεικνύουν τη διαπλοκή και την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, και αξιοποιούν την παράδοση και την ιστορική μνήμη, νομιμοποιώντας την παρουσία του «άλλου» στο σχολικό περιβάλλον.

Συνοπτικά, υποστηρίζουμε ότι για την επιτυχή λειτουργία μιας τέτοιας δραστηριότητας είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, που καλείται να συνδυάσει τη συμβατική διδακτική προσέγγιση με τη μύηση στην αισθητική απόλαυση· να ενισχύσει τις μαθησιακές δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, σεβόμενος την αυτονομία του. Ο δάσκαλος λειτουργεί ως «εμπυχωτής», δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση της γνώσης, αλλά επεκτείνεται και στην καλλιέργεια και ενίσχυση της φαντασίας και της επινοητικότητας των μαθητών.

Η διαθεματική μεθοδολογική προσέγγιση επιτρέπει την ανάπτυξη της διεπισκοινωνίας μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις. Η μάθηση καθίσταται ένα βίωμα κοινωνικό, στη βάση του οποίου θα «εξερευνήσουν» τον εαυτό τους, θα αναπτύξουν διαπροσωπικές δεξιότητες, θα αποκτήσουν βασικές γνώσεις και θα προσεγγίσουν τον πολιτισμό κατά το δυνατόν σε όλες του τις εκφάνσεις.

Το σημαντικότερο όλων είναι ότι μια τέτοια διδακτική παρέμβαση επιλέγει να λειτουργεί διαφωτιστικά, ερμηνευτικά, νηφάλια και όχι αφομοιωτικά ή ο-

μοιογενοποιητικά, κατανοώντας το διαφορετικό και αποτρέποντας την απόρριψη του άλλου. Ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη μάθηση και οδηγεί τις μαθησιακές εμπειρίες μέσα από το γεωγραφικά τοπικό και πολιτισμικό στο μακρινό και «άλλο» με κατεύθυνση της αυτοαντίληψης, της προσωπικής ταυτότητας, στο πλαίσιο της ταυτότητας του ευρωπαίου πολίτη αλλά στην παγκόσμια κοινωνία, όπου τα ίχνη των λαών συναντώνται και προσεγγίζουν την παράλληλη πορεία της ανθρωπότητας. Οι μαθητές οδηγούνται να συνειδητοποιούν ότι η κατανόηση του «άλλου» βοηθά πρώτα από όλα να κατανοήσουμε τον εαυτό μας, να αισθανθούμε ότι έχουμε κοινές αξίες και πεπρωμένο και ότι η Γνώση μπορεί να βοηθήσει να εδραιωθεί «η πνευματική και ηθική αλληλεγγύη της ανθρωπότητας», χωρίς να αποσιωπάται η κάθε είδους διαφορά, αφού όλοι είμαστε «διαφορετικοί».

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Στ. (2002). *Αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1987). *Ανιχνεύσεις. Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*. ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1987.
- Blum, (1991). "Integrated Science Studies". In A. Lewy, *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon, p.p. 163-168.
- C.I.D.R.E.E. (1999). *Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ 1366/ 18-10-2001)*.
- Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ., ΦΕΚ 1373-1376/18-10-2001)*.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική Προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη².
- Piaget, J. (1979). *Το μέλλον της εκπαίδευσης* (μτφρ. Α. Καντάς). Αθήνα: Υποδομή.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη².
- Omnès, R. (1994). *Philosophie de la science contemporaine*. Paris: Gallimard, σ. 17.
- Παμουκτσόγλου, Αν. (1999). «Η λογοτεχνία για παιδιά ως "δρώμενο" στην εκπαίδευση». Στο: *Πρακτικά της διημερίδας της Πολιτιστικής Κίνησης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Πετρουλάκης, Ν. (1992). *Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γλώσσα-Ιστορία*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: 1999, σ. 39.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Thill, G. - Warrand, F. *Plaidoyer pour des universités citoyennes et responsables*. Presses Universitaires de Namur, France.

Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα

Τατιανή Κοτρώτσου-Λόντου

Επίτιμη Σχολική Σύμβουλος Π.Α.

Α) Ορισμός του προβλήματος

«Γλωσσικό ζήτημα» ονομάστηκε η διαμάχη που ξέσπασε στην Ελλάδα στις αρχές του 19ου αιώνα σχετικά με το ποια γλώσσα πρέπει να καθιερωθεί ως «εθνική» γλώσσα, δηλαδή ως επίσημη γλώσσα του έθνους, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, η απλή ομιλούμενη (δημοτική) ή η λόγια γραφόμενη (καθαρεύουσα). Το ζήτημα αυτό, αφού καταταλάνισε τον ελληνισμό για ένα και μισό περίπου αιώνα, επιλύθηκε οριστικά το 1977 με την επικράτηση της Δημοτικής ή «Νέας Ελληνικής» γλώσσας. Στην πραγματικότητα, όμως, το «γλωσσικό ζήτημα» έχει τις ρίζες του στην αρχαιότητα και πιο συγκεκριμένα στον 1ο αι. π.Χ., όταν το κίνημα του Αττικισμού εισήγαγε τη διγλωσσία στον ελληνικό κόσμο, δηλαδή μία διχοτομία στην έως τότε ενιαία ελληνική γλώσσα ανάμεσα σε δύο παραλλαγές: μια απλή, δημώδη προφορική γλώσσα, συνέχεια της (Αλεξανδρινής) Κοινής (που οδήγησε διαμέσου των αιώνων στη δημοτική) και μια λόγια, αρχαίζουσα και νέα, γραπτή κυρίως γλώσσα, απομίμηση της κλασικής αττικής (στην οποία βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό η μετέπειτα καθαρεύουσα)¹.

Β) Παρακολούθηση της εξέλιξης του γλωσσικού ζητήματος από την εμφάνισή του στην ελληνιστική εποχή μέχρι την οριστική του επίλυση

Ελληνιστική και ρωμαϊκή εποχή (323 π.Χ.-330 μ.Χ.)

Κοινή, Αττικισμός και διγλωσσία

Από τα τέλη του 4ου αι. π.Χ. (323 π.Χ.) επικρατεί από άκρο σε άκρο του ελλη-

1. Παραθέτουμε εδώ δύο χρήσιμες σχετικές παραπομπές:

(α) «Ο γλωσσικός διχασμός της ελληνικής γλώσσας, που έμελλε τους τελευταίους δύο αιώνες να εξελιχθεί σε «γλωσσικό εμφύλιο», ξεκινάει με τον 1ο π.Χ. αιώνα με το κίνημα του Αττικισμού, αλλά δεν παίρνει τη μορφή του διχαστικού γλωσσικού μας ζητήματος πριν από τον 19ο αιώνα» (Μπαμπινιώτης 1998, σ. 18).

(β) «Πρέπει... να τονισθεί εξ αρχής ότι το γλωσσικό ζήτημα... είναι μια πολύ παλιά υπόθεση, αφού η διάσπαση προφορικής και γραπτής μορφής της ελληνικής γλώσσας ανάγεται ήδη στον 1ο π.Χ. αιώνα (Αττικισμός)» [...] «Ωστόσο, η συνειδητοποίηση του γλωσσικού ζητήματος και οι εκτενείς ιδεολογικοκοινωνικές συζητήσεις και αντιπαραθέσεις δεν έχουν ακόμη εμφανισθεί, έτσι όπως τις ξέρουμε στους νεότερους χρόνους» (Μπαμπινιώτης 1998, σ. 168-69).

νιστικού κόσμου μια ενιαία μορφή της ελληνικής γλώσσας, η (*Αλεξανδρινή*) *Κοινή*, που με τον καιρό κατάργησε τις αρχαίες ελληνικές διαλέκτους και αχρήστευσε πλήθος από χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αττικής κοινής, πάνω στην οποία είχε στηριχτεί, θέτοντας έτσι τις βάσεις της νεοελληνικής. Μετά από τρεις αιώνες χρήσης της Κοινής, στη διάρκεια των οποίων η ενιαία αυτή γλώσσα χρησιμοποιούνταν σε όλους τους τομείς της ζωής (διοίκηση, διπλωματία, οικονομικές συναλλαγές, καθημερινή επικοινωνία, λογοτεχνία, επιστήμη – με λίγα λόγια, στο γραπτό και στον προφορικό λόγο), στα χρόνια του Αυγούστου (τέλη 1ου αι. π.Χ.) και στη ρωμαϊκή πλέον εποχή οι λόγιοι αρχίζουν να μεταχειρίζονται συστηματικά στα συγγράμματά τους όχι πια την *Κοινή* αλλά την κλασική αττική διάλεκτο (5ου και 4ου αι. π.Χ.), ελπίζοντας πως η μίμηση αυτή θα βοηθήσει να ξαναγραφούν έργα ισάξια των αρχαίων κλασικών. Το φαινόμενο αυτό, γνωστό ως «*Αττικισμός*», επικράτησε γρήγορα στο γραπτό λόγο και είχε σοβαρότατες συνέπειες στην ιστορία της γραπτής ελληνικής γλώσσας, αφού καθιέρωσε μια επίσημη κατάσταση *διγλωσσίας* ή γλωσσικού διχασμού, που σημάδεψε την ελληνική παιδεία και κοινωνία ως τα τέλη του 20ού αιώνα και που, κατά τους δύο τελευταίους αιώνες, ταλάνισε το ελληνικό έθνος και έθεσε τεράστια εμπόδια στις προσπάθειες ανάπτυξης μιας ενιαίας σύγχρονης ελληνικής γλώσσας. Η νέα κατάσταση *διγλωσσίας* σήμαινε ότι, ενώ στο πλαίσιο της Κοινής μέχρι τον 1ο αιώνα π.Χ. δεν υπήρχε στον ελληνικό κόσμο καμία διάκριση μεταξύ γραπτής και προφορικής γλώσσας, με τον αττικισμό καθιερώνεται ένας απόλυτος διαχωρισμός σε δύο διαφορετικές, αυτοτελείς γλώσσες, η κάθε μία από τις οποίες εκπλήρωνε διαφορετικούς σκοπούς και ακολουθούσε μια ξεχωριστή εξέλιξη:

- η αρχαϊζουσα ή αττικίζουσα, η γραπτή γλώσσα των λογίων, που συμμορφωνόταν με τους κανόνες της κλασικής γλώσσας, και
- η «δημώδης», η προφορική γλώσσα του λαού, η (*Αλεξανδρινή*) *Κοινή*, που εκπλήρωνε πιο «πρακτικούς» σκοπούς (εκτός από γλώσσα καθημερινής επικοινωνίας, γλώσσα της γραφειοκρατίας και της διοίκησης –παράλληλα με τη λατινική– των τεχνών, του εμπορίου κ.τ.λ.) και αναπτυσσόταν ελεύθερα. Η *Κοινή* είναι, επίσης, μέχρι τον 4ο αιώνα μ.Χ. η γλώσσα της Εκκλησίας (Παλαιά και Καινή Διαθήκη).

Από τον Αττικισμό και μετά η κλασική αττική γλώσσα έγινε σύμβολο ανώτερης κοινωνικής τάξης και μόρφωσης, το αποκλειστικό διακριτικό γνώρισμα της ελίτ.

Μεσαιωνική ή βυζαντινή εποχή (330 μ.Χ.-1453)

Η διγλωσσία επιτείνεται και έχει την ακόλουθη μορφή:

- Από τη μία πλευρά η ελληνική *ομιλούμενη γλώσσα*, που συνεχώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται (φωνητική και μορφοσυντακτική απλοποίηση και εξομάλυνση, εισαγωγή στο λεξιλόγιο στοιχείων από άλλες γλώσσες –λατινική, ρωσική, αρμενική, βαλκανικές γλώσσες– και μεταξύ 12ου-15ου αι. διαμόρφωση νέων διαλέκτων –ποντιακής, τσακωνικής, κατωιταλικής– και ιδιωμάτων) και παίρ-

νει τη μορφή μιας νέας Βυζαντινής Κοινής, η οποία, όταν σβήνει πλέον το Βυζάντιο, έχει πλησιάσει κατά πολύ τη μορφή της νεοελληνικής γλώσσας.

– Από την άλλη πλευρά, η *γλώσσα των Βυζαντινών λογίων*, οι οποίοι, πιστοί στην αλεξανδρινή και πατερική παράδοση και κατά τους τελευταίους αιώνες της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, κάτω από την επίδραση της Αναγέννησης και των ουμανιστικών σπουδών στη Δύση, χρησιμοποιούν για τα διάφορα κείμενα με τα οποία ασχολούνται (ιστορικά, θεολογικά, φιλοσοφικά, ποιητικά, φιλολογικά, επιστημονικά κ.τ.λ.) την αττικίζουσα γλώσσα, που όμως γίνεται όλο και πιο δυσνόητη, επιτείνοντας τη *διγλωσσία*. Από το πρώτο μισό του 6ου αιώνα μ.Χ. (εποχή Ιουστινιανού), με την κατάργηση της λατινικής ως επίσημης γλώσσας του Βυζαντινού Κράτους, η αττικίζουσα γλώσσα γίνεται επίσης η γλώσσα της διοίκησης και της νομοθεσίας.

Ωστόσο, άξια σημείωσης είναι μία πρώτη προσπάθεια αξιοποίησης της δημόδους γλώσσας στην ποίηση από το 12ο αιώνα και μετά, γεγονός που οριοθετεί την απαρχή της δημόδους ελληνικής λογοτεχνίας. Η προσπάθεια αυτή ευδοκίμησε μακριά από τον αττικισμό της Κωνσταντινούπολης, στους μορφωμένους κύκλους των φραγκοκρατούμενων περιοχών, όπου η «κλασική παιδεία» είχε παύσει να θεωρείται απαραίτητο εφόδιο για την απόκτηση υψηλής κοινωνικής θέσης.

Εποχή της Τουρκοκρατίας μέχρι τον 19ο αιώνα

Η διγλωσσία συνεχίζεται και στα τέλη του 18ου αιώνα εντείνεται με τη θεαματική άνοδο της αστικής τάξης και την αντιπαράθεσή της στη φεουδαρχία². Τώρα αρχίζει, στην ουσία, το «γλωσσικό ζήτημα» της νεότερης εποχής. Η γλωσσική διαμάχη διεξάγεται ανάμεσα σε δύο ομάδες λογίων:

– τους υποστηρικτές της αρχαϊζουσας γλώσσας (συντηρητικούς φεουδάρχες, κλήρο/Πατριαρχείο και Φαναριώτες, που αντιστέκονται σε κάθε αλλαγή, με επικεφαλής τον Ευγ. Βούλγαρη) και

2. Στους πρώτους αιώνες της Τουρκοκρατίας επικρατούσε ο φεουδαρχισμός και το θεοκρατικό πνεύμα, και δεν υπήρχε καμία διανοητική κίνηση. Στη Πόλη, η αριστοκρατία ήταν οι Φαναριώτες, οι οποίοι, όπως και ο ανώτερος κλήρος, έγιναν σύμμαχοι του τουρκικού απολυταρχισμού (αποτελούσαν την ανώτερη διοικητική γραφειοκρατία στο Πατριαρχείο): μορφωμένοι και εγωπαθείς, ήταν οι πιο σκληροί εκμεταλλευτές και καταπιεστές του λαού. Οι Φαναριώτες στην Πόλη, μαζί με τους κοτσαμπάσηδες στις άλλες πόλεις και τα χωριά, αποτελούσαν την άρχουσα τάξη, που διοικούσε μαζί με τους Τούρκους πασάδες και μπέηδες. Από τις αρχές, όμως, του 18ου αιώνα ο φεουδαρχισμός αρχίζει να κλονίζεται από την αλματώδη άνοδο του αστισμού. Η νέα αστική τάξη, επηρεασμένη από το Διαφωτισμό στη Δύση και ακολουθώντας το παράδειγμα των αστών της Γαλλίας, φροντίζει να μορφωθεί, χρησιμοποιώντας τη μόρφωσή της ως πνευματικό όπλο κατά του φεουδαρχισμού. Ιδρύει ανώτερα και κατώτερα σχολεία, Σχολές, επιστημονικά εργαστήρια (φυσικών επιστημών), βιβλιοθήκες, τυπογραφεία και συντελεί στην πνευματική αναγέννηση του έθνους. Το Πατριαρχείο και οι φεουδάρχες αντέδρασαν σφοδρά σε όλη αυτή την πνευματική κίνηση, ιδίως στη διδασκαλία των επιστημών και της αρχαίας ελληνικής Παιδείας: κατά τη γνώμη τους, για τη μόρφωση του λαού αρκούσαν η γραμματική και το συντακτικό, ώστε να κατανοεί τα εκκλησιαστικά κείμενα.

– τους υποστηρικτές της απλής, δημώδους γλώσσας (νεωτεριστές και φιλελεύθερους αστούς, οι οποίοι, επηρεασμένοι από τον ευρωπαϊκό Διαφωτισμό, επιδιώκουν την πνευματική αναγέννηση και απελευθέρωση του έθνους, με επικεφαλής τον Ι. Μοισιόδακα).

Η μορφή που παρουσιάζει η δημώδης γλώσσα την εποχή αυτή ταυτίζεται πλέον σχεδόν πλήρως με αυτή της νεοελληνικής, ενώ παράλληλα δυναμώνει η διαφοροποίηση νέων διαλέκτων και ιδιωμάτων – αποτέλεσμα της κατάκτησης ελληνόγλωσσων περιοχών από Φράγκους και Βενετούς και της απομόνωσης των τουρκοκρατούμενων ελληνόγλωσσων περιοχών μεταξύ τους.

Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η προσπάθεια χρήσης και αξιοποίησης (διαλέκτων και ιδιωμάτων) της δημώδους γλώσσας στη (λυρική) ποίηση της ενετοκρατούμενης Κρήτης (τα μεγάλα έργα της κρητικής λογοτεχνίας *Ερωτόκριτος*, *Θυσία του Αβραάμ*, *Ερωφίλη*) – όμως η ευοίωνη αυτή προσπάθεια σταματά με την κατάκτηση του νησιού από τους Τούρκους (1669). Δημιουργήθηκε έτσι τώρα πλέον ένα αξιόλογο υλικό «δημώδους ποίησης», πάνω στην οποία βασίστηκαν αργότερα οι δημοτικιστές Επτανήσιοι ποιητές του 19ου αι. (βλ. παρακάτω).

19ος αιώνας: η απαρχή της κύριας φάσης του «γλωσσικού ζητήματος»

Στις αρχές του 19ου αιώνα το «γλωσσικό ζήτημα» εδραιώνεται και περνά στην κύρια φάση του. Το ζητούμενο είναι να βρεθεί η κατάλληλη ενιαία γλώσσα, γραπτή και προφορική, η οποία να χρησιμεύσει αρχικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του έθνους και, κατ' επέκταση, στην εμπύχωση και αναγέννησή του, και στη συνέχεια, μετά την απελευθέρωση, να καθιερωθεί ως επίσημη «εθνική» γλώσσα του νεοϊδρυθέντος κράτους κατά το παράδειγμα όλων των άλλων ευρωπαϊκών κρατών. Οι λόγιοι χωρίζονται τώρα σε τρία στρατόπεδα:

– στους υποστηρικτές της αρχαϊζουσας γλώσσας (συντηρητικούς της παλαιάς φεουδαρχικής τάξης – Πατριαρχείο και Φαναριώτες, με επικεφαλής τον Π. Κοδρικά),

– στους υποστηρικτές της καλλιέργειας και εξέλιξης της απλής, προφορικής γλώσσας (τους ριζοσπάστες της αστικής τάξης – π.χ. Βηλαράς), και

– στους υποστηρικτές της «διόρθωσης» και του «καθαισμού» της ομιλούμενης γλώσσας από ξένες λέξεις και του εμπλουτισμού της με βάση την αρχαία ελληνική (τους μετριοπαθείς της αστικής τάξης, οι οποίοι αντιπροσώπευαν τη συμβιβαστική λύση, τη «μέση οδό», με επικεφαλής τον Α. Κοραή).

Ο Κοραής και η γένεση της καθαρεύουσας

Ο Κοραής (1748-1833) ήταν κεντρική φυσιογνωμία στο ζήτημα της διαμάχης για την «εθνική» γλώσσα και η συμβιβαστική μέση γλώσσα, που πρότεινε, μια νέα, γραπτή γλώσσα δικής του επινόησης, που ονομάστηκε «καθαρεύουσα», τελικά επικράτησε: αναγνωρίστηκε από την πρώτη στιγμή ως γλώσσα του ελληνικού έθνους κατά την Ελληνική Επανάσταση (1821-1828) και καθιερώθηκε ως επίσημη γλώσσα, ως γλώσσα της διοίκησης και της εκπαίδευσης, του νεοσύστα-

του ελληνικού κράτους (1834)³.

Με την καθιέρωση της καθαρεύουσας ως γραπτής κοινής γλώσσας από τις αρχές σχεδόν του 19ου αιώνα, μιας γλώσσας εντελώς απομακρυσμένης από τη ζωντανή ομιλούμενη, τη «δημοτική», δημιουργείται μια νέα διγλωσσία στο ελληνικό έθνος (καθαρεύουσα vs δημώδης, σε αντίθεση με την παλαιά διγλωσσία - αττικίζουσα vs δημώδης) και περνάμε στην κύρια φάση του «γλωσσικού ζητήματος» της νεότερης εποχής, το οποίο ταλαιπώρησε την ελληνική παιδεία για ενάμιση περίπου αιώνα, μέχρι το τελευταίο τέταρτο του 20ού αι. Αν και το «γλωσσικό ζήτημα» της νεότερης εποχής ξεκίνησε, όπως είδαμε, ως πρόβλημα παιδείας, με πολιτιστικές, κατά βάση, διαστάσεις (δηλαδή ο στόχος ήταν να βρεθεί μια εθνική γλώσσα για την αναγεννημένη Ελλάδα), γρήγορα απέκτησε κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις (βλ. παρακάτω).

Η αντίδραση κατά της καθαρεύουσας

Η λύση του Κοραή προκάλεσε την αντίδραση των δύο άλλων στρατοπέδων, που την θεώρησαν «τεχνητή». Οι αντιδράσεις αυτές έκαναν το «γλωσσικό ζήτημα» να φουντώσει.

Η αντίδραση των Επτανήσιων ποιητών και οι ρίζες του δημοτικισμού

Εκτός Αθηνών, στη λύση του Κοραή αντέδρασαν κυρίως οι ποιητές από τα Ιόνια νησιά, που με το έργο τους υποστήριζαν την καλλιέργεια της κοινής, δημοτικής γλώσσας, με επικεφαλής τον Δ. Σολωμό (1798-1857). Στην αντίδραση των Επτανήσιων ποιητών βρίσκουμε τις ρίζες του κινήματος του «δημοτικισμού» και, επομένως, της πόλωσης που σύντομα έμελλε να χαρακτηρίσει το «γλωσσικό ζήτημα».

Η αντίδραση του Ψυχάρη και το δημοτικιστικό κίνημα

Στα τέλη του 19ου αιώνα, η γλωσσική διαμάχη αναζωπυρώθηκε με την αντίδραση του Γ. Ψυχάρη (1824-1929) και των δημοτικιστών κατά της καθαρεύουσας, που την θεωρούσαν επιτηδευμένη, και με την προσπάθειά τους να εισαγάγουν τη δημοτική στον πεζό λόγο (η δημοτική είχε αποτελέσει τη φυσική γλώσσα της ποίησης για πολλούς αιώνες, με εξαίρεση την περίοδο 1830-1880 στην Αθήνα –βλ. παραπάνω) και να την καθιερώσουν τελικά ως επίσημη γλώσσα του κράτους. Ο ίδιος ο Ψυχάρης, με το μυθιστόρημά του *Το ταξίδι μου* (1888), που θεωρείται το «μανιφέστο» του δημοτικισμού, εισηγήθηκε ένα είδος «συστηματοποιημένης» πρότυπης δημοτικής με τους δικούς της γλωσσικούς κανόνες και νόμους. Απέρριψε όλες τις λέξεις που είχε εισαγάγει η καθαρεύουσα

3. Το σκεπτικό της πρότασης του Κοραή, και αυτών που την αποδέχτηκαν, ήταν ότι η κοινή δημώδης γλώσσα ήταν την εποχή εκείνη ανεπαρκής για χρήση στη δικαιοσύνη, τη διοίκηση και την εκπαίδευση, αλλά και διασπασμένη σε πολλές διαλέκτους, ενώ, από την άλλη πλευρά, η αρχαίζουσα ήταν εντελώς δυσνόητη και δεν μιλιόταν από το λαό. Ταυτόχρονα, όμως, για λόγους εθνικού γοήτρου –για να εντυπωσιαστούν οι Ευρωπαίοι– φαινόταν παράλογο οι Έλληνες να αγνοήσουν την αρχαία γλώσσα.

στο ελληνικό λεξιλόγιο και δημιούργησε νέες σύμφωνα με τους δικούς του κανόνες και με βάση συχνά την αρχαία ελληνική γλώσσα, για να εκφράσει έννοιες που δεν υπήρχαν στην ομιλούμενη γλώσσα ή για να αντικαταστήσει τις πιο «λαϊκές» λέξεις (οι πρώτοι δημοτικιστές, πολύ πριν το κίνημα ταυτιστεί με την ιδεολογία της αριστεράς (βλ. παρακάτω), είχαν ως στόχο να δημιουργήσουν μια εθνική γλώσσα σύγχρονη, που να «εκφράζει την ψυχή» και την εθνική ταυτότητα μιας Ελλάδας ευρωπαϊκής και φιλελεύθερης. Σε τελευταία ανάλυση, όμως, πολλές από τις νέες λέξεις που πρότεινε ο Ψυχάρης ήταν εξίσου «τεχνητές» με αυτές των αντιπάλων του). Ο Ψυχάρης έδωσε, επίσης, μια νέα διάσταση στο γλωσσικό ζήτημα, συνδέοντάς το στενά με την απελευθέρωση της υπόλοιπης, «αλύτρωτης» Ελλάδας και, κατ' επέκταση, με τη μελλοντική ευημερία του ελληνικού έθνους⁴.

Το βιβλίο του Ψυχάρη *Το ταξίδι μου* επηρέασε βαθιά τους υπόλοιπους λογοτέχνες. Έτσι, μια νέα γενιά ποιητών (με πρωτοπόρο τον Κ. Παλαμά) στην Αθήνα καλλιεργεί με πάθος τη δημοτική, ενώ –γεγονός πολύ σημαντικό– πολλοί πεζογράφοι και θεατρικοί συγγραφείς αρχίζουν πλέον να υιοθετούν και αυτοί, για πρώτη φορά μετά από το κίνημα του Αττικισμού, την ομιλούμενη γλώσσα του λαού. Με την κατάκτηση του χώρου της πεζογραφίας και του θεάτρου, η δημοτική έγινε πλέον οριστικά όργανο της ελληνικής λογοτεχνίας. Έτσι, στο τέλος του 19ου αιώνα ο δημοτικισμός είχε φτάσει στο αποκορύφωμά του.

Δυστυχώς, όμως, ο Ψυχάρης και οι δημοτικιστές δεν μπόρεσαν να αποφύγουν τις ακρότητες στη χρήση της δημοτικής, οι οποίες προκάλεσαν τη σφοδρή αντίδραση του κατεστημένου, ιδίως των πανεπιστημιακών καθηγητών (π.χ. του Γ. Χατζιδάκι), οι οποίοι στράφηκαν προς την άκρα αρχαϊζουσα καθαρεύουσα. Αυτό σε συνδυασμό με την εξαιρετική μαχητικότητα, το πάθος και το φανατισμό των δημοτικιστών στον αγώνα τους για την επισημοποίηση της δημοτικής, έδωσε στο «γλωσσικό ζήτημα» ιδεολογικές διαστάσεις και δημιούργησε μια πόλωση ανάμεσα σε δύο γλωσσικά στρατόπεδα:

- στους υποστηρικτές της δημοτικής (με επικεφαλής τον Γ. Ψυχάρη) και
- στους υποστηρικτές της καθαρεύουσας (με επικεφαλής τον Γ. Χατζιδάκι).

Δημιουργήθηκε επίσης τώρα μια νέα, πιο έντονη μορφή διγλωσσίας, που αφορούσε όχι μόνο την παλαιά διχοτομία μεταξύ γραπτής και προφορικής γλώσσας αλλά και τη χρήση δύο διαφορετικών ειδών γραπτού λόγου (καθαρεύουσας και δημοτικής) από δημοτικιστές όπως, π.χ., ο Κ. Παλαμάς, που συνδυάζαν τη λογοτεχνική τους δραστηριότητα με μια επαγγελματική σταδιοδρομία.

20ός αιώνας: κρίση και επίλυση του «γλωσσικού ζητήματος»

Τον 20ό αιώνα το «γλωσσικό ζήτημα» πήρε ανοιχτά πολιτικές διαστάσεις: έγινε «γλωσσικός εμφύλιος» και σοβαρό εθνικό θέμα. Επίσης, χαρακτηρίστηκε

4. «Γλώσσα και πατρίδα... είναι το ίδιο. Να πολεμά κανείς για την πατρίδα του ή για την εθνική τη γλώσσα, ένας είναι ο αγώνας» (Ψυχάρης, 1888, σ. 110-111).

από αλληπάλληλες παλινδρομήσεις όσον αφορά τη χρήση της δημοτικής στην εκπαίδευση. Η διαδοχή των γεγονότων έχει ως εξής:

1901: Δημοσίευση μετάφρασης της Αγίας Γραφής στη δημοτική από τον Αλ. Πάλλη στην εφημερίδα *Ακρόπολις*. Για πρώτη φορά το κατεστημένο νιώθει ότι απειλείται σοβαρά από το δημοτικιστικό κίνημα. Ακολουθούν μέρες βίαιων διαμαρτυριών από καθηγητές και φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών, με επιθέσεις σε γραφεία εφημερίδων και αιματηρά επεισόδια (τα «Ευαγγελικά»).

1903: – Παράσταση *Ορέστειας* Αισχύλου στη δημοτική από Εθνικό Θέατρο. Ακολουθούν αιματηρά γεγονότα (τα «Ορεστειακά»). Εκστρατεία δυσφήμισης των «δημοτικιστών», οι οποίοι κατηγορούνται ως «μαλλιαροί» (λόγω της υποτιθέμενης «μποέμ» εμφάνισής τους), «ελεεινοί», «χυδαίοι», «άθεοι», «αναρχικοί», «προδοτές» (που προσπαθούν να χωρίσουν τα αρχαία από τα νέα ελληνικά, όπως οι Βούλγαροι προσπαθούν να χωρίσουν τη Μακεδονία από την Ελλάδα) και «όργανα μιας πανσλαβικής συνωμοσίας με στόχο τη διάσπαση της εθνικής γλώσσας, ώστε να καταστήσουν το έθνος λεία του ρωσικού και βουλγαρικού επεκτατισμού»⁵.

– Πρώτη έκδοση περιοδικού *Νουμάς*, αφιερωμένου στην προώθηση της δημοτικής, που υποστήριζε κυρίως τον Ψυχάρη και τους «σκληρούς» δημοτικιστές. Σε αυτό γράφει, όμως, επίσης ο Κ. Παλαμάς, αρχηγός των μετριοπαθών δημοτικιστών. Ο *Νουμάς* ήταν το επαναστατικό περιοδικό που σήκωσε ψηλά τη σημαία κάθε προοδευτικής ιδέας την προσοσιαλιστική περίοδο και συνέβαλε σημαντικά στους νέους γλωσσικοκοινωνικούς αγώνες. Από τις στήλες του αρχίζει για πρώτη φορά μια συζήτηση, η οποία προωθεί την ιδέα ότι η μεταρρύθμιση της γλώσσας και η κοινωνική μεταρρύθμιση πρέπει να συμβαδίσουν και οι δημοτικιστές θα πρέπει να κάνουν έκκληση στον ίδιο το λαό και όχι στο κατεστημένο (πανεπιστημιακούς και Πολιτεία).

Έτσι, ο δημοτικισμός αρχίζει να συνδέεται με το σοσιαλισμό και το πλαίσιο συζήτησης του γλωσσικού ζητήματος αλλάζει και γίνεται πολιτικό. Επίσης, τώρα το στρατόπεδο των δημοτικιστών χωρίζεται στα δύο: (α) στους σοσιαλιστές, που θεωρούσαν το γλωσσικό ζήτημα ως μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος πολιτικής και κοινωνικής μεταρρύθμισης, και (β) στους πιο συντηρητικούς, παραδοσιακούς εθνικιστές, που υιοθέτησαν μια όλο και πιο στενή άποψη του γλωσσικού ζητήματος, θεωρώντας το καθαρά ως θέμα πολιτισμού και παιδείας, μέ-

5. Τουλάχιστον όσον αφορά την κατηγορία «προδοτές», οι επικριτές ξεχνούσαν το «Γλώσσα και πατρίδα... είναι το ίδιο» του Ψυχάρη, ότι δηλαδή ο δημοτικισμός ανέκαθεν είχε ταυτίσει το έθνος με τη γλώσσα. Στην πραγματικότητα, το ζητούμενο και για τα δύο γλωσσικά κόμματα, τόσο για τους καθαρενουςιάνους όσο και για τους δημοτικιστές, ήταν κατά βάθος το ίδιο: η απελευθέρωση της υπόλοιπης «αλύτρωτης» Ελλάδας και το μέγαλμα του Κράτους –το ιδανικό της Μεγάλης Ιδέας– και ιδιαίτερα ο εξελληνισμός της Μακεδονίας την εποχή αυτή του Μακεδονικού ζητήματος. Η διαφορά τους ήταν ότι πίστευαν και υποστήριζαν ότι τα βουλγαρόφωνα, σλαβόφωνα και βλαχόφωνα Ελληνόπουλα της Μακεδονίας δεν μάθαιναν ελληνικά από αντίδραση προς την καθαρεύουσα, που τους επέβαλλαν τα ελληνικά σχολεία.

χρeis ότου κατέληξαν να το ταυτίζουν απλώς με την εισαγωγή της δημοτικής στη στοιχειώδη εκπαίδευση.

1905: Ίδρυση της Εταιρείας «Η Εθνική Γλώσσα», με κύριο στόχο την εισαγωγή της δημοτικής στα δημοτικά σχολεία. Η Εταιρεία αυτή τήρησε μια ουδέτερη στάση σε σχέση με τις εσωτερικές διαμάχες του δημοτικισμού και άσκησε σημαντική θετική επιρροή στην ανάπτυξη της δημοτικής και στο ζήτημα της προώθησής της ως επίσημης γλώσσας του κράτους.

1908: Ίδρυση Ανώτερου Δημοτικού Παρθεναγωγείου στο Βόλο. Ίδρυτής και διευθυντής του ήταν ο Αλ. Δελμούζος, ο οποίος εφάρμοσε στη διδασκαλία τις προοδευτικές και δημοτικιστικές ιδέες του.

1910: Ίδρυση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου», όργανου του (συντηρητικού) δημοτικισμού, με πρωταγωνιστή τον Δελμούζο και με στόχο «να βοηθήσει την αναγέννηση της παιδείας στη Ελλάδα». Ο Όμιλος έμελλε να διαδραματίσει σημαντικότατο ρόλο στην προώθηση της δημοτικής επί κυβέρνησης Βενιζέλου (βλ. παρακάτω), αλλά κατά την ίδρυσή του δυσκολεύεται να αποσείσει τις κατηγορίες περί διασυνδέσεών του με την αριστερά.

1911: – Αποκορύφωμα του μένους κατά του δημοτικισμού: ο Δελμούζος κατηγορείται από τον Μητροπολίτη Δημητριάδος για διαφθορά των ηθών στο «Παρθεναγωγείο» της πόλης. Αναγκάζεται να κλείσει το σχολείο και να εμφανιστεί ενώπιον δικαστηρίου.

– Ο Βενιζέλος υποχωρεί στις πιέσεις των αντιδραστικών και καθιερώνει συνταγματικά για πρώτη φορά την καθαρεύουσα ως επίσημη γλώσσα του κράτους (Άρθρο 107). Αυτή η επισημοποίηση της *διγλωσσίας* αποτέλεσε μεγάλη νίκη των δυνάμεων της αντίδρασης κατά του δημοτικισμού, αφού το Άρθρο 107 παρέμεινε σε ισχύ μέχρι το 1968, στο Σύνταγμα της χούντας των Συνταγματαρχών, και αφού μέχρι το 1977, έτος της επίσημης και παντελούς κατάργησης της καθαρεύουσας, η δημοτική δεν είχε ακόμη χρησιμοποιηθεί στη δικαιοσύνη και τη δημόσια διοίκηση (βλ. παρακάτω).

1917: Φιλελεύθερη στάση κυβέρνησης Βενιζέλου όσον αφορά τη δημοτική. Ηγετικά στελέχη του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» (Τριανταφυλλίδης, Δελμούζος, Γληνός) διορίζονται σε θέσεις-κλειδιά της εκπαίδευσης και ως μέλη της Επιτροπής γλωσσоекπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Αποτέλεσμα: η δημοτική εισάγεται τελικά για πρώτη φορά στη στοιχειώδη εκπαίδευση.

1920: Πτώση κυβέρνησης Βενιζέλου και κατάργηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης: τα σχολικά βιβλία καίγονται και αντικαθίστανται από άλλα γραμμένα στην καθαρεύουσα.

1923: Η επαναστατική κυβέρνηση Βενιζέλου επαναφέρει τη δημοτική.

1925-6: Με την εγκαθίδρυση της δικτατορίας του Πάγκαλου, παρατηρείται η έντονη πολιτικοποίηση του γλωσσικού ζητήματος από τη δεξιά. Ένα Πανελλαδικό Συνέδριο, που αποτελείται από διάφορες συντηρητικές θρησκευτικές και πολιτιστικές ομάδες, κάνει έκκληση για τιμωρία των μελών του «Εκπαιδευτικού

Ομίλου» ως εχθρών και διαφθορέων της θρησκείας, της οικογένειας, της ιδιοκτησίας, των ηθών, της εθνικής συνείδησης και της πατρίδας. Ο Πάγκαλος αναγγέλλει δημοσίως ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαλλιαρών είναι κομμουνιστές και θα τιμωρηθούν. Προσπάθεια Τριανταφυλλίδη και Δελμούζου να αποδείξουν ότι ο δημοτικισμός δεν ταυτίζεται με τον κομμουνισμό.

1926: Προσχώρηση Γληνού στο Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας.

1927: Το Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας εγκαταλείπει την καθαρεύουσα (την οποία συνέδεε έως τότε με το φιλελεύθερο αστικό κίνημα του Βενιζέλου) και υιοθετεί επίσημα τη δημοτική. Στο εξής και μέχρι την επίσημη και πλήρη κατάργηση της καθαρεύουσας το 1977, η γραπτή χρήση της δημοτικής ερμηνεύεται γενικά ως ένδειξη αριστερών τάσεων, ενώ η χρήση της καθαρεύουσας ως ένδειξη συντηρητισμού και υποστήριξης της άκρας δεξιάς.

1933: Η κυβέρνηση Π. Τσαλδάρη επαναφέρει την καθαρεύουσα στην εκπαίδευση.

1936-1941: Στη διάρκεια της δικτατορίας του Μεταξά, οι ακροδεξιοί καταδιώκουν τους δημοτικιστές ως αναρχικούς και κομμουνιστές. Προσπάθεια Μεταξά να σπάσει τους ισχυρούς δεσμούς του δημοτικισμού με την αριστερά δηλώνοντας ότι ο δημοτικισμός είναι «ένα καθαρά εθνικό κίνημα», διατάσσοντας τους δασκάλους να διδάσκουν τη δημοτική στα δημοτικά σχολεία και αναθέτοντας, τέλος, στον Τριανταφυλλίδη τη συγγραφή μιας «κρατικής» γραμματικής της δημοτικής, ως μέρος ενός μεταρρυθμιστικού εκπαιδευτικού προγράμματος που απέβλεπε στο να εμφυσήσει πειθαρχία στον ελληνικό λαό. Η «Νεοελληνική γραμματική» του Τριανταφυλλίδη (1941), αν και εκδόθηκε πολύ αργά, στα χρόνια της Κατοχής, έπαιξε τελικά καθοριστικό ρόλο στην προώθηση του δημοτικιστικού ζητήματος και άνοιξε βασικά το δρόμο για την καθιέρωση της δημοτικής τριάντα πέντε χρόνια αργότερα (βλ. παρακάτω).

1942: Την εποχή της Κατοχής και μετά το θάνατο του Μεταξά, οι συντηρητικοί του Πανεπιστημίου Αθηνών εκμεταλλεύονται την ευκαιρία να εδραιώσουν την καθαρεύουσα και καθαιρούν τον καθηγητή Ι. Κακριδή, επειδή δημοσίευσε μια πανεπιστημιακή του παράδοση στη δημοτική ακολουθώντας επίσης ένα «μονοτονικό» σύστημα. Στη «Δίκη των Τόνων», που ακολούθησε, ο δημοτικισμός συνδέθηκε ακόμη και με τη δικτατορία (πρβλ. μεταρρυθμίσεις Μεταξά) και, κατ' επέκταση, με το ναζισμό (στους κύκλους του κατεστημένου η χρήση της δημοτικής αντί της καθαρεύουσας θεωρούνταν πάντα απειλή κατά της εθνικής κυριαρχίας, πόσο μάλλον τώρα, στα χρόνια της Κατοχής).

1945-49: Στα χρόνια του εμφύλιου πολέμου, επιστροφή στη σκληρή αντιπαράθεση δημοτικιστών/αριστερών και «καθαρευουσιάνων»/δεξιών που σημειώθηκε είκοσι χρόνια πριν, επί Πάγκαλου. Η καθαρεύουσα διδάσκεται στα σχολεία.

1949-1964: Επί κυβερνήσεων Πλαστήρα και Παπάγου η καθαρεύουσα εξακολουθεί να διδάσκεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

1964-1967: Η φιλελεύθερη κυβέρνηση Γ. Παπανδρέου, με ανάλογη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, καθιερώνει την ισοτιμία δημοτικής και (απλής) καθαρεύουσας στη στοιχειώδη εκπαίδευση και εισάγει στα σχολεία τη γραμματική του Τριανταφυλλίδη. Ως επίσημη γλώσσα του κράτους και της Μέσης και Ανώτατης Εκπαίδευσης παραμένει, όμως, η καθαρεύουσα.

1967-1974: Η στρατιωτική δικτατορία επιβάλλει την καθαρεύουσα ακόμη και στη στοιχειώδη εκπαίδευση και απαγορεύει τη δημοτική, υιοθετώντας εναντίον της όλα τα παλιά επιχειρήματα και συνδέοντάς την με τον κομμουνισμό, την αναρχία και το χάος.

1976-1977: Η μεταδικτατορική, συντηρητική κυβέρνηση Καραμανλή επισημοποιεί τη χρήση της Δημοτικής ή «Νεοελληνικής», όπως ονομάστηκε, αρχικά σε όλες τις βαθμίδες της Γενικής Εκπαίδευσης (1976) και ακολούθως στη δημόσια διοίκηση και τη δικαιοσύνη (1977). Συγχρόνως, η πολιτική διάσταση του γλωσσικού ζητήματος εξέλιπε με τη νομιμοποίηση του ΚΚΕ. Η «Νεοελληνική» είναι αρκετά διαφορετική από την «καθαρή» δημοτική του Ψυχάρη και των «σκληρών» δημοτικιστών, διότι δεν περιέχει ιδιωματισμούς και ακρότητες και έχει επίσης συγχωνεύσει πολλά από τα στοιχεία της (απλής) καθαρεύουσας.

Έτσι, από την εποχή του αποκλεισμού της από το γραπτό λόγο με το κίνημα του Αττικισμού, η δημώδης ελληνική, η μόνη γλώσσα που μπορεί ανεπιφύλακτα να θεωρηθεί ως η συνέχεια και φυσική εξέλιξη της αρχαίας αττικής γλώσσας μέσω της Αλεξανδρινής και Βυζαντινής Κοινής, κατόρθωσε τελικά να επανακτήσει τη θέση της ως γλώσσα του προφορικού και του γραπτού λόγου, μέσα από διαδοχικές κατακτήσεις: την βλέπουμε να κατακτά πρώτα τη «δημώδη λογοτεχνία» και τη λυρική ποίηση, και στη νεότερη εποχή, εκτός από την ποίηση, διαδοχικά το διήγημα και το θέατρο, την εκπαίδευση και την επιστήμη και, τέλος, τη διοίκηση και τη νομοθεσία. Με την τελική αποδοχή της δημοτικής ως επίσημης (γραπτής και προφορικής) γλώσσας του ελληνικού κράτους, έπαψε πλέον να υφίσταται το φαινόμενο της διγλωσσίας, που διάρκεσε επί είκοσι περίπου αιώνες, και λύθηκε το τρομερό «γλωσσικό ζήτημα» της νεότερης εποχής, το οποίο ταλαιπώρησε την ελληνική παιδεία και κοινωνία για 143 ολόκληρα χρόνια.

Εναλλαγή καθαρεύουσας και δημοτικής στη νεοελληνική εκπαίδευση (1834-1976)

Μεταξύ 1834 (καθιέρωση καθαρεύουσας στην εκπαίδευση) και 1976 (καθιέρωση δημοτικής στην εκπαίδευση) σημειώθηκαν δέκα παλινδρομήσεις στη διδασκόμενη στη στοιχειώδη εκπαίδευση (δημοτικά σχολεία) ελληνική γλώσσα, από τις οποίες οι εννέα παρατηρούνται στα 49 χρόνια μεταξύ 1917-1976:

1834-1911: Χρήση καθαρεύουσας σε όλη την εκπαίδευση.

1911: (Βενιζέλος - Άρθρο 107): Συνταγματική καθιέρωση καθαρεύουσας σε όλη την εκπαίδευση.

1920: (πώση Βενιζέλου): Καθαρεύουσα.

1923: (Βενιζέλος): Δημοτική στα δημοτικά.

1933: (Τσαλδάρης): Καθαρεύουσα.

1936-41: (Μεταξάς): Δημοτική στα δημοτικά.

1941-1964: (Β' Παγκόσμιος και Εμφύλιος Πόλεμος. Πλαστήρας, Παπάγος): Καθαρεύουσα.

1964-1967: (Παπανδρέου): Δημοτική στα δημοτικά.

1967-1974: (Χούντα): Καθαρεύουσα.

1976: (Καραμανλής): Δημοτική.

Γ) Οι συνέπειες του γλωσσικού ζητήματος πάνω στις ιδεολογικές αντιπαραθέσεις, στην πολιτική ζωή και στην εκπαίδευση του νεοελληνικού κράτους

[Ακολουθούν αποσπάσματα και ιδέες από διάφορα έργα, που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη παράλληλα με απόψεις που εκφράζονται σε άλλα έργα της βιβλιογραφίας].

«Ο αττικισμός είχε βαρυσήμαντες και ολέθριες συνέπειες για την πνευματική εξέλιξη και ζωή του ελληνικού έθνους. Με τον γραμματικό διχασμό που είχε για επακόλουθο και που γινόταν με τον καιρό βαρύτερος, καθιέρωσε ο αττικισμός και έναν ψυχικό διχασμό σε κάθε ομόγλωσσο· εμπόδισε την ελεύθερη έκφραση, ιδίως στο γραπτό λόγο· εμπόδισε το άνθισμα και την επίδραση της λογοτεχνίας στο μεγάλο κοινό και άνοιξε χάσμα ανάμεσα στο λαό και την παιδεία του που έργο της έχει να του μεταδώσει με τη γλώσσα του τα αγαθά του εθνικού πολιτισμού» (Τριανταφυλλίδης, 1941, σ. 4).

«Με τον καθαρισμό γίνεται η γραπτή γλώσσα όλο και αρχαιότερη, γίνεται όμως και πιο δυσκολομάθητη και δυσκολομεταχειρίστη και έτσι ματαιώνεται ο προορισμός της. Η νέα διγλωσσία που δημιουργήσε ο καθαρισμός στο 19ο αιώνα [είχε] πολλαπλά... ολέθρια επακόλουθα». (Τριανταφυλλίδης 1941, σ. 7).

Το «γλωσσικό ζήτημα» ξεκίνησε το 18ο αιώνα ως πρόβλημα παιδείας με πολιτιστική κυρίως διάσταση, για να αποκτήσει με τον καιρό κοινωνική και πολιτική διάσταση.

Η άκρα καθαρεύουσα απομακρυνόταν όλο και περισσότερο από την ομιλούμενη γλώσσα και από την πραγματικότητα, ενώ ακόμη και αυτή η απλούστερη καθαρεύουσα, που διδασκόταν στα σχολεία, μεγάλωνε το χάσμα ανάμεσα στις εύπορες και μορφωμένες τάξεις και το λαό.

Η ιδεολογία του αρχαϊσμού έγινε όλο και μεγαλύτερο εμπόδιο στη δημιουργικότητα, στη σαφή και γεμάτη αυτοπεποίθηση έκφραση των ατόμων και στη μεταβίβαση των ιδεών. Κράτησε το ελληνικό έθνος σε μια νοσηρή κατάσταση και σε στασιμότητα, τη στιγμή που έπρεπε αυτό να ψάξει για ένα νέο κόσμο και να διαμορφώσει ένα δικό του, νέο πολιτισμό.

Η καθαρεύουσα ήταν, ούτε λίγο ούτε πολύ, μια ξένη γλώσσα, η οποία δημιουργούσε ένα χάσμα ανάμεσα σε αυτόν που την έγραφε και το αντικείμενο ή την

έννοια που περιέγραφε. Επίσης, κάτι ακόμη τραγικότερο, η σχολική διδασκαλία της καθαρεύουσας άφηγε ένα αίσθημα άσκοπης κόπωσης και απέχθειας, γεγονός που δημιουργούσε ψυχικό χάσμα ανάμεσα στον νεοέλληνα και στην εθνική του γλώσσα.

Ο «καθαρισμός» της ελληνικής γλώσσας από τους υποστηρικτές της καθαρεύουσας αλλά και από τους ακραίους δημοτικιστές («δημοτικιστικός καθαρισμός») και η επιβολή κανόνων για το «σωστό» γράψιμό της από τους δημοτικιστές εμπόδισαν την ελευθερία της γλωσσικής έκφρασης των Ελλήνων.

Με τη τελική αποδοχή από τον ελληνισμό, για πρώτη φορά από την εποχή του Αττικισμού, μιας ενιαίας γλώσσας για το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ο καθένας μπορεί τώρα να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα αυτή χωρίς πολιτικές συνέπειες και χωρίς κανένα προσωπικό κίνδυνο, ενώ το αίσθημα αμηχανίας, που προέκυπτε παλιά από την αβεβαιότητα ως προς τη «σωστή» χρήση της γραπτής γλώσσας, ανήκει πια στο παρελθόν. Επίσης, οι συγγραφείς, απελευθερωμένοι πλέον από τις παλιές ιδεολογίες και το άγχος της καταδίωξης, μπορούν να πειραματιστούν με την ποικίλη και μοναδικά πλούσια ελληνική λογοτεχνική παράδοση.

Μεταφρασμένα αποσπάσματα από άρθρο του Mackridge (1990)

«Η καθαρεύουσα ήταν σίγουρα το μέσο που χρησιμοποίησε η ανερχόμενη αστική τάξη για να περιφρουρήσει τα κέρδη της... [Ήταν] ένα σύμβολο κοινωνικής ανόδου... και... κοινωνικής ευυποληψίας» (σ. 41).

«Ο Κοραΐς και ο Χατζιδάκις πίστευαν ότι η διγλωσσία είναι κάτι το φυσικό και οικουμενικό: ότι υπήρχε αναπόφευκτα μια γλώσσα για τους μορφωμένους και μια άλλη για το άξεστο κοπάδι. Ο Χατζιδάκις θεωρούσε απροκάλυπτα ότι οι αμόρφωτοι πρέπει να περιοριστούν σε μια παθητική συμμετοχή στον εθνικό πολιτισμό: του αρκούσε αυτοί να κατανοούν (ή να μαντεύουν) ό,τι τους έλεγε· διαίρεσε το έθνος στους λίγους που γράφουν και στους πολλούς που διαβάζουν (και μισοκαταλαβαίνουν). Το αποτέλεσμα της διγλωσσίας ήταν να διατηρήσει τις λαϊκές μάζες σε υποτέλεια και να τις αποκλείσει από την άνοδό τους στην εξουσία αλλά, το χειρότερο απ' όλα, με το να αναγκάσει τους Έλληνες από την πιο τρυφερή ηλικία να ξεριζώσουν από το λεξιλόγιό τους τις πιο πολύτιμες λέξεις και να τις αντικαταστήσουν με «καλύτερες λέξεις» τους έκανε να ντρέπονται για τον ίδιο τους τον πολιτισμό και σε τελευταία ανάλυση τους αποξένωσε από τον ίδιο τους τον εαυτό» (σ. 44).

«Μια [αποτυχία] του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ως οργάνου του δημοτικιστικού κινήματος, ήταν ότι περιορίσε το γλωσσικό ζήτημα στον τομέα της εκπαίδευσης (και μάλιστα της στοιχειώδους εκπαίδευσης), και... την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο να αλλάζει απλώς την γλώσσα των σχολικών βιβλίων χωρίς να μεταβάλλει το περιεχόμενό τους» (σ. 47)... Έτσι, η έμμονη ενασχόληση των δημοτικιστών με την γλώσσα της εκπαίδευσης έκανε το γλωσσικό ζήτημα να τελματώσει σε άγονες συζητήσεις για τις παραμικρές λεπτομέρειες που αφορούσαν τη γλώσσα των δημοτικών σχολείων, αντί να επιτρέψει στη συζήτηση να επε-

καθεί στις ευρύτερες απόψεις της χρήσης της γλώσσας» (σ. 48).

«Ποιες είναι, λοιπόν, οι συνέπειες της καθαρεύουσας; Πρώτα απ' όλα, διαίρεσε το έθνος σε αυτούς που κατείχαν και αυτούς που δεν κατείχαν τις μαγικές λέξεις που τους εξασφάλιζαν κοινωνική και οικονομική επιτυχία. Υπήρχαν όμως και άλλες συνέπειες. Ο Αδαμάντιος Πεπελάσης, Διοικητής της Αγροτικής Τρόπεζας Ελλάδος, είπε το 1977: «Η έλλειψη επικοινωνίας και αμοιβαίας κατανόησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους επιστήμονες και τους ακαδημαϊκούς από τη μια πλευρά και τον λαό από την άλλη κράτησε τον τελευταίο σε άγνοια και έκανε τους πρώτους στείρους και άγονους: ο λαός εμποδίστηκε να πλησιάσει την επιστημονική γνώση». Επειδή πρόκειται για μια γλώσσα που χρειάζεται να μαθευτεί με πολλή μελέτη, η καθαρεύουσα έφερε στα έργα αυτών που μεγάλωσαν μ' αυτήν μια πεζή αμορφωσιά και έναν φόβο για την παραστατική γλώσσα (σ. 48). Από την άλλη πλευρά, [το γεγονός ότι] δεν υπήρξαν ποτέ γενικά παραδεκτοί κανόνες για την καθαρεύουσα, [έφερε μια] γλωσσική αναρχία στη χρήση της... Επίσης, προξένισε στους Έλληνες μιαν ατυχή γλωσσική αβεβαιότητα και ανασφάλεια όποτε ήθελαν να την χρησιμοποιήσουν στον γραπτό λόγο: πώς μπορούν να γράψουν «σωστά»; πώς θα αποφύγουν να γελοιοποιηθούν για τα «λάθη» τους; Συχνά οδήγησε σε μια τέτοια έμφαση στη μορφή, ώστε το περιεχόμενο αγνοήθηκε· η κενή και επιτηδευμένη, πομπώδης μεγαλοπρέπεια είναι ένα σχεδόν απαραίτητο τυπικό γνώρισμα του γραψίματος στην καθαρεύουσα και αυτό συχνά μεταφέρθηκε στον τρόπο του γραψίματος στη δημοτική» (σ. 49).

Μεταφρασμένα αποσπάσματα από άρθρο της Alexiou (1982)

«Η συνεχής παλινδρόμηση στα πιο σημαντικά για την εκπαίδευση του ατόμου χρόνια ανάμεσα στην καθαρεύουσα και στη δημοτική, συμπεριλαμβανομένης και της απαγόρευσης της δημοτικής στα χρόνια της χούντας,... [είχε ως αποτέλεσμα] μια σύγχυση... [τόσο] διανοητική [όσο και] γλωσσική, [που ήταν] βαθιά και έντονη....» (σ. 173).

Παράδειγμα

Κάποιος που γεννήθηκε το 1952:

1η Δημοτικού το 1958: καθαρεύουσα

6η Δημοτικού το 1964: δημοτική (Παπανδρέου)

3η Γυμνασίου το 1967: καθαρεύουσα (χούντα)

Πανεπιστήμιο 1970-1974: καθαρεύουσα (χούντα).

«Θα στραφώ τώρα σε μερικές από τις ψυχολογικές στάσεις που ενυπάρχουν στην καθαρεύουσα και στην [«καθαρή»] δημοτική και στις ευρύτερες επιπτώσεις τους. Η έννοια του καθαρού αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθαρεύουσας· ο όρος σημαίνει στην κυριολεξία «καθαρός»... Όπως απέδειξε ο Mirambel, η καθαρεύουσα, εκτός από γλωσσική μορφή, είναι μια νοοτροπία, μια ψυχολογική στάση. Η γενική αρχή της είναι να διατηρήσει την γλώσσα μέσα στο πλαίσιο ειδικών κανόνων και να την προστατεύσει από διακυμάνσεις και αλλαγές, [σ. 174] οι οποίες ταυτίζονται με την χυδαιότητα και την αναρχία. Η στάση αυτή [στηρί-

ζεται όχι σε] επιστημονικά επιχειρήματα αλλά [σε μια] δογματική έκκληση στην παράδοση –δηλαδή, στο κύρος της ελληνοχριστιανικής κληρονομιάς και την προτεραιότητα του γραπτού λόγου σε σχέση με τον προφορικό. Μερικά παραδείγματα από τη χρήση της καθαρεύουσας σε πολιτικά συνθήματα του 1973: «το πεπρωμένον της φυλής», «λαμπρύνομεν το ελληνικόν όνομα», «ο Θεός είναι φιλέλλην», «ελληνοχριστιανική πρόοδος», «σώσομεν το έθνος από τους αιωνίους εχθρούς του».

«Η καθαρεύουσα ενθαρρύνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά, που είναι συγχρόνως καταστάσεις του πνεύματος και γλωσσικές μορφές: προσκόλληση στην εξουσία και το κατεστημένο· δυσπιστία ή αποδοκιμασία προς οτιδήποτε δεν συμμορφώνεται με το κατεστημένο· ηθοπλαστικές γλώσσας· αναστολή της φαντασίας, της δημιουργικότητας και του πειραματισμού. Πάνω απ' όλα είναι επανορθωτική και απαγορευτική» (σ. 175)... [Πιστεύω] ότι η καθαρεύουσα αντικατοπτρίζει βαθύτερους κοινωνικοψυχολογικούς και ιστορικούς παράγοντες και ότι ο ρόλος της (περισσότερο ή λιγότερο συνειδητός) είναι να εμπνεύσει σεβασμό προς την εξουσία, τον κομπορμιισμό και το κατεστημένο» (σ. 176).

«Αλλά μερικοί δημοτικιστές, τόσο παλαιοί όσο και σύγχρονοι, έχουν αναπτύξει μια καθαρολογική νοοτροπία που [συμπίπτει] με αυτή των υποστηρικτών της καθαρεύουσας... [Η] προσπάθειά [τους] να κατασκευάσουν μια κωδικοποιημένη και συστηματική δημοτική οδήγησε σε «ψευδο-δημοτικισμούς» που αντιστοιχούν στους «ψευδο-αρχαϊσμούς» των καθαρευουσιάνων. Λίγοι δημοτικιστές σήμερα θα υποστήριζαν τις ακρότητες του πρώιμου δημοτικιστικού κινήματος της δεκαετίας του 1880, αλλά η έννοια της «καθαρής δημοτικής» (μια εξιδανικευμένη αφηρημένη έννοια και όχι μια πραγματικότητα) έχει αφήσει βαθιά σημάδια... Πρώτα απ' όλα, υπάρχει η τάση προς υπόδειξη και απαγόρευση... Κάτι πιο σημαντικό, ακριβώς όπως η καθαρεύουσα εμποδίζει την πρωτοτυπία και την φαντασία με την προσκόλλησή της σε ένα θεσπισμένο λεξιλόγιο και με τον εθισμό σε κλισέ, έτσι και η [«καθαρή»] δημοτική μπορεί να παρεμποδίσει την καθαρή αναλυτική σκέψη. Ασχολείται κατ' αποκλειστικότητα με το στυλ και την γλωσσική μορφή παρά με το περιεχόμενο και την σαφήνεια του νοήματος. Ο παράγοντας αυτός εξηγεί ως ένα βαθμό τις ατέλειες που υπάρχουν μέχρι σήμερα στη λογοτεχνική κριτική, η οποία υποφέρει από υποκειμενικότητα της κρίσης, έλλειψη λογικής επιχειρηματολογίας και φλυαρία. Αυτές οι ατέλειες είναι, εν μέρει τουλάχιστον, τα αρνητικά αποτελέσματα του γλωσσικού ζητήματος...» (σ. 177).

Ένα άλλο σημαντικό ερώτημα είναι... κατά πόσο η γενική ανάπτυξη ενός παιδιού επηρεάζεται από τη συνεχή εναλλαγή καθαρεύουσας και δημοτικής. Η γλώσσα και η σκέψη είναι στενά συνδεδεμένες... Στην περίπτωση της ελληνικής διγλωσσίας... υπάρχει συνεχής παρακώλυση της γλωσσικής έκφρασης και της κατανόησης σε όλα τα επίπεδα της μάθησης ειδικά επειδή η γνώση της καθαρεύουσας τείνει να είναι ασαφής και ελλιπής... [Οι επιπτώσεις στα παιδιά μπορούν να είναι] η έλλειψη αυθορμητισμού [και ένα] πρόβλημα γλώσσας» (σ. 178).

Συνέπειες γλωσσικού ζητήματος

- A) Συνέπειες στην πνευματική και πολιτισμική εξέλιξη του ελληνικού έθνους.
B) Συνέπειες στην κοινωνική και πολιτική ζωή του ελληνικού έθνους.

A) Συνέπειες στην πνευματική και πολιτισμική εξέλιξη του ελληνικού έθνους

α) Καθαρεύουσα – δυσνόητη, δυσκολομάθητη και δυσκολομεταχειρίσιμη γλώσσα. Προορισμός της γλώσσας: η παιδεία και η μετάδοση των αγαθών του πολιτισμού, και η δημιουργία πολιτισμού.

Όμως, μια δυσνόητη γλώσσα, όπως η καθαρεύουσα, δημιουργεί χάσμα ανάμεσα στη γλώσσα και τον χρήστη της. Διαβάζοντας μια λέξη/φράση στην καθαρεύουσα, ο χρήστης δεν την κατανοεί αμέσως (αλλά χρειάζεται πρώτα να την μεταφράσει*), πράγμα που του δημιουργεί μια διανοητική σύγχυση, ένα ψυχικό διχασμό ανάμεσα στη λέξη/φράση και την έννοιά της (κανονικά, γλώσσα και σκέψη/έννοια/πράγμα ταυτίζονται). Θέλοντας να περιγράψει μια έννοια στην καθαρεύουσα, ο χρήστης έρχεται σε αμηχανία για το ποιες είναι οι «σωστές» λέξεις που πρέπει να χρησιμοποιήσει (όπως όταν προσπαθούμε να γράψουμε μια λέξη/φράση σε μια ξένη γλώσσα): τα συναισθήματα ανασφάλειας και άσκοπης κόπωσης που δημιουργούνται οδηγούν σε ένα ψυχικό χάσμα ανάμεσα στον Νεοέλληνα και την εθνική του γλώσσα (ο Έλληνας φτάνει στο σημείο να απεχθάνεται την εθνική του γλώσσα και να την περιφρονεί, να ντρέπεται γι' αυτήν, ώστε αποξενώνεται από τον πολιτισμό του και τελικά από τον ίδιο του τον εαυτό).

Επομένως, η καθαρεύουσα στάθηκε εμπόδιο στην κατανόηση και τη γνώση, καθώς και στην έκφραση και τη μεταβίβαση ιδεών μέσω της γλώσσας. Ο προορισμός της γλώσσας (η παιδεία και η μετάδοση των αγαθών του πολιτισμού, και η δημιουργία πολιτισμού) ματαιώθηκε με την καθαρεύουσα, όπως ματαιώνεται με κάθε δυσνόητη γλώσσα. Ο λαός καταδικάστηκε σε στασιμότητα, έμεινε απάιδευτος και δεν μπόρεσε να αναπτύξει ένα νέο, δικό του πολιτισμό.

β) Συνεχής εναλλαγή καθαρεύουσας και δημοτικής στα δημοτικά σχολεία: σοβαρές συνέπειες στη διανοητική ανάπτυξη των παιδιών – δημιούργησε σύγχυση και ένα πρόβλημα γλώσσας στα παιδιά.

γ) Προσκόλληση της καθαρεύουσας σε ένα λεξιλόγιο-κλισέ: έμφαση καθαρεύουσας στους τύπους, στη μορφή, στο στυλ και όχι στο περιεχόμενο, στην ουσία των κειμένων (τεχνητό περίβλημα ευγένειας, κενή και πομπώδης μεγαλοπρέπεια): ενθάρρυνση αποστήθισης.

* Π.χ. «Θέτομεν κύπελλον πλήρες ύδατος επί της τραπέζης και ρίπτομεν εντός αυτού κόνιν τινά», μτφρ.: «Βάζουμε ένα ποτήρι νερό πάνω στο τραπέζι και ρίχνουμε μέσα σ' αυτό κάποια σκόνη».

– καλλιέργησε στα παιδιά φόβο για την αυθόρμητη παραστατική γλώσσα και τα έκανε να εκφράζονται με τρόπο πεζό και στείο· νοσηρή κατάσταση και στασιμότητα·

– εμπόδισε τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, την ελεύθερη σκέψη και έκφραση, την ουσιαστική μεταβίβαση ιδεών, την κριτική ικανότητα και την ικανότητα ανάπτυξης λογικής επιχειρηματολογίας·

– καλλιέργησε μια σοβαροφάνεια και επομένως την απάτη (πρβλ. Ψυχάρης, *Το ταξίδι μου*, σ. 110-111).

Β) Συνέπειες στην κοινωνική και πολιτική ζωή του ελληνικού έθνους

α) Γλωσσικός εμφύλιος: η γλώσσα χώρισε το έθνος στα δύο.

β) Ο γλωσσικός εμφύλιος δημιούργησε το άγχος της καταδίωξης στους δημοτικιστές/αριστερούς (μόνιμο συναίσθημα ότι κινδυνεύει η ζωή τους).

γ) Βαθύ χάσμα ανάμεσα στη μορφωμένη αστική τάξη («καθαρευουσιάνους») και το λαό.

Ιδεολογική διάσταση: καθυπόταξη λαϊκών μαζών από αστική τάξη και αποκλεισμός τους από τη γνώση και την εξουσία, και καλλιέργεια κομπορμιισμού (υπακοής στο κατεστημένο - στην παράδοση, στην εξουσία).

Βιβλιογραφία

- Alexiou, M., «Diglossia in Greece», στο Haas W. (ed), *Standard languages: spoken and written*, σ. 156-192, Manchester University Press, Manchester 1982.
- Γληνός, Δ., *Έθνος και γλώσσα*, εκδ. Αθηνά, Αθήνα 1971.
- Δελμούζος, Α.Π., *Δημοτικισμός και Παιδεία*, Εκδ. Ελληνοευρωπαϊκή Κίνηση Νέων, Αθήνα 1971.
- Δημαράς, Κ.Θ., *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1998.
- «Η ελληνική γλώσσα από την αρχαιότητα έως σήμερα», ένθετο περιοδικό *Επτά Ημέρες*, εφημ. *Η Καθημερινή* της 3-10-1999.
- Κορδάτος, Γ., *Δημοτικισμός και λογιωτατισμός. Κοινωνιολογική μελέτη του γλωσσικού ζητήματος*, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1974.
- Mackridge, P., «Katharevousa (c. 1800-1974). An Obituary for an Official Language», στο Sarafis, M. and Eve, M. (eds.) *Background to contemporary Greece I*, σ. 25-51, The Merlin Press, Λονδίνο 1990.
- Μπαμπινιώτης, Γ., *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα 1998.
- Μπαμπινιώτης, Γ., «Το γλωσσικό ζήτημα και η εξελικτική πορεία της ελληνικής γλώσσας μέχρι και την τελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα», στον τόμο «Ελλάς» της *Εγκυκλοπαίδειας Πάπυρος-Λαρούς-Μπριτάνικα*, τόμ. Α', σ. 28-46.
- Πεπονής, Α.Ι. (επιμ.), *Το γλωσσικό μας πρόβλημα*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1972.

- Τριανταφυλλίδης, Μ., *Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής)*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 1941.
- Απαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Τόμος Πέμπτος: *Γλωσσικό Ζήτημα και γλωσσοεκπαιδευτικά Β'*, Αριστοτέλειον Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 1963.
- Χατζηφώτης, Ι.Μ., *Το γλωσσικό μας ζήτημα*, εκδ. Μίνωας, Αθήνα 1972.
- Ψυχάρης, Γ., *Το ταξίδι μου*, Αθήνα 1888.
- Τομπαΐδης, Δ.Ε., *Επιτομή της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 1982.

Η σχολική τάξη ως κοινότητα ενδιαφέροντος

Μαρία Γκούσια-Ρίζου

Διδάκτωρ

Εισαγωγή

Η δημιουργία ενός σχολείου που θα ικανοποιεί μαθητές και εκπαιδευτικούς απαιτεί γενικότερες αλλαγές, που αφορούν το χώρο, την πολιτική, τα προγράμματα, τις διαδικασίες και τους ανθρώπους (Hansen, & Child, 1998). Όμως οι ολοένα υψηλότεροι ακαδημαϊκοί στόχοι προϋποθέτουν, ως αναγκαία συνθήκη, τη συνεργασία των ίδιων των μαθητών και τη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών μεταξύ τους στις τάξεις όπου φοιτούν. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται και από ερευνητικές εργασίες, οι οποίες προτείνουν «αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο εργάζεται και αισθάνεται το σύνολο των μαθητών μιας τάξης» (Kohn, 1997).

Η σχολική τάξη λειτουργεί ως ένα σύστημα σχέσεων –του εαυτού και του άλλου– που αλληλοεπηρεάζεται στη βάση κοινών εμπειριών (Wood, 1999). Οι εμπειρίες αυτές διαμορφώνουν αντιλήψεις και εισάγουν νέες γνώσεις στους μαθητές, ενώ παράλληλα διαμορφώνουν δεσμούς φιλίας και αλληλοκατανόησης μεταξύ των συνομηλίκων. Η διαμόρφωση συναισθηματικών δεσμών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και μαθητών μεταξύ τους, αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης, η κοινότητα ενδιαφέροντος προδιαγράφει έναν ορισμένο τύπο σχέσεων, που διακρίνεται για την ανταποδοτικότητα, τη φιλική διάθεση και την ωριμότητα (Deigo, 2003). Τα χαρακτηριστικά αυτά των σχέσεων δύσκολα εμφανίζονται στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, παρότι αποτελούν στόχους των εκάστοτε εκπαιδευτικών σχεδιασμών και του γενικότερου οράματος για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους νέους. Τα προβλήματα εμφανίζονται τόσο σε προσωπικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Το άγχος της περιθωριοποίησης και της απώλειας της προσωπικής ταυτότητας μέσα στην τάξη ελλοχεύει και οδηγεί σε απογοήτευση των μαθητών, συχνά μέσα από την οδυνηρή διαδικασία της αμφισβήτησης ή της απόρριψης. Παράλληλα, το έντονα ανταγωνιστικό περιβάλλον της τάξης και η απομάκρυνση από θέματα που δίνουν νόημα στην καθημερινή ζωή των μαθητών δημιουργούν επίμονα προβλήματα στη διδακτική πρακτική, όπως είναι η ανία των μαθητών και η έλλειψη προσοχής τους στο μάθημα.

Εμφανής είναι και η ένταση στις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς ελαχιστοποιείται η δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών. Η καθημερινή πρακτική μοιάζει περισσότερο αλλοτριωμένη και «στεγνή» από ανθρωπιστικά μηνύματα. Ως «αντίδοτο» στα προβλήματα που αναφέρθηκαν φαίνεται να λειτουργεί ένα πλέγμα δεσμών φιλίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, που μ' αυτό τον τρόπο κατορθώνουν να ξεπεράσουν τα κοινωνικά και συναισθηματικά εμπόδια.

Με την εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο σχολείο (social- emotional learning), οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να ενδιαφέρονται για τους άλλους, να κάνουν υπεύθυνες επιλογές, να αποτρέπουν τη βία και να ενθαρρύνονται για υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Solomon *et al.*, 2000). Με την πάροδο του χρόνου, τα συγκεκριμένα προγράμματα επέφεραν βελτιώσεις στις επιδόσεις των μαθητών, επιλύθηκαν πολλά ηθικά προβλήματα που τους απασχολούσαν, επιτεύχθηκε υψηλότερος βαθμός προσοχής και αντίστοιχα μειώθηκαν τα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη.

Η παρούσα προσέγγιση επικεντρώνεται στην ανάγκη δημιουργίας ενός φιλικού – συνεργατικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, έχοντας ως γνώμονα τον ειλικρινή διάλογο και τις δημοκρατικές διαδικασίες. Η σταδιακή οικοδόμηση της κοινότητας ενδιαφέροντος στην τάξη προϋποθέτει την υιοθέτηση μιας σειράς διαδικασιών και στοιχείων που στοχεύουν τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

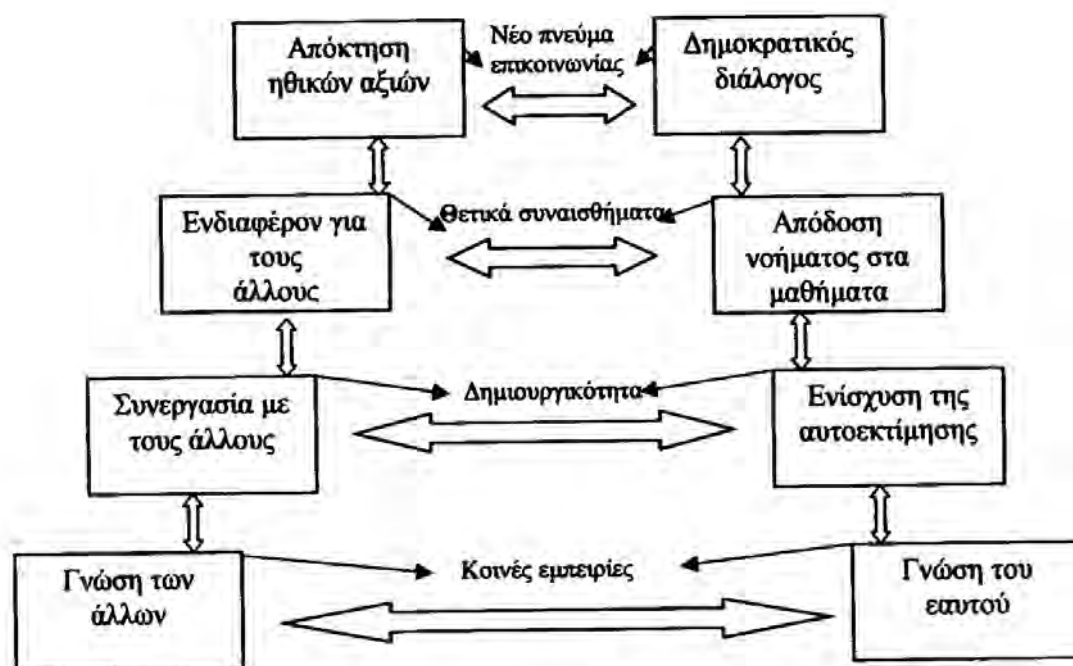
Το φιλικό-συνεργατικό περιβάλλον της τάξης

Ο William Glasser (1997) με τη θεωρία του (Choice Theory) υποστηρίζει ότι η συμμετοχή σε ομάδες, η αίσθηση διατήρησης της προσωπικής επάρκειας και η διάθεση για διασκέδαση είναι φυσικές εσωτερικές ανάγκες τις οποίες όλα τα άτομα τείνουν να ικανοποιήσουν. Το αίσθημα για κοινωνική ένταξη σε μια ομάδα γίνεται περισσότερο εμφανές στους εφήβους, οι οποίοι χρειάζονται, όπως είναι γνωστό, την επιβεβαίωση και την αναγνώριση ως στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας. Το περιβάλλον, δηλαδή, αποτελεί συστατικό μέρος της ψυχοκοινωνικής ταυτότητας του ανθρώπου (Zavalloni & Louis- Guerin, 1996).

Η προσπάθεια ένταξης των μαθητών σε μια ομάδα δηλώνει, μεταξύ άλλων, την προσπάθεια προσαρμογής στις περιστάσεις των καιρών, ώστε να γίνεται πιο εύκολη η ανεύρεση λύσεων σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Συχνά μάλιστα συνοδεύεται από την προτίμηση για συνεργασία με εκπαιδευτικούς οι οποίοι εκδηλώνουν προσωπικό ενδιαφέρον και σεβασμό για τους μαθητές τους (Richards, 1987· Brown Easton, 2002· Γκούσια-Ρίζου, 2000). Καθώς η ψυχολογική και κοινωνική αποδοχή επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των ατόμων (Harter, 1990), επιτακτική είναι η ανάγκη θετικής παρέμβασης του σχολείου, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να επικοινωνήσουν ουσιαστικά μεταξύ τους (Steinberg, 1993).

Όπως είναι φυσικό, οι προσωπικές αντιξοότητες των μαθητών και οι συχνοί διαπληκτισμοί στην τάξη συνιστούν εμπόδια στην οικοδόμηση ενός περιβάλλοντος ενδιαφέροντος. Αν δεν δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να μιλήσουν για τις συγκρούσεις, τις ανασφάλειες και τις εξωτερικές πιέσεις που δέχονται, τότε το σχολείο δεν μπορεί να τους βοηθήσει ουσιαστικά στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων. Στο σημείο αυτό αναφύεται το ζήτημα του δημοκρατικού διαλόγου. Στην πράξη, οι τάξεις δεν αποτελούν ασφαλές μέρος για ελεύθερο διάλογο. Η αιτιολογία ανάγεται συνήθως στον κοινωνικό ρατσισμό, στην έλλειψη κατανόησης, στο φόβο παρεξήγησης, στην ανάμνηση δυσάρεστων εμπειριών (Ellsworth, 1989). Η τυπική μορφή επικοινωνίας που χρησιμοποιείται στην τάξη έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν αρκετές παρανοήσεις και επιφανειακή ενεργοποίηση του ρόλου των μαθητών.

Σύμφωνα με το μοντέλο που παρουσιάζεται στη συνέχεια (σχεδιάγραμμα 1), η κοινότητα ενδιαφέροντος στη σχολική τάξη οικοδομείται μέσα από την καθημερινή προσπάθεια για γνώση του εαυτού και των άλλων. Οι προκλήσεις του μέλλοντος μπορούν να κατακτηθούν μόνο από ανθρώπους που διακρίνονται για το ανοιχτό κριτικό πνεύμα τους, την ηθική ακεραιότητα και την υπευθυνότητα απέναντι στο κοινωνικό σύνολο. Χρειάζεται, επομένως, να δοθεί έμφαση, εκτός από τα τεχνοκρατικά στοιχεία της διδασκαλίας, στα αλληλεπιδραστικά κοινωνικά στοιχεία που αναπτύσσονται στο περιβάλλον της τάξης διευκολύνοντας την ατομική και κοινωνική βελτίωση.



Σχεδιάγραμμα 1: Τα δομικά στοιχεία της σχολικής τάξης ως κοινότητας ενδιαφέροντος.

Γνώση και κατανόηση των άλλων. Εμπειρικές μελέτες από το χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας αναφέρονται στη σημασία που έχουν για το εκπαιδευτικό περιβάλλον οι αντιλήψεις, οι σχέσεις κατανόησης και επιρροής που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών μιας ομάδας (Myers, 1999). Τα περισσότερα σχολεία, όμως, σήμερα είναι οργανωμένα με αυστηρά τεχνοκρατική δομή, στοιχείο που προσδιάζει περισσότερο σε επιχειρήσεις. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να διευρύνουν τις γνώσεις τους προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εποχής, χωρίς ωστόσο να μπορούν να αναστρέψουν το ανταγωνιστικό πνεύμα που βιώνουν και χωρίς κατ' ουσία να γνωρίζουν τους άλλους γύρω τους. Αντίθετα, η αποδοχή της διαφορετικότητας, της προσωπικής ελευθερίας των επιλογών και του σεβασμού των άλλων αποτελεί αναγκαία βάση συνοχής για τη δημιουργία της σχολικής τάξης ως κοινότητας ενδιαφέροντος.

Βαθύτερη γνώση του εαυτού. Ο χρόνος που ξοδεύουν οι μαθητές για τη μελέτη των διδακτικών αντικειμένων είναι εξαιρετικά μεγάλος σε σχέση μ' εκείνον που αφιερώνουν για τη βαθύτερη ενασχόληση με τον εαυτό τους. Ποιοι πραγματικά είναι και σε τι στοχεύουν; Σε ποιες δεξιότητες είναι πολύ καλοί και σε ποιες υστερούν; Πώς θα ενισχύσουν τις αδύνατες πλευρές του εαυτού τους; Πού θα αναζητήσουν βοήθεια; Για να αναπτύξουν οι μαθητές ένα σύστημα γνώσης και αυτο-υποστήριξης, χρειάζεται να ακολουθήσουν τέσσερα βήματα: (α) της κριτικής ανατροφοδότησης, (β) της στοχοθεσίας, (γ) της κοινοποίησης προς τρίτους και (δ) του ελέγχου.

Σε πρώτη φάση γίνεται καταγραφή όσων χαρακτηριστικών θεωρούνται από τους ίδιους ότι βρίσκονται σ' ένα ικανοποιητικό στάδιο προόδου και αντίστοιχα εκείνων που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και βελτίωσης. Στη συνέχεια, ο μαθητής αποφασίζει για τις περιοχές στις οποίες θέλει να δώσει έμφαση και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει. Ακολουθεί η κοινοποίηση αυτής της απόφασης σε όσους κρίνει ότι μπορεί να συνεισφέρουν στην προσπάθειά του, με τρόπους που ο ίδιος θα επιλέξει. Τέλος, γίνεται ο έλεγχος της σωστής εφαρμογής της διαδικασίας και επανεξέταση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν. Ο κύκλος αυτός της αναζήτησης αποφέρει σημαντικά οφέλη στην προσωπική πορεία κάθε μαθητή. Η επιτυχία του αποδίδεται στο γεγονός ότι σχετίζεται άμεσα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών που επιθυμούν να γνωρίσουν περισσότερο τον εαυτό τους και ταυτόχρονα συμβάλλει στη δημιουργία ώριμων προσωπικοτήτων μέσα στην τάξη.

Κοινή συνισταμένη για την εμφάνιση των παραπάνω στοιχείων – γνώση του εαυτού και των άλλων – αποτελούν οι βιωματικές εμπειρίες των μαθητών σε καθημερινή βάση. Μέσα από τη διαρκή συνδιαλλαγή με το ανθρώπινο περιβάλλον οι μαθητές αντλούν τη δύναμη της γνώσης και μαθαίνουν να δρουν συλλογικά. Η ανάπτυξη προγραμμάτων συναισθηματικής προσέγγισης και οι πολλαπλές επιλογές ενεργοποίησης που προσφέρονται στους μαθητές αποτελούν ουσιαστικές κινήσεις για εξατομικευμένη διδασκαλία και έκφραση πραγματικού ενδιαφέροντος.

Ανάπτυξη συνεργατικού περιβάλλοντος

Η συνεργασία με τους άλλους: Όπως υποστηρίζει ο Hansen (1995), οι καθημερινές επαφές μπορούν να επηρεάσουν το χαρακτήρα των νέων ανθρώπων. Το σχολείο από τη σύστασή του διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση υγιών σχέσεων μεταξύ των νέων, κυρίως λόγω της πολύωρης παρουσίας των μαθητών σ' αυτό. Η συνεργατική μάθηση αναφέρεται σε ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που έχουν ως επίκεντρο τις ανθρώπινες σχέσεις και ένα από τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τις συνεργατικές τάξεις είναι η αλλαγή που επέρχεται στις σχέσεις των συμμετεχόντων (Tinzmann, Jones *et al.*, 1990).

Η διάθεση συνεργασίας είναι συνήθως επακόλουθο της γνώσης του άλλου και της εκτίμησης που γεννάται για το πρόσωπό του κάτω από ευνοϊκές συνθήκες επικοινωνίας. Επιθυμητός στόχος είναι οι άνθρωποι να προηγούνται, να αλληλοβοηθούνται, να μοιράζονται και να συμπεριφέρονται μεταξύ τους ισότιμα. Όμως, ο στόχος αυτός όλο και πιο συχνά ξεθωριάζει στην εφαρμογή του. Στη σχολική τάξη έντονα είναι τα σημάδια του ατομικισμού και του εγωισμού των μαθητών, με αποτέλεσμα να μεγεθύνεται το αίσθημα μοναξιάς που βιώνουν και ο ανταγωνισμός να εκλαμβάνεται κάποτε ως φυσικό και επιθυμητό αποτέλεσμα! Γι' αυτό, η θετική καθημερινή κοινωνική συνδιαλλαγή και η ένταξη των μαθητών σε ομάδες λειτουργούν ως εφελτήριο ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων, παρά το γεγονός ότι στην όλη προσπάθεια ευεργετικά επιδρούν και άλλες ενέργειες, όπως τα σεμινάρια ή οι ατομικές εργασίες και δραστηριότητες.

Οι ομάδες αναπτύσσουν τις δικές τους προδιαγραφές συμπεριφοράς και επηρεάζονται από πολλές κατευθυντήριες δυνάμεις. Σύμφωνα με τη θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας (Tajfel, 1966), το ενδεχόμενο να ερμηνεύσουμε τη συνεργατική βούληση ως αποτέλεσμα του «ενστικτώδους κοινωνικού ανθρώπου» απομακρύνεται, εφόσον στις περισσότερες περιπτώσεις το άτομο συνεργάζεται συγκεντρώνοντας γνωστικές πληροφορίες από τη θέση ενός άλλου και στη συνέχεια τις αξιοποιεί για να επιτύχει σε μελλοντική ατομική του δράση. Αν δεχτούμε ότι η συνεργασία συσχετίζεται άμεσα με την ικανότητα να βλέπουμε τα πράγματα από τη θέση κάποιου άλλου, τότε ενδιαφέρει να εντείνουν οι εκπαιδευτικοί τις προσπάθειες για βελτίωση των όρων συμμετοχής κάθε μαθητή σε ομάδες συνεργασίας.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Turner (1981), ομάδα είναι δύο ή περισσότερα άτομα τα οποία αλληλεξαρτώνται κοινωνικά ή ψυχολογικά για την ικανοποίηση αναγκών, την επίτευξη στόχων, τη συναινετική επικύρωση στάσεων ή αξιών. Οι ενδοομαδικές σχέσεις τείνουν να χαρακτηρίζονται από (1) την ομοιότητα μεταξύ των μελών, (2) την αμοιβαία έλξη των μελών ή την κοινωνική συνοχή, (3) την αμοιβαία εκτίμηση, (4) τον αλτρουϊσμό και τη συνεργασία, (5) τη συναισθηματική εμπάθεια και (6) την ομοιομορφία στάσης και συμπεριφοράς.

Όταν πρόκειται για τη σχολική τάξη, τα παραπάνω χαρακτηριστικά της ομά-

δας αποτελούν προϊόν της αυτόνομης κριτικής στάσης των μελών και δεν αναλώνονται στα στενά πλαίσια της αναπαραγωγικής μάθησης. Χαρακτηριστική είναι η φράση «κανείς ποτέ δεν έγινε ανεκτικός επειδή κάποιος άλλος του το υπέδειξε. Αυτό είναι αποτέλεσμα κοινών δραστηριοτήτων, κοινών αποτυχιών και επιτυχιών» (Cookson, 2001). Οι μαθητές οραματίζονται, σχεδιάζουν, αποφασίζουν και ενεργούν με βάση τα πραγματικά δεδομένα της ζωής τους. Οι επιλογές τους γίνονται καθοριστικές μέσα από την ουσιαστική επικοινωνία και το σεβασμό της διαφορετικότητας του άλλου.

Οι διδακτικοί χειρισμοί είναι ιδιαίτερα λεπτοί, αλλά δίνουν τη δυνατότητα νέων προοπτικών στις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι προσδοκίες να εργαστούν οι μαθητές υπεύθυνα και να σέβονται τον εαυτό τους και τους άλλους μπορούν να επαληθευτούν με τις ακόλουθες στρατηγικές διδασκαλίας: (1) Δίνεται έμφαση στις γνώσεις των μαθητών, στη συμπεριφορά και στα συναισθήματά τους. (2) Επιδιώκεται σαφής, ειλικρινής και διαρκής επικοινωνία με όλους τους μαθητές. (3) Γίνεται χρήση γλώσσας που διατηρεί το σεβασμό στον εαυτό και τους άλλους. (4) Αναπτύσσονται δεξιότητες για ικανοποιητική αντίσταση στις πιέσεις. (5) Συνιστώνται ομαδικές εργασίες σε ετερογενείς ομάδες. (6) Ενθαρρύνονται οι μαθητές για χρήση της μεταγνώσης, προκειμένου να κατανοήσουν το βαθύτερο νόημα της επιτυχίας στη ζωή.

Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης: Από τα ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας συμπεραίνεται ότι η αυτοεκτίμηση συσχετίζεται άμεσα με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Ωστόσο, ουσιαστικό φαίνεται ότι είναι το αίσθημα της αποδοχής και της ένταξης σε μια ομάδα για την απόφαση των μαθητών να ρισκινούν, να δοκιμάζουν τις δυνάμεις τους και να επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα (Sarokon, 1986). Η διατήρηση του προσωπικού ελέγχου και η αναζήτηση της ποιότητας βοηθούν τους μαθητές να ανταποκριθούν θετικά στις σχολικές απαιτήσεις, ενώ παράλληλα επιτυγχάνουν προσωπική πρόοδο.

Στο ανταγωνιστικό περιβάλλον του σημερινού σχολείου συνηθίζεται να αντιμετωπίζονται οι μαθητές ως οι κύριοι υπεύθυνοι των αρνητικών συμπεριφορών και των προβληματικών καταστάσεων. Δύσκολα οι ευθύνες επιρρίπτονται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στις σχέσεις που αναπτύσσουν μέσα στις τάξεις τους (Stevens *et al.*, 2001). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν αρκεί πια να είναι «εκτελεστικός» των πολιτειακών επιταγών. Χρειάζεται να δημιουργήσουν ένα ελεύθερο, ασφαλές και φιλόξενο περιβάλλον για όλους τους μαθητές της τάξης.

Η δόμηση μιας «κοινωνικά απτής πραγματικότητας» διενεργείται με τα όσα λέγονται και πράττονται καθημερινά από τους διδάσκοντες, τα οποία επηρεάζουν άμεσα τους μαθητές και τα επίπεδα αυτοεκτίμησής τους. Η κοινότητα ενδιαφέροντος ενισχύει τους μαθητές να διαπιστώσουν τη σύνδεση των προσωπικών τους επιλογών με τα αποτελέσματα και έχει αντίκτυπο στην ψυχολογία της επιτυχίας, που τόσο χρειάζονται οι νεαροί μαθητές.

Εμείς και οι άλλοι στην ίδια τάξη

Ενδιαφέρον για τους άλλους: Σύμφωνα με τη διδακτική αρχή της ψυχολογικής αποδοχής και στήριξης (Ματσαγγούρας, 1994), η εξασφάλιση θετικών εμπειριών και η ενθάρρυνση των μαθητών για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούν ουσιαστικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η σπουδαιότητα του ζητήματος αυτού επισημαίνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία. Το Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης (International Bureau of Education) και η Επιστημονική Ομάδα Συνεργασίας για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (CASEL) προτάσσει το ενδιαφέρον για τους άλλους ως βασική θεματική περιοχή εργασίας στη σχολική τάξη.

Παράλληλα με την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, η τάξη πρέπει να λειτουργεί και ως εργαστήριο συναισθηματικής ωρίμανσης και διαπραγμάτευσης. Η προώθηση των τυπικών γνώσεων στο σχολείο δεν επαρκεί, γι' αυτό και πολλές έρευνες καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα της συνεργατικής μάθησης, την οποία συνδέουν με την αυτοεκτίμηση, την αναπτυσσόμενη φιλία μεταξύ των μαθητών, τις καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Slavin, 1987).

Οι κοινωνικο-συναισθηματικές (social-emotional) δεξιότητες επιτρέπουν στους μαθητές να μαθαίνουν αποτελεσματικά, να συνεργάζονται με τους άλλους, να διαδραματίζουν ουσιαστικούς ρόλους στην οικογένεια και στην κοινωνία (Weissberg *et al.*, 2003). Παράλληλα, η ενσυναίσθηση, ο σκεπτικισμός και τα εσωτερικά κίνητρα καλλιεργούν εκείνες τις συνθήκες εργασίας, που επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα για τους άλλους και να μην τους αντιμετωπίζουν ως εμπόδιο στη δική τους επιτυχία ούτε ως ανταγωνιστές. Αντίθετα, εξασφαλίζουν τον έλεγχο της συμπεριφοράς, την ανάπτυξη των ποιοτικών στοιχείων του χαρακτήρα και οδηγούν τους μαθητές σε μονοπάτια προσωπικής αναζήτησης.

Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτών δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο. Αντίθετα, εντάσσεται στη διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων (ιστορίας, μαθηματικών, γλώσσας, τέχνης) εξασφαλίζοντας τη δυνατότητα για βαθύτερη κατανόηση των αντικειμένων αυτών και ουσιαστική ενεργοποίηση των μαθητών. Η σύγχρονη πραγματικότητα κάνει πιο επιτακτικό το συνδυασμό της ακαδημαϊκής επιτυχίας με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και η εφαρμογή των δεξιοτήτων ζωής εντάσσεται σταδιακά στη δομή παρεχόμενων υπηρεσιών του σχολείου.

Απόδοση νοήματος στα μαθήματα: Η εσωτερική δυναμική της τάξης, οι συναισθηματικές ανταποκρίσεις σ' αυτή και οι αναπτυσσόμενες αντικοινωνικές τάσεις ανήκουν σε εκείνα τα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί. Γνωστή είναι η εικόνα των μαθητών που αρνούνται να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαιτίας την ανυπαρξίας βαθύτερου νοήματος των όσων γίνονται στο σχολείο. Το συναίσθημα είναι μία εσωτερική, δυνατή και πρωταρχικής σημασίας ασυνείδητη διαδικασία (Sylwester, 2000), η ο-

ποία έχει την ικανότητα, όταν κινητοποιείται, να επηρεάζει ακόμη και το σύνολο των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη. Η έλλειψη συναισθηματικής διέγερσης των μαθητών οδηγεί συχνά τους μαθητές σε ακραίες συμπεριφορές. Είτε υπάρχει αντίδραση στο αρνητικό αυτό γεγονός είτε απλή αδιαφορία, η ουσία παραμένει η ίδια. Η κατανόηση των συναισθημάτων και η απόδοση βαθύτερου νοήματος στις εκπαιδευτικές ενέργειες βοηθούν σημαντικά στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, καθώς συνδέουν το σχολείο με τη ζωή.

Ηθικά μηνύματα στην τάξη

Απόκτηση ηθικών αξιών: Η διδασκαλία θεωρείται ως κατεξοχήν ηθική πράξη. Όλες οι καθημερινές δραστηριότητες στην τάξη, ακόμη κι αν περιγράφονται ως εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ή εντάσσονται στο πλαίσιο διοίκησης της τάξης, εμπεριέχουν μηνύματα ηθικού χαρακτήρα, τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Hansen, 1995). Για παράδειγμα, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές σηκώνουν το χέρι τους για να απαντήσουν εμπεριέχει μηνύματα για το πώς βλέπουν τον εαυτό τους, πώς αντιμετωπίζουν τους άλλους και τις προσπάθειές τους. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός κινείται στην τάξη και η έκφρασή του στις απαντήσεις των μαθητών δηλώνουν την αποδοχή του ιεραρχικού ή συνεργατικού μοντέλου διδασκαλίας. Τα μηνύματα αφορούν, μεταξύ άλλων, την αποδεκτή συμπεριφορά από τους άλλους, την υιοθέτηση θετικών στάσεων για τη ζωή, την αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Ευρήματα από το χώρο της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας υποστηρίζουν ότι τα προσωπικά πιστεύω, οι στάσεις και οι αντιλήψεις συνιστούν εμπόδια στην προσωπική και κοινωνική αλλαγή. Ωστόσο, η παραδοσιακή διδακτική, μη αντιλαμβανόμενη τη συνολική εικόνα, αποφεύγει τη συζήτηση γύρω από θέματα διαμόρφωσης του χαρακτήρα και δεν διευκολύνει τους μαθητές να αναπτύξουν τη δική τους φιλοσοφία για τη ζωή.

Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Lickona (1993), «αξίες όπως η ευσπλαχνία, το κουράγιο, η αβροφροσύνη, η συμπόνια είναι αξίες που επιβεβαιώνουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, προωθούν το προσωπικό και το κοινό καλό και προστατεύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Το να μην τις διδάξει κανείς αποτελεί ηθική αποτυχία». Το ενδιαφέρον για τους άλλους είναι κάτι περισσότερο από ένα συναίσθημα. Είναι ένας ενεργός τρόπος συμμετοχής και ανταπόκρισης στις ανάγκες των άλλων. Η προσοχή επικεντρώνεται στον κοινό προορισμό των πράξεων της καθημερινής ζωής, χωρίς αυτό να σημαίνει, βέβαια, ότι οι συγκρούσεις θα αποκλειστούν, αλλά φανερά θα εξασθενίσουν. Με τον παραγκωνισμό των ηθικών μηνυμάτων στη διδασκαλία, οι μαθητές στερούνται τη φρόνηση, που αποτελεί, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, το δρόμο για την ευδαιμονία (Grant, 1997).

Ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου: Το σχολείο είναι ένα σταυροδρόμι διαφορετικών επιρροών και αντιλήψεων. Παραφράζοντας το γνωστό ρητό «σκέφτο-

μαι, άρα υπάρχω» στο «επικοινωνούμε, άρα υπάρχω» ο Gergen (1997) τονίζει το συσχετισμό των πράξεων σε ένα διευρυμένο δίκτυο σχέσεων. Γι' αυτό και φαίνεται αναγκαία η δημιουργία ενός επικοινωνιακού ήθους που περιλαμβάνει σχέσεις εμπιστοσύνης, γνωστικής επάρκειας και δυναμισμού (Haskins, 2000). Απομένει να αναζητηθούν τα μέσα των συσχετίσεων. Η γλώσσα, ως κώδικας επικοινωνιακού χαρακτήρα, αξιοποιεί τις διαμεσολαβητικές δυνατότητες και γνωστοποιεί στους μαθητές τα περιβαλλοντικά δεδομένα. Συμβάλλει, επίσης, στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στην τάξη, οδηγώντας τους νέους σε υψηλότερα επίπεδα σκέψης, όπως την αποσαφήνιση των προκαταλήψεων, την προετοιμασία για γόνιμη επικοινωνία και την ανατροφοδότηση.

Η Ιαπωνία αποτελεί εξαιρετικό παράδειγμα στον τομέα αυτό. Οι στόχοι του σχολείου επεκτείνονται στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, στη σχέση με τον εαυτό, στη σχέση με τους άλλους, στη σχέση με την ομάδα και την κοινωνία, αλλά και στην ανάληψη υπευθυνοτήτων για τα θέματα της τάξης και του σχολείου (Lewis & Tsuchida, 1998). Δημιουργούνται δίκτυα επικοινωνίας με θεαματικά αποτελέσματα. Όπως επισημαίνουν οι Kofman & Senge (1995), όταν οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να μιλήσουν με τους συμμαθητές τους και να τους ακούσουν, τότε ανακαλύπτουν νέες πραγματικότητες στη συζήτηση, γεγονός που τους βοηθά να κατανοήσουν και να σχεδιάσουν μια κοινή πορεία για την καθημερινότητά τους.

Οι μαθητές που διακρίνονται για την υπομονή, την τιμιότητα και την ειλικρίνειά τους, μπορούν να αναπτύξουν διάλογο που, όταν ευνοείται και από τις περιστάσεις, αποδίδει ακόμη και για τα πιο δύσκολα θέματα (Burbules & Rice, 1991). Αναγκαίες και ικανές συνθήκες για το δημοκρατικό και ειλικρινή διάλογο στην τάξη είναι η αποκατάσταση του φιλικού κλίματος και η ανάπτυξη σχετικής μεθοδολογίας που επιτρέπει την ανταπόκριση στην πολυδιάστατη φύση της διδασκαλίας. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι αρχές για δημοκρατικές διαδικασίες στην τάξη τίθενται από την αρχή και πρέπει να ακολουθούνται συστηματικά. Η όλη διαδικασία χρειάζεται ενθουσιασμό, αλλά και κριτική σκέψη, παράγοντες που λειτουργούν ως οξυγόνο στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Ωστόσο, αν η προσπάθεια δεν είναι συνεχής και δεν γίνεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας, τότε η επίτευξη του στόχου θα είναι προσωρινή.

Τα επόμενα βήματα

Οι αλλαγές που συντελούνται στην εκπαίδευση παγκοσμίως δεν αφήνουν περιθώρια καθυστέρησης. Η εκπαίδευση είναι το μονοπάτι για τη γνώση και τη σοφία, και δεν μπορεί να εκτελεί μόνο οριζόντια δράση. Η σχολική τάξη χρειάζεται να λειτουργήσει μέσα στα πλαίσια ενός νέου πνεύματος με δομικά στοιχεία το γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους, τη συνεργασία και την επικοινωνία. Από τη διαδικασία της αμοιβαίας κατανόησης, του κοινού σχεδιασμού, της

συναπόφασης γίνονται αντιληπτά στους μαθητές τα οφέλη των δημοκρατικών διαδικασιών.

Συνεπώς, είναι σκόπιμο η προσέγγιση να είναι πολύπλευρη και να χρησιμοποιεί μεθόδους και υλικά που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών (π.χ. παιχνίδια ρόλων, υπολογιστές, τέχνη, κοινωνική προσφορά). Επιπλέον, χρειάζεται να δημιουργηθούν εστίες επικοινωνίας και να ενισχυθεί κάθε μαθητής προσωπικά. Συγκεκριμένα:

- Τακτικές συναντήσεις με τους μαθητές της τάξης για την αποδοχή κοινών στόχων.
- Σχεδιασμός δραστηριοτήτων που διευκολύνουν την ένταξη των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο και δίνουν την ευκαιρία για αυτονομία και υπευθυνότητα.
- Άμεση επίλυση των καθημερινών προβλημάτων στην τάξη.
- Επέκταση της επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών με διεύρυνση του αισθήματος της ασφάλειας και του ενδιαφέροντος.

Η διαδρομή που προτάσσει το παραπάνω μοντέλο αξιοποιεί το δυναμικό των μαθητών, αρκεί να ενταχθεί στις άμεσες προτεραιότητες και να υιοθετηθεί από όλη τη σχολική κοινότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brown Easton, L., (2002). «Lessons from Learners». *Educational Leadership*, 60 (1), 64-68.
- Burbules, N.C. & Rice, S., (1991). «Dialogue across Differences: Continuing the Conversation». *Harvard Educational Review*, 61 (4), 393-416.
- Cookson, P., (2001). «Learning Moral Democracy». *Educational Leadership*, 59 (2), 42-45.
- Deiro, J., (2003). «Do your students know you care?». *Educational Leadership*, 60 (6), 60-62.
- Ellsworth, E., (1989). «Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy». In: Geismar, K. & Nicoleau, G. (1993). *Teaching for Change*. Harvard Educational Review. Reprint series No. 25.
- Gergen, K., (1997). *Ο χορεσμένος εαυτός*. Εργαστήριο Διερεύνησης ανθρωπίνων σχέσεων (μτφρ. Αλέξης Ζώπος, επιμ. Μ. Τσαγκαράκης). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Glasser, W., (1997). «A new look at school failure and school success». *Kappan*, 78, 596-602.
- Grant, M., (1997). *The Classical Greeks*. History Book Club., N. York, U.S.A.
- Hansen, D. T., (1995). «Teaching and the Moral Life of Classrooms». *Journal for a Just and Caring Education*, 2, 59-74.
- Hansen, J.M. & Childs, J., (1998). «Creating a school where people like to be». *Educational Leadership*, 56 (1), 14-17.
- Harter, S., (1990). «Self and identity development». In Santrock, J.W. (1995). *Children*. Brown & Benchmark Publishers. U.S.A.
- Haskins, W.A., (2000). «Ethos and Pedagogical Communication: Suggestion for Enhancing Credibility in the Classroom». *Current Issues in Education*, 3 (4), 2-10.
- Kofman, K. & Senge, P.M. (1995). «Community of commitment: The heart of learning

- organizations». In Creighton, T. (1999). *Spirituality and the Principalsip: Leadership for the New Millennium. International Electronic Journal For Leadership in Learning*, 3 (11), 1-8.
- Kohn, A., (1997). «How Not to Teach Values. A Critical Look at Character Education». *Phi Delta Kappan*, February, pp.429-439.
- Lewis, K., & Tsuchida, I., (1998). «The Basics in Japan: The Three C's». *Educational Leadership*, 55(6), 32-37.
- Lickona, T., (1993). «The return of Character Education». *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Myers, D. J., (1999). *Social Psychology* (6th ed.). New York: McGraw-Hill College. In: Graetz, K. & Goliber, M., (2002). *Designing Collaborative Learning Places: Psychological Foundations and New Frontiers. New Directions for Teaching and Learning*, 92, 13-22.
- Richards, M., (1987). «A Teacher's Action Research Study: The 'Bums' of 8H». *Peabody Journal of Education*, 64 (2), 65-79. In Steinberg, A., (1993). *Adolescents and Schools: Improving the Fit*. The Harvard Education Letter.
- Sarokon, S.C. (1986). «Student Self-Esteem: A Goal Administators Can Help to Achieve». *NASSP Bulletin*, 70, 487, 1-5.
- Slavin, R. E., (1987). «Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation». *Child Development*, 58, 1161-1167.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., Lewis, C. (2000). «A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project». *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.
- Steinberg, A., (1993). *Adolescents and Schools: Improving the Fit*. The Harvard Education Letter.
- Stevens, L., Van Werkhoven, W., Stokking, K., Castellijns, J., & Auktje, J. (2001). «Interactive instruction to prevent attention problems in class». *Learning Environments Research*, 3, 265-286.
- Sylwester, R., (2000). «Unconscious Emotions, Conscious Feelings». *Educational Leadership*, 58 (3), 20-24.
- Tajfel, H., (1966). *The Eugenics Review*, 58, 77-84. In: Παπαστάμου, Σ., (1992). *Σύγχρονες Έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Διομαδικές Σχέσεις*. Εκδ. Οδυσσεάς. Αθήνα.
- Tinzmann, M.B. – Jones, B.F. – Fennimore, T. F. – Bakker, J. – Fine, C. – Pierce, J.(1990). *What is the Collaborative Classroom?* North Central Regional Educational Laboratory (NCREL).
- Turner, J. C., (1981). Προς ένα γνωστικό επαναπροσδιορισμό της κοινωνικής ομάδας. *Cachiers de Psychologie Cognitive*, 1, 93-118.
- Weisseberg, R. P. – Resnik, H. – Payton, J. – M. Utne O' Brien, (2003). «Evaluating Social and Emotional Learning Programs». *Educational Leadership*, 60 (6), 46-50.
- Wood, D., (1999). *How Children Think and Learn* (second ed.). Blackwell Publishers.
- Zavalloni, M. – Louis-Guerin, C., (1996). *Κοινωνική Ταυτότητα και Συνείδηση. Εισαγωγή στην εγω-οικολογία*. Επιμ. Αναστασία-Βαλεντίνη Ρήγα. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Γκούσια-Ρίζου, Μ., (2000). *Το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας στη σύγχρονη σχολική και τοπική κοινωνία*. Διδακτορική Διατριβή. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Ματσαγγούρας, Η., (1994). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα.

Η αισθητική ευαισθητοποίηση στην υπηρεσία της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής. Μεθοδολογική προσέγγιση

Μαρίνα Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά
Δρ. Παιδαγωγικών

1. Εισαγωγή

1.1. Πνεύμα δράσης

Σε όσα ακολουθούν επιχειρείται, στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου, η ύλη της Αισθητικής Αγωγής να αποτελέσει (1) μέσο διδασκαλίας κάθε διδασκόμενης ενότητας και μέσο ενεργοποίησης της σχέσης του παιδιού προς τη γνώση και τη σχολική ζωή, (2) μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών και καλλιέργειας ουσιαστικής σχέσης των παιδιών με τον εκπαιδευτικό, (3) μέσο έκφρασης των ατομικών διαφορών του κάθε μαθητή ως προς το μαθησιακό αντικείμενο, (4) μέσο κινητικής εκτόνωσης, παιχνιδιού και δημιουργίας ατμόσφαιρας χαράς και ψυχαγωγίας κατά τη διαδικασία μάθησης, και (5) μέσο καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης ως προς το μαθησιακό αντικείμενο.

«Η πράξη της δημιουργίας, όποιο κι αν είναι το αποτέλεσμα, έχει μια δύναμη διαπλαστική...: υπό το φως των πιο σύγχρονων ερευνών των ψυχολόγων, συνειδητοποιούμε ότι αυτή η δραστηριότητα ευνοεί τον μηχανισμό ή τη λειτουργία της προσαρμογής η οποία μπορεί να επιτείνει την αντίληψη της πραγματικότητας, αντί να τροφοδοτεί μόνο τα μέσα για να δρατετεύσουμε» (Gagnard, 1978, σελ. 156). Η διαπίστωση του Stoit που προτάσσεται αναφέρεται στη θεμελιακή, για την παρούσα μελέτη, σχέση της τέχνης με τη γνώση, της δημιουργικότητας με τη μάθηση. Ίσως, όπως από πολλούς ερευνητές της Ψυχολογίας της Τέχνης έχει επισημανθεί (Frances, 1979· Imberty, 1995), η σχέση αυτή να είναι ο λόγος που η τέχνη υπάρχει, δηλαδή «να εκφράζει μορφές ανθρώπινης οργάνωσης ή ανθρώπινες ερμηνείες περί των μορφών 'φυσικής' οργάνωσης» (για τη μουσική, Μπλάκινγκ, 1981, σ. 31). Πιο πρακτικά, υπό τύπον παιδαγωγικής οδηγίας διατυπώνεται ότι μέσω τέχνης μπορεί να «αποκατασταθεί η επαφή ανάμεσα στην αίσθηση, την ευαισθησία, τη φαντασία και τις νοητικές ικανότητες» (Righi, 1982, σ. 3).

Υπό την παραπάνω οπτική γωνία, προκύπτουν δραστηριότητες «Αισθητικής Ευαισθητοποίησης» οι οποίες απευθύνονται στα παιδιά του Νηπιαγωγείου, προ-

σαρμόζονται και εντάσσονται στη διδασκόμενη σχολική ύλη τους, ανατίθενται στον βασικό παιδαγωγό της σχολικής ομάδας και, σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντιμετώπιση της Αισθητικής Αγωγής ως διδακτικού αντικειμένου (Βιγγοπούλου, 1982· Ζαχόπουλος, 1996), αντιμετωπίζονται και αξιοποιούνται ως παιδευτικό μέσο, με έμφαση στη μαθησιακή τους λειτουργικότητα. Η «ενεργητικότητα» αποτελεί τον κεντρικό άξονα της φιλοσοφίας και του πνεύματος δράσης, ως χαρακτηριστικό των δραστηριοτήτων «εμπύχωσης» (Lafon, 1969, *Animateur*; σ. 70-71).

1.2. *Επιδιώξεις - στόχοι*

Βασική επιδίωξη της αισθητικής ευαισθητοποίησης είναι η *ενεργοποίηση* των νηπίων προς τα χρώματα, τα σχήματα, τις μορφές, τους ήχους, τις θεατρικές τεχνικές, τις κινήσεις και οτιδήποτε άλλο μπορεί να λειτουργήσει ως «πρώτη ύλη» μη λεκτικού εκφραστικού διαύλου. Στις δραστηριότητες τα άτομα που συμμετέχουν μπορούν να ακολουθήσουν τις οδηγίες *μόνον αν είναι ενεργητικοί δέκτες ή πομποί* των εκάστοτε δεδομένων ερεθισμάτων. Με αυτό το γνώμονα, στις δραστηριότητες της αισθητικής ευαισθητοποίησης τα παιδιά εξερευνούν, επεξεργάζονται, απομνημονεύουν, αφομοιώνουν και χρησιμοποιούν συμβολικά τα ερεθίσματα αυτά. Έτσι, ευαισθητοποιούνται ως προς τη χρήση των συμβολικών επικοινωνιακών διαύλων πάσης φύσεως (ηχητικό, κινητικό, εικαστικό, θεατρικό). Ταυτόχρονα, όμως, οι δραστηριότητες της αισθητικής ευαισθητοποίησης είναι παιχνίδια (Βίννικοτ, 1980· Lafon, 1969, *Jeu*, σελ. 605-607), τα οποία δομούνται έτσι, ώστε να αποτελούν είτε τρόπο προσέγγισης μιας γνωστικής ενότητας είτε τρόπο έκφρασης των ερμηνειών που η γνωστική ενότητα αυτή προκαλεί. Αναλυτικότερα, οι στόχοι είναι τα παιδιά να ενδιαφερθούν δημιουργικά για τα μαθήματα (Ξανθάκου, 1998) και να εκφράσουν τις «αυτορρυθμίσεις» που η διδασκόμενη γνώση τους προκαλεί (Piaget, 1945, 1976· Piaget & Inhelder, 1966), τον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο δέχονται και αφομοιώνουν τα διάφορα κομμάτια της γνώσης. Να ανακαλύψουν τις δημιουργικές τους ικανότητες και να αναπτύξουν την ικανότητα αυτοσυγκέντρωσης, με στόχο την πρωτοβουλία και την ελευθερία έκφρασης. Να ψυχαγωγούνται και να εκτονώνονται κινητικά, κατά τη διαδικασία της μάθησης. Να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους, τονώνοντας το μεταξύ τους αίσθημα εμπιστοσύνης και ισοτιμίας, εφόσον στις δραστηριότητες έκφρασης οι απαντήσεις των παιδιών διακρίνονται όχι σε «σωστές και λανθασμένες» αλλά σε «δικές μου και δικές σου». Ο ήχος, η κίνηση, το υλικό, η μορφή, το χρώμα, η θεατρική δράση και η εκφραστική τους διάσταση προσφέρονται ως ένας καμβάς διδακτικών μέσων και συμπεριφορών. Ένας καμβάς ικανός να λειτουργήσει ως δίκτυο αλληλοδιείσδυσης των διαδικασιών και των στόχων που διέπουν τη διδακτική διαδικασία. Έτσι δίνεται η δυνατότητα της ενμέρει επικάλυψης των στόχων των διαφορετικών διδακτικών τομέων, της ενμέρει επικάλυψης των διαδικασιών της εργα-

σίας και του παιχνιδιού, με άλλα λόγια, της αντιμετώπισης του ανθρώπινου οργανισμού ως όλου (Kamii & Devries, 1979· Lee, Webberley & Lid, 1987).

Πειραματικές εφαρμογές διδασκαλίας μέσω δραστηριοτήτων αισθητικής ευαισθητοποίησης πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής (2002), με τη μορφή έρευνας δράσης, με στόχο να ελεγχθούν τα θεωρητικά δεδομένα στο φυσικό τους χώρο, το σχολείο, με τους φυσικούς εφαρμοστές τους, τους παιδαγωγούς, και προς τους φυσικούς τους αποδέκτες, τους μαθητές της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Μεθοδολογία

2.1. Μεθοδολογικές αρχές

Τόσο στη θεωρητική όσο και στην πρακτική προσέγγιση των δραστηριοτήτων αισθητικής ευαισθητοποίησης εξυπακούονται οι γενικά παραδεκτές μεθοδολογικές αρχές, που αφορούν την πορεία από το βιωματικό προς το θεωρητικό, από το συγκεκριμένο προς το αφηρημένο, από το γενικό προς το ειδικό, από το εύκολο προς το δύσκολο. Ο βαθμός δυσκολίας κάθε δραστηριότητας είναι ένα στοιχείο το οποίο ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τη δυνατότητα να καθορίζει ανάλογα με την ωριμότητα των μαθητών, αλλά και την υποδομή τους σε άλλες δραστηριότητες αισθητικής ευαισθητοποίησης. Γενικά, προτείνεται μία σπειροειδής μορφή διάταξης των δραστηριοτήτων, η οποία στις πειραματικές εφαρμογές φάνηκε αποτελεσματική, αλλά και συμβατή με τη διάταξη της ύλης στα πρωτοβάθμια προγράμματα: τα προς εξέλιξη θέματα επανέρχονται σε κάθε διδακτικό έτος και επανεξετάζονται διευρυνόμενα σε βάθος. Πάντως, οι δραστηριότητες δεν διακρίνονται σε κατάλληλες και ακατάλληλες ανάλογα με την ηλικία των διδασκομένων. Δραστηριότητες ίδιας δομής μπορούν να προσαρμόζονται στις δυνατότητες κάθε ομάδας. Έτσι, η άσκηση «Τι λείπει;», κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν, ανάμεσα από τρία όργανα, ποιο δεν ηχεί, απευθύνεται ακόμη και σε παιδάκια τριών ετών. Η αύξηση του αριθμού των οργάνων κάνει την άσκηση πιο απαιτητική. Στην ίδια βάση, η αναγνώριση του οργάνου που δεν παίζει, από ένα σύνολο οκτώ οργάνων, θα μπορούσε να δυσκολέψει ενήλικους, ακόμη και αποφοίτους Ωδείου.

2.2. Διάρκεια - χώρος - υλικά

Ο/η νηπιαγωγός είναι το πρόσωπο που θα εφαρμόσει την αισθητική ευαισθητοποίηση, εφόσον οι σχετικές δραστηριότητες εντάσσονται διαθεματικά ως διδακτικό μέσο. Έτσι, επιβάλλεται και η ένταξή τους μέσα στα χρονικά πλαίσια των διδασκόμενων ενοτήτων του αναλυτικού προγράμματος.

Ως προς το χώρο εφαρμογής τής μέσω αισθητικής ευαισθητοποίησης διδασκαλίας, στις πειραματικές εφαρμογές φάνηκε ότι η θυσία του περφεξιονισμού στο βωμό της αποτελεσματικότητας είναι απαραίτητη. Αντιλήψεις περί διάθεσης

«χώρων ειδικών και ολοκληρωτικά αφιερωμένων» (Masson & Villain, 1993, σ. 33), π.χ., στις μουσικές ή στις θεατρικές ασκήσεις, αποτελούν τροχοπέδη στη γενικευμένη αξιοποίηση της τέχνης ως μαθησιακού μέσου. Ένα από τα χαρακτηριστικά των ασκήσεων της ηχητικής ευαισθητοποίησης είναι να μπορούν να πραγματοποιηθούν στις *συνθήκες της σχολικής αίθουσας*. Οι αίθουσες του νηπιαγωγείου, έχοντας μικρά και ελαφριά έπιπλα και φιλοξενώντας μικρό αριθμό παιδιών, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες διαμορφώνονται κατάλληλα για την πραγμάτωση βιωματικών δραστηριοτήτων. Ο κύριος περιορισμός αφορά τις ασκήσεις εδάφους, κατά την πραγμάτωση των οποίων απαιτείται πάτωμα με επένδυση ξύλου ή μοκέτας. Για κάποιες δραστηριότητες τέτοιου τύπου, που θα κρίνει ως απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων του, ο δάσκαλος μπορεί να αποφασίσει εξαιρετικά τη μεταφορά των παιδιών σε κατάλληλους χώρους (π.χ. στο γυμναστήριο του σχολείου).

Εξάλλου, ως απαιτούμενος εξοπλισμός για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων θα αναφερθεί ο ελάχιστος, έτσι ώστε τυχόν ελλείψεις να μη λειτουργούν ως άλλοθι για απραξία. Αναλώσιμα υλικά εικαστικής δράσης και ένα φορητό κασετόφωνο μπορούν να θεωρηθούν απαραίτητες αγορές, ενώ πολλά υλικά (αξεσουάρ για μεταμφιέσεις, υλικά για την κατασκευή ηχητικών αντικειμένων-οργάνων, «άχρηστα» υλικά κ.λπ.) μπορούν να εξασφαλιστούν από το σπίτι των παιδιών, αφού προηγηθεί η έτσι κι αλλιώς χρήσιμη ενημέρωση των γονέων.

2.3. Κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες μπορούν να ταξινομηθούν σε κατηγορίες ανάλογες με τη στοχοθεσία τους. Η ανάπτυξη των *τομέων της ανθρώπινης προσωπικότητας* μπορεί να αποτελέσει πλαίσιο οργάνωσης. Έτσι, προκύπτουν οι ασκήσεις που συμβάλλουν στη σωματική-κινητική ανάπτυξη, στη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη, στη συναισθηματική ανάπτυξη, στην κοινωνική ανάπτυξη και στην αισθητική ανάπτυξη. Εξάλλου, οι δραστηριότητες μπορούν να οργανωθούν, ανάλογα με το είδος των ερεθισμάτων τα οποία προσφέρονται ως υλικό στα παιδιά, σε εικαστικές, ηχητικές, θεατρικές και κινητικές. Το μάθημα στο οποίο εντάσσεται ως διδακτικό μέσο η κάθε δραστηριότητα μπορεί να χαρακτηρίσει το είδος της. Έτσι, και σύμφωνα με τα πρόσφατα «Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου» (Εφ. Κυβ., αρ. φύλλου 1376, τ. Β', 18-10-2001, σ. 1623-1783), προκύπτουν δραστηριότητες γλώσσας, μαθηματικών, φυσικών επιστημών, γεωγραφίας, βιολογίας, ιστορίας κ.λπ. Υπό διαφορετική οπτική, οι δραστηριότητες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με τη διαδικασία στην οποία εντάσσονται τα παιδιά σε σχέση με το υλικό - ερέθισμα που τους προσφέρεται, σε δραστηριότητες εξερεύνησης, επεξεργασίας, κατανόησης, απομνημόνευσης και συμβολικής απόδοσης.

Τελικά, ο *τρόπος οργάνωσης της ύλης είναι ευέλικτος*, αλλά απαραίτητος, ώστε οι δραστηριότητες να καλύπτουν ένα φάσμα στόχων.

2.4. Ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε δραστηριότητες οι οποίες προσφέρονται ως παραδείγματα και είναι ενδεικτικές ενός συνόλου στόχων έτσι όπως αυτοί αναφέρονται στο Βιβλίο του Νηπιαγωγού του Ο.Ε.Δ.Β. (Βενιζέλου, Καλαμπάκης, Καλοστύπη, Κονταξάκης, Λευρεντάκη, Μαυροειδής & Πατρική, 1990) και στα νέα «Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου» (Εφ. Κυβ., αρ. φύλλου 1376, τ. Β', 18-10-2001, σ. 1623-1783). Η κάθε δραστηριότητα που περιγράφεται αποτελεί ένα παράδειγμα - μέσο διδασκαλίας κάποιου αντικειμένου, το οποίο διδάσκεται στο πλαίσιο ενός από τους πέντε τομείς της ανάπτυξης του νηπίου, έτσι όπως αυτοί διακρίνονται στο βιβλίο του Ο. Ε. Δ. Β. για το νηπιαγωγό, δηλαδή (1) του ψυχοκινητικού τομέα, (2) του κοινωνικο-συναισθηματικού, (3) του αισθητικού, (4) του νοητικού και (5) του τομέα των νοητικών - κινητικών δεξιοτήτων (αναγνωστικών, γραφικών και μαθηματικών δεξιοτήτων). Επίσης ενδεικτικά, τα συγκεκριμένα παραδείγματα είναι επιλεγμένα από της ύλη της ηχητικής - μουσικής ευαισθητοποίησης. Προτείνεται για τη διδασκαλία ενός αντικειμένου μία συγκεκριμένη ηχητική δραστηριότητα, και πάλι ενδεικτικά. Άλλωστε, το υλικό της αισθητικής ευαισθητοποίησης είναι ευέλικτο, υπό την έννοια ότι μία άσκηση μπορεί να υπόσκει παραλλαγές και να προσαρμοστεί σε μια πληθώρα σχολικών θεμάτων. Για παράδειγμα, η δραστηριότητα «Σ' εμένα, σε κάποιον, σε όλους», σύμφωνα με την οποία το νήπιο λέει ένα δεδομένο λεκτικό μήνυμα, άλλοτε στον εαυτό του (ψιθυρίζοντας), άλλοτε στον πλαϊνό του (σε μεσαία ένταση) και άλλοτε το ανακοινώνει σε όλη την ομάδα (φωνάζοντας), μπορεί να γίνει άσκηση γνωριμίας της ομάδας, αν το λεκτικό μήνυμα που στέλνουν τα παιδιά είναι το όνομα τους. Μπορεί, όμως, να είναι και η τελευταία δραστηριότητα ενός μαθήματος ιστορίας, αν το «μήνυμα» είναι λέξεις από το ιστορικό λεξικό της ημέρας. Επίσης, μπορεί να λειτουργήσει σαν παιχνίδι καλωσορίσματος ή αποχαιρετισμού της σχολικής ομάδας. Εντέλει, με την οδηγία «πείτε στο μήνυμά σας μία λέξη ή μία φράση που σας θυμίζει το νόημα του μαθήματος που προηγήθηκε», η δραστηριότητα μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιαδήποτε διδασκόμενη ενότητα. Ταυτόχρονα, το παιδί επεξεργάζεται τις διάκυμανσεις της ηχητικής έντασης και την εκφραστική τους διάσταση.

Στην περιγραφή των ηχητικών δραστηριοτήτων που ακολουθούν αρχικά γίνεται αναφορά στη γενική ενότητα και στο συγκεκριμένο αντικείμενο στη διδασκαλία του οποίου θεωρείται ότι συμβάλλει η άσκηση. Στη συνέχεια, αναφέρονται ο τίτλος της δραστηριότητας και κατόπιν οι στόχοι που εξυπηρετεί: αφενός ο βασικός γνωστικός στόχος, αφετέρου οι στόχοι που αφορούν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και, τέλος, οι στόχοι που σχετίζονται ειδικά με την ηχητική-μουσική ευαισθητοποίηση των νηπίων.

2.4.1. Δραστηριότητες ψυχοκινητικής ανάπτυξης

Διδασκόμενη ενότητα: Ο νηπιαγωγός στο πλαίσιο της ψυχοκινητικής ανά-

πτυξης «οφείλει να βοηθήσει τα νήπια να αντιληφθούν τις βασικές χωρικές έννοιες, να οργανώσουν το χώρο και να προσανατολίζονται σωστά μέσα σ' αυτόν» (Βενιζέλου κ.ά., 1990, σ. 51). Επίσης, στο πλαίσιο των επιδιώξεων της Γεωγραφίας (Εφ. Κυβ., αρ. φύλλου 1376, τ. Β', 18-10-2001, σ. 1638), πρέπει να δίνονται ευκαιρίες, ώστε τα νήπια «να προσανατολίζονται σε σχέση με σταθερά σημεία αναφοράς».

Τίτλος: *Διαδοχή και κατεύθυνση ήχων.* Τα παιδιά κινούνται στο χώρο αργά, ενώ ακούγεται ήρεμη μουσική. Ο νηπιαγωγός κάποια στιγμή σταματάει τη μουσική και τα παιδιά μένουν ακίνητα και κλείνουν τα μάτια τους. Τότε ο νηπιαγωγός αγγίζει την πλάτη ενός παιδιού και εκείνο παράγει έναν ήχο με τη φωνή του: στην περίπτωση που τα παιδιά δεν γνωρίζονται μεταξύ τους, μπορεί το παιδί να λέει το όνομα του, π.χ. «Κώστας». Τα παιδιά στρέφουν το πρόσωπο τους προς το σημείο όπου νομίζουν ότι βρίσκεται ο Κώστας. Μετά ανοίγουν τα μάτια τους και ο νηπιαγωγός ζητάει από κάποιο παιδί να μαντέψει ποιος είναι ο Κώστας. Η δραστηριότητα συνεχίζεται, για να δοθεί ευκαιρία σε πολλά νήπια να συμμετάσχουν. Σε επόμενη φάση, το νήπιο που παράγει τον ήχο μπορεί να μετακινείται και ένας από τους ακροατές, με κλειστά μάτια, να προσπαθεί να το αγγίξει (τυφλόμυγα). **Στόχοι:** τα νήπια να προσδιορίσουν την κατεύθυνση του ήχου σε σχέση με το σώμα τους, να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με τους συμμαθητές τους, μ' έναν τρόπο πρωτότυπο και αποτελεσματικότερο από τις παραδοσιακές αλληλοσυστάσεις της πρώτης μέρας, να συμπεριφερθούν ισοτίμα και να νιώσουν ενδιαφέρον και σεβασμό παίζοντας και τους δύο ρόλους, του πομπού (λέω το όνομα μου) και του δέκτη (ακούω το όνομα του συμμαθητή μου), να εξελίξουν, γενικά, την ικανότητα συγκέντρωσης και ειδικότερα, όσον αφορά την πρόσληψη ηχητικών μηνυμάτων, να αξιολογηθούν από το νηπιαγωγό ως προς τη δυνατότητά τους να προσδιορίζουν την κατεύθυνση του ήχου, να καταχωρίσουν και να αναγνωρίσουν χρώιες ήχων.

2.4.2. Δραστηριότητες κοινωνικής - συναισθηματικής ανάπτυξης

Διδασκόμενη ενότητα: Μία από τις βασικές επιδιώξεις της κοινωνικής-συναισθηματικής αγωγής είναι η αρμονία στις προσωπικές σχέσεις των νηπίων μεταξύ τους, «η συνάντηση, επικοινωνία και συνεργασία του νηπίου με τον άλλον» (Βενιζέλου κ.ά., 1990, σ. 87). Επίσης, εκτός των άλλων, η συνεργασία αποτελεί τη βάση για την εισαγωγή στις έννοιες της Κοινωνικής και της Πολιτικής Αγωγής (Εφ. Κυβ., αρ. φύλλου 1376, τ. Β', 18-10-2001, σ. 1641).

Τίτλος: *Τα όργανα - ζευγάρια.* Τα νήπια χορεύουν ανάλογα με το ύψος και το ρυθμό της μουσικής. Ο νηπιαγωγός χτυπάει ένα όργανο, π.χ. τη μαράκα, και τα παιδιά γίνονται ζευγάρια πολύ γρήγορα. Όταν ακουστεί άλλο όργανο, π.χ. τα κουδούνια, τα παιδιά αλλάζουν ταίρι. Όταν ο νηπιαγωγός κάνει να ηχήσει πάλι το πρώτο όργανο, τα παιδιά σπεύδουν να βρουν τον πρώτο τους σύντροφο. Καθ' όλη τη διάρκεια της άσκησης, ανάλογα με το όργανο (μαράκα ή κουδούνια) που παίζει ο νηπιαγωγός, γίνονται ζευγάρια με το παιδί του αντίστοιχου ζεύγους.

Στόχοι: Τα νήπια να δημιουργήσουν σχέσεις, να αναπτύξουν θετική στάση και πνεύμα συνεργασίας με όλα τα παιδιά, εφόσον τα ζευγάρια που δημιουργούνται είναι τυχαία, να εκτονωθούν κινητικά και να ψυχαγωγηθούν, να εξελίξουν την ικανότητα συγκέντρωσης και ειδικότερα όσον αφορά την πρόσληψη ηχητικών μηνυμάτων, να αντιλαμβάνονται τις διαφορές της χροιάς των ήχων και να αντιδρούν με ετοιμότητα σ' αυτές, να εκφράζουν σωματικά μουσικά ακούσματα.

2.4.3. Δραστηριότητες αισθητικής ανάπτυξης

Διδασκόμενη ενότητα: Στο πλαίσιο της αισθητικής ανάπτυξης, το νηπιαγωγείο δημιουργεί ευκαιρίες για «δραστηριότητες ατομικές και συλλογικές κατά τις οποίες τα νήπια ακούν ειδικά επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα....» (Βενιζέλου κ.ά., 1990, σ. 182). Ένα από τα λογοτεχνικά είδη που προτείνονται είναι οι «σύγχρονες ιστορίες και παραμύθια από καταξιωμένους συγγραφείς παιδικών βιβλίων» (σ. 183). Η δραστηριότητα εντάσσεται, επίσης, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Γλώσσας, σύμφωνα με τα δεδομένα των νέων Προγραμμάτων (Εφ. Κυβ., αρ. φύλλου 1376, τ. Β', 18-10-2001, σ. 1625-1632).

Τίτλος: Μουσική επένδυση κειμένου: Ο νηπιαγωγός διαβάζει στα παιδιά «το παπάκι που δεν του άρεσαν τα ποδαράκια του», του Ευγένιου Τριβιζά (1990). Επιδιώκει να στρέψει την προσοχή των παιδιών στα νοήματα μιας συγκεκριμένης παραγράφου με χιουμοριστικό περιεχόμενο, π.χ. την έμμετρη λογομαχία του παπιού με τη μαμά του (σ. 4-6)

Ο νηπιαγωγός επιθυμεί να αναλύσει εκφραστικά και νοηματικά ιδιαίτερα το συγκεκριμένο απόσπασμα και εξηγεί στα παιδιά: «Θα σας διαβάσω δύο φορές ένα κομμάτι του παραμυθιού με μουσική. Κάθε φορά με διαφορετική μουσική! Ακούστε με προσοχή και θα μου πείτε με ποια μουσική σας άρεσε περισσότερο.» Τα μουσικά αποσπάσματα είναι έντονα αντιθετικά από άποψη ύφους, π.χ. το ένα χαρούμενο και αστείο (π.χ. Arctic bar, Facing North, της Monk Meredith) και το άλλο θλιβερό (π.χ. Adagio G-Moll, του Albinoni Tomaso). Μετά την ανάγνωση ακολουθεί συζήτηση, όπου τα νήπια, εξηγώντας ποια μουσική τους φάνηκε ταιριαστή με το κείμενο, παρασύρονται σε μια ανάλυση του κειμένου ως προς τα νοήματά του και ως προς τα συναισθήματα που τους δημιούργησε. Επίσης, αναφέρονται και σε χαρακτηρισμούς και ερμηνείες των μουσικών αποσπασμάτων.

Στόχοι: τα νήπια να εξοικειωθούν με τον έντεχνο λόγο, να εξελίξουν την ικανότητα συγκέντρωσης γενικά και ειδικά όσον αφορά την πρόσληψη ηχητικών και λεκτικών μηνυμάτων, να εκφράζουν προφορικά ιδέες που προκαλούνται από οργανωμένες καταστάσεις, να βιώσουν τη μουσική ως εκφραστικό κώδικα, ως ηχητικό συμβολισμό, να έρθουν σε επαφή με διάφορα μουσικά είδη.

3. Αποτελέσματα

Βάσει των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων που έγιναν σε σχολεία, με στόχο να φανεί η λειτουργικότητα της Αισθητικής Ευαισθητοποίησης στη διαδικασία

σία της μάθησης της ύλης των προγραμμάτων του Νηπιαγωγείου, φάνηκε ότι υπό προϋποθέσεις η εγγενής ενεργοποίηση του μαθητή προς τα διάφορα στοιχειοδομικά «υλικά» της τέχνης μπορεί να εισχωρήσει στη διαδικασία της μάθησης και να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της γνωστικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

- Βενιζέλου, Γ. – Καλαμπαλίκης, Ε. – Καλοσύνη, Α. – Κονταξάκης, Γ. – Λευρεντάκη, Φ. – Μαυροειδής, Γ. & Πατρική, Α. (1990). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, Βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Βιγγοπούλου, Η. (1982). *Η τέχνη στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*. Τεύχος α'. Αθήνα: Εκδόσεις «Δίπτυχο».
- Βίνικος, Ντ. (1980). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα* (μτφρ. Κωστόπουλος Γ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη (έτος πρωτότυπης έκδοσης 1971).
- Εφημερίδα Κυβερνήσεως, Αρ. Φύλλου 1376, τεύχος Β', 18/10/2001, Άρθρο 6, σ. 1623 -1783.
- Frances, R. (1979). *Psychologic de l'art et de l'esthetique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Frances, R. (1992). *Psychologic de l'art*. Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων: Universite Paris X - Nanterre.
- Gagnard, A. (1978). *L'eveil musical de l'enfant*. Paris: ESF.
- Ζαχόπουλος, Χ. (1996). «Τέχνη και Σχολείο: από την ανεξάρτητη λειτουργία της τέχνης στην υποστήριξη του διδακτικού, σχολικού και παιδαγωγικού έργου». Στο ανθολόγιο: *Τέχνη και Σχολείο. διαπιστώσεις - προτάσεις - οράματα* (σ. 18-24). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Imberty, M. (1995). *Psychologic de l'art*. Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων: Universite Paris-X, Nanterre.
- Kamii, C. & Devries, R. (1979). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή (La theorie de Jean Piaget et L'education prescolaire)* (μτφρ. Βασιλειάδου Ε.). Αθήνα: Δίπτυχο.
- Lafon, R. (1969). *Animateur, Jeu. Vocabulaire de Psychopedagogie*. σ. 70-71, 605-607. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lee, V. – Webberley, R. – Litt, L. (1987). *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα* (μτφρ. Μπαρουξής Γ.). Αθήνα: Κουτσουμπός Α.Ε., σειρά: The Open University.
- Μπλάκινγκ, Τ. (1981). *Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας* (μτφρ. Γρηγορίου Μ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Masson, J.-F. & Villain, J.-J. (1993). *Education Musicale*. Conde - sur - Noireau: Corlet, toiprimeur, S.A., Nathan.
- Ξανθάκου, Π. Π. (1998). *Η δημιουργική σκέψη και μάθηση. Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή. Τομέας Ψυχολογίας. Πανεπιστήμιο Αθηνών*. Αθήνα.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris: 1976, Delachoux et Niestlt.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *La psychologic de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Righi, F. (1982). *L'education musical a l'ecole*. Lyon: C.R.D.P.
- Τριβιζάς, Ε. (1990). *Το παπάκι που δεν του άρεσαν τα ποδαράκια του*. Αθήνα: Κέδρος.

Η μέθοδος project σε ένα πρόγραμμα για το περιβάλλον

Ελένη Καρασαββίδου

Παιδαγωγός – Πολιτισμική Κοινωνιολόγος

Παιδαγωγικά αίτια της καθιέρωσης του project

Η δημιουργική αλληλεπίδραση της Παιδαγωγικής με τις νέες επιστήμες του ανθρώπου οδήγησε στο συμπέρασμα ότι «εκείνο που τελικά μένει μόνιμα στον άνθρωπο είναι η δυναμικότητα των διαφόρων λειτουργιών, όπως της παρατηρήσεως, κρίσεως, σκέψεως, συλλογισμού και των διαφόρων δεξιοτήτων, με την οποία (δυναμικότητα) λύνει τα διάφορα προβλήματα της ζωής και αντιμετωπίζει αυτήν την ίδια την ζωή» (Δερβίσης, 1987, σελ. 41).

Έτσι, οι νέες παιδαγωγικές θεωρίες, «σ' άκρα αντίθεση με τον διδακτικό υλισμό» (ό.π.), ο οποίος προωθούσε το γνωσιοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου κι άρα «το τρομαχτικό φόρτωμα του μνημονικού» σύμφωνα με την περίφημη φράση του Δελμούζου (Δελμούζος, 1958, σελ. 426), επιδιώκουν «με τη διδασκαλία προπάντων τη μορφοποίηση των ψυχικών ή σωματικών λειτουργιών», στοχεύοντας στην «απόκτηση μεθοδικής ικανότητας για τη λύση των διάφορων προβλημάτων της ζωής» (Δερβίσης, 1986, σελ. 41).

Η «μετάλλαξη», συνεπώς, της εκπαιδευτικής διαδικασίας από μια θεωρία μόνο «κανονιστική» (αφού το σχολείο λειτουργούσε και λειτουργεί ως αναπαραγωγικός μηχανισμός του κοινωνικοπολιτικού στάτους μέσω της μίμησης εξωσχολικών πρακτικών και ιεραρχιών στο εσωτερικό του (Ξωχέλλης, 1984) σε μια θεωρία «αναπτυξιακή», μια θεωρία, δηλαδή, η οποία ασχολείται «με την αλλαγή που επέρχεται στη συμπεριφορά του ανθρώπου με το χρόνο... σε ένα ή περισσότερα στάδια της συμπεριφοράς, π.χ. σκέψη, γλώσσα, κοινωνικοποίηση, αντίληψη» (Βοσνιάδου, 1990, σελ. 2) οδήγησε στο συμπέρασμα πως, «γία να είναι μια διδασκαλία καρποφόρος και αποτελεσματική, θα πρέπει να είναι ανάλογη προς το σχηματισμό των διαφόρων οργάνων, την ωριμότητα των λειτουργιών τους και γενικότερα τις εξελικτικές φάσεις του ανθρώπου» (Δερβίσης, 1987, σελ. 52).

Θεμελιακή φιγούρα στις αναπτυξιακές θεωρίες του 20ού αιώνα ο Ζαν Πιαζέ, δημιουργικά ή ιδεοληπτικά αφομοιωμένος, υποστήριξε πως η σκέψη του παιδιού, μέσω των δύο πρωταρχικών μηχανισμών της αφομοίωσης και της συμμόρ-

φωσης, περνά από τέσσερα βασικά στάδια: (1) το αισθησιοκινητικό (το οποίο διαρκεί από τη γέννηση μέχρι τα 2 περίπου χρόνια, με προεξάρχουσες τις αντανάκλαστικές κινήσεις επί εξωτερικών αντικειμένων που οδηγούν στα πρώτα οργανωμένα αισθησιοκινητικά σχήματα), (2) το προεγνωσιολογικό (από τα 2 μέχρι περίπου τα 7 χρόνια, το οποίο αντιπροσωπεύει την αρχή της συμβολικής σκέψης), (3) την περίοδο των λογικών ενεργειών (από τα 7 μέχρι τα 11 χρόνια, περίοδο-αρχή της λογικής και συστηματικής σκέψης), και (4) την περίοδο των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών (από τα 11 χρόνια και μετά, με χαρακτηριστική την ικανότητα για υποθετική σκέψη και τη δημιουργία και επαλήθευση θεωριών).

Η αιώνια ανησυχία, από την άλλη, του ανθρώπου για την ανακάλυψη της πραγματικής φύσης του, οδηγώντας ενμέρει στο ξεπέραςμα «υπερκοινωνικοποιημένων» (Wertsch, 1991) αντιλήψεων που καθιέρωσαν τις δικές τους ορθοδοξίες, έστρεψε την προσοχή πρωτοπόρων και αιρετικών για την εποχή τους πνευμάτων στην ανακάλυψη όχι μόνο του γίνεσθαι αλλά και του «είναι». Πρωτοπόρος σ' αυτό τον τομέα ο Βιεννέζος ψυχίατρος Sigmund Freud, γονιμοποίησε και την παιδαγωγική και μπόρεσε, μέσω κυρίως των θεωριών του «μαθητή», του Erik Erikson, να θεσπίσει τα στάδια της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του ανθρώπινου «Εγώ», με προεξάρχοντα αυτά της «Εμπιστοσύνης έναντι της Δυσπιστίας» (από 0 μέχρι 2 ετών), της «Αυτονομίας έναντι της Αμφιβολίας και της Ντροπής» (από 2 μέχρι 3 ετών) και της «Πρωτοβουλίας έναντι της Ενοχής» (από 3 μέχρι 6 ετών), στην παιδική ηλικία.

Μεταβιβασμένες αυτές οι θεωρίες οδήγησαν σε νέες προτάσεις, όπως αυτή του Michel Lobrot (Μπακιρτζής, 1997), που στο πλαίσιο της «Δυναμικής των Ομάδων» υποστήριξε πως «τα συναισθήματα είναι βασική παράμετρος/κίνητρο για την μάθηση», συμβάλλοντας, έτσι, στην άρθρωση νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είχαν ως επίκεντρο τα τελευταία (Ντολιοπούλου, 1997, σελ. 86-95).

Οι επιδράσεις, τέλος, των σημαντικών Σοβιετικών ψυχολόγων, με προεξάρχοντες τον «Μότσαρτ της Ψυχολογίας» Λεβ Βιγκότσκι (που με την περίφημη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» ξεπέρασε τη στατικότητα των σταδίων και ανέδειξε τη δυναμική της ανθρώπινης ανάπτυξης, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην αναγνώριση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, αλλά και των ενηλίκων ως σημαντικών και ισότιμων παραγόντων της διδακτικής πράξης, κι άρα στον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας), κι ακόμη τον Λούρια και τον Λεόντιεφ (που συνέβαλαν κι αυτοί στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, αποδίδοντας πρωταρχική σημασία στο διαμορφωτικό ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος και των κουλτουριστικών του δομών στην ανάπτυξη του παιδιού), «μπόλιασαν» δημιουργικά τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες και τις απορρέουσες διδακτικές πρακτικές.

Κοινός και σημαντικός παράγοντας όλων αυτών (ενδεικτικά, για τον πλούτο τους και τις βασικές τους αρχές, βλ. Ντολιοπούλου, 1997, σημειώσεις ΠΤΝ ΑΠΘ,

Ε' και ΣΤ' Εξαμήνου), η μέθοδος project αφορά τη «μελέτη σε βάθος ενός θέματος από ένα ή περισσότερα παιδιά (Ντολιοπούλου, 1997, σελ. 23). «Η μέθοδος αυτή», γεννημένη από τις αρχές του αιώνα μας μέσα από τις θεωρίες των Piaget, Dewey, Kilpatrick, Vygotsky, Leontief, αλλά και του πρωτοπόρου της Νέας αγωγής στη Δύση και μετουσιωτή του Vygotsky στις ΗΠΑ Bruner, «αφορά έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας, η οποία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όσους συμμετέχουν σ' αυτήν» (Frey, 1986), επιχειρώντας έτσι να εκμεταλλευτεί δημιουργικά τις ενδόγενείς δυνάμεις του παιδιού, οδηγώντας το ουσιαστικά στην αυτομόρφωση και στον ενεργό ρόλο που οφείλει να έχει ως μελλοντικός πολίτης μιας πολυπολιτισμικής και γι' αυτό απαιτητικής δημοκρατίας.

Άνθρωπος και περιβάλλον

Η εκπαίδευση, ως προβολικός μηχανισμός ευρύτερων κοινωνικών διεργασιών, επηρεάζεται πάντοτε από τις εξελίξεις της εποχής της. Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της νέας εποχής είναι ότι οι δυναμικές κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις, στο ολόένα και πιο ανταγωνιστικό περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης, τείνουν να αναμορφώσουν ριζικά τις συνθήκες λειτουργίας αλλά και την ίδια τη φιλοσοφία και φυσιογνωμία του οικονομικού και κοινωνικού γίγνεσθαι.

Σε βασική παράμετρο όλων αυτών αναδεικνύεται η σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του. Το τελευταίο, νοούμενο όχι μόνο ως φυσικό αλλά και ως αποτέλεσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας, και επηρεαζόμενο από παράγοντες όπως οι μετακινούμενοι πληθυσμοί και η συνεχής μόλυνση (που μέσα στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης των μίντια, του οικουμενικού χωριού και της κατάλυσης των συνόρων αναδεικνύονται σε παγκόσμια προβλήματα), δεν μπορεί πια να αναγνωστεί, ούτε να αντιμετωπιστεί εκπαιδευτικά με τον τρόπο που θεωρούνταν κάποτε δεδομένος.

Καθώς οι παιδαγωγικές θεωρίες και οι εκπαιδευτικές πρακτικές βρίσκονται σε μια διαρκή κατάσταση δυναμικής αλληλεπίδρασης και ισορροπίας με τις υπόλοιπες κοινωνικοπολιτικές μεταβολές, η κατάλυση των προγενέστερων ορθοδοξιών σχετικά με την έννοια και τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του, αλλά και η ανατροπή ορθοδοξιών σχετικών με τις δυνατότητες των παιδιών και την κοινωνική αντιμετώπιση της παιδικότητας της ίδιας, επέφερε και μια ανάλογη μεταβολή στον τρόπο ανάγνωσης και αντιμετώπισης αυτής της έννοιας μέσα στην προσχολική τάξη.

Τώρα πια γνωστικές έννοιες, όπως η προστασία του περιβάλλοντος, η ανακύκλωση, περιβαλλοντικές ασθένειες και γενικότερες επιδράσεις από την μόλυνση του περιβάλλοντος, αλλά και ο υπερπληθυσμός και η πολυπολιτισμικότητα, εφόσον αφορούν το «δομημένο» (δηλαδή το από ανθρώπους διαμορφωμένο) περιβάλλον, όχι μόνο δεν θεωρούνται υπερβολικές ή παράταιρες για τα παιδιά από τα 6 και κάτω, αλλά αντίθετα -προσαρμοσμένες στα γνωστικά και συναισθηματικά

χαρακτηριστικά τους- θεωρούνται γνώσεις βασικές στην πρωτόλεια προσπάθεια μετατροπής του άγουρου νηπίου σε ώριμο, δηλαδή υπεύθυνο, πολίτη.

Έτσι, μια παιδαγωγική προσέγγιση για το περιβάλλον θεωρείται ελλιπής, εάν δεν περιλαμβάνει τόσο οικοσυστημικές όσο και πολυπολιτισμικές παραμέτρους. Οι τελευταίες μάλιστα (με τη συνειδητοποίηση της σημασίας τους και της αναπότρεπτης πραγματικότητάς τους) και η ευαισθητοποίηση των παιδαγωγών ως πολιτών που έχουν την υποχρέωση μιας ενεργητικής παρέμβασης στην κατεύθυνση της άρσης των προκαταλήψεων και της αρμονικής και απρόσκοπτης συνύπαρξης των ανθρώπων, συνέβαλαν στην άρθρωση διάφορων εκπαιδευτικών προτάσεων.

Με προεξάρχουσες κυρίως τις ΗΠΑ τα πρωτοπόρα αυτά προγράμματα, όπως το High Scope, το Kamil Devries, το πρόγραμμα εκπαίδευσης για την ειρήνη, το πρόγραμμα με βάση τα συναισθήματα, και ίσως η βασικότερη γενεσιουργός αιτία όλων αυτών στην πράξη, το περίφημο ιταλικό Regio Emilia, δεν διέφεραν τόσο στην πράξη, παρά το γεγονός ότι αντιπροσώπευαν μια ποικιλία διαφορετικών θεωρητικών απόψεων. Ίσως γιατί όλα αναγνώριζαν την ανάγκη για μια εκπαίδευση η οποία «να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου», που αποτελεί ένα από τα βασικότερα προτάγματα της σύγχρονης αγωγής. Έχοντας το ίδιο το παιδί αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον του ως ενεργούς και όχι παθητικούς παράγοντες στην «διαμόρφωση του λογικού... και στην ηθική διαπαιδαγώγηση» (Πιαζέ, 1979, σελ. 46· ακόμη, Μπασέτας 1996) μπορούσαν να φέρουν στο (θεωρητικό τουλάχιστον) προσκήνιο την ιδέα μιας παιδαγωγικής (και βαθύτατα πολιτικής) προσέγγισης που στηρίζεται στα προσωπικά κίνητρα και την αυτενέργεια του ατόμου.

Έχοντας αυτήν την οπτική, και εφαρμόζοντας αυτά τα κριτήρια, προσεγγίσαμε παιδαγωγικά μέσα από τη μέθοδο project το γνωστικό σχήμα «άνθρωπος και περιβάλλον». Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρατίθενται κάποιες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες:

Αναπτύσσοντας πλευρές του συγκεκριμένου project

«Παρά το γεγονός ότι τα προσχολικά προγράμματα αντιπροσωπεύουν μια ποικιλία θεωρητικών απόψεων, στην πράξη, ένα προσχολικό πρόγραμμα πρέπει: (1) να δίνει έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, (2) να προσφέρει ισορροπία ανάμεσα στις ατομικές και τις ομαδικές δραστηριότητες μικρής και μεγάλης ομάδας, (3) να εντάσσει τη νέα μάθηση στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών μέσα από θέματα που τα ενδιαφέρουν και στα οποία συμβάλλει το κάθε νήπιο, (4) να προσφέρει στα παιδιά αλληλεπιδράσεις με αντικείμενα, άλλα παιδιά και ενηλίκους, (5) να αξιολογεί την πρόοδο των παιδιών με συστηματική παρατήρηση από την παιδαγωγό, συλλογή και εξέταση των έργων τους, (6) να εμπλέκει τους γονείς και να τους προτρέπει να συνεισφέρουν σ' αυτό με όποιον τρόπο μπορούν» (Ντολιοπούλου, 1997, σελ. 126)· (7) ακόμη, να δίνει στα

παιδιά να καταλάβουν ότι είναι ένα ενεργό μέρος της κοινωνίας, εμπλέκοντας, εκτός από τους γονείς, και την κοινότητα, (8) να συμβάλλει στην αντίληψη ότι ζούμε σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και στην συνειδητοποίηση των πολυποίκιλων αιτιών των όποιων προβλημάτων του πέρα από απλουστεύσεις, (9) να βοηθάει στην αποδοχή της αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας των οικονομικών και πολιτικών προσφύγων, και τέλος (10) να συνεισφέρει στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών ετερογενειών και στη θετική αντιμετώπιση των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων, οι οποίες πρέπει να θεωρούνται όχι ως απειλές, αλλά ως πλούτος· ως κομμάτια, δηλαδή, ενός κόσμου τον οποίο αύριο θα πρέπει τα παιδιά να μοιραστούν.

Δημιουργώντας ένα project

Σύμφωνα με τις αρχές του project, οι οποίες πρεσβεύουν την αποδέσμευση της παιδαγωγικής πράξης από τυποποιημένα βήματα, αλλά και την τελική σύνθεσή του σε έναν ολικό σκοπό, κάθε ενέργεια είναι ένα *ανεξάρτητο έργο*, που αποτελείται από τρεις κύκλους:

1ος κύκλος: Σχεδιασμός της ενέργειας και υποβολή της προς έγκριση μέσα από διαδικασίες διαλόγου με όλους τους ενδιαφερόμενους.

2ος κύκλος: Υλοποίηση της ενέργειας.

3ος κύκλος: Αξιολόγηση της ενέργειας.

Και για τους τρεις κύκλους απαιτείται η συγκέντρωση και ο συντονισμός εμπειρου και εξειδικευμένου επιστημονικά και επαγγελματικά ανθρώπινου δυναμικού, τόσο για την κάλυψη του εκπαιδευτικού μέρους του έργου όσο και για την οργάνωση και διοίκησή του.

Έχοντας αυτά ως βάση ακολουθήσαμε τα παρακάτω βήματα:

Μεθοδολογία: Ακολουθώντας το ιστόγραμμα ενός project που παρουσιάζεται στο βιβλίο της Ντολιοπούλου (1997, σελ. 27), προσδιορίσαμε αρχικά τους στόχους του προγράμματος και μετά τα βήματα που θα το ολοκληρώσουν.

Στόχοι: 1) Ο άνθρωπος, βασικό μέλος του οικοσυστήματος και του κοινωνικοοικολογικού γίνεσθαι, αναπτύσσεται φυσιολογικά και δημιουργείται κοινωνικά μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Βασική παιδαγωγική παράμετρος: Επειδή η σκέψη του παιδιού, όμως, οδηγείται από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, η καλύτερη μέθοδος προσέγγισης στην ηλικία των 5 ετών για τη γνωριμία του συναισθηματικού και γνωστικού συστήματος που ονομάζουμε *παιδί* με την κοινωνικο-οικολογική ενότητα που ονομάζουμε *περιβάλλον* είναι να ξεκινήσουμε από τις άμεσες, απτές εμπειρίες του. Αυτό, εξάλλου, διαπερνούσε και όλο το πρόγραμμα, όπως έχουμε σημειώσει.

Σε μια προσέγγιση που διαρκεί τρεις μήνες και σύμφωνα με όσα εκθέσαμε σε προηγούμενες ενότητες, βασικό μας μέλημα είναι όχι μόνο η ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης του παιδιού, αλλά και η *θεώρηση του ευρύτερου ανθρώ-*

πινου περιβάλλοντος ως προέκτασης του οικογενειακού. Έτσι, μέσα από αυτό που αγγίζει άμεσα την εγωκεντρική σκέψη του, να κατανοήσει από τα συναισθήματα, που είναι βασική πηγή της μάθησης, τόσο την αναγκαιότητα σωτηρίας του φυσικού περιβάλλοντος που μας φιλοξενεί όσο και τη δύναμη του πλούτου και την αναγκαιότητα της πολυπολιτισμικής προσέγγισης του ανθρώπινου πολιτισμού.

Βήματα: Στην διαμόρφωση του προγράμματος και στην μεταφορά του στην τάξη, αναλύσαμε τους στόχους μας στα εξής βήματα:

- 1) Τι είναι το περιβάλλον
- 2) Από τι αποτελείται το περιβάλλον
- 3) Από τι απειλείται το περιβάλλον
- 4) Ποιος καταστρέφει το περιβάλλον
- 5) Πώς καταστρέφεται το περιβάλλον
- 6) Πώς μπορούμε να προστατέψουμε το περιβάλλον.

Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες από τις δράσεις του 1^{ου} στόχου, δίνοντας έμφαση κυρίως στη (λιγότερο χρησιμοποιημένη μέχρι σήμερα) προσέγγιση του δομημένου περιβάλλοντος.

Δράσεις

1) Τι είναι το περιβάλλον

Χωρίζουμε το περιβάλλον σε κοινωνικό και οικολογικό. Ξεκινάμε από τις άμεσες εμπειρίες τους, βοηθώντας σε μια σύνδεση / ανακεφαλαίωση με τα προηγούμενα, αφού «μερικές φορές πρέπει να πισωγυρίζει κανείς για να πάει μπροστά» (Ντολιοπούλου, 1997). Έτσι, η αρχική μας δράση αφορά το ίδιο τους το σώμα. Τα παιδιά σχηματίζουν έναν «κύκλο- αλυσίδα» με διάφορα χρώματα, όπου, αν ένας φύγει, ο κύκλος θα μικρύνει και κάποιο χρώμα θα χαθεί. Ακολουθεί συζήτηση με ελεύθερη αρχή.

Η επόμενη δράση ζητά από τα παιδιά να σχηματίσουν μια «αράχνη» με τη χρήση ενός κουβαριού, υποβάλλοντάς τους την ιδέα της ποικιλίας του κοινωνικού περιβάλλοντος κι ότι ο αποκλεισμός κάποιου θα σπάσει το κουβάρι και δεν θ' αφήσει την αράχνη τους να ολοκληρωθεί.

Ακόμη, κατασκευάζουμε ένα «λεωφορείο», στο οποίο παιδιά ντυμένα διαφορετικά (π.χ. από τη γωνιά θεάτρου ή από το σπίτι τους) ανεβαίνουν και συνταξιεύουν όλα μαζί, προκαλώντας σχετικές συζητήσεις και παράλληλες «δράσεις» επίλυσης, όπου χρειαστούν*.

Η επόμενη οργανωμένη δραστηριότητα αφορά οικογενειακές φωτογραφίες, με τα ίδια τα παιδιά μέσα, οι οποίες επικολλώνται στις διάφορες πλευρές ενός κύβου. Συζητάμε για τις διαφορετικές πλευρές του ίδιου πράγματος.

* Στο νηπιαγωγείο Σεληνίων Σαλαμίνας, π.χ., υπήρξε παιδί που αντέδρασε έντονα στην προοπτική να ανέβει στο λεωφορείο μας παιδί ντυμένο τσιγγάνος.

Επεκτείνουμε τη δραστηριότητα κολλώντας φωτογραφίες από διάφορους πολιτισμούς. Κάθε φορά που πέφτει το ζάρι σε μια πλευρά, εφαρμόζουμε τη θεωρία των μικρών ομάδων (βλέπε μέθοδο Project του Regio Emilia) και κάποια παιδιά αναλαμβάνουν να βγουν από το σπίτι και να μιλήσουν για τον πολιτισμό της φωτογραφίας.

Οι ίδιες δραστηριότητες εμπεδώνονται με την μορφή του *Παζλ με δείκτες* (ή *ζάρι με τις ανάλογες προσαρμογές στη χρήση*), που όχι μόνο το κατασκευάζουν τα παιδιά με «άμεσες» τους στη μια περίπτωση και «ξένες» στην άλλη φωτογραφίες, αλλά και τοποθετώντας επάνω στο παζλ ή στο ζάρι δείκτες ρολογιού, στο στυλ του «*σάρ' τα όλα*», το χειρίζονται έτσι, ώστε να δίνουν το «ένανυσμα» στις μικρές ομάδες να ενεργοποιηθούν, εάν επιλεγεί το σήμα που τις «χαρακτηρίζει».

Στο πρόγραμμα παίζει βασικό ρόλο και η κοινότητα, όπως και οι γονείς. Έτσι, καταρχήν τα παιδιά αυτενεργούν φέρνοντας φωτογραφίες και πληροφοριακό υλικό από το σπίτι, οικειοποιούμενα με ένα τρόπο το σχολικό περιβάλλον. Κατά δεύτερο λόγο «*συμμετέχει*» και η *κοινότητα* (και το γενικότερο εξωτερικό περιβάλλον, στα πρότυπα του Regio Emilia) με φωτογραφίες που φέρνουμε εμείς και οι γονείς και τις οποίες αφήνουμε ως ερέθισμα σε κατάλληλα διαμορφωμένες γωνίες της τάξης ή τις κρεμάμε σε τοίχους, ώστε να επιδρούμε στο άμεσο, σχολικό αυτή τη φορά, περιβάλλον. Ακόμη, στην κοινότητα μοιράζονται πίνακες συζητήσεων και προγραμματίζονται συναντήσεις κι επισκέψεις από το σχολείο σε διάφορους χώρους που έχουν επιλέξει ένα θέμα από τον πίνακα, ενώ επισκέψεις θα δέχεται και το σχολείο από διάφορους φορείς (επαγγελματικούς, συνδικαλιστικούς, οικολογικούς κ.ά.). Συνεπώς, το ίδιο το σχολείο ως συλλογική οντότητα μπορεί να ανοιχτεί στην τοπική κοινωνία διοργανώνοντας, π.χ., έκθεση σχετικών κατασκευών των παιδιών ή επιλεγμένων από τα ίδια φωτογραφιών που αναδεικνύουν το πρόβλημα. Με τον τον τρόπο αυτό συμβάλλουμε τόσο στην ευρύτερη συνειδητοποίηση του περιβαλλοντικού προβλήματος όσο και στην ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας των παιδιών που θα αναδειχτούν σε «μικρούς πολίτες» στην κοινότητα ή στο Δήμο τους.

Επόμενο βήμα, μετά το άνοιγμα από το οικογενειακό στο τοπικό κι έπειτα στο ευρύτερο δομημένο περιβάλλον, είναι να κοιτάξουν τα παιδιά έξω από αυτό. Ξεκινώντας πάλι από την αρχή της άμεσης γνώσης, προσομοιάζουμε το φυσικό περιβάλλον με τις δομές του ανθρώπινου περιβάλλοντος, το οποίο γνωρίζουν από την άμεση εμπειρία τους κι όχι το αντίστροφο. Έτσι, τους διηγούμαστε μια ιστορία για δάσος, όπου τα δένδρα είναι, π.χ., οι πολυκατοικίες, ενώ οι κουφάλες είναι τα σπίτια.

Θα χρησιμοποιήσουμε τελικά την *αλυσίδα* και τις *φωτογραφίες*, ώστε να περάσουμε μέσα από δραστηριότητες και στην ιδέα της *οικολογικής αλυσίδας / κύκλου*, δηλαδή στην ιδέα ότι η καταστροφή ενός είδους βλάπτει το σύνολο των ειδών, αφού «*σπάζει*» καταστροφικά τη διατροφική –και όχι μόνο– αλυσίδα που τα συνδέει. Εδώ σημαντικό ρόλο θα παίζουν όχι μόνο οι δραστηριότητες που θα

γίνουν μέσα την τάξη, αλλά και βοηθούμενοι από την εποχή (καλό να είναι άνοιξη, σύμφωνα με τον σχεδιασμό μας), οι δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα στο εξωτερικό περιβάλλον, αρχίζοντας πάντοτε από αυτό που αγγίζει αμεσότερα τα ίδια τα νήπια συναισθηματικά και γνωστικά, δηλαδή την αυλή. Πέρα, όμως, από τις ασκήσεις που σκοπό έχουν να προωθήσουν την οικολογική συνείδηση μέσω της αυτενέργειας και τις δράσεις παρατήρησης στην αυλή (ή στην τάξη, με σπόρους κ.λπ.), μπορούμε να ακολουθήσουμε ανάλογα βήματα, όπως αυτά που περιγράψαμε μέχρι τώρα, και στην προσέγγιση όχι μόνο του φυσικού αλλά και του ανθρώπινου περιβάλλοντος, αναδεικνύοντας τις κοινωνικές διαστάσεις και αιτίες του προβλήματος.

Επιλεγόμενα

Η συνειδητοποίηση ότι τόσο η κοινωνική και η φυσική πραγματικότητα όσο και το ίδιο το παιδί και οι ικανότητές του είναι πιο πολύπλοκα από όσο πιστεύαμε κάποτε δημιούργησε πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη και τη μετατροπή της προσχολικής εκπαίδευσης από κουστωδιακή (από λειτουργία που στόχευε, δηλαδή, στην ικανοποίηση κυρίως των βιομηχανικών αναγκών μέσω της απελευθέρωσης από την ανάγκη φροντίδας των παιδιών –όσον αφορά τότε αποκλειστικά τις μητέρες– και της προετοιμασίας –όσον αφορά τα παιδιά– του κατάλληλα προσαρμοσμένου και εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού) σε λειτουργία που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (Ντολιοπούλου, 1997).

Η εξέλιξη, επίσης, σχετικών επιστημών (όπως της Κοινωνικής Ψυχολογίας και της νέας Κοινωνιολογίας), που σε έναν, άλλοτε προβληματικό άλλοτε δημιουργικό διάλογο με την παιδαγωγική συνέβαλαν στη συνειδητοποίηση της ιδέας ότι «η ανάπτυξη του ανθρώπου είναι συνάρτηση δύο ομάδων παραγόντων, των παραγόντων κληρονομικότητας και των παραγόντων κοινωνικής μεταβίβασης» (Πιαζέ, 1979, σελ. 41) και η πρακτική εκμετάλλευση αυτής της ιδέας στο χώρο της αγωγής άλλαξαν σε μεγάλο βαθμό τη φύση και την πράξη της διδακτικής μεθοδολογίας.

Στα πλαίσια αυτά αναπτύχθηκε η μέθοδος project, βασικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι ότι «δεν υπάρχουν συγκεκριμένες γνώσεις που πρέπει να αποκτηθούν... συνήθως επιλέγονται θέματα που έχουν σχέση με τις καθημερινές προσωπικές εμπειρίες» (Ντολιοπούλου, 1997, σελ.23) των παιδιών. Αυτή η μέθοδος (που δεν θα πρέπει να θεωρείται πανάκεια, φυσικά, αλλά να προσεγγίζεται με κριτική συνείδηση και των δικών της περιορισμών) επιχειρεί με τον τρόπο αυτό να εκμεταλλευτεί τα εγωκεντρικά γνωρίσματα των παιδιών αυτής της ηλικίας, όχι μόνο χρησιμοποιώντας ως εκπαιδευτικό εργαλείο τις δικές τους εμπειρίες αλλά και «με την άμεση εφαρμογή του θέματος στην καθημερινή ζωή των παιδιών» (Dearden, αναφορά σε Ντολιοπούλου, 1997, σελ. 23) καθώς και «την αξία τους στην προετοιμασία των παιδιών για την ζωή αργότερα (ό.π.).

Αν κάτι θα μπορούσαμε να κρατήσουμε ως βασική αρχή της «πρακτικής μάθησής» δια της δράσεως» του J. Bruner, είναι ότι είναι αδύνατο να κάνεις δημιουργική εργασία, αν οι στόχοι καθορίζονται εκ των προτέρων από τους αμύητους και δεν υπόκεινται σε κριτική ή διαφοροποίηση. Πράγματι, η αυτόνομη σκέψη αρχίζει σ' εκείνο το στάδιο, όπου το παιδί μπορεί να εσωτερικεύσει τις δραστηριότητές του και να τις ανατυπώσει μόνο του. Οι παιδαγωγοί του project, έτσι, «δεν χρησιμοποιούν προσχεδιασμένες δραστηριότητες και δεν περιμένουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα» (Ντολιοπούλου, 1997, σελ. 22). Αντίθετα, ακολουθούν μία μέθοδο η οποία προσπαθεί να προκαλέσει με κάτι απτό, προσβάσιμο από την ίδια την καθημερινότητα των παιδιών και των εκπαιδευτικών, αλλά την ίδια στιγμή απρόσμενο μέσα στα πλαίσια της «καθιερωμένης παιδαγωγικής», όπως, π.χ., οι εφημερίδες ή τα ζάρια, το ενδιαφέρον των νηπίων. Έτσι μπορεί εν δυνάμει να τα απελευθερώνει από τη λατρεία των προκαθορισμένων «ορθών» απαντήσεων, όσο και από τον έλεγχο του άμεσου ερεθίσματος, που αποτελούσαν και αποτελούν βασικά προβλήματα της παλιάς παιδαγωγικής. Με αυτό τον τρόπο το παιδί αποκτά και το χώρο και το χρόνο –μέσα στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο του σχολείου–, για να αναπτύξει μια βαθύτερη, άρα διαλεκτική, σχέση με το περιβάλλον του. Περιβάλλον όπου κάθε εμπειρία επιτυχίας ή αποτυχίας δεν θα αντιμετωπίζεται ως «τέλος», αλλά ως μια νέα αρχή δημιουργικής μάθησης.

«Η καλή διδασκαλία είναι αυτή που σε κάνει να θες να μάθεις κάτι περισσότερο», σύμφωνα με τον περιεκτικό ορισμό του πρωτοπόρου της προοδευτικής αμερικανικής εκπαίδευσης Dewey. Ελπίζουμε το σχεδιασμένο με τις παραπάνω βασικές αρχές πρόγραμμα, που μέρη του περιγράψαμε, να εκπληρώνει αυτήν την τελευταία προϋπόθεση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βοσνιάδου, Στ., 1992, *Εξελικτική Ψυχολογία*, εκδόσεις ΑΠΘ.
- Δελμούζος, Α., 1958, *Μελέτες και πάρεργα*, τόμος 2, Αθήνα.
- Δερβίσης, Σ., 1987, *Σύγχρονη Γενική Διδακτική της Μεθοδολογίας*, Θεσσαλονίκη.
- Frey, K., 1976, *Η μέθοδος project*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μαναβόπουλος, Κ., 1998, *Παιδαγωγική της Διδασκαλίας Ιβ-Ψυχολογία Μάθησης και Διδασκαλίας*, Εκδόσεις ΑΠΘ.
- Μπασέτας, Κ., 1996, *Η Μάθηση και η Διδασκαλία κατά τη Γνωστική Νεοπιαζετιανή Ψυχολογία του Hans Aebli*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε., 1997, *Σύγχρονα Θέματα Προσχολικής Αγωγής Ι*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Υπηρεσίας Δημοσιευμάτων ΑΠΘ.
- Πιαζέ, Ζ., 1979, *Το Μέλλον της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εκδόσεις Υποδομή.

Ξωχέλλης, Π., 1994, *Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδη.

Μπακιωτζής, Κ., 1997, *Η Δυναμική Αλληλεπίδραση της Επικοινωνίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Anderson, B., 1975, *Cognitive Psychology: The Study of Knowing, Learning and Thinking*, New York, Academic Press.

Wertsch, J., 1991, «A sociocultural approach to socially shared cognition», in L. Resnick, J. Levine and S. Teasley, *Perspectives on socially shared cognition*, pp. 85-100.

Η διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί αποκτά την αίσθηση του εαυτού του και δομεί τόσο την ταυτότητά του όσο και τις σχέσεις του με τον κόσμο

Γιάννης Ρες
Υποψήφιος Διδάκτορας

Βασικές θεωρίες-έρευνες. Κριτική θεώρηση

Όπως γνωρίζουμε, η έννοια της προσκόλλησης εμμένει σχεδόν αποκλειστικά στο συναισθηματικό τομέα αποκλείοντας σχεδόν απόλυτα το γνωστικό. Ο Bowlby (1969), λοιπόν, υποστήριξε ότι τα μικρά παιδιά δημιουργούν αναπαραστάσεις για τα πρόσωπα της προσκόλλησης με βάση τις εμπειρίες τους για τις σχέσεις αλληλεπίδρασης: πρότεινε την έννοια του εσωτερικού μοντέλου εργασίας (ΕΜΕ). Σύμφωνα με αυτό, αν, για παράδειγμα, ένα παιδί είναι αποδέκτης μητρικής φροντίδας με ευαισθησία, θα οικοδομήσει ένα εσωτερικό μοντέλο εργασίας όπου ο κηδεμόνας θα εμφανίζεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σε αντίθεση με ένα άλλο παιδί που, εφόσον βιώνει απόρριψη, θα αναπαριστά λιγότερο έως καθόλου θετικά τον κηδεμόνα.

Η θέση μου στην άποψη αυτή του Bowlby εστιάζεται στο ότι οι ικανότητες των μικρών παιδιών να σκέφτονται αναφορικά με τους εταίρους τους και να κατανοούν τις απόψεις τους αναπτύσσονται πολύ παραπέρα από τη σχέση προσκόλλησης. Πιστεύω ότι τα μοντέλα εργασίας του εαυτού και των προσώπων προσκόλλησης αναπτύσσονται συμπληρωματικά.

Ο G.H. Mead (1934), στην προσπάθειά του να υποστηρίξει ότι τα παιδιά αποκτούν αίσθηση του εαυτού μέσω της αλληλεπίδρασης τους με τους άλλους, ανέπτυξε ένα θεωρητικό πλαίσιο που αργότερα έγινε γνωστό ως Θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης (Blumer, 1969). Σύμφωνα με αυτή, τα άτομα ενεργούν προς άλλα άτομα ή αντικείμενα, ακόμη και προς τους εαυτούς τους, ανάλογα με τα νοήματα που αυτά τα γεγονότα ή πρόσωπα έχουν για τα άτομα. Ο διάλογος έχει πρωτεύοντα ρόλο.

Κάνει διάκριση μεταξύ δύο συστατικών της αίσθησης του εαυτού, του συστατικού “εγώ” και του συστατικού “εμένα”. Το “εγώ” είναι σε θέση να βιώνει τον κοινωνικό κόσμο που το περιβάλλει, αλλά με το να υιοθετεί την οπτική κάποιου άλλου προσώπου μπορεί παράλληλα να κάνει προβολές στον κοινωνικό κόσμο. Υποστήριξε, δηλαδή, ότι αυτό που κάνει τον ανθρώπινο εαυτό διακριτό εί-

ναι η “δυνατότητα να συλλογίζεται”.

Θεωρώ σημαντική τη συνεισφορά του Mead, που υποστήριξε ότι το κέντρο μιας ατομικής ταυτότητας, η αίσθηση του εαυτού, δομείται κοινωνικά. Υποστηρίζω ότι η κατανόηση του κόσμου, των φίλων, των γονιών και του εαυτού βασίζεται στην εσωτερίκευση του διαλόγου με άλλους, στις αλληλεπιδράσεις με τους γονείς και τα αδέρφια, με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους. Η άποψη του Mead για τη διαπροσωπική αντίληψη, την αίσθηση του εαυτού και του άλλου, πιστεύω ακράδαντα ότι αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία επικοινωνούμε αποτελεσματικά, εμπλεκόμαστε στο παιχνίδι συνεργασίας και στην επίλυση προβλημάτων, βοηθούμε τους άλλους και αντιλαμβανόμαστε πώς να ζητάμε βοήθεια.

Ένας άλλος κορυφαίος ερευνητής της νηπιακής ηλικίας, ο *Trevarthen* (1975), ισχυρίζεται ότι τα παιδιά φαίνονται να εμπλέκονται ενεργά σε προσπάθειες να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τον κοινωνικό τους κόσμο από την αρχή. Ακόμη, ότι το κίνητρο να συμμετέχουν στην κοινωνική και την πολιτισμική ζωή αποτελεί επίκτητη ιδιότητα. Ειδικότερα, υποστήριξε ότι τα παιδιά γεννιούνται με την ανάγκη να ανήκουν σε μία κουλτούρα. Το κίνητρο για κατανόηση του κόσμου, η απόκτηση κοινών εμπειριών και στόχων, οδηγούν τα ανθρώπινα όντα στην ανάγκη να ζήσουν και να μάθουν μέσα στην κουλτούρα, όποιο και αν είναι το περιεχόμενό της.

Ασκήι κριτική στις ερμηνείες της εξέλιξης, που επικεντρώνονται στην ασφαλή προσκόλληση, στην ατομική λογική σκέψη και στην αυτόνομη αίσθηση του εαυτού. Διαβεβαιώνει ότι η ανθρώπινη ζωή ουσιαστικά βασίζεται στη συνεργασία. Τονίζει τις ικανότητες των μικρών παιδιών για διαπροσωπική αυτοσυνειδησία και για διυποκειμενικότητα.

Για να στηρίξει τις θέσεις του, αναφέρει ότι τα βρέφη ήδη από τον τέταρτο μήνα μπορούν να μαθαίνουν, να συμμετέχουν σε μουσικά παιχνίδια και να παίζουν με το σώμα τους (κάνοντας πως χορεύουν). Είναι εμφανής η θέληση των νηπίων –ήδη από τον ένατο μήνα– μέσα από τα παιχνίδια πειραγμάτων και αστείων και την εσωτερική αλλαγή στη σκέψη του νηπίου να αντιληφθούν και να λειτουργήσουν όπως οι μεγάλοι, μέσα στο ίδιο περιβάλλον.

Συμφωνώ απόλυτα με τη θέση του ότι το παιδί λίγο πριν φοιτήσει στο “μεγάλο σχολείο” ήδη έχει συγκεντρώσει ένα τεράστιο κεφάλαιο πολιτισμικής γνώσης και έχει μάθει να μιλά με πλούσιο λεξιλόγιο και σωστή γραμματική.

Το κίνητρο για πρώιμη μάθηση το διαπιστώνουμε στους πρώτους μήνες μετά τη γέννηση, όταν το βρέφος επιζητεί την εμπλοκή του στις πρώτες συζητήσεις με τη μητέρα του.

Υποστηρίζω και εγώ ότι ένα νεογέννητο διαβάσει τα συναισθήματα στο πρόσωπο και τη φωνή και είναι επιδέξιος μιμητής των εκφράσεων των άλλων προσώπων.

Αποδέχομαι πλήρως την άποψη του *Trevarthen* ότι η ανθρώπινη ζωή είναι στη

βάση της συλλογική. Οι άνθρωποι προσδοκούν να μοιράζονται ιδέες για τον κόσμο και να συντονίζουν τα ενδιαφέροντα και τις ενέργειές τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να καταφέρουν πράγματα που ποτέ δεν θα μπορούσε να κάνει μόνο του ένα άτομο.

Θεωρώ πολύ σημαντική, ακόμη, τη θέση του ότι η μουσικότητα είναι έμφυτη στα βρέφη και μάλιστα ότι αυτά έρχονται πολύ γρήγορα σε επαφή με τη δημοφιλή μουσική της εποχής που τραγουδάει η μητέρα και όχι μόνο με τα παραδοσιακά τραγούδια.

Εξάλλου, και η διαπίστωση της θέσης ότι τα βρέφη επιδεικνύουν πλούσιες επικοινωνιακές ενέργειες (μορφασμούς, εκφράσεις, ευχαρίστηση σε “παιχνιδιάρικο μάλωμα”, τεχνάσματα, αστεία) ήδη από το πρώτο έτος και μάλιστα αυτές δεν διαμορφώνονται ή “υποστηρίζονται” από το σύντροφο, αλλά αντίθετα αναδημιουργούνται από αυτό, μπορεί να δώσει πειστικές ερμηνείες στη “νηπιακή σημειολογία”. Μια σημειολογία που περιλαμβάνει κοινωνιοδραματικές στάσεις, μορφασμούς παλιάτσου, καταστρεπτικές και αντισυνεργατικές στάσεις και πολλά άλλα.

Υποστηρίζει ότι το παιδί από ενός έτους εκφράζεται με την πρωτογλώσσα, τις εκφράσεις του προσώπου και τις χειρονομίες και τους συνδυασμούς των φθόγων. Το βρέφος σταδιακά γίνεται πιο έξυπνο, αποκτά μεγαλύτερη “εμπειρία του κόσμου”. Είναι επικοινωνιακό. Στα αμέσως επόμενα χρόνια, το παιχνίδι γίνεται πλουσιότερο στη φαντασία και τη μνήμη. Η συνεργασία αναπτύσσεται καλύτερα στο φανταστικό παιχνίδι με τη μητέρα, λίγους μήνες αργότερα.

Προς το τέλος του δεύτερου έτους και κατά το τρίτο παρατηρείται μια “έκρηξη λεξιλογίου”. Η αύξηση του λεξιλογίου, η γραμματική ευκολία και η συνειδητοποίηση των γλωσσικών και φωνολογικών κανόνων συνεχίζονται με τη μέγιστη ταχύτητα ανάμεσα στα τρία και τα πέντε χρόνια.

Η εμμονή, λοιπόν, του Trevarthen ότι η γλώσσα και η μουσική αποτελούν ισχυρά κίνητρα για την κοινή συνειδητοποίηση και τον κοινό σεβασμό σε δοκιμασμένες σχέσεις “εμπιστευτικής αυτοπεποίθησης” με βρίσκουν απολύτως σύμφωνο.

Φτάνοντας στην ηλικία των τριών ετών ένα παιδί είναι κοινωνικά συνειδητό άτομο, σε θέση να δημιουργήσει και να διατηρήσει φιλίες και να διαπραγματευτεί ενδιαφέρουσες συνεργασίες.

Σπουδαία είναι και η έρευνα της *Judy Dunn* (1988). Διενέργησε εκτεταμένες έρευνες τόσο στη Βρετανία όσο και στις ΗΠΑ και, σε αντίθεση με τον Trevarthen, υποστήριξε ότι τα μικρά παιδιά συμμετέχουν ενεργά στην κουλτούρα της κοινότητάς τους. Οι παρατηρήσεις της εστιάζονται στο δεύτερο και στο τρίτο έτος της ηλικίας των παιδιών και σε “φυσικά περιβάλλοντα”, δηλαδή σε περιβάλλοντα εκτός πειραματικού εργαστηρίου.

Η Dunn συμπεραίνει ότι η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται σε συναισθηματικές καταστάσεις προηγείται της ικανότητάς τους να κατανοούν σχέσεις και προθέσεις. Θεωρεί ότι τρεις διαδικασίες μπορούν να συ-

ντελέσουν στην εξέλιξη των κοινωνικών δεξιοτήτων: (1) το συναισθηματικό περιβάλλον, (2) η συζήτηση μέσα στην οικογένεια και (3) το παιχνίδι προσποίησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση της ότι τα παιδιά από τις αρχές του δεύτερου έτους σπεύδουν να εξασφαλίσουν τη βοήθεια της μητέρας τους, αν ο αδερφός είχε κάνει πρώτος την πειρακτική ενέργεια, ενώ το ποσοστό μειώνεται θεαματικά στις περιπτώσεις στις οποίες τα ίδια είχαν λειτουργήσει με αυτό τον τρόπο. Αυτή η αντίδρασή τους, σύμφωνα με τους κοινωνικούς κανόνες, γίνεται προφανής στη διάρκεια του τρίτου έτους, οπότε οι γλωσσικές ικανότητες του παιδιού αυξάνονται.

Μάλιστα, ήδη στους 36 μήνες οι έννοιες “υπευθυνότητα” και “απόδοση ευθύνης” υπάρχουν στη συνείδηση των παιδιών και τις χρησιμοποιούν συχνά.

Ένα άλλο σημείο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην έρευνά της είναι οι δικαιολογίες των παιδιών στην προσπάθειά τους να αποφύγουν τη δοκιμασία. Σημαντική είναι η διάκριση ανάμεσα σε πράξεις που έχουν πρόθεση να βλάψουν άλλους ή να παραβιάσουν κανόνες συμπεριφοράς και πράξεις με αντίστοιχες συνέπειες, τυχαίες όμως.

Εντυπωσιάζει η “μηχανικά απομνημονευμένη στρατηγική”, για να απαλλαγεί το παιδί από τον “μπελά”, όπως, για παράδειγμα, οι δικαιολογίες που επικαλείται όταν εγκαλείται από τη μητέρα του για κάποια επιπόλαιη πράξη.

Ακόμη, τα παιδιά βρίσκουν προσχήματα με το δικαιολογητικό της έλλειψης ελέγχου ή ανικανότητας. Έτσι, στους ισχυρισμούς τους ότι είναι κουρασμένα για να συμμαζέψουν τα παιχνίδια τους ή στην άρνησή τους να βοηθήσουν τη μητέρα τους επειδή έχουν πονοκέφαλο ή απλώς επειδή είναι “μωρά” ακόμη βλέπουμε ότι έχουν αρχίσει να καταλαβαίνουν ότι οι μητέρες τους θα εφαρμόσουν τους κανόνες διαφορετικά, ανάλογα με την πρόθεση, την έλλειψη ικανότητας ή ελέγχου του παραβάτη.

Όσον αφορά το προσποιητό παιχνίδι συνεργασίας, η Dunp υποστηρίζει ότι μεταξύ των 18 και 24 μηνών τα παιδιά συμμετέχουν με τα μεγαλύτερα αδέρφια τους στο παιχνίδι προσποίησης, ως συμμετοχοί που υπακούουν στις οδηγίες των αδελφών τους, όμως, στη διάρκεια του τρίτου έτους η συνεργασία τους γίνεται πολύ πιο ενεργή και κάνουν καινούρια πράγματα. Στην ηλικία αυτή υπάρχει μεγάλη αλλαγή στο βαθμό κατανόησης της σκέψης των άλλων από τα παιδιά.

Εξαιρετικής σημασίας, όμως, είναι και οι θέσεις της Dunp στις συζητήσεις των παιδιών σχετικά με άλλους. Ειδικότερα, τα παιδιά από την αρχή του τρίτου έτους παρεμβαίνουν σε συνομιλίες ανάμεσα σε άλλους, χωρίς όμως οι παρεμβάσεις αυτές να είναι συναφείς με το θέμα της ομιλίας των άλλων, δεν προσφέρουν κάποια καινούρια ή σχετική πληροφορία στη συζήτηση. Όμως, στη διάρκεια του τρίτου έτους οι παρεμβάσεις τους γίνονται όλο και πιο σχετικές και προσθέτουν νέες πληροφορίες για το θέμα για το οποίο μιλούσε ο προηγούμενος συνομιλητής.

Τα αστεία είναι μια ακόμη περίπτωση που μαρτυρά την ευαισθησία των παιδιών για τα ενδιαφέροντα των προσώπων μέσα στον κοινωνικό τους κόσμο: Με

τους γονείς, το παιχνίδι με ονομαστικά αστεία και αληθινούς ή μη ισχυρισμούς κυριαρχεί σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει με τα αδέρφια τους, όπου τα παιδιά προτιμούν τυπικές ύβρεις, αισχρά αστεία και λογοπαίγνια πάνω σε απαγορευμένα θέματα.

Καταλήγοντας η Dunn διαπιστώνει ότι η αντίληψη των παιδιών για τα συναισθήματα των άλλων αναπτύσσεται γρήγορα στο δεύτερο έτος. Ανταποκρίνονται με κατανόηση στη στενοχώρια των άλλων, εκδηλώνουν την περιέργεια και τη κατανόησή τους για ό,τι προκαλεί πόνο, στενοχώρια, φόβο, ευχαρίστηση, παρηγοριά στους άλλους. Δείχνουν όλο και μεγαλύτερη ευαισθησία για τους στόχους και τις προθέσεις των άλλων.

Προσωπικά, συμφωνώ με το συμπέρασμά της, ότι μέχρι τους 36 μήνες τα παιδιά προβλέπουν και αντιμετωπίζουν τις αντιδράσεις των άλλων, “διαβάζουν” τα συναισθήματά τους, χρησιμοποιούν τους άλλους για να ικανοποιήσουν τους στόχους τους και με το πείραγμα, τη συμπαράσταση και το αστείο σκόπιμα επηρεάζουν τις συναισθηματικές πράξεις των άλλων. Η εμπειρία μου από την ενασχόληση με μικρά παιδιά δικαιώνει τη θέση της Dunn ότι ασκούν κριτική στην εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων στους ίδιους και τους άλλους και μεταθέτουν με επιτυχία τη μομφή στους άλλους.

Ακόμη, το γεγονός ότι τα μικρά παιδιά είναι πιο ικανά μέσα στην οικογένεια και το συναισθηματικά σημαντικό περιβάλλον της οικογένειας εύκολα αποδεικνύεται.

Τέλος, υποστηρίζω και εγώ ότι τα παιδιά είναι ικανά να αναγνωρίζουν και να σκέπτονται για συναισθηματικές καταστάσεις πολύ πριν από το να κατανοούν και να σκέπτονται για τις σκέψεις των άλλων.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η θεωρία της γνώσης του *R. Schaffer* (1996). Αναφέρεται βασικά στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά είναι ικανά να εκτιμήσουν ότι οι άλλοι (ενήλικοι) άνθρωποι έχουν σκοπούς και διαθέσεις που διαφέρουν από τους δικούς τους σκοπούς. Απέχει πολύ αυτή η θέση από την αντίστοιχη του εγωκεντρισμού του *Piaget* (1971), που υιοθετεί την εσωστρεφή και απόλυτα περιχαρακωμένη στον εαυτό του κοσμοθεωρία. Υποστηρίζει ο Schaffer ότι το παιδί είναι πολύ ενεργητικό στο να ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του. Τα παιδιά δραστηριοποιούνται στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν αίσθηση του κόσμου και δεν είναι απλώς θέμα παθητικής μάθησης από άλλους που τα κατευθύνουν σε σχέση με τον κόσμο. Τα ίδια μόνα τους προσπαθούν να τον κατανοήσουν και κατασκευάζουν τον κόσμο τους με τη δική τους αίσθηση. Προσωπικά, αποδέχομαι την άποψη αυτή του Schaffer, ότι τα παιδιά δραστηριοποιούνται για την κατανόηση του κόσμου, αντιλαμβάνονται τις διαθέσεις των άλλων και δεν είναι παθητικοί δέκτες μάθησης και διδασκαλίας.

Πολύτιμη είναι η προσφορά ενός άλλου αξιόλογου ερευνητή, του *Artin Goncu* (1993). Αυτός εστιάζει το ενδιαφέρον του στο παιχνίδι της προσποίησης. Υποστηρίζει ότι η διυποκειμενικότητα είναι ουσιώδης και ότι τα παιδιά γίνονται όλο και πιο πολύπλοκα στην ικανότητά τους να εμπλέκονται στην εξερεύνηση συ-

ναισθηματικών, κοινωνικών και πολιτισμικών θεμάτων από κοινού, ιδιαίτερα σε σχέση με τους ρόλους, τις σχέσεις, τα γεγονότα και τα συναισθήματα.

Κατά τον Gopcu, διυποκειμενικότητα είναι η κοινή αντίληψη ανάμεσα σε αυτούς που συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα. Αυτή πιστεύεται ότι προέρχεται από την αλληλεπίδραση μητέρας-παιδιού (Kaye, 1982· Trevarthen, 1988). Η μητέρα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο παιχνίδι προσποίησης με το παιδί της. Σταδιακά το ζευγάρι αυτό είναι σε θέση να μοιραστεί εμπειρίες για άλλα πρόσωπα, αντικείμενα και γεγονότα. Ο Trevarthen αυτό το ονομάζει δευτερογενή διυποκειμενικότητα. Αυτή ακριβώς προετοιμάζει το παιδί για τη συνεννόηση με τους συνομηλίκους του.

Η δόμηση της διυποκειμενικότητας αποτελεί μια δυναμική διαδικασία. Επιτυγχάνεται μέσω μιας διεργασίας, της πρόληψης, που προϋποθέτει ειλικρινή διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων σε αυτόν και ότι ο ακροατής διαθέτει κάποια γνώση που δεν έχει εκφραστεί ακόμη στην αλληλεπίδραση, αλλά που είναι ουσιαστική για το θέμα.

Παρακολουθώντας κανείς το μηχανισμό και τις ιδιαιτερότητες στο παιχνίδι προσποίησης, δεν μπορεί παρά να συμφωνήσει με τον Gopcu ότι η διυποκειμενικότητα αναπτύσσεται ταυτόχρονα σε τρία πεδία: (1) το συναισθηματικό, (2) το στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά μετεπικοινωνούν, για να καταλήξουν σε μια συμφωνία ή αμοιβαία κατανόηση που ταυτίζεται με τη φύση του προσποιητού παιχνιδιού, και (3) το στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν τις δραστηριότητες και τη γλώσσα ως επικοινωνιακούς μηχανισμούς, για να δομήσουν αμοιβαία την αναπαράσταση της εμπειρίας μέσα από το παιχνίδι. Τα παιδιά εκφράζουν τα μεταεπικοινωνιακά και επικοινωνιακά μηνύματα στο κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης ήδη στους 18 μήνες.

Από τα παραπάνω, λοιπόν, καταδεικνύεται από τον Gopcu ότι τα παιδιά έχουν το κίνητρο να μοιραστούν τους κόσμους τους στο παιχνίδι προσποίησης πολύ νωρίς στη ζωή τους.

Ιδιαίτερης αναφοράς πιστεύω ότι χρήζει η άποψή του ότι το παιχνίδι προσποίησης είναι ελεύθερο από τη φύση του, σε αντίθεση με τη δομημένη δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος στο εργαστήριο, όπου τα παιδιά πρέπει να φτάσουν σε προκαθορισμένες λύσεις. Ακόμη, το συναισθηματικό κίνητρο των παιδιών στις δραστηριότητες αυτές είναι μια ουσιαστική διαφορά.

Αξιόλογες είναι οι έρευνες των Rebecca Kantor, Peggy Elgas και David E. Fernie (1989, pp. 47-61), οι οποίοι εφάρμοσαν μια κοινωνιοπολιτισμική οπτική στο παιχνίδι που εξελίσσεται σε μια προσχολική ομάδα. Ιδιαίτερα ανέλυσαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα αγόρι, για να κερδίσει την αποδοχή του μέσα στην ομάδα συνομηλίκων.

Ειδικότερα, οι κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών διερευνώνται από τρεις πλευρές: (α) την κοινωνιομετρική. Σύμφωνα με αυτή, τα παιδιά επιλέγουν τους συντρόφους που προτιμούν το παιχνίδι ή τη δουλειά. Το κοινωνικό κύρος, ο βαθ-

μός αποδοχής τους παίζει καθοριστικό ρόλο για τη μελλοντική τους εξέλιξη. Έχει αποδειχτεί, εξάλλου, ότι τα απομονωμένα ή “απορριφθέντα” ή “στιγματισμένα” παιδιά εκδηλώνουν προβλήματα που τα κάνουν να έχουν αρνητικό κύρος στους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας. (β) Μια δεύτερη προσέγγιση είναι αυτή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Εδώ εξετάζεται η κοινωνική δεξιότητα στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που αποτυγχάνουν ίσως χαρακτηρίζονται από έλλειψη επικοινωνιακών και κοινωνικών-γνωστικών ικανοτήτων, καθώς και από ανικανότητα να “διαβάσουν” τις δυσκολίες των αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και να ανταποκριθούν αναλόγως. (γ) Σύμφωνα με την κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση, επιζητείται η κατανόηση των διάφορων τύπων περιβάλλοντος, ορίζοντας τα περιβάλλοντα ως κουλτούρες. Έτσι, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις θεωρούνται ότι έχουν πολιτισμική σημασία και η κουλτούρα της ομάδας με τη σειρά της θεωρείται ότι αποτελεί το πλαίσιο για τις αλληλεπιδράσεις που γίνονται στην ομάδα.

Είναι αξιοσημείωτο ότι, ενώ το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών του Kantor και των συνεργατών του καταλαμβάνει το κεφάλαιο πολιτισμική γνώση και κοινωνική ικανότητα, σε μια ομάδα συνομηλίκων προσχολικής ηλικίας γίνεται αναφορά και στη διάσταση του κοινωνικού φύλου, που όντως είναι θεμελιώδης για την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών.

Ασκώντας κριτική στις παραπάνω προσεγγίσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων, πιστεύω ότι η συμμετοχή ενός παιδιού σε ομαδικό παιχνίδι και το να γίνει μέλος της ομάδας συνομηλίκων προϋποθέτουν καλλιεργημένες κοινωνικές δεξιότητες. Για μια επιτυχημένη συμμετοχή, απαιτείται τα παιδιά να έχουν και κυρίως να επιδεικνύουν πολιτισμική γνώση, να θέτουν σιωπηρούς κανόνες που καθορίζουν πώς γίνεται κανείς μέλος και στη συνέχεια να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους. Η κοινωνική ικανότητα πραγματικά δεν είναι ένα στατικό σύνολο ικανοτήτων, αλλά ένα περίπλοκο, ρευστό και δυναμικό σύνολο διαδικασιών. Κατά την άποψή μου, τα κοινωνικώς ικανά παιδιά θεωρούνται ότι έχουν μια πολλαπλή και ρευστή προσέγγιση στα διάφορα περιβάλλοντα.

Οι έρευνες των *Nsamenang και Lamb* (1988, pp. 123-137) επικεντρώθηκαν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Σε μια κοινότητα στο Καμερούν, των NSO, παρατήρησαν τον κεντρικό ρόλο των αδελφών στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Εδώ τα παιχνίδια έχουν πολύ μειωμένο κύρος. Αντίθετα, έμφαση δίνεται στη συλλογική αλληλεγγύη, στην ευγένεια, στην υπακοή στους μεγαλύτερους και στην ανάληψη εκ μέρους του παιδιού καθηκόντων και ρόλων.

Ανάλογες έρευνες έκαναν και οι *Tobin και συνεργάτες* (1989, pp. 89-98), παρατηρώντας τη ζωή ομάδων παιδιών προσχολικής ηλικίας στην Κίνα, στην Ιαπωνία και στις ΗΠΑ. Μελετώντας, λοιπόν, την καθημερινή ζωή αυτών των προσχολικών ομάδων και ζητώντας στη συνέχεια από τους δασκάλους της προσχο-

λικής αγωγής στα τρία αυτά περιβάλλοντα να σχολιάσουν ο καθένας τις πρακτικές που ακολούθησαν οι άλλοι, διαπίστωσαν μεγάλες διαφορές στο φυσικό περιβάλλον, στην αναλογία δασκάλου-παιδιών, στην υλική υποδομή και το καθημερινό πρόγραμμα.

Πραγματικά, υπάρχει διαφορετική οπτική σε κάθε κουλτούρα και ουσιώδεις πολιτισμικές διαφορές στις απόψεις σχετικά με τη νοημοσύνη, την εξάρτηση, τον αυτοέλεγχο, την ατομικότητα, την προσωπική και την ατομική ταυτότητα.

Αξιολογή είναι η έρευνα της *Kagitcibasi* (1996) από την εμπειρία της ως ψυχολόγου στην Τουρκία: υποστηρίζει ότι η σύγχρονη αντίληψη για την εξέλιξη του παιδιού κυριαρχείται από τον ατομικισμό, που δίνει έμφαση στην ψυχολογική αξία που έχει το παιδί για τους γονείς, τους στόχους της κοινωνικοποίησης, που συνδέονται με τον αποχωρισμό και την ανεξαρτησία. Αυτό, όμως, έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές κοινωνίες αγροτικής οικονομίας, όπου δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση συμμόρφωσης και ο χώρος για την ενθάρρυνση του παιχνιδιού και τη διερεύνηση ιδεών και αντιλήψεων είναι εξαιρετικά περιορισμένος. Υποστηρίζει ότι η υιοθέτηση του δυτικού μοντέλου απέναντι στην κοινωνική αλλαγή θα μπορούσε να δώσει λύσεις.

Συμπεράσματα

Από την παρουσίαση των θέσεων των παραπάνω ερευνητών διαπιστώνουμε ότι η δόμηση της ταυτότητας του παιδιού και των σχέσεών του με τον κόσμο στηρίζεται στη διαδικασία μέσω της οποίας αυτό αποκτά την αίσθηση του κόσμου του.

Όλοι οι ερευνητές έχουν –άλλος περισσότερο, άλλος λιγότερο– προσφέρει πολύτιμες υπηρεσίες στη διαφώτιση της τόσο σημαντικής όσο και πολύπλοκης αυτής διαδικασίας.

Προσωπικά, περισσότερο κοντά βρίσκομαι στις θέσεις του Trevarthen και της Dunn. Ο καθένας διαπιστώνει την προσπάθεια του παιδιού από τη στιγμή κι ό-
λας της γέννησής του να επικοινωνήσει και να κατανοήσει τον κόσμο του, όπως και ότι συναισθηματικό περιβάλλον, συζήτηση μέσα στην οικογένεια και παιχνίδι προσποίησης συντελούν αποφασιστικά στην εξέλιξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Υποστηρίζω, ακόμη, ότι και η θεωρία της γνώσης του Schaffer πρέπει να ανοίξει νέους ορίζοντες στη μελέτη της αντίληψης των κοινωνικών σχέσεων από την πλευρά του παιδιού.

Ασφαλώς, υπάρχουν πολλά ακόμη σκοτεινά σημεία, των οποίων η προσέγγιση επιβάλλεται με τρόπο νηφάλιο, επιστημονικά άρτιο και χωρίς προκαταλήψεις, κοινωνικές -κυρίως- και άλλες, με στόχο τον ολόπλευρο διαφωτισμό της δόμησης της παιδικής προσωπικότητας.

Βιβλιογραφία

- Bowlby, J. (1984, αναθεωρημένη έκδοση: πρώτη έκδοση, 1969). *Attachment and Loss*, τ. 1, Attachment. Harmondsworth: Penguin.
- Dunn, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Oxford: Blackwell.
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and Human Development across Cultures: a view from the other side*. London: Lawrence Erlbaum.
- Schaffer, R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell.
- Tobin, J. – Wu, H. – Davidson, D. (1989). *Pre-school in three Cultures*. New Haven: Yale University Press.
- Nsamenang, B. & Lamb, E. (1988). Parent interview guide. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Kantor, R., Elgas, P. & Fernie, D. (1989). «First the look and then the sound. Creating conversations at circle time». *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 443-448.
- Goncu, A. (1993). Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 99-106.
- Kaye, K. (1982). *The mental and social life of babies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trevarthen, C. (1975). «Universal cooperative motives: How infants begin to know the language and culture of their parents». In Jahonda, G. – Lewis, and M. (eds) *Acquiring culture: Cross-cultural studies in child development*. London: Croom Helm.
- Mead, G. (1962, πρώτη έκδοση 1934). *Mind, self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Piaget, J. (1971, πρώτη έκδοση 1953). «How children form mathematical concepts». *Contemporary Psychology: readings from Scientific American*. San Francisco: Calif., W.H. Freeman.

Μουσική και αυτισμός: Μία εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία τραγουδιών σε παιδιά με αυτισμό. Οπτικοποιημένο τραγούδι

Κυριακή Βέλκου

Νηπιαγωγός, κάτοχος τίτλου εξειδίκευσης στον αυτισμό

1. Εισαγωγή

Το τραγούδι, ως αντικείμενο διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής, έχει σημαντική θέση στη διαθεματική διδακτική προσέγγιση (ΔΕΠΠΣ), που σχετίζεται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Η πρόκληση που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο πόσο εύστοχα θα μπορεί να επικοινωνήσει και να συνδέσει το τραγούδι με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Αυτό προϋποθέτει στο ξεκίνημα να ορίσει τους στόχους που επιζητεί και τις επιδιώξεις της διδασκαλίας του γύρω από το συγκεκριμένο τραγούδι που θέλει να διδάξει. Η επιλογή, όμως, από μια πληθώρα τραγουδιών πρέπει να είναι συνεπής με τις παρακάτω δύο βασικές αρχές:

1. Επιλέγουμε τραγούδια από το ακουστικό περιβάλλον των παιδιών και στη συνέχεια επεκτείνουμε τη δράση μας σε άγνωστα ακούσματα.
2. Ενδιαφερόμαστε όχι ιδιαίτερα για τον αριθμό των τραγουδιών που θα διδάξουμε, αλλά για την ποιότητά τους, το επίπεδο δυσκολίας τους, το πώς θα τα διδάξουμε και τη γενικότερη αξιοποίησή τους από τα παιδιά.

2. Μουσική και αυτισμός

Στον χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που έχει σχέση με την ειδική αγωγή εξίσου σημαντική θέση κατέχει η μουσική ως εργαλείο που διευκολύνει και προωθεί την επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Η χρήση μουσικών στοιχείων γίνεται καθημερινά στην επικοινωνία μας με τους άλλους. Πολλές από τις έννοιες της γλώσσας προωθούνται διαμέσου μουσικών στοιχείων, όπως ο λόγος και η ένταση. Όλοι γνωρίζουμε ότι ίδιες λέξεις μπορούν να έχουν διαφορετικό νόημα, εάν ειπωθούν με διαφορετικούς τρόπους (ως προς το ηχόχρωμα, την τονικότητα, το συγχρονισμό). Εξάλλου, η πρώτη επικοινωνία γίνεται μέσα από το ρυθμό, τον τραγουδιστικό τόνο στη φωνή, τη μίμηση μέσω της επανάληψης, με άλλα λόγια, μέσα από το χώρο της μουσικής. Έχει αναφερθεί ότι

πολλές περιοχές του εγκεφάλου χρησιμοποιούνται στη συναλλαγή μας μέσα από τη μουσική. Ακόμα και όταν προκληθούν ζημιές σε μερικές από αυτές, οι μουσικές ικανότητες εξακολουθούν να παραμένουν σε κάποιες άλλες (Rita Jordan, 1999).

Στην περίπτωση του Αυτισμού, όπου η τριάδα των διαταραχών σηματοδοτεί επιγραμματικά τις δυσκολίες του (Logan Wing, 1996), έχουμε απέναντί μας άτομα που τα διακρίνει μια κατάσταση στην οποία η επικοινωνιακή τους συναλλαγή είναι από ελάχιστη έως αδύνατη. Το πρόβλημά τους στο μηχανισμό της κοινωνικής κατανόησης, στο μηχανισμό της επικοινωνίας, και η διαταραχή στη φαντασία και το παιχνίδι προκαλούν αποτελέσματα που δημιουργούν ένα πλαίσιο δυσχερειών στην καθημερινή τους στάση ως μελών μιας κοινωνικής ομάδας, ενός συνόλου. Σε αυτό το σημείο η μουσική αποκτά βασικό ρόλο για την μύησή τους σε επικοινωνιακές καταστάσεις πέρα από τους γενικούς στόχους και τις επιμέρους επιδιώξεις, όπως αυτοί ορίζονται από το αναλυτικό μας πρόγραμμα. Δίνει τη δυνατότητα μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις τα άτομα αυτά να έλθουν σε επαφή με τους άλλους με τρόπο που να εμπλέκονται σε μια συνδιαλλαγή αμφίδρομη. Γνωρίζουμε ότι προτιμούν να κάνουν πράγματα μόνα τους και η χαρά «τού να μοιράζονται» αυτό που κάνουν εκείνη τη στιγμή είναι κάτι δύσκολο γι' αυτά. Σχολιάζοντας το αυθόρμητο παιχνίδι τους ή την ενέργεια εκείνης της στιγμής τα καθοδηγούμε στο να μοιραστούν την εμπειρία που βιώνουν στην παρούσα κατάσταση μαζί μας. Όταν, όμως, διανθίσουμε με μουσικά στοιχεία το σχολιασμό μας, ανοίγει αυτόματα ο δρόμος της επικοινωνίας. Το να τραγουδάμε είναι ένας χαλαρωτικός τρόπος για να τους αποσπάσουμε την προσοχή. Ακούν το λόγο έτσι, ώστε να έχει νόημα γι' αυτά. Θέλουν να μοιράζονται την προσοχή και τη χαρά των συναισθημάτων τους. Η μουσική μάς βοηθάει, γιατί με αυτή ντύνουμε τις πράξεις τους και την καθημερινή τους εμπειρία. Έτσι αρχίζει το παιδί να μαθαίνει να μοιράζεται την προσοχή του και την εμπειρία του για αυτό που το απασχολεί ιδιαίτερα. Αυτό μας οδηγεί στην επιλογή τραγουδισμάτων από το ακουστικό περιβάλλον του. Ήχους που πιθανόν το ίδιο να παράγει ή τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί. Αυτούς τους ντύνουμε με τονικότητα και χρώμα, που κάθε φορά ποικίλλει, ανάλογα με την ένταση των κινήσεών του ή με τη μίμηση των πράξεών του από μέρους μας. Με αυτό τον τρόπο γίνεται μια βιωματική προσέγγιση του κόσμου με τη βοήθεια της μουσικής, καθώς συστήνεται στο πρόσωπο του «άλλου», που πλέον δεν είναι μόνο ο εαυτός του και τα αντικείμενα που το περιβάλλουν. Το να μοιράζεται την προσοχή σημαίνει ότι συμμετέχει σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, η οποία μέσα από τη ρουτίνα επανάληψης με τον καιρό αποκτάει νόημα γι' αυτό μέσα από την ευχαρίστηση που νιώθει. Αρκετές φορές θα παρατηρήσουμε να ενεργούν από μόνα τους σε συγκεκριμένες πράξεις ή ήχους, εκδηλώνοντας την πρόθεσή τους, έτσι, να ακούσουν το σχολιασμό μας με το μουσικό τόνο, τον ενθουσιασμό και την προθυμία που τον συνοδεύουν. Η επανάληψη των τραγουδιών πάνω στις ενέργειές τους τα οδηγούν

στο να αποκτήσει η σχέση τους με τα πράγματα, όσο και με τα πρόσωπα γύρω τους μια φόρμα με νόημα. Έτσι, λοιπόν, μιλώντας για τη μουσική σε σχέση με άτομα με αυτισμό αυτόματα η σκέψη μας και η παιδαγωγική μας τοποθέτηση οδηγείται σε προσπάθειες δημιουργίας καταστάσεων αλληλεπίδρασης, αυτοεκτίμησης του ατόμου, ενθάρρυνσης στη χρήση της φωνής του, της έκφρασής του αλλά και ενημέρωσής του για την ύπαρξη των άλλων στη ζωή του.

Γνωρίζουμε ότι τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, άσχετα από το λεκτικό τους επίπεδο, έχουν επίσης δυσκολίες που αφορούν την αποκωδικοποίηση των εκφράσεων του προσώπου, της χειρονομίας και της στάσης του σώματος του άλλου (Jordan, 1996). Η διευκόλυνση στον τομέα της κατανόησης και της μη λεκτικής έκφρασης, αλλά και της κατανόησης της γλώσσας ως προς το κοινωνικό της περιεχόμενο χρειάζεται μια εναλλακτική πρόταση στον τομέα της επικοινωνίας. Η μουσική εδώ αποδεικνύεται χρήσιμο εργαλείο. Η Temple Grandin, άτομο με αυτισμό, συνήθιζε να λέει ότι μερικά παιδιά και ενήλικοι μπορούν να τραγουδούν καλύτερα από ό,τι να μιλούν και γι' αυτό ανταποκρίνονται καλύτερα σε λέξεις και προτάσεις, όταν αυτές τραγουδηθούν. Οργανώνοντας καταστάσεις ρουτίνας, όπου επαναλαμβάνονται ακούσματα που έχουν σχέση με το περιβάλλον στο οποίο κινούνται και ενεργούν, μέσα από μικρά βήματα κάθε φορά μπορούμε να τα οδηγήσουμε σε μια αλληλεπίδραση. Η επαφή με το βλέμμα μαζί τους, η απομνημόνευση λέξεων και ήχων, η αποκωδικοποίηση κινήσεων και χειρονομιών, εκφράσεων προσώπου σε έννοιες που έχουν νόημα για αυτά, προωθούν την επικοινωνία μαζί τους. Χρησιμοποιώντας μια ποικιλία ύφους στην έκφραση, μπορούμε να τα εξοικειώσουμε με την κατανόηση των συναισθημάτων, εκμεταλλευόμενοι την παρούσα διάθεση των παιδιών. Έννοιες αφηρημένες, όπως χαίρομαι, στενοχωριέμαι, θυμώνω, γίνονται προσιτές στο αντιληπτικό τους λεξιλόγιο. Πράξεις και ενέργειες για τον εαυτό τους μέσα από στίχους τραγουδιών αποκτούν νόημα και αβίαστα αυξάνεται η γνώση για τον εαυτό τους. Μέσα από τη συνένευσή τους με τα άλλα μέλη της ομάδας την ώρα της μουσικής αβίαστα παρατηρούν, μιμούνται είτε καθοδηγούνται με φυσική υποστήριξη σε μια βιωματική παρατήρηση για τον εαυτό τους και για τον κόσμο που τα περιβάλλει. Παράλληλα στοιχεία που έχουν σχέση με τον ρυθμό, την κίνηση, το λεξιλόγιο συνθέτουν ένα πλαίσιο, όπου μέσα από κάθε μουσική φράση προγραμματίζονται ενιαία σχήματα μουσικοκινητικής και λεκτικής αυτοέκφρασης. Ξεκινώντας από άστοχες στην αρχή μυϊκές διαπιστώσεις, καταλήγουν σε γνωστές συνειδητές κινήσεις. Ξεκινώντας από μηχανικές στην αρχή επαναλήψεις, καταλήγουν σε συνειδητή έκφραση, όπου η χαρά της ψυχαγωγίας και της διασκέδασης μέσα από αγαπημένα, γνωστά ακούσματα συνοδεύεται και από τη χαρά τού να τα μοιράζονται και με τον άλλον. Παράγοντες όπως ο χρόνος, η μορφή, ο χώρος, η ένταση, οι οποίοι προσδιορίζουν τα διάφορα ρυθμικά φαινόμενα που συμβαίνουν στις διάφορες πράξεις της καθημερινότητάς μας, προσεγγίζονται και οργανώνονται σε απλά σχήματα μέσα από τη μουσική. Για πα-

ράδειγμα, η περιοδικότητα, η επανάληψη, η αρχή και το τέλος σε κάθε συγκεκριμένη ενέργεια, η αυξομείωση της έντασης σε φαινόμενα ακουστικά, κινητικά, οπτικά, γίνονται παιχνίδια μέσα από μουσικές δραστηριότητες. Η ποικιλομορφία αυτών των δραστηριοτήτων δρα υποστηρικτικά στην κατανόηση των συγκεκριμένων εννοιών. Διευρύνεται το ρεπερτόριό τους και το μάθημα της μουσικής οδηγεί σε αυθόρμητη συμμετοχή, στην αυτοέκφραση και στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Ενέργειες όπως περιμένω, κάνω επιλογές, συγχρονίζω την κίνησή μου με τον άλλον, εκφράζομαι παίρνοντας μέρος και ανταποκρίνομαι γίνονται επιδιώξεις στο πλαίσιο της μουσικής. Τελικά, για τον Αυτισμό η παιδαγωγική μας θέση δεν είναι άλλη από εκείνη που στοχεύει σε μια πρακτική αντιμετώπιση, στην οποία η μουσική λειτουργεί ως 'θεραπευτική' απέναντι σε μια τριάδα διαταραχών που ποικίλλει από άτομο σε άτομο. Το πώς μετακινούμε κάποια στοιχεία της εξαρτάται από τις ειδικές δυσκολίες αυτών των ατόμων και από τους στόχους που θέλουμε να πετύχουμε απέναντι στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

3. Διδασκαλία μουσικής - οπτικοποιημένο τραγούδι

Γνωρίζοντας από θεωρητική άποψη τη μεθοδολογία T.E.A.C.C.H και έχοντας την εμπειρία πέμπτης χρονιάς διδασκαλίας σε παιδιά με αυτισμό, η μουσική αποτέλεσε κομμάτι του εβδομαδιαίου προγράμματος στην αρχή, πειραματικά τη δεύτερη χρονιά και στη συνέχεια σταθεροποιήθηκε σε συγκεκριμένη ώρα διδασκαλίας δύο φορές την εβδομάδα. Η συνεργασία του τμήματός μου με το προπαρασκευαστικό τμήμα του ειδικού σχολείου και ειδικότερα με τον εκπαιδευτικό του* που έτυχε να έχει γνώσεις μουσικής στο μουσικό όργανο κιθάρας αποδείχθηκε ευτύχημα. Τις πρώτες χρονιές το υλικό των παιδιών του τμήματός του, με τα οποία συνεργαζόμασταν, χαρακτηριζόταν από νοητική υστέρηση μέτριας απόκλισης έως μεγάλης σε μερικά από αυτά. Το σημαντικό ήταν ότι κάποια από αυτά είχαν φοιτήσει πιο πριν για κάποιο διάστημα στο τμήμα μου ως μοντέλα μίμησης και ήταν παιδιά συνεργάσιμα και ήρεμα. Στην αρχή ξεκινήσαμε με παιχνίδια μουσικής πάνω σε ενέργειες δικές τους. Σχολιάζοντας με μουσικό τόνο ενέργειες και πράξεις, παίζοντας απλά τραγούδια με κινήσεις που αναφέρονταν σε πράγματα ή καταστάσεις άμεσου ενδιαφέροντος των παιδιών, περάσαμε σταδιακά στο λεγόμενο οπτικοποιημένο τραγούδι. Είναι μια διαδικασία, όπου η γνωριμία με το κάθε τραγούδι που θέλουμε να διδάξουμε γίνεται μέσα από οπτική καθοδήγηση. Έχοντας υπόψη μας ότι τα άτομα με αυτισμό κατανοούν τον κόσμο καλύτερα μέσα από οπτικές παραστάσεις που δίνονται με ξεκάθαρο τρόπο, κάθε τραγούδι που βρίσκεται στο ρεπερτόριο των ενδιαφερόντων

*Στο ειδικό σχολείο Κιλκίς λειτουργεί τμήμα αυτισμού, του οποίου τα παιδιά συνεκπαιδεύονται με τα παιδιά των άλλων τμημάτων σε συγκεκριμένες ώρες αλλά και δραστηριότητες. Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του προπαρασκευαστικού τμήματος κύριο Καράμπαγλη Ευάγγελο.

τους θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες απαιτήσεις. Ακόμη, πρέπει να υπάρχει στο μυαλό μας μια γενική πορεία διδασκαλίας, η οποία μπορεί να διαφοροποιηθεί στην πορεία ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του τραγουδιού, τις ανάγκες των μαθητών και τις, απρόβλεπτες ίσως, καταστάσεις που μπορούν να εμφανιστούν κατά τη διδασκαλία.

Προτείνεται, λοιπόν, ενδεικτικά η παρακάτω διαδικασία για τη διδασκαλία ενός τραγουδιού:

Ακρόαση, πρώτη παρουσίαση: Το τραγούδι παρουσιάζεται μέσα από μια σειρά εικόνων που στην καθεμιά αντιστοιχεί μια μουσική φράση. Στην αρχή παρουσιάζονται μόνο οι εικόνες από την αρχή έως το τέλος του τραγουδιού. Καθεμιά ξεχωριστά εμφανίζεται στα παιδιά συνοδευόμενη με τα λόγια και την έκφραση κάθε στίχου. Έτσι, η ακρόαση ενισχύεται μέσω της εικόνας και ταυτόχρονα η ακολουθία κάθε στίχου δίνεται με ξεκάθαρο τρόπο. Αφορά μια διήγηση, κατά κάποιον τρόπο, που επικεντρώνει την προσοχή των παιδιών στο νόημα του τραγουδιού. Στη συνέχεια η παρουσίαση των εικόνων συνοδεύεται με μουσικό λόγο από τον εκπαιδευτικό. Πάντοτε γίνεται στον κανονικό χρόνο, χωρίς να βιάζουμε το ρυθμό αλλά και χωρίς να τον φρενάρουμε. Ακολουθεί η ίδια επανάληψη με τη συνοδεία του μουσικού οργάνου. Στην προκειμένη περίπτωση η κιθάρα κρίνεται αποτελεσματική, καθώς οι ήχοι που αναδύονται δεν είναι απειλητικοί για κάποιους, που έχουν αισθητηριακό πρόβλημά με τους έντονους και οξείς ήχους. Έτσι, η πρώτη ακρόαση δίνεται με αριστοτεχνικό τρόπο, ώστε να κινητοποιηθεί η επιθυμία τους να προσέξουν το τραγούδι και να το απομνημονεύσουν. Υπάρχουν, όμως, παράγοντες οι οποίοι παίζουν βασικό ρόλο στην επιτυχία μιας ακρόασης και είναι οι εξής:

- διαφορές στο αναπτυξιακό τους επίπεδο,
- διαφορές στα συναισθήματα της στιγμής του μαθητή,
- διαφορές στις δεξιότητες ακρόασης,
- διαφορές στο επίπεδο μνήμης,
- διαφορές στο χρόνο παραμονής-αντοχής σε ένα συγκεκριμένο χώρο,
- προηγούμενες εμπειρίες ακροατή,
- διαφορές στα ενδιαφέροντα.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, η ώρα της μουσικής στο σημείο της ακρόασης διαφοροποιείται ανάλογα με την ομάδα των παιδιών μας αλλά και με τις ιδιαιτερότητες του καθενός. Συγκεκριμένα, οι προσδοκίες ως προς τον τύπο της ακρόασης που περιμένουμε από το κάθε παιδί είναι διαφορετικές. Όμως και μόνο η παραμονή τους στο πλαίσιο μιας ομαδικής συνεύρεσης με τους άλλους συνομηλίκους και ενήλικους, όσο χρονικό διάστημα αναλογεί στον καθένα, γίνεται το κέρδος για το πρώτο βήμα προς την αλληλεπίδραση με αυτούς.

Γλωσσική επεξεργασία: Η πρώτη επαφή με το στίχο γίνεται με την αξιοποίηση ενός μικρού κειμένου, το οποίο συνοδευτικά προστίθεται κάτω από κάθε εικόνα. Το κείμενο αυτό μπορεί να είναι λέξεις, αλλά και εικόνες-σύμβολα, με τα

οποία έχουν ήδη εξοικειωθεί και εκπαιδεύει τα παιδιά. Στη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών χρησιμοποιούμε εικόνες-σύμβολα του ΜΑΚΑΤΟΝ, με τα οποία είναι ήδη εξοικειωμένα. Διαβάζονται πρώτα από τον εκπαιδευτικό. Επειδή υπάρχουν παιδιά που κατανοούν πιο εύκολα χειρονομίες, ενισχύουμε το διάβασμα με την ταυτόχρονη παρουσίαση με κατάλληλες κινήσεις. Έτσι, η απαγγελία του τραγουδιού συνιστά μια ιδιάζουσα γλωσσική επεξεργασία, η οποία τα εξοικειώνει με τις βασικές συμβάσεις της ανάγνωσης με στόχο την έκφραση. Φυσικά, το είδος της έκφρασης ποικίλλει από παιδί σε παιδί. Κάποια παιδιά μπορούν να αναπαράγουν τα λόγια του τραγουδιού, άλλα απλώς αναπαράγουν μόνο τη μελωδία σε ήχους, άλλα αποδίδουν το τραγούδι μέσα από τη μίμηση των αντίστοιχων κινήσεων. Ενεργοποιείται η σκέψη αλλά και η διαδικασία της απομνημόνευσης. Η διαφορετικότητα της έκφρασης συνδέεται άμεσα με τις δυνατότητες κάθε παιδιού. Κατά την ανάγνωση του λεξιλογίου ως «κειμένων του τραγουδιού», στη διάρκεια της επανάληψης, φτάνοντας στην τελευταία λέξη κάθε στίχου ελαττώνουμε ή σβήνουμε τον ήχο μας, δίνοντας ευκαιρίες στα παιδιά που μιλούν ή κάνουν κινήσεις να πουν μόνα τους την κατάλληλη λέξη. Με αυτό τον τρόπο δίνουμε την ευκαιρία εξοικείωσης με την ομοιοκαταληξία, η οποία ενισχύει με παιγνιώδη τρόπο δεξιότητες φωνολογικές. Μέσα, λοιπόν, από την οπτικοποίηση η εικόνα είναι σταθερό σημείο αναφοράς και ενίσχυσης στα σταδιακά βήματα εκμάθησης του τραγουδιού.

Ρυθμική επεξεργασία: Αφορά χτυπήματα, είτε με κινήσεις χεριών είτε με όργανα, πάνω στο χρονικό και στο ρυθμό που δίνεται από τις λέξεις του τραγουδιού. Με τη συνοδεία της κιθάρας τα παιδιά χτυπούν το ρυθμό με τα χέρια τους και μετά χρησιμοποιώντας μαράκες. Προσοχή δίνεται στο είδος των οργάνων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Συνήθως επιλέγονται όργανα που δίνουν όχι έντονους ήχους όταν παιχθούν ταυτόχρονα, αλλά και που μπορούν να είναι εύκολα στο πιάσιμό τους. Έννοιες όπως της παύσης, της διάρκειας των ήχων σε συνδυασμό με στοιχεία έμφασης (ισχυρό μέρος) αλλά και χαλάρωσης (άρση) εμπλουτίζουν τη διαδικασία αυτή.

Εκμάθηση μελωδίας: Εφόσον έχει προηγηθεί όλη η παραπάνω διαδικασία, ήδη τα λόγια του τραγουδιού γίνονται γνωστά. Ξεκινάμε με το άκουσμα της μελωδίας από την κιθάρα και μετά τα παιδιά μαθαίνουν να περιμένουν το σήμα έναρξης, που είναι μια κίνηση του κεφαλιού προς τα κάτω ή το κατέβασμα της παλάμης μας προς τα κάτω. Είναι το δυσκολότερο σημείο για τα παιδιά με αυτισμό. Συνήθως η έκφραση «ένα, δύο, τρία, πάμε» τα διευκολύνει, σε συνδυασμό με την κίνηση. Τα παιδιά που μπορούν και μιλούν αρχίζουν συνήθως με τη δική μας παρότρυνση, με το να αρχίζουμε εμείς να τραγουδάμε και σταδιακά σβήνοντας τη φωνή μας να τους αφήνουμε το περιθώριο να ακούγονται τα ίδια. Αλλά απλώς μας συνοδεύουν μόνο βγάζοντας ήχους της μελωδίας ή πάνω σε ένα σταθερό συνοπτικό λεκτικό μοτίβο, που τυχαίνει να το επαναλαμβάνουν στερεοτυπικά κάθε μέρα και να το χρησιμοποιούν με τη μελωδία αυτή.

Ταυτόχρονα, οι εικόνες του τραγουδιού διαδέχονται η μία την άλλη σε έναν πίνακα ενισχύοντας το μηχανισμό ανάκλησης στην μνήμη. Μπορούμε να ζητήσουμε εθελοντές, είτε κάποιο παιδί μόνο του είτε δύο παιδιά μαζί, για να μας τραγουδήσουν το τραγούδι. Συνήθως την ώρα της μουσικής στο σχολείο μας γίνεται και συνεκπαίδευση των παιδιών μας με τα άλλα τμήματα του σχολείου. Κάποια παιδιά με ελαφριά απόκλιση νοητικής υστέρησης χρησιμοποιούνται ως μοντέλα εκπαίδευσης. Επιλέγουμε ένα μαθητή και, αφού τραγουδήσει κάθε φορά μία μία στροφή, οι υπόλοιποι την επαναλαμβάνουμε.

Δημιουργικές προσεγγίσεις - δραστηριότητες: Η τελευταία φάση της διαδικασίας της εκμάθησης ενός τραγουδιού περιλαμβάνει δραστηριότητες που επιτρέπουν στα παιδιά να νιώσουν τη χαρά της διασκέδασης πιο ελεύθερα, μέσα από παιχνίδια που έχουν σχέση με το στίχο, το ρυθμό, τη μελωδία, την κίνηση. Ιδέες που πηγάζουν μέσα από τη γνώση των ιδιοτεροτήτων κάθε παιδιού και τις επιμέρους επιδιώξεις μας μπορούν να εμπλουτίσουν το μάθημα της μουσικής. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες:

- Σηκώνονται τόσα παιδιά όσες και οι εικόνες του τραγουδιού. Κάθε μια είναι διπλής όψης, ώστε ο καθένας να μπορεί να διαβάσει την εικόνα με το κείμενο που την συνοδεύει ή να τραγουδήσει τα λόγια (εξαρτάται από αυτό που επιδιώκουμε) και παράλληλα να την δείχνει απέναντι, στους άλλους. Όποιος τελειώνει, με τη σειρά του, γυρίζει την πλάτη προς τους θεατές. Μπορούν, ακόμη, να βρίσκονται καθισμένα σε μια ευθεία και ο καθένας να τραγουδάει με τη σειρά, αφού σηκωθεί όρθιος μετά από κάποιο συγκεκριμένο νόημα του εκπαιδευτικού. Πολλές παραλλαγές μπορούν να γίνουν στην συγκεκριμένη δραστηριότητα.
- Με τη συνοδεία οργάνων κάποιο παιδί γίνεται ο μαέστρος, δίνει το σήμα της έναρξης και προσπαθεί να κουνάει τη ράβδο σύμφωνα με τη μελωδία.
- Το τραγούδι μπορεί να συνοδεύεται από ένα μικρό θεατρικό, όπως, για παράδειγμα, κάποιο παιδί αναλαμβάνει να παίξει το ρόλο ενός προσώπου ή πράγματος έχοντας γίνει το επίκεντρο της προσοχής του θέματος του τραγουδιού. Συνήθως, για τα άτομα με αντισμό, την ώρα του θεατρικού παιχνιδιού η εμφάνιση του αντικειμένου που σηματοδοτεί το ρόλο που τους δίνουμε είναι απαραίτητη.
- Πολλές φορές τραγουδοπαίγνιδα απλά ή οικείες απλές μελωδίες γίνονται πρόσφορο έδαφος στο να τα χρησιμοποιήσουμε, και πάνω στα βήματα του ίδιου ρυθμού ή της ίδιας μελωδίας να δημιουργήσουμε δικά μας τραγούδια. Αλλάζοντας κάποια στιγμή μερικά λόγια μπορούμε να δουλέψουμε τις ίδιες έννοιες μέσα από διαφορετικά πράγματα. Έτσι, η εξάσκηση σε αλλαγές, η γενίκευση σε κάποιες έννοιες, η ευελιξία στη σκέψη προωθούνται μέσα από τη δημιουργία τέτοιων καταστάσεων. Για παράδειγμα, στο τραγούδι «γύρω γύρω από το δένδρο, γύρω γύρω ζωηρά, μια πηγαίνω πιο κοντά του και μια φεύγω μακριά.....», μπορούμε τις έννοιες μακριά και κοντά να τις δουλέψουμε

πάνω στο συγκεκριμένο τραγούδι με κάποια μικρή παραλλαγή. Εάν εκείνο το διάστημα τύχει να μιλάμε για τα ζώα, αλλάζουμε τη λέξη *δέντρο* με τη λέξη *χελώνα* ή με κάτι άλλο. Με αυτό τον τρόπο, μέσα από μια ποικιλομορφία επεμβαίνουμε με ανώδυνο τρόπο στις δυσκολίες του ατόμου με αυτισμό και κατακτάμε εκπαιδευτικούς στόχους που θέτουμε.

- Τραγουδάμε με εναλλαγές κίνησης και λέξεων πάνω στη διάρκεια της ίδιας μελωδίας. Κάποιους στίχους τους τραγουδάμε, ενώ τους επόμενους τους αναπαριστάμε με τις κατάλληλες κινήσεις.

4. Συμπέρασμα

Η Donna Williams, άτομο με αυτισμό, είπε: «If all else fails, music makes me feel». Πραγματικά, είναι αξιοσημείωτο πόσο δίκιο τελικά έχει. Στην πράξη, τα αποτελέσματα μας δικαιώνουν σε βαθμό που μας έχουν οδηγήσει να ανακαλύψουμε νέες ιδέες, για να κάνουμε ακόμη ελκυστικότερη τη διαδικασία μουσικής έκφρασης και δημιουργίας σε παιδιά με τις δυσκολίες του αυτισμού. Μια δυνατή πρόκληση είναι η χρήση της, αρκεί πάντα να έχουμε υπόψη μας ότι απαιτούνται οι παρακάτω προϋποθέσεις για την επιτυχία στη διδακτική πράξη και παρέμβασή μας όσον αφορά την επαφή των παιδιών με το τραγούδι:

- να μπορεί να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών,
- να δημιουργεί ευχαρίστηση,
- να διακρίνεται από στοιχεία που διευκολύνουν την απομνημόνευση και την κατανόηση των λέξεων των τραγουδιών,
- να υπάρχει η δυνατότητα χρήσης επανάληψης στα μουσικά μοτίβα,
- στα τραγούδια να υπάρχει η ακολουθία προβλεψιμότητας στο περιεχόμενο του νοήματος, να είναι ανοιχτά σε παραλλαγές (μουσικών σχημάτων) και να προσφέρονται για την διεύρυνση ποικιλίας δεξιοτήτων, τη στιγμή που γνωρίζουμε ότι μπορούν να συσχετιστούν με όλα τα γνωστικά αντικείμενα της διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Βιβλίο δασκάλου (2000) *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- Σπετσιώτης, Γ. & Π. Καμπύλης (2002) *Η αόρατη ορχήστρα συνοδεύει τα τραγούδια μας*, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Δροσινού, Μαρία (2000): «Μουσικοκινητική διδακτική παρέμβαση στο ειδικό σχολείο, Α' μέρος», *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τεύχος 11, 2000, σ. 49-57.
- Cole, K. N. – Mills, P.E. – Dale, P.S and Jenkins, J.R. (1991) *Effects of preschool integration for children with disabilities*. Exceptional children.
- Early years practitioners, curriculum guidance (2000) *Communication, language and literacy*, England D.F.E.E.

- Εφημερίδα της Κυβέρνησης Ελληνικής Δημοκρατίας (18 Οκτώβρη 2001) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*. Τεύχος δεύτερο, αρ. φύλλου 1376, αρ. απόφασης Γ2/5051 ε, άρθρο 5.
- Early Years Diagnostic Centre (1998) *Enabling communication in young children with autism*, Nottinghamshire.
- Handbook for Primary Teachers in England (2000) *Moving on to print and meaning*, pp. 14-20.
- Kathleen Ann Quill (2000) *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά* (μτφρ. Ρούντη Παγίδα), εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Mc Clannahan, L.E. and Krantz, P.J. (1994) «The Princeton Child Development Institute», in S.L. Harris and J.S Handleman (eds.) *Preschool education programs for children with autism*. Austin, T.X: pro-ed.
- Παπαγεωργίου, Βάγια (1999) *Οδηγίες για δασκάλους και άλλους ειδικούς που εργάζονται με παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας*, Θεσσαλονίκη (Σημειώσεις στα πλαίσια του προγράμματος εξειδίκευσης στον αυτισμό, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.).
- Ουΐλιαμς, Ντόνα (1993) *Κανείς στο πουθενά* (μτφρ. Μαρία Αλεξάνδρα Κόντη), εκδόσεις: Αποσπερίτης, Αθήνα.
- Jordan, Rita (2000) *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό* (μτφρ. Γ. Καλομοίρης), έκδοση Ε.Ε.Π.Α.Α., Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1992) *Εισαγωγή στη μουσική*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (1998) *Μουσική για το δημοτικό σχολείο*, έκδοση: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Λευκωσία.
- Wing, L. (1990) «What is autism?», in K.Ellis (ed.) *Autism: Professional Perspectives and practice*. London: Chapman and Hall.
- Wing, L. (1996) *The autistic Spectrum: A Guide for parents and professionals*. London: Constable.

Διδασκαλία λογοτεχνικού κειμένου με αναφορά σε συγκεκριμένα μοντέλα ανάγνωσης

Σταύρος Καρτσωνάκης

Δάσκαλος

Πορεία διδασκαλίας στην τάξη ενός κειμένου με αξιοποίηση δραστηριοτήτων που στηρίζονται σε σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες

ΠΡΟΤΑΣΗ: «Ο ευτυχισμένος πρίγκιπας» του Oscar Wilde¹

Α. Στόχοι της δραστηριότητας

«Ο ευτυχισμένος πρίγκιπας» του Oscar Wilde είναι αναμφίβολα ένα κείμενο-παραμύθι που φαίνεται να έχει κερδίσει το στοίχημα με το χρόνο. Αν και γραμμένο κοντά στην τελευταία δεκαετία του 19ου αιώνα (1888), πιστεύουμε ότι διατηρεί ανέπαφη τη γοητεία και την ποιητική συγκίνηση που το περιβάλλει. Αυτός είναι ο πρώτος λόγος για τον οποίο επιλέχτηκε.

Ένας δεύτερος είναι η γνωριμία των μαθητών με το έργο ενός πασίγνωστου και πολυτάλαντου ξένου συγγραφέα, το οποίο μέχρι σήμερα δεν έχει εμφανιστεί σε κάποιο βιβλίο της «Γλώσσας» ή *Ανθολόγιο* του Δημοτικού.

Ένας τελευταίος είναι η αισθητική απόλαυση που απορρέει από τη γλώσσα του, η τρυφερότητα και αμεσότητά του, καθώς και η έξοχη επαναδιαπραγμάτευση των κανόνων του παραμυθιού που αξιοποιεί, για να μιλήσει σε όλες τις ηλικίες χωρίς στείρο διδακτισμό. Αυτή η πικρή ευαισθησία είναι διάχυτη και στα υπόλοιπα 'μαγικά' παραμύθια του Oscar Wilde (όπως στο «Ο εγωιστής γίγαντας»), που επίσης μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλότροπα στο σχολείο. Επιπλέον, η επισημάνση κοινωνικών ανισοτήτων από το συγγραφέα καθώς και η εύστοχη υπόγεια κριτική που επιχειρεί στους απανταχού σκεπτόμενους ορθολογικά κρατούντες είναι πάντα επίκαιρη και πάντα αφορμή για δημιουργική συζήτηση στην τάξη.

Το κείμενο αυτό μπορεί να διδαχτεί στις δύο τελευταίες τάξεις (Πέμπτη-Έκτη) του Δημοτικού σχολείου στο δώρο του μαθήματος της «Γλώσσας». Μπορεί, όπως και τα περισσότερα κείμενα, να εμπλουτιστεί, με πολυποίκιλες δραστηριό-

1. Wilde, Oscar, *Εννέα μαγικά παραμύθια* (μτφρ. Ρένας Χατχούτ), εκδ. Γράμματα, 1990.

τητες και να προσεγγιστεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Επομένως, η εδώ ανάλυσή του είναι *ενδεικτική*.

Στόχος και σκοπός είναι να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να επιφέρει γόνιμο προβληματισμό, να αντιμετωπιστεί με δημιουργική και κριτική διάθεση. Το παραμύθι πάντα συγκινεί τα παιδιά όλων των τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δυστυχώς, παρά την αναμφισβήτητη παιδαγωγική του αξία, έχει ολοκληρωτικά εξοβελιστεί από τα βιβλία του σχολείου, και απομακρυνθεί -ως παρωχημένο- από μια ηλικία στην οποία έχει πολλά να προσφέρει. Και μιλάμε, βέβαια, όχι μόνο για λαϊκά παραμύθια από την προφορική ή τη γραπτή παράδοση αλλά και για εξάισια σύγχρονα (ενδεικτικά αναφέρουμε, εκτός από αυτά του Oscar Wilde, *«Τα παραμύθια της Νεφέλης»* της Δ. Τσουκαλά, όπως ακόμα και τις παραμυθοσαλάτες των Rodari ή Τριβιζά).

Β. Θεωρητική προσέγγιση

Η πορεία επεξεργασίας του κειμένου, όπως είναι αναμενόμενο, δεν ακολουθεί αυστηρά τις αρχές μιας μόνο λογοτεχνικής θεωρίας. Πολλές φορές οι διάφορες θεωρίες αναπόφευκτα εμπλέκονται η μία με την άλλη ή άλλοτε οδηγούν η μία στην άλλη.

Έγινε προσπάθεια να δοθεί βάρος σε μια προσέγγιση και δραστηριότητες που πηγάζουν από θεωρίες της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης και της Αισθητικής της Πρόσληψης. Το κείμενο, εξάλλου, που εξετάζεται εδώ είναι σχετικά «ανοιχτό» σε ερμηνείες και ευνοεί το διάλογο και τις δημιουργικές παρεμβάσεις των μαθητών. Στα βήματα που ακολουθούν θα διασαφηνίζεται σε συγκεκριμένα σημεία η αντίστοιχη αναγωγή σε κάποια θεωρία. Για οικονομία χώρου, στις υποσημειώσεις σε κάθε σελίδα αναφέρονται εντελώς «σχηματικά» λίγα λόγια και διευκρινήσεις σχετικά με τις βασικές αρχές της θεωρίας που σχετίζεται με την εκάστοτε δραστηριότητα. Στο τέλος παρατίθεται ενδεικτική βιβλιογραφία.

Πρέπει ακόμη να διευκρινιστεί, με βάση την πολυετή εμπειρία μας και ειπιδή μιλούμε για μαθητές Δημοτικού, πως είναι αναμενόμενο στην πράξη να υπάρξει μεγάλη «ευλυγισία» και παρέκκλιση ως προς την πορεία εξέτασης του κειμένου. Ένας καθοριστικός παράγοντας, που πάντα δρα καταλυτικά, είναι η πρώτη γεύση και έκπληξη που θα προκαλέσει το αφήγημα στα παιδιά. Αν αυτή είναι θετική –κάτι που θέτουμε ως στόχο–, τότε μπορούμε να βαδίσουμε με σιγουριά και σε περαιτέρω εμπλουτισμό ή επεξεργασία της δραστηριότητας (για παράδειγμα, μπορεί κάλλιστα να οδηγηθούμε σε μια μικρή δραματοποίηση).

Γ. Πορεία Διδασκαλίας

Τα βήματα

Ένα αμιγώς λογοτεχνικό και ποιητικό κείμενο, όπως *«Ο ευτυχισμένος πρίγκιπας»* –για να πετύχουμε το στόχο μας– απαραίτητο και αυτονόητο είναι να

μη συσχετιστεί με γραμματικές αναλύσεις και ασκήσεις.

1. Ανάγνωση κειμένου

Αυτή μπορεί να είναι μεγάλωφωνη από το δάσκαλο, ώστε να εστιαστούμε από την αρχή σε σημεία του κειμένου που επιθυμούμε. Κάποια παιδιά μπορούν να επιλέξουν να το διαβάσουν ταυτόχρονα και από τη φωτοτυπία που θα έχουν μπροστά τους. Οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε ομάδες. Σε αυτή τη φάση μπορούμε να παραλείψουμε τον επίλογο της ιστορίας².

2. Ανίχνευση μιας πρώτης αντίδρασης³

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Πώς σας φάνηκε;
- Θέλετε να κάνετε κάποιο σχόλιο;
- Τι σας έφερε στο νου;
- Με ποιο πρόσωπο ίσως θα ταυτιζόσαστε;

3. Αναφορά σε παράλληλα κείμενα ή εμπειρίες⁴

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Μοιάζει με κάποιο άλλο παραμύθι που ξέρετε;
- Υπάρχει κάποια δική σας εμπειρία σχετική με κάποια εικόνα ή περιστατικό αυτού του παραμυθιού;

2. Είναι αυτό γνωστό από τον Iser ως χάσμα απροσδιοριστίας. Τούτο σημαίνει, με απλά λόγια, τα «κενά» και τις συνειδητές ή ασυνείδητες ασάφειες, ανατροπές κ.λπ. που περιέχει ένα κείμενο, και που ο αναγνώστης καλείται να συμπληρώσει. Αυτό συχνά προκαλεί το ενδιαφέρον του (μπορούμε να το δούμε καθαρά, π.χ., σε ένα αστυνομικό μυθιστόρημα), αρκεί βέβαια να μη γίνει ανυπέρβλητο εμπόδιο και ανασταλτικός παράγοντας (όπως, π.χ., σε ένα οριακό έργο όπως ο *Οδυσσέας* του Τζόνυς). Κάτι ανάλογο έχει χρησιμοποιήσει ως ιδέα και ο Ροντάρι στην κλασική του *Γραμματική της φαντασίας*, εκδ. Τεκμήριο, Αθήνα 1994, ή σε παραμύθια που έχει γράψει όπου το τέλος τους παραμένει «ανοιχτό», για να το φανταστεί ο κάθε μαθητής/αναγνώστης χωριστά. Ο Ροντάρι στο *Παραμύθια για να σπάτε κέφι*, μτφρ. Άλκης Ζέη, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1980, παραθέτει τρεις διαφορετικούς επίλογους σε κάθε παραμύθι για τον ίδιο λόγο.

3. Μια τέτοια ενότητα ερωτήσεων, που είναι στην εκπαίδευση συχνή, ακολουθεί, θα λέγαμε, ένα ψυχαναλυτικό-υποκειμενικό μοντέλο ανάγνωσης, όπου μας ενδιαφέρει να δούμε την κάθε προσωπική αντίδραση. Σύμφωνα με τον David Bleich ο αναγνώστης δεν περιορίζεται από το κείμενο, ενώ δεν υπάρχει καμιά αντικειμενικά σωστή ερμηνεία. Η αναγνωστική διαδικασία –ισχυρίζεται– ακολουθεί τρία στάδια: στο πρώτο αποτυπώνεται η αρχική εμπειρία της ανάγνωσης, στο δεύτερο ο αναγνώστης συγκροτεί την αναγνωστική του εμπειρία και στο τρίτο στάδιο οι αναγνώστες συζητούν για τις προσωπικές τους αντιδράσεις στο κείμενο. Σύμφωνα μ' αυτή τη θεώρηση ο αναγνώστης μέσα από το κείμενο αναδημιουργεί και επαναπροσδιορίζει τον εαυτό του. Προσπαθώντας να το ερμηνεύσει αποκτά ενότητα με τον έξω κόσμο και εξασφαλίζει την ψυχική του ισορροπία.

4. Η θεωρία της Διακειμενικότητας έχει πολλές παραμέτρους και στη Θεωρία της Λογοτεχνίας εξετάζεται ποικιλότροπα. Αν και ένας ορισμός είναι πάντα ελλιπής και περιοριστικός, μπορούμε, αρκετά συμβατικά, να διευκρινίσουμε ότι με τον όρο «διακειμενικότητα» αναφερόμαστε στους τρόπους με τους οποίους η παραγωγή και η πρόσληψη ενός συγκεκριμένου κειμένου εξαρτώνται από τη γνώση που έχουν, παραγωγός και δέκτης, άλλων κειμένων ή, με πιο απλά λόγια, η εξάρτηση και κατανόηση ενός κειμένου από άλλα κείμενα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι, π.χ., το *Άξιον Εστί* του Ο. Ελύτη, όπου αξιοποιείται έντεχνα από τον ποιητή (συνειδητά, και κάποτε ασυνείδητα) όλη η ελληνική γλωσσική παράδοση από τον Όμηρο, τη βυζαντινή υμνογραφία, το Σολωμό κ.λπ., μέχρι τον υπερρεαλισμό.

- Σε τι μοιάζει αυτή η ιστορία με ένα παραμύθι και σε τι διαφέρει;
- Ποιο άλλο κείμενο στα βιβλία της Γλώσσας έχει σχετικό τίτλο;
- Το θυμάστε να το αφηγηθείτε με δυο λόγια;

(Τα παιδιά καλούνται να ανακαλέσουν στη μνήμη τον «Μικρό Πρίγκιπα» του Εξυπερύ, που αποσπάσματά του έχουν ήδη συναντήσει σε προηγούμενα τεύχη της Γλώσσας και να κάνουν κάποιο σχόλιο. Μπορεί, ακόμα, να επιχειρήσουν μια μικρή σύγκριση των δύο ηρώων).

4. Καλούμε τα παιδιά, πριν προχωρήσουμε σε μια βαθύτερη επεξεργασία του κειμένου, να το αποδώσουν *περιληπτικά*, για να σιγουρευτούμε ότι έχουν κατανοήσει τη συνολική φιλοσοφία και το «νόημά» του.

- Τι λέει αυτή η ιστορία με λίγα λόγια;
- Μπορείς να την αφηγηθείς;

5. Προσδιορισμός χωροχρόνου⁵

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- «Ψηλά πάνω από την πόλη...» Αναφέρεται στο κείμενο ποια είναι αυτή η πόλη;
- Σε ποια πόλη νομίζεις ότι θα μπορούσαν να συμβούν αυτά που άκουσες;
- Θα μπορούσε να είναι η πόλη όπου ζεις; Ναι ή όχι, και γιατί.
- Από πού φαίνεται ότι βρισκόμαστε στην αρχή του φθινοπώρου;
- Γιατί το χελιδόνι δίσταζε αρχικά να βοηθήσει τον Πρίγκιπα; (η απάντηση εδω σχετίζεται με τον επερχόμενο χειμώνα).

6. Ακολουθεί μια ενότητα *προφορικών ερωτήσεων*, που επικεντρώνει το ενδιαφέρον στις *δυναμικές αντιθέσεις* των προσώπων της ιστορίας και τις μεταξύ τους *σχέσεις* που προωθούν την εξέλιξη της δράσης. Αυτές οι αντιθέσεις αναδύονται έντεχνα σε πολλά σημεία της ιστορίας από τον συγγραφέα με ειρωνικό αλλά και κωμικό τρόπο⁶.

- Ποια είναι τα κύρια πρόσωπα αυτού του παραμυθιού;
- Πώς κρίνεις τον δήμαρχο της πόλης; Αν τον συναντούσες, τι θα του έλεγες;

5. Η Αφηγηματολογία μάς επιτρέπει να προσεγγίσουμε σε ένα κείμενο τα δομικά του στοιχεία και τους αφηγηματικούς του τρόπους. Βοηθάμε έτσι τον μαθητή μέσα από την επισήμανση σταθερών, όπως ο τόπος της πλοκής, ο χρόνος στον οποίο συμβαίνουν τα δρώμενα, τα πρόσωπα και ο ρόλος τους, η εξέλιξη της πλοκής κ.λπ. να καταλάβει το σκοπό του συγγραφέα και το μήνυμα που εκπέμπει το κείμενο και, βέβαια, να το αξιολογήσει.

6. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ακολουθούν το σχήμα ανάγνωσης Greimas, ο οποίος αναλύει τη δομή ενός έργου μέσα από αντιθετικά δίπολα, που μπορεί να αντιστοιχούν σε πρόσωπα (π.χ. Πρίγκιπας-Δήμαρχος, στη συγκεκριμένη ιστορία), σε καταστάσεις, ιδέες κ.λπ. Αυτά τα ονομάζει «υποκείμενο-αντικείμενο», «υποκινήτης/πομπός-αποδέκτης», «βοηθός-αντίμαχος». Η λειτουργία του σχήματος μπορεί να νοηθεί σε γενικές γραμμές ως εξής: Μια δύναμη (υποκινήτης), συνήθως καθολική και απρόσωπη έννοια, σπρώχνει ένα συγκεκριμένο και προσωποποιημένο υποκείμενο να αναζητήσει ή να επιδιώξει κάτι (αντικείμενο) η πραγματοποίηση του οποίου ωφελεί κάποιον που δέχεται τις άμεσες ή έμμεσες ευεργετικές συνέπειες από τη δράση του (αποδέκτης). Στην αναζήτηση και προσπάθειά του αυτή το υποκείμενο βρίσκει ενδεχομένως κάποιους υποστηρικτές (βοηθός) αλλά και αντιπάλους (αντίμαχος). Θ. Γραμματάς, 1998 (βλ. και βιβλιογραφία στο τέλος).

- Τι χαρακτηρίζει τη σχέση του πρίγκιπα με το πουλί; Σε ποιες φράσεις φαίνεται αυτό;
- Ποια χαρακτηριστικά που θυμίζουν ανθρώπους έχει το άγαλμα;
- Βοηθά ή εμποδίζει το άγαλμα κάποιος –ή κάτι– να εκπληρώσει τις επιθυμίες του;
- Στην αρχή της ιστορίας διάφορα πρόσωπα περιεργάζονται το άγαλμα στη βόλτα τους και το σχολιάζουν. Ποια είναι αυτά και γιατί, νομίζεις, έχουν τόσο διαφορετικές απόψεις;
- Να εντοπίσεις λέξεις ή φράσεις που δείχνουν την ψυχική διάθεσή τους.
- Να περιγράψεις τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο χελιδόνι και την καλαμιά. Πώς ξεκινά και πώς καταλήγει; Επηρεάζει καθόλου τη σχέση του χελιδονιού με το άγαλμα;
- Ποιοι είναι αυτοί που δέχονται τις ευεργετικές ενέργειες του αγάλματος; Έχουν κάτι κοινό μεταξύ τους;

7. Μια επόμενη ενότητα ερωτήσεων, που θα ανιχνεύει μέσα από την πλοκή της ιστορίας τις προσωπικές εκτιμήσεις μαθητών και ομάδων, μπορεί μέσα από τη διαπραγμάτευση και ακρόαση απόψεων να οδηγήσει σε μια ευρύτερη συζήτηση, που θα εστιαστεί στην εξέλιξη της ιστορίας.

- Αν το κείμενο ήταν θεατρικό έργο, τι νομίζετε ότι θα βλέπαμε στην πρώτη σκηνή;
- Πώς γνωρίστηκε το χελιδόνι με τον Ευτυχισμένο Πρίγκιπα;
- Τι ζήτησε για χάρη το άγαλμα από το πουλί;
- Γιατί, νομίζεις, το έκανε αυτό;⁷
- Πώς εξήγησε το άγαλμα τα δάκρυά του στο πουλί;
- Πώς εξηγείς τη φράση: «Είναι παράξενο, αλλά τώρα νιώθω μια ζεστασιά, μόλο που κάνει τόσο κρύο», που είπε το χελιδόνι κάποια στιγμή στον Πρίγκιπα;
- Υπάρχει κάποια άλλη φράση που σας άρεσε; Γιατί;
- Παρόλο που ερχόταν ο χειμώνας, το χελιδόνι τελικά έμεινε κοντά στο άγαλμα. Ποιος, νομίζεις, ήταν τελικά ο λόγος, αφού ήθελε τόσο πολύ να φύγει στην Αίγυπτο;
- Γιατί το πιστεύεις αυτό;⁸
- Τι αποφάσισε ο δήμαρχος της πόλης για την τύχη του αγάλματος στο τέλος της ιστορίας;

7. Η Σύγχρονη Ρητορική ως προσέγγιση σημαίνει την επιστροφή σε μια μελέτη του κειμένου που δεν ασχολείται αποκλειστικά με το κείμενο (φορμαλισμός) αλλά ούτε και θεωρεί μοναδικό νοηματοδότη του τον αναγνώστη, όπως τον θέλουν κάποιες σύγχρονες θεωρίες. Η ρητορική ερμηνευτική λειτουργεί ως συνισταμένη των παραπάνω θεωριών. Ανιχνεύεται η χρησιμότητα και η λειτουργικότητα των διάφορων μορφών λόγου και των λογοτεχνικών τεχνασμάτων ως προς το κείμενο, και η αποτελεσματικότητά τους ως προς τον αναγνώστη. Έτσι, ο μαθητής/ερμηνευτής σ' αυτό το πλαίσιο δεν αρκεί να απαντήσει «σωστά» και «λογικά», αλλά σε κάθε περίπτωση να είναι σε θέση να δικαιολογήσει την απάντησή του και να πείσει για την ερμηνεία του.

8. Σύγχρονη Ρητορική, ό.π.

- Γιατί το αποφάσισε αυτό; Ποια ήταν η λογική του;
- Να σχολιάσεις το διάλογο που είχε με τον δημοτικό σύμβουλο.

8. Σε αυτό το σημείο οι μαθητές στις ομάδες τους μπορούν να ερευνήσουν συγκεκριμένες παραμέτρους της ιστορίας απαντώντας γραπτά σε φύλλα εργασίας που θα μοιραστούν. Η κάθε ομάδα έχει και κάποιο άλλο θέμα να επεξεργαστεί. Αυτό βέβαια θα γίνει μέσα από τη συζήτηση των μελών της. Ένας θα συντονίζει, άλλος θα καταγράφει και στο τέλος κάποιος θα ανακοινώσει σε όλη την τάξη τις συνοπτικές διαπιστώσεις της ομάδας, που θα σχολιαστούν από τους υπόλοιπους μαθητές. Ενδέχεται να υπάρχουν μερικές κοινές ερωτήσεις, που θα προωθήσουν την τελική φάση και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων και του κειμένου.

Ενδεικτική Πρόταση

Ερωτήσεις

ΟΜΑΔΑ Α

1. Ποια συνέχεια θα ήθελες να έχει η ιστορία;⁹
.....
.....
2. Μπορείτε, αν θέλετε, να συνθέσετε ένα δικό σας ποίημα εμπνευσμένο από το παραμύθι¹⁰.
.....
.....
3. Τι εννοούσε το άγαλμα, όταν είπε στο χελιδόνι: «μου μιλάς για θαυμαστά πράγματα, μα πιο θαυμαστά απ' όλα είναι τα βάσανα των αντρών και των γυναικών»¹¹.
4. Σε ποια σημεία φαίνεται η αγάπη που είχε ο «Ευτυχισμένος Πρίγκιπας» για τους ανθρώπους;
.....
.....
5. Ήταν, πιστεύεις, ο «Ευτυχισμένος Πρίγκιπας» πραγματικά ευτυχισμένος; Δικαιολογήστε τη γνώμη σας¹².
.....
.....
6. Τι συναισθήματα σου προκάλεσε η σκηνή όπου ο πρίγκιπας αφηγείται τη ζωή του, πριν γίνει άγαλμα;¹³

9. Iser-Χάσμα απροσδιοριστίας, ό.π.

10. Iser, ό.π.

11. Ψυχαναλυτικό-υποκειμενικό μοντέλο ανάγνωσης, ό.π. Πρόκειται για μια σαφώς «παιδοκεντρική» αντίληψη, που θεωρεί τη λογοτεχνία ως μια υποκειμενική εμπειρία. Ο αναγνώστης μέσα από την ερμηνευτική διαδικασία προσπαθεί να εξηγήσει τον κόσμο, τον εαυτό του, και να εξασφαλίσει την ψυχική του ισορροπία, που «διαταράσσεται» με το κείμενο.

12. Υποκειμενικό μοντέλο, ό.π.

13. Υποκειμενικό μοντέλο, ό.π.

.....

 7. Να συγκρίνετε τις απαντήσεις σας.

.....
 8. Το κείμενο αυτό, που γράφτηκε πριν 100 περίπου χρόνια, παρουσιάζει μια πόλη με πολλές κοινωνικές ανισότητες και πολλούς ανθρώπους της φτωχούς, να ζουν σε δύσκολες συνθήκες. Αν έκανες μια σύγκριση ανάμεσα σε εκείνη την πόλη και σ' αυτή όπου ζεις, τι θα μπορούσες να παρατηρήσεις;¹⁴

ΟΜΑΔΑ Β

1. Ποια συνέχεια θα ήθελες να έχει η ιστορία;¹⁵

.....
 2. Μπορείς, αν θέλεις, να ζωγραφίσεις μια εικόνα εμπνευσμένη από το κείμενο¹⁶.

.....
 3. Τι συναισθήματα σου προκάλεσε η ανάγνωση του κειμένου; Να τα συζητήσεις με τους συμμαθητές σου¹⁷.

.....
 4. Τι προκαλεί γέλιο σ' αυτή την ιστορία (σκηνή/πρόσωπο/διάλογος);

14. Μια ερώτηση που βασίζεται στην έννοια της «συγχώνευσης των Οριζόντων», του R. Geissler. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τόσο το έργο όσο και ο αναγνώστης αντιμετωπίζονται μέσα στο ιστορικό τους πλαίσιο, δηλ. τον ορίζοντά τους. Ο αναγνώστης/μαθητής παρεμβαίνει στον ιστορικό ορίζοντα του έργου και τον αντιμετωπίζει κριτικά, ενώ από την άλλη συνειδητοποιεί τις θετικές και αρνητικές πλευρές του δικού του ιστορικού ορίζοντα. Έτσι, κατανοείται το παρελθόν μέσα από το παρόν. Η γνώση των πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών που χαρακτηρίζουν τους δύο ορίζοντες/εποχές (τότε και τώρα) είναι απαραίτητη. Γι' αυτό και η διδακτική της λογοτεχνίας χρειάζεται να περιλαμβάνει έργα του παρελθόντος, που να έχουν όμως απήχηση και αντανάκλαση στη σημερινή κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα. Έτσι θα μπορούμε να μιλούμε και για μια ουσιαστική συμμετοχή και κριτική παρεμβολή του αναγνώστη/μαθητή.

15. Iser-Χάσμα απροσδιοριστίας, ό.π.

16. Iser, ό.π.

17. Υποκειμενικό-Ψυχαναλυτικό μοντέλο, ό.π.

5. Ήταν, πιστεύεις, ο «Ευτυχισμένος Πρίγκιπας» πραγματικά ευτυχισμένος; Δικαιολογήστε τη γνώμη σας.

.....

.....

.....

6. Ποιο από τα σχόλια που έκανε το πουλί μεγαλόφωνα ή από μέσα του σου άρεσε ιδιαίτερα; Γιατί;

.....

.....

.....

7. Να συγκρίνετε τις απαντήσεις σας.

.....

.....

ΟΜΑΔΑ Γ

1. Ποια συνέχεια θα ήθελες να έχει η ιστορία;

.....

.....

.....

2. Ο συγγραφέας αυτής της ιστορίας, ο Oscar Wilde, υποστήριζε μιλώντας για τα παραμύθια που έγραψε πως: «είναι δεν είναι ιστορίες για παιδιά, αλλά για παιδικές ψυχές, από οχτώ ως ογδόντα χρονών». Γιατί, νομίζεις, το πίστευε αυτό;

.....

.....

.....

3. Αν η πόλη της ιστορίας ήταν η Αθήνα, σε ποια άλλα σημεία της νομίζεις ότι θα έστελνε το άγαλμα το χελιδόνι για να βοηθήσει;

.....

.....

.....

4. Γιατί, νομίζεις, ο συγγραφέας διάλεξε για πρωταγωνιστές αυτής της ιστορίας ένα χελιδόνι κι ένα άγαλμα;¹⁸

.....

.....

.....

18. Υποκειμενικό μοντέλο/Σύγχρονη Ρητορική, ό.π.

5. Γιατί νομίζεις ότι ο Oscar Wilde έγραψε ένα τέτοιο κείμενο, όπως ο «Ευτυχισμένος Πρίγκιπας»;¹⁹

.....

.....

6. Ήταν, πιστεύεις, ο «Ευτυχισμένος Πρίγκιπας» πραγματικά ευτυχισμένος; Δικαιολογήστε τη γνώμη σας.

.....

.....

7. Να συγκρίνετε τις απαντήσεις σας.

.....

.....

ΟΜΑΔΑ Δ

1. Ποια συνέχεια θα ήθελες να έχει η ιστορία;

.....

.....

2. Να πάρεις μια φανταστική συνέντευξη από το χελιδόνι. Τι θα το ρωτούσες και τι νομίζεις ότι θα σου απαντούσε;

.....

.....

3. Τι άλλο τίτλο θα έδινες σ' αυτή την ιστορία;

.....

.....

4. Τι πιστεύεις ότι συνέβη και ράγισε η καρδιά του αγάλματος;

.....

.....

19. Η «Ρομαντική» θεωρία, που βέβαια ως όρος χρησιμοποιείται εδώ σχηματικά, αναφέρεται στην αντίληψη που κυριάρχησε τους προηγούμενους αιώνες για την παντοδυναμία του συγγραφέα, ο οποίος θεωρείται και ο μοναδικός νοηματοδότης του κειμένου. Συνεπώς, σε μια τέτοια «ιστορικοφιλολογική» προσέγγιση μας ενδιαφέρουν οποιαδήποτε στοιχεία για τη ζωή του δημιουργού, το έργο του, τον τρόπο με τον οποίο έγραφε κ.λπ. Οι σύγχρονες θεωρίες λογοτεχνίας του 20ού αιώνα περιόρισαν στο ελάχιστο το ρόλο του, δίνοντας προτεραιότητα σε μια φορμαλιστική ανάλυση των κειμένων. Ο ρόλος όμως του δημιουργού, παρά τη δήλωση θανάτου του από τον Barthes, σήμερα επαναπροσδιορίζεται με νηφαλιότητα, ως ενός ισότιμου παράγοντα στην ερμηνευτική διαδικασία. Όλοι γνωρίζουμε, π.χ., ποια διάσταση παίρνει η ερμηνεία ενός ποιήματος του Σεφέρη ή του Σολωμού, όταν συνδυαστεί με βιογραφικά στοιχεία ή τη γνώση της πάλης με τη γλώσσα που είχε στο νου του ο καθένας τους.

5. Ήταν, πιστεύεις, ο «Ευτυχισμένος Πρίγκιπας» πραγματικά ευτυχισμένος; Δικαιολογήστε τη γνώμη σας²⁰.

6. Ποια περιγραφή της Αιγύπτου από αυτές που κάνει το χελιδόνι στην ιστορία θα σου άρεσε να ζωγραφίσεις;

7. Να συγκρίνετε τις απαντήσεις σας.

8. Αφού ολοκληρωθεί η επεξεργασία των ερωτήσεων, η κάθε ομάδα ανακοινώνει τις απαντήσεις της.

Αυτό αποτελεί άλλη μια αφορμή για ανταλλαγή απόψεων, που αναπόφευκτα θα οδηγήσει πλέον σε μια σχετικά κοινή συνισταμένη και ερμηνεία του κειμένου.

9. Κάπου σ' αυτό το σημείο μπορεί να διαβαστεί και το «επίσημο» τέλος της ιστορίας στην εκδοχή του συγγραφέα της, με σκοπό να σχολιαστεί και, βέβαια, να συγκριθεί κατόπιν με τους αντίστοιχους επιλόγους που έχουν επινοήσει οι μαθητές.

Αυτό, βέβαια, δεν στοχεύει στην επιβεβαίωση της «αυθεντίας» του συγγραφέα αλλά ούτε και στο «θάνατό» του. Η εντυπωσιακή και μεταφυσική θεία δίκη, που πραγματοποιεί εδώ ο Wilde στο τέλος, και που έντεχνα ολοκληρώνει την ιστορία με τους κανόνες των παραδοσιακών παραμυθιών, θα θεωρηθεί πολύ φυσική από τους μαθητές. Υποθέτουμε ότι πολλοί από αυτούς –όπως γίνεται εξάλλου πάντα, όταν προβαίνουν σ' αυτή τη συγκεκριμένη δραστηριότητα– θα έχουν σκεφτεί επίλογο με αντίστοιχη Δικαίωση του ήρωα, κάτι που η εδώ ιστορία απαιτεί. Το πιο πιθανό, βέβαια, είναι ότι οι πιο πολλοί θα έχουν δημιουργήσει ιδιαίτερα πρωτότυπους και ευφάνταστους επιλόγους για το παραμύθι βασισμένους στις δικές τους ανάγκες και τη δική τους φαντασία.

20. Σύγχρονη Ρητορική Ερμηνευτική, ό.π.

Αυτή η δραστηριότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί μειώνει την απόσταση που πάντα μας χώριζε από τον «υπεράνθρωπο δημιουργό-καλλιτέχνη» όλους εμάς τους υπόλοιπους «κοινούς θνητούς».

Δ. Περισσότερες δημιουργικές ιδέες για την ολοκλήρωση/αξιολόγηση της δραστηριότητας

1. Ανάρτηση ποιημάτων και ζωγραφιών

2. Προτροπή για ανάγνωση και των υπόλοιπων παραμυθιών του Oscar Wilde.

3. Παραλληλισμός με το ποίημα «Νυχτερινό καταφύγιο» του Bertolt Brecht, που ήδη έχουν διδαχτεί τα παιδιά²¹. Αυτό μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω συζήτηση –σε ένα επόμενο, ίσως, μάθημα– γύρω από κοινωνικούς προβληματισμούς και αξίες που αναδύονται από τα δύο κείμενα.²²

Θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως «σύνθημα»-μότο η φράση του «Ευτυχισμένου Πρίγκιπα»: «Δεν υπάρχει μυστήριο μεγαλύτερο από την αθλιότητα».

Η συζήτηση εδώ μπορεί να περιστραφεί γύρω από τα εξής θέματα, με αναγωγές, βέβαια, στα κείμενα αλλά και σε προσωπικές εμπειρίες:

α. Φιλία σε καλές και δύσκολες στιγμές (πρβλ. πουλί και άγαλμα).

β. Κοινωνική αδικία και οικονομική ανισότητα.

γ. Η αξία τού να προσφέρεις σε κάποιον που το έχει ανάγκη.

δ. Η ουσία και το «φαίνεσθαι» (με αφορμή τον δήμαρχο, από τη μια, και τις ουσιαστικές πράξεις ανθρωπισμού του πρίγκιπα, από την άλλη, που μένουν στο σκοτάδι).

ε. Λένε ότι: «Ο καλός δεν χάνεται». Εσύ τι πιστεύεις; Να υποστηρίξεις με παραδείγματα και επιχειρήματα την άποψή σου.

4. Συγγραφή μικρού άρθρου, για να συστήσουν ή όχι το κείμενο/βιβλίο σε άλλους συμμαθητές τους μέσα από την εφημερίδα της τάξης/σχολείου. Θα επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή κατά ως ένα είδος μικρού κριτικού.

5. Δραματοποίηση

Μπορεί κάλλιστα να πραγματοποιηθεί μετά τη φάση της επεξεργασίας του κειμένου με τις γραπτές ερωτήσεις. Συνοπτικά:

Έχει ήδη γίνει μια απαραίτητη προεργασία, που απαιτεί η δραματοποίηση στην τάξη, αφού μέσα από τις ερωτήσεις που προηγήθηκαν έχουν προσδιοριστεί: χώρος και χρόνος, πρόσωπα και οι μεταξύ τους σχέσεις, καθώς και η ουσιαστική πλοκή.

Αυτό που θα γίνει επιπλέον –αν αποφασιστεί– είναι η δημιουργία από τους μαθητές ενός νέου κειμένου σε δραματοποιημένο λόγο, δηλαδή σε μορφή διαλό-

21. «Η Γλώσσα μου» για την ΣΤ' Δημοτικού. Δεύτερο μέρος, σελ. 81.

22. Θεματοποίηση και Διακειμενικότητα (ό.π.). «Θεματοποίηση», με την έννοια του να μπορούν οι μαθητές να κινούνται από το επίπεδο των συγκεκριμένων γεγονότων της ιστορίας σε ένα γενικότερο επίπεδο διατύπωσης κοινωνικών τύπων και ηθικών αξιών, κάτι απολύτως απαραίτητο στην ερμηνευτική διαδικασία στο σχολείο.

γου, με την πρόσθεση ενός αφηγητή, που μπορεί να αντιπροσωπεύει τον συγγραφέα, υποβάθμιση των στοιχείων που περιορίζουν τη δράση, χωρισμό σε σκηνές κ.λπ. Σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο θα εργαστούμε, βέβαια, με έναν άλλο τρόπο, που όμως δίνει διαφορετικές και ενδιαφέρουσες προοπτικές (για παράδειγμα, τη διακειμενική αξιοποίηση ενός τραγουδιού όπως το «Αχ, χελιδόνι μου» των Μ. Λοΐζου-Α. Παπαδόπουλου).

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Γενική

Κατοίκη-Γκίβαλου, Άντα, *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1995.

Κάλφας, Αντώνης, *Ο μαθητής ως αναγνώστης. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη*, εκδ. Τα τραμάκια, Θεσσαλονίκη 1993.

Καλογήρου, Τζίνα, *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*, εκδ. της σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, Αθήνα 1999.

Rodari, Gianni, *Γραμματική της Φαντασίας. Πώς να φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά* (μτφρ. Μαρία Βερτσώνη-Κοκόλη και Αία Αγγουρίδου Στριντζή), εκδ. Τεκμήριο, Αθήνα 1985.

Τζιόβας, Δημήτρης, *Μετά την Αισθητική*, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1987.

Συνέδριο του Σεριζί, *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας* (μτφρ. Ι.Ν. Βασιλαράκης), εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1985.

Ειδικότερα για:

Υποκειμενικό/Ψυχολογικό μοντέλο

Bleich, David, *Readings and Feelings*, 1975 και *Subjective Criticism*, 1978.

Holland, Norman, *The Dynamics of Literary response*, New York: Columbia University Press, 1968.

Διακειμενικότητα

Renkema, J., *Discourse Studies*, Amsterdam/Philadelphia, 1993.

Beaugrande, Robert-Alain - Ulrich, Wolfrang, *Dressier Introduction to Text Linguistics*, 1981.

Bachtin, M., *The Dialogic Imagination* (edited by M. Holquist, translated by C. Emerson-M. Holquist), Austin: University of Texas Press, 1981.

Μπαχτίν, Μ., *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής* (μτφρ. Γ. Σπανός), εκδ. Πλέθρον, Αθήνα 1980.

Η Άλως, «Σελίδες για τη διακειμενικότητα» (αφιέρωμα), τεύχη 3-4, Φθινόπωρο 1996.

Αφηγηματολογία

Gennete, Gerard, *Figures III*, Paris: Seuil, 1972.

Propp, Vladimir, *Μορφολογία του παραμυθιού* (μτφρ. Αριστέα Παρίση), εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1991.

Barthes, R., *Η απόλαυση του κειμένου* (μτφρ. Φούλα Χατζιδάκη, Γιάννης Κοητικός), εκδ. Ράππα/Κέδρος, Αθήνα, 1973.

Το σχήμα Greimas

Γραμματάς, Θόδωρος, *Θέατρο και Παιδεία*, εκδ. Τελέθριον, Αθήνα 1998, σ. 101-104.

Σύγχρονες θεωρίες για τη λογοτεχνία (Αισθητική της ανταπόκρισης)

Rosenblatt, Louise M. , *Literature as Exploration*, New York: The Modern Language Association of America, 1983. Επίσης βλ. και «Ο ρόλος του αναγνώστη και η 'Συναλλακτική' θεωρία της Louise M. Rosenblatt», στο περ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τομ. 11, εκδ. Πατάκη, 1996.

Iser, Wolfrang, *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*, Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1993.

Benton, M. - Fox, G. , *Teaching Literature 9-14*, Oxford University Press, reprinted 1990.

Η συνάντηση της ποίησης με τα εικαστικά και τη μουσική. Η περίπτωση του Γ. Σεφέρη

Χρίστος Μπουλούμπας

Εκπαιδευτικός

Η εργασία μας συνιστά ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με το οποίο επιχειρούμε τη δημιουργική προσέγγιση της ποίησης στη σχολική τάξη. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα την ποίηση του Γιώργου Σεφέρη, παρουσιάζουμε μια δέσμη ενδεικτικών ιδεών και προτάσεων για δημιουργικές και βιωματικές δραστηριότητες, αξιοποιώντας τη συνάντηση της σεφερικής ποίησης με τις τέχνες των εικαστικών και της μουσικής. Παράλληλα, προτείνουμε έναν ομαδοσυνεργατικό και παιγνιώδη τρόπο εργασίας, με στόχο την ανακάλυψη από τους μαθητές τόσο των βασικών εργοβιογραφικών στοιχείων του ποιητή όσο και της ποιητικής ατμόσφαιρας του Σεφέρη.

Το πρόγραμμα αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες και χρησιμοποιεί ως εκπαιδευτικό υλικό ποιήματα και στίχους του Σεφέρη, έργα ζωγραφικής, φωτογραφίας και μουσικής καθώς και αντικείμενα όχετικά με την ποίηση του Σεφέρη.

Εισαγωγή

Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος *Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός*. Απευθύνεται σε μαθητές της Ε' και της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου και υλοποιείται σε 4-5 διδακτικές ώρες από μια εικοσαμελή ομάδα μαθητών και ένα δάσκαλο-συντονιστή. Προσαρμόζεται εύκολα σε μικρότερες ομάδες μαθητών. Όσο, όμως, αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών πέραν των είκοσι, τόσο δυσκολότερη γίνεται η εφαρμογή του.

Σκοπός

Σκοπός του προγράμματος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να ανακαλύψουν την ποιητική ατμόσφαιρα του Σεφέρη, μέσα από τη συνάντηση του ποιητικού λόγου με τα εικαστικά και τη μουσική.

Ειδικοί στόχοι

➤ Να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν τα βασικά εργοβιογραφικά στοι-

χεία του ποιητή.

- Να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για την ποίηση του Σεφέρη, μέσα από τη βίωση ορισμένων ποιητικών στιγμών του και το μαγευτικό συνδυασμό λόγου, εικόνας και μουσικής.
- Να προκαλέσει τη μετάπλαση της ποιητικής ατμόσφαιρας του Σεφέρη σε εικαστική και μουσική ατμόσφαιρα.
- Να φέρει τους μαθητές σε επαφή με διαφορετικές καλλιτεχνικές γραφές.

Εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος

Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό (οδηγίες-πληροφοριακό υλικό) και Βιβλίο για τον μαθητή (φύλλα εργασίας).

Οπτικοακουστικό πρόγραμμα με θέμα: «Η ζωή και το έργο του Γιώργου Σεφέρη» (44 διαφάνειες, ήχοι και μουσική).

13 κάρτες παρέμβασης για την οπτική, ακουστική, οσφρητική και απτική ενεργοποίηση των μαθητών¹.

43 ασπρόμαυρες φωτογραφίες του φωτογράφου Σεφέρη².

20 καρτέλες με έργα ζωγραφικής εμπνευσμένα από την ποίηση του Σεφέρη (Γ. Μόραλης, Γ. Τσαρούχης, Γ. Ψυχοπαίδης, Γ. Μπαλτατζής, Σπ. Βασιλείου, και μια βυζαντινή τοιχογραφία)³.

2 CD ROM «Ηλεκτρονική Πινακοθήκη»⁴.

10 φωτογραφικά πορτρέτα του Γ. Σεφέρη.

10 εικαστικά πορτρέτα του Γ. Σεφέρη (Γ. Τσαρούχης, Ν. Χατζηκυριάκος-Γκίκας, Παν. Τέτσης, Ευάγγ. Ιωαννίδης, Παν. Γράββαλος, Γ. Ψυχοπαίδης)⁵.

30 καρτέλες με τα εξώφυλλα όλων των έργων του Γ. Σεφέρη⁶.

20 όστρακα, 20 ξυλάκια λεμονιάς, 1 «μποτιλία στο πέλαγο»⁷, 2 κασέτες ήχου⁸,

1. Μπουλούμπασης, Χ., (2001), Η «διδασκαλία» του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, *Διαδρομές*, τεύχ. 3, Καστανιώτη, Αθήνα, σελ. 212-234.

2. Δασκαλόπουλος, Δ., (2000), *Οι Φωτογραφίες του Γ. Σεφέρη*, Μ.Ι.Ε.Τ., Αθήνα.

3. Ψυχοπαίδης, Γ., (2000), Άνθη της Πέτρας, Αθήνα, Μεταίχμιο. Επτά Ημέρες, (1997), *Τα Ελληνικά Νόμπελ*, Αθήνα, Καθημερινή, σελ. 3-100. Μπαλτατζής Γ., (2000), *Ζωγραφική σε ποίηση Γ. Σεφέρη*, Δήμος Πειραιά.

4. *Ηλεκτρονική Πινακοθήκη Νεοελληνικής Ζωγραφικής*, (1997), RAM, Μάιος.

5. *Η λέξη*, (1986), Αφιέρωμα Σεφέρη, Αθήνα, τεύχ. 53. Επτά Ημέρες, ό.π. [σημ. 3]. Άνθη της Πέτρας, ό.π. [σημ. 3].

6. Όλα τα έργα του Γ. Σεφέρη από τον εκδοτικό οίκο Ίκαρος.

7. Η μποτιλία περιέχει το παρακάτω μήνυμα: «Ο ποιητής όταν ξεκινά για να γράψει ένα ποίημα είναι σαν ένας μαθητής που αφήνει την τάξη για να βγει στο δρόμο και κοιτάζει τα δέντρα, τον ήλιο, τα πουλιά, τη θάλασσα, σα να είχαν βγει την ώρα εκείνη από τα χέρια του δημιουργού. Κι ένιωσα μια μεγάλη φιλία για σας Γιώργος Σεφέρης». Σεφέρης Γ., (1965), *Ποιήματα*, Αθήνα, Ίκαρος, σελ. 81. Σεφέρης Γ., (1984), *Δοκίμια*, Αθήνα, Ίκαρος, τόμ. 1, σελ. 166.

8. Η μια κασέτα περιέχει απαγγελίες ποιημάτων από τον ίδιο τον Σεφέρη, συνεντεύξεις, μουσική και τραγούδια, και η άλλη κλασική μουσική (κουαρτέτα του Beethoven), που άκουγε ο Γ. Σεφέρης (για μουσική ακρόαση την ώρα που τα παιδιά εργάζονται).

1 καρτέλα ποίησης του Συνδέσμου Φιλολόγων Ν. Καστοριάς.

Προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό

Πριν την υλοποίηση του προγράμματος, πρέπει να κάνουμε μια αναγνώριση του εκπαιδευτικού υλικού και να φροντίσουμε για την προμήθεια των αναλώσιμων υλικών, για την αναπαραγωγή των φύλλων εργασίας από το βιβλίο του μαθητή καθώς και για τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος δράσης, εφοδιάζοντάς το με τον ανάλογο υλικοτεχνικό εξοπλισμό.

Περιβάλλον δράσης-υλικοτεχνικός εξοπλισμός

Προβολέας, οθόνη, μοκέτα, κασετόφωνο, 2-5 ηλεκτρονικοί υπολογιστές, 2 μεγάλα μακρόστενα τραπέζια, ψαλιδάκια, χρωματιστά μαντλία, πίνακες έκθεσης, Ανθολόγιο Ε' & ΣΤ'.

Φύλλα εργασίας (Βιβλίο του μαθητή)

Αντίγραφο σε χρωματιστό χαρτί για κάθε φύλλο με «στίχους-πλαίσιο», αντίγραφο του ποιήματος «Ο γυρισμός του ξενιτεμένου», αντίγραφα για κάθε φύλλο «Αγγελική μέρα, Αγγελικό φως...», αντίγραφα για κάθε φύλλο «Αγγελικό και μαύρο φως...», ανοιχτόχρωμα αντίγραφα καρτέλας ποίησης, αντίγραφα πορτρέτων του Σεφέρη σε χρωματιστό χαρτί.

Αναλώσιμα υλικά

Φωτογραφική κόλλα, μικρές κανονικές υγρές κόλλες, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, μολύβια, μεγάλα χαρτόνια (μισό μαύρο, μισό κίτρινο), ξυλάκια λεμονιάς, όστρακα, καρφάκια ανάρτησης, χαρτοταινία.

Μεθοδολογία-υλοποίηση του προγράμματος

Δράση 1: «Μποτίλια στο πέλαγο»

Με τα χρωματιστά μαντλία δένουμε τα μάτια δυο παιδιών και τα καλούμε, αφού ψηλαφήσουν την «μποτίλια στο πέλαγο», να φανταστούν το αντικείμενο με το περιεχόμενό του. Μόλις τα παιδιά προσδιορίσουν τη «μποτίλια στο πέλαγο» με το μήνυμα, ξεσκεπάζουμε τα μάτια τους και ένας από τους δυο διαβάζει το μήνυμα που περιέχεται στο μπουκαλάκι. Η δράση αυτή αποτελεί και το ξεκίνημα-αφόρμηση του προγράμματος.

Δράση 2: Οπτικοακουστικό πρόγραμμα

Μοιράζουμε σε κάθε παιδί ένα φωτογραφικό ή ένα εικαστικό πορτρέτο του Σεφέρη και καλούμε τα παιδιά που έχουν στα χέρια τους τα εικαστικά πορτρέτα να σχηματίσουν εταιρικές ομάδες, εντοπίζοντας τα παιδιά που έχουν στα χέρια τους το αντίστοιχο φωτογραφικό πορτρέτο, από το οποίο εμπνεύστηκε ο ζω-

γράφος. Μόλις τα παιδιά συγκροτηθούν σε ομάδες, καλούμε κάθε ομάδα να πάρει από μια κάρτα παρέμβασης. Ζητούμε από τα παιδιά να περιεργαστούν το περιεχόμενο των καρτών, ώστε να είναι έτοιμα για την παρέμβασή τους στη διάρκεια προβολής του οπτικοακουστικού προγράμματος.

Ακολουθεί η προβολή του οπτικοακουστικού προγράμματος με τα σχόλια που κάνει ο συντονιστής-δάσκαλος (*Βιβλίο του εκπαιδευτικού*). Παράλληλα, ζητούμε από τους μαθητές, κάθε φορά που θα προβάλλεται μια εικόνα συγγενική ως προς το περιεχόμενο, με τη δική τους κάρτα να παρεμβαίνουν σχολιάζοντας και οδηγώντας το πρόγραμμα, με βάση τις οδηγίες που υπάρχουν στο πίσω μέρος της κάρτας τους.

Ενδεικτικά αναφέρουμε το περιεχόμενο μερικών καρτών:

1. Σε μια συνέντευξή της η Μαρώ Σεφέρη, γυναίκα του ποιητή, είπε: «Του άρεσε πολύ η μουσική. Έχω κρατήσει έναν κατάλογο με τα κοντσέρτα που πηγαίναμε όταν ήμασταν στο Λονδίνο. Πάρα πολλά κοντσέρτα, ένα-δυο τη βδομάδα. Όταν ήταν πολύ νέος άκουγε τζαζ, ήταν από τους πρώτους λάτρεις του είδους»⁹.

Ας ακούσουμε ένα μουσικό κομμάτι τζαζ του Λούις Άρμιστρονγκ, σαν αυτά που άκουγε ο Γ. Σεφέρης¹⁰.

2. Ο Σεφέρης έγραψε: «Το πρωί στο λεμονόδασος με τη Μαρώ... Ένα οποιοδήποτε χωράφι εδώ τριγύρω θα με εξανθρώπιζε χίλιες φορές περισσότερο από την αθηναϊκή ζούγκλα... Τέλειωσα το ποίημα, Τίτλος: «Κίχλη». Δεν ξέρω αν είναι καλό· ξέρω πως τέλειωσε. Τώρα πρέπει να στεγνώσει»¹¹.

(Ακούγεται η φωνή του Σεφέρη):¹² Το νανάγιο της «Κίχλης».

Το ξύλο αυτό που δρόσιζε το μέτωπό μου/τις ώρες που το μεσημέρι πύρωνε τις φλέβες σε ξένα χέρια θέλει ανθίσει, Πάρ' το, σου το χαρίζω / δες, είναι ξύλο λεμονιάς...¹³

3. Ο Σεφέρης έγραψε:

«Με την ποίηση του Έλιοτ έζησα συχνά... και, μαζί με τα πολλά που του χρωστώ... είναι τα μονοπάτια που μου έδειξε για να γνωρίσω καλύτερα την αγγλική λογοτεχνία και την αγγλική γλώσσα... Υπάρχουν κριτικοί στον τόπο μας που λένε πως στα λίγα ποιήματα που έχω γράψει, διακρίνουν την επίδραση του Έλιοτ, πράγμα που δεν με παραξενεύει πολύ...»¹⁴.

Αυτά έγραψε ο Σεφέρης για τον Έλιοτ. Ας ακούσουμε όμως τι είπε ο Έλιοτ σε μια ραδιοφωνική του συνέντευξη για τον Σεφέρη¹⁵.

4. Ο Σεφέρης, όταν έφτασε ως πρόξενος στην Κορυτσά, έγραψε στην αγαπημένη του Μαρώ για το ταξίδι του: «...Αν ήσουν πλάι μου, θα έβλεπες ένα σωρό

9. Σεφέρη, Μ., *Αναμνήσεις από τη ζωή μου με το Γ. Σεφέρη*, Η λέξη, ό.π. [σημ. 5], σελ. 201.

10. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να χορέψουν μαζί μας.

11. Σεφέρης, Γ., (1996), «Μέρες Ε'», Ίκαρος, σελ. 69-76.

12. *Ελληνικά Ποιήματα* (1965), Ο Γιώργος Σεφέρης διαβάζει Σεφέρη II, Διόνυσος.

13. Δίνουμε σε κάθε παιδί ένα ξύλο λεμονιάς και ζητούμε, αφού το σπάσουν, να το μυρίσουν.

14. Σεφέρης, Γ., (1984), *Δοκίμες*, Ίκαρος, τόμ. Β', σελ. 9-24.

15. Ακούγεται ταυτόχρονη μετάφραση πάνω στη φωνή του Έλιοτ (*Αρχείο Ε.Ρ.Α.*).

χρώματα που θα σε γέμιζαν χαρά· από το σκούρο χρώμα του κατραμιού ως το ανοιχτό κίτρινο του φθινοπώρου...»¹⁶.

Από την Κορυτσά ο Σεφέρης έστειλε γράμματα και στην κόρη της Μαρώς, τη Μίνα. Ζητήστε από το δάσκαλό σας να σας διαβάσει ένα από το Ανθολόγιο.¹⁷

5. Η Μαρώ Σεφέρη είπε για τον Σεφέρη σε μια συνέντευξή της: «Από νέος είχε μανία με τη φωτογραφία. Φωτογράφιζε κυρίως θέματα που ήθελε να τα θυμάται με ακρίβεια και ενδεχομένως να τα χρησιμοποιήσει στην ποίησή του ή σε άλλα κείμενα»¹⁸.

Τώρα μπορείτε να επισκεφτείτε την έκθεση φωτογραφιών του Σεφέρη που ετοίμασε ο δάσκαλός σας.

6. Το 1966 ο Σεφέρης έγραψε τους παρακάτω στίχους:

Τ' άσπρο χαρτί σκληρός καθρέφτης / επιστρέφει μόνο εκείνο που ήσουν.
Τ' άσπρο χαρτί μιλά με τη φωνή σου, / τη δική σου φωνή όχι εκείνη που σ' αρέσει

Πριν από έναν περίπου αιώνα, ο Στέφανος Μαλαρμέ έγραψε τους παρακάτω στίχους:

ούτε η έρημη λάμψη της λάμπας μου
πάνω στ' άδειο χαρτί που η ασπράδα του το / υπερασπίζεται¹⁹

Ποια ομοιότητα παρατηρείτε ανάμεσα στους ελληνικούς και τους γαλλικούς στίχους;

Δράση 3: Από τα εικαστικά στην ποίηση

Μοιράζουμε τις καρτέλες με τα εξώφυλλα των έργων του Σεφέρη στα παιδιά και ζητούμε από αυτά να συγκροτηθούν σε τετραμελείς ομάδες, με βάση το είδος του έργου που έχουν στα χέρια τους (ποιήματα, ημερολόγια, αλληλογραφία, δοκιμές, μεταφράσεις).

Στη συνέχεια, μοιράζουμε σε κάθε ομάδα 4 κάρτες με έργα ζωγραφικής (μια για κάθε μέλος) και ανάλογο αριθμών χρωματιστών εντύπων με «ποίημα-πλαίσιο». Ζητούμε από τα παιδιά να διαβάσουν προσεκτικά τους στίχους και να εντοπίσουν το αντίστοιχο εικαστικό που είναι εμπνευσμένο από αυτούς. Μόλις ο συντονιστής δάσκαλος διαπιστώσει ότι όλοι οι μαθητές εντόπισαν τους σωστούς στίχους, ζητάει από τις ομάδες να κολλήσουν (με την ειδική φωτογραφική κόλλα)²⁰ το εικαστικό μέσα στο πλαίσιο που βρίσκεται πάνω από τους στίχους από τους οποίους ο ζωγράφος εμπνεύστηκε το έργο του.

16. Κοπιδάκης, Μ., (1989), *Σεφέρης και Μαρώ: Αλληλογραφία Α'*, Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη, σελ. 28-29.

17. Κατοίκη-Γκίβαλου, Α. - Καλογήρου, Τ. - Παπαδάτος, Γ. - Πρωτονοτάριου, Σ. - Πυλαρινός, Θ. (2001), *Με λογισμό και μ' όνειρο*, ΟΕΔΒ, Πατάκης, Αθήνα, σελ. 130-132.

18. Σεφέρη, Μ., *Αναμνήσεις από τη ζωή μου με το Γ. Σεφέρη*, Η λέξη, ό.π. [σημ. 5], σελ. 201-202.

19. Κοκόλης, Ξ. (1993), *Σεφερικά μιας εικοσαετίας*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σελ. 277-278.

20. Χρησιμοποιούμε αυτή την κόλλα, ώστε να μπορέσουμε να ξεκολλήσουμε τις καρτέλες για νέα χρήση χωρίς να φθαρούν.

Δράση 4: Από την ποίηση στα εικαστικά

Μοιράζουμε στα παιδιά τα φωτογραφικά και τα εικαστικά πορτρέτα, για να συγκροτήσουν νέες εταιρικές ομάδες. Δίνουμε σε κάθε ομάδα ένα απόσπασμα από το ποίημα «Ο γυρισμός του ξενιτεμένου» (φύλλα εργασίας) και ζητούμε από τις ομάδες, αφού διαβάσουν τους στίχους και τους συζητήσουν με τον συνεργάτη τους, να πλησιάσουν στους υπολογιστές, όπου δυο παιδιά, που είναι εξοικειωμένα με το χειρισμό του ποντικιού, αναλαμβάνουν την εναλλαγή των εικόνων (CD ROM) και, ταυτόχρονα, κάποια άλλα παιδιά ανακοινώνουν τους τίτλους των έργων στους συμμαθητές τους. Οι ομάδες προσπαθούν να εντοπίσουν κάποιο εικαστικό που κατά τη γνώμη τους απεικονίζει ατμόσφαιρα παρόμοια μ' εκείνη των στίχων του Σεφέρη που έχουν στα χέρια τους. Κάθε ομάδα που εντοπίζει κάποιο εικαστικό σημειώνει τον τίτλο του έργου, ώστε στο τέλος της διαδικασίας να αναζητήσουμε το έργο με βάση τον τίτλο και να το εκτυπώσουμε. Μετά την εκτύπωση και των δέκα έργων ζητάμε από τα παιδιά να κολλήσουν κάτω από κάθε εικόνα τους αντίστοιχους στίχους του Σεφέρη.

Τέλος, ακούμε από το κασετόφωνο το ποίημα μελοποιημένο²¹ και, κάθε φορά που ακούγονται οι στίχοι κάποιας ομάδας, τα μέλη της σηκώνονται όρθια και δείχνουν στους συμμαθητές τους την εικόνα που διάλεξαν.

Δράση 5: Αγγελική μέρα, Αγγελικό φως - Μαύρη μέρα, Μαύρο φως

Μοιράζουμε στα παιδιά τις καρτέλες με τα εξώφυλλα των έργων του Σεφέρη, για να συγκροτηθούν σε νέες τετραμελείς ομάδες.

Στη συνέχεια, μοιράζουμε σε κάθε ομάδα από ένα δίχρωμο χαρτόνι, τα φύλλα εργασίας (διάφορους στίχους και στροφές ποιημάτων του Σεφέρη), την κόλλα και τα ψαλίδια, και ζητούμε από τα παιδιά, αφού διαβάσουν τους στίχους του Σεφέρη, να σημειώσουν δίπλα τους τη λέξη *χαρά* ή *λύπη*, κάθε φορά που τους δημιουργείται ένα από τα δυο αυτά συναισθήματα. Επισημαίνουμε στους μαθητές ότι δεν είναι απαραίτητο να σημειώσουν το συναίσθημά τους σε όλους τους στίχους και ιδιαίτερα σ' αυτούς στους οποίους το συναίσθημά τους δεν είναι ξεκάθαρο ή για τον οποιοδήποτε λόγο δεν επιθυμούν να το σημειώσουν. Μόλις όλες οι ομάδες τελειώσουν την παραπάνω διαδικασία, ζητάμε από τα παιδιά να κόψουν (με το ψαλίδι) τους στίχους και να τους ομαδοποιήσουν ανάλογα με το συναίσθημα που τους δημιούργησαν. Τέλος, η κάθε ομάδα πηγαίνει στο τραπέζι εργασίας και κολλάει στο αντίστοιχο μέρος του χαρτονιού της τους αντίστοιχους στίχους.

Δράση 6: Καρτέλες ποίησης²²

Ζητάμε από τους μαθητές, αφού συγκροτήσουν εταιρικές ομάδες με βάση τα

21. Μαρκόπουλος, Γ., (1973), Ο Στράτης Θαλασσινός ανάμεσα στους αγάπανθους, Αθήνα, Columbia.

22. Στη διάρκεια αυτής της δράσης μπορούμε να ακούμε κλασική μουσική που συνήθως άκουγε ο Σεφέρης (κασέτα ήχου).

πορτρέτα του Σεφέρη και αφού τους μιλήσουμε για τη δράση του Συνδέσμου Φιλολόγων Ν. Καστοριάς²³, να επιλέξουν έναν ή περισσότερους στίχους απ' όσους γνώρισαν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος και να τους γράψουν με μαρκαδόρο στο έντυπο της καρτέλας, βάζοντας το δικό τους τίτλο και τα ονόματά τους. Τέλος, καλούμε τα παιδιά να επιλέξουν το πορτραίτο του Σεφέρη που θα κολλήσουν πάνω στην καρτέλα (έντυπο) και στη συνέχεια να παρακινούμε να χρωματίσουν την καρτέλα όπως εκείνα επιθυμούν.

Δράση 7: Παιχνίδια φαντασίας και αισθήσεων²⁴

Οργανώνουμε παιχνίδια, ακολουθώντας τις οδηγίες που υπάρχουν στο Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα παρακάτω:

1. Μερικοί άνθρωποι, πριν αρχίσουν να διαβάζουν ένα βιβλίο ή και στη διάρκεια της ανάγνωσης, συνηθίζουν να μυρίζουν το βιβλίο. Άλλα χαρτιά μυρίζουν σαν την πλήξη, άλλα έχουν έντονο άρωμα νοσταλγίας ή ταξιδιού, άλλα άρωμα αγάπης, ειρήνης, πολέμου, καταστροφής, δυστυχίας κ.λπ. Αν διάβαζες ένα βιβλίο με ποιήματα του Σεφέρη, ποια μυρωδιά φαντάζεσαι ότι θα ένιωθες και ποιο ποίημα ή στίχο θα διάβαζες εκείνη τη στιγμή; (*αρώματα νυχτερινά, ξύλο λεμονιάς, γυρισμός του ξενιτεμένου κ.ά.*).

2. Αν έφτιαχνες μια μουσική σύνθεση εμπνευσμένη από την ποίηση του Σεφέρη, ποιοι στίχοι θα σου έδιναν κάποιον ήχο ή ρυθμό; (*κελαϊδίσματα πουλιών, τ' αηδόνια δε σ' αφήνουνε να κοιμηθείς στις Πλάτρες κ.ά.*).

3. Βρίσκεσαι στη μαγική χώρα της ποίησης, όπου οι κάτοικοί της ξεδιψούν με δροσερούς στίχους. Είναι καταμεσήμερο του Ιουνίου και γυρεύεις λίγη δροσιά. Ποιοι στίχοι του Σεφέρη θα σε βοηθήσουν να ξεδιψάσεις και να δροσιστείς; (*Ας κλείσουμε λοιπόν τα μάτια κι ας γυρέψουμε το μυστικό συναπάντημα των νερών, αράξαμε σ' ακρογιαλιές γεμάτες αρώματα νυχτερινά, νερά που αφήνανε στα χέρια τη μνήμη μιας μεγάλης ευτυχίας, μποτίλια στο πέλαγο κ.ά.*).

Δράση 8: Το τελευταίο μας όστρακο

Δίνουμε στα παιδιά από ένα όστρακο και ζητούμε να ακούσουν προσεχτικά το μελοποιημένο ποίημα του Γιώργου Σεφέρη *Σαντορίνη*,²⁵ για να πληροφορηθούν ποια δραστηριότητα θα κάνουν με το όστρακο. Προς το τέλος του τραγουδιού θα ακούσουν:

Γράψε αν μπορείς στο τελευταίο σου όστρακο / τη μέρα τ' όνομα τον τόπο και ρίξε το στη θάλασσα για να βουλιάξει.

Τα παιδιά γράφουν με το μολύβι τους στο εσωτερικό του όστρακου την ημέ-

23. Καλαίσθητες καρτέλες ποίησης, στο πρότυπο των καρτελών του Ε.ΚΕ.ΒΙ., με τίτλο: «Οι στίχοι των ποιητών ταξιδεύουν...».

24. Αρανίτης, Ε., (1999), *ΨΟ ΤΥΠΟΓΡΑΦΟΣ*, Ο Ελύτης για παιδιά και ερωτευμένους, Πατάκης, Αθήνα, σ. 177-197. Μπουλούμπιας, Χ., ό.π. [σημ. 1].

25. Ανδριόπουλος, Η., (1976), *Κύκλος Σεφέρη*, Αθήνα, Columbia.

ρα που κάνουμε το πρόγραμμα, το μικρό τους όνομα και τον τόπο. Όσο για το αν θα το ρίξουμε στη θάλασσα, στο ποτάμι ή στη λίμνη, αυτό θα αποφασιστεί από τα παιδιά. Αν αποφασιστεί να το ρίξουμε στη θάλασσα για να βουλιάξει, τότε παρουσιάζεται η χρυσή ευκαιρία να επανέλθουμε σε λίγες ημέρες μ' ένα «Φαντάζομαι και γράφω»: *Πού να βρίσκεται άραγε το όστρακό μου;*

Δράση 9: Έκθεση του υλικού

Την επόμενη ημέρα φροντίζουμε, ώστε σε κεντρικό χώρο του σχολείου να εκτεθεί όλο το υλικό που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος.

Βιβλιογραφία-Δισκογραφία

- Ανδριόπουλος, Η., (1976), *Κύκλος Σεφέρη*, Columbia, Αθήνα.
- Αρανίτσης, Ε., (1999), *Ψ Ο ΤΥΠΟΓΡΑΦΟΣ, Ο Ελύτης για παιδιά και ερωτευμένους*, Πατάκης, Αθήνα.
- Δασκαλόπουλος, Δ., (2000), *Οι Φωτογραφίες του Γ. Σεφέρη*, Μ.Ι.Ε.Τ., Αθήνα.
- Επτά Ημέρες, (1997), *Τα Ελληνικά Νόμπελ*, Καθημερινή, Αθήνα.
- Ηλεκτρονική Πινακοθήκη Νεοελληνικής Ζωγραφικής (1997), RAM, Μάιος.
- Η λέξη, (1986), *Αφιέρωμα Σεφέρη*, τεύχ. 53, Αθήνα.
- Καταίκη-Γκίβαλου, Α. - Καλογήρου, Τ. - Παπαδάτος, Γ. - Πρωτονοτάριου, Σ. - Πυλαρινός, Θ. (2001), *Με λογισμό και μ' όνειρο*, ΟΕΔΒ, Πατάκης, Αθήνα.
- Κοκόλης, Ξ., (1993), *Σεφερικά μιας εικοσαετίας*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- Κοπιδάκης, Μ., (1989), *Σεφέρης και Μαρώ: Αλληλογραφία Α'*, Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη.
- Μαρκόπουλος, Γ., (1973), *Ο Στράτης Θαλασσινός ανάμεσα στους αγάπανθους*, Columbia, Αθήνα.
- Μπαλτατζής, Γ., (2000), *Ζωγραφική σε ποίηση Γ. Σεφέρη*, Δήμος Πειραιά.
- Μπουλούμπας, Χ., (2001), «Η "διδασκαλία" του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», *Διαδρομές*, τεύχ. 3, Καστανιώτη, Αθήνα.
- Σεφέρης, Γ., (1984), *Δοκιμές*, τόμ. Α', Ίκαρος, Αθήνα.
- Σεφέρης, Γ., (1984), *Δοκιμές*, τόμ. Β', Ίκαρος, Αθήνα.
- Σεφέρης, Γ., (1965), *Ελληνικά Ποιήματα, Ο Γιώργος Σεφέρης διαβάζει Σεφέρη II*, Διόνυσος.
- Σεφέρης, Γ., (1996), *Μέρες Ε'*, Ίκαρος, Αθήνα.
- Σεφέρης, Γ., (1965), *Ποιήματα*, Ίκαρος, Αθήνα.
- Ψυχοπαίδης, Γ., (2000), *Ανθη της Πέτρας*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Αρχαία αγγεία: Μόνο για τις προθήκες των μουσείων; Κι όμως! Έχουν τόσα να μας πουν...

Δημήτριος Παπαθανασίου
Δάσκαλος

Η αφορμή για την παρούσα μελέτη δόθηκε από τον τρόπο με τον οποίο συνήθως αντιμετωπίζουν κάποιο αρχαίο αγγείο οι μαθητές, είτε αυτό υποπέσει στην αντίληψή τους καθώς περνοδιαβαίνουν τις αίθουσες ενός Μουσείου ή ακόμα και ξεφυλλίζοντας τις σελίδες ενός βιβλίου με αντίστοιχο περιεχόμενο. Στις περισσότερες περιπτώσεις, πέραν από μια φευγαλέα ματιά, απλώς ξεπερνούν στα γρήγορα το αντικείμενο, πολλές φορές χωρίς ούτε καν να διαβάσουν τη λεζάντα που συνοδεύει το έκθεμα ή την εικόνα και δίχως να τους προβληματίσει. Απλώς ικανοποιούν μόνο κάποια αισθητική τους χορδή, χωρίς να αναζητήσουν τα βαθύτερα μηνύματα που ήθελε να μας δώσει ο καλλιτέχνης ούτε και την πιθανότητα της διαχρονικότητας κάποιων μηνυμάτων.

Σκοπός μας είναι να προσεγγίσουμε σε αυτή τη βάση ένα πραγματικά εντυπωσιακό κρατήρα, αυτόν του Δερβενίου, με μια πλούσια θεματολογία, που βρίσκεται στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης. Θα παραθέσουμε συνοπτικά την ιστορία και τη θεματολογία του αγγείου, θα ερμηνεύσουμε τις παραστάσεις του και στη συνέχεια θα γίνει μια προσπάθεια διαχρονικής σύνδεσης του συμβολισμού των παραστάσεων με αντίστοιχες ενότητες της Βυζαντινής αλλά και της Νεότερης Ιστορίας.

Εισαγωγή στον κρατήρα του Δερβενίου

Ο τόπος ανεύρεσής του

Ο κρατήρας του Δερβενίου βρέθηκε σε ένα κιβωτιόσχημο τάφο κοντά στη Θεσσαλονίκη το 1962 μαζί με άλλα πλούσια κτερίσματα (αργυρά, χάλκινα, πήλινα κι αλαβάστρινα αγγεία, τον πλήρη οπλισμό του νεκρού κ.ά) που συνόδευαν τον νεκρό. Στον κρατήρα ήταν τοποθετημένη η σάχη του νεκρού, ενώ χαρακτηριστική είναι η πλούσια διακόσμησή του, που κύριο θέμα έχει τα πάθη του Διονύσου, του θεού του κρασιού αλλά και αυτού που προς τιμήν του δίνονταν οι παραστάσεις της τραγωδίας¹. Ο τάφος αυτός ανήκε σε μια πλούσια οικογένεια

1. Romilly, Jacqueline de, *Αρχαία ελληνική τραγωδία* (μτφρ. Χαραλαμποπούλου Ελένη), Εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα 1976, σελ. 14-24.

γαιοκτημόνων, σε αντίθεση με τους βασιλικούς τάφους της Βεργίνας, που ανήκαν σε ευγενείς.

Βρέθηκε χωρίς τις λαβές, τη βάση και τα αγαλμάτια που στολίζουν το λαιμό του αγγείου, καλυμμένο από σκουριά, που είχε δημιουργήσει ακόμα και τρύπες. Ο καθαρισμός του, η συγκόλλησή του και η αποκατάστασή του στη μορφή που το βλέπουμε σήμερα έγιναν στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. Στη συνέχεια παραδόθηκε στο Μουσείο Θεσσαλονίκης, όπου και εκτίθεται σε περίοπτη θέση. Χρονολογείται στη δεκαετία του 330 με 320 π.Χ., όπως με ασφάλεια μπορούμε να συμπεράνουμε από ένα χρυσό νόμισμα του Φιλίππου του Β', που βρέθηκε μαζί στον τάφο².

Το περιεχόμενο της διακόσμησης

Στο κύριο σώμα του αγγείου εικονίζονται με ανάγλυφη παράσταση τα πάθη του Διονύσου. Ο Διόνυσος παρουσιάζεται νέος, να κάθεται σ' ένα βράχο και να ακουμπάει εκεί τον αγκώνα του, στο κέντρο της Α' όψης (εικ. 1), ενώ στα δεξιά του είναι καθισμένη η Αριάδνη, που φοράει χιτώνα και καλύπτρα και στο λαιμό περιδέραιο. Η παράσταση είναι τοποθετημένη σ' ένα ορεινό τοπίο και στην ίδια πλευρά μπορούμε να διακρίνουμε ένα πάνθηρα, που κάθεται πίσω απ' το ζευγάρι, ενώ στα δεξιά τους είναι τοποθετημένη μια Μαινάδα, ντυμένη με πέπλο.

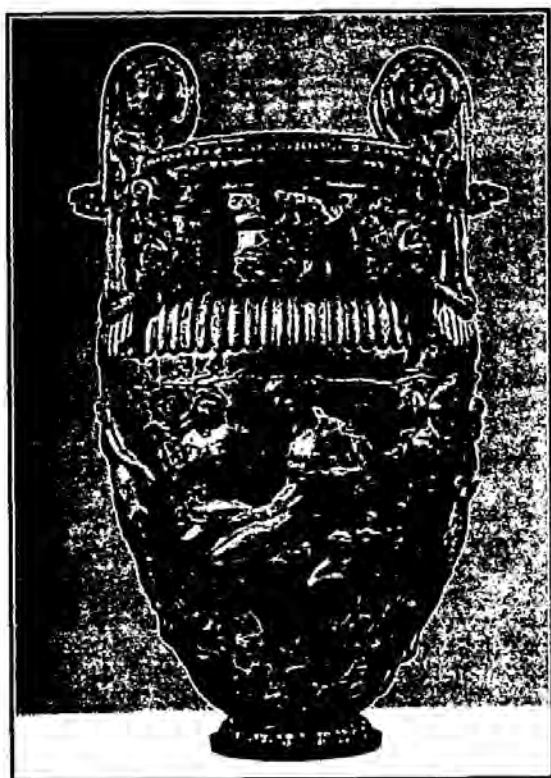
Στη Β' όψη του αγγείου (εικ. 2) έχουμε έναν οργιαστικό χορό δυο Μαινάδων, που κρατούν ένα φίδι. Η μια εξαντλημένη από το χορό λυγίζει και συγκρατείται από μια τρίτη Μαινάδα, που την κρατά από τη μέση. Αυτή κάθεται σ' ένα βραχάκι, ενώ τη σκηνή συμπληρώνει ένας Σιληνός, που παρακολουθεί τα δρώμενα.

Κάτω από τη δεξιά λαβή (εικ. 3) υπάρχει η μορφή ενός γενειοφόρου κυνηγού, «μονοκρηπίδος», πιθανότατα του Πενθέα, που κατεβαίνει από την πλαγιά χορεύοντας έναν εκστατικό χορό. Είναι ζωσμένος με σπαθί και στο δεξί του χέρι



Εικ. 1: Ο κρατήρας του Δερβενίου. Α' όψη.

2. Γιούρη, Ευγενία, *Ο κρατήρας του Δερβενίου*, Βιβλιοθήκη της εν Αθήναις Αρχαιολογικής Εταιρείας, Αθήνα 1978, σελ. 1-2.



Εικ. 2: Ο κρατήρας του Δερβενίου. Β' όψη.



Εικ. 3: Ο κρατήρας του Δερβενίου. Πλάγια όψη.



Εικ. 4: Ο κρατήρας του Δερβενίου. Πλάγια όψη.

κρατούσε δυο δόρατα. Κάτω από την αριστερή λαβή εικονίζονται δυο Μαινάδες έτοιμες να κατασπαράξουν μια χίμαιρα (εικ. 4).

Στο κάτω σώμα του αγγείου έχουμε σκηνές ωμοφαγίας. Δυο γρύπες κατασπαράσσουν ένα ελάφι, ένας λέοντας και μια πάνθηρ σπαράσσουν ένα μοσχάρι, ενώ εικονίζεται κι ένας νεβρός. Η παράσταση στεφανώνεται μ' ένα ασημένιο κλαδί αμπέλου, του ιερού φυτού του θεού κι ένα κλαδί κισσού, γύρω από το λαιμό του αγγείου.

Στο πάνω τμήμα υπάρχει μια ζωφόρος με 12 θηρία και ήμερα ζώα. Βλέπουμε ένα λέοντα μ' ένα σκοτωμένο νεβρό στη ράχη, μια λέαινα κι ένα νεβρό, έναν κάπρο κι έναν πάνθηρα, μια θήλεια πάνθηρα, ένα ελάφι κι ένα

γρούπα, άλλο ένα ελάφι κι έναν πάνθηρα και, τέλος, έναν κριό κι ένα γρούπα.

Στο χεῖλος του κρατήρα υπάρχουν χάλκινα άνθη κι ένα ιωνικό κυμάτιο, μέσα στο οποίο είναι γραμμένη η επιγραφή «ΑΣΤΙΟΥΝΕΙΟΣ ΑΝΑΞΑΓΟΡΑΙΟΙ ΕΣ ΛΑΡΙΣΑΣ». Στη βάση του υπάρχει ένα λέσβιο κυμάτιο.

Ιδιαίτερα είναι στολισμένες οι ελικοτές λαβές. Στο κάτω τμήμα είναι διαμορφωμένες σε ανθό άκανθας, ενώ από πάνω περιβάλλονται από κουλουριασμένα φίδια. Στους οφθαλμούς βρίσκουμε 4 προσωπεία: του Ηρακλή, ενός «ταυρόκερω» θεού, πιθανότατα του Αχελώου ή ακόμα και του ίδιου του Διονύσου, και δυο προσωπεία του Άδη. Φυτικά κοσμήματα, ανθέμια και φύλλα άκανθας συμπληρώνουν τη διακόσμηση.

Στο αγγείο βρίσκουμε, τέλος, και τέσσερα επίθετα χιτά αγαλμάτια, που κοσμούν τον ώμο του κρατήρα. Βρίσκουμε τον Διόνυσο και μια κοιμισμένη Μαινάδα στην Α' όψη, ενώ στη Β' όψη ένα Σάτυρο και μια Μαινάδα. Ο Διόνυσος κρατούσε ένα θύρσο, ενώ η Μαινάδα κάθεται με γυρτό το κεφάλι. Ο Σάτυρος κρατούσε ένα ασκό γεμάτο κρασί, ενώ η άλλη Μαινάδα γέρνει προς τα πίσω το κεφάλι³.

Λίγα λόγια για τους ήρωες

Διόνυσος και Αριάδνη

Ο Διόνυσος είναι γνωστός και με το προσωνύμιο Βάκχος. Θεός του αμπελιού, του κρασιού και της μυστικής έκστασης. Ένα συνονθύλευμα θεοτήτων από την Ελλάδα μέχρι την Αίγυπτο κι από τη Μ. Ασία ως τις μακρινές Ινδίες. Παρουσιάζεται ως γιος της Σεμέλης και του Δία. Αυτή κεραυνοβολήθηκε, όταν ζήτησε να εμφανιστεί μπροστά της ο Δίας, κι αυτός, αφού απέσπασε το παιδί με τη βοήθεια του Ερμή, το παρέδωσε στον βασιλιά του Ορχομενού Αθάμαντα.

Από εκεί ο Διόνυσος ξεκινά ένα μακρύ οδοιπορικό, περνώντας από τη Νύσα, που βρίσκεται στην Ασία ή στην Αφρική, και συνεχίζοντας το ταξίδι του στην Αίγυπτο και στη Συρία φτάνει μέχρι και τη Φρυγία. Ακολουθεί μια θριαμβευτική πορεία και μια σειρά σταθμών, όπου κατατροπώνει όποιον προσπαθεί να του φέρει εμπόδιο και να αντισταθεί στη λατρεία του, οδηγώντας έτσι στην τρέλα τον Λυκούργο της Θράκης. Θριαμβευτής πλέον και πάνω στο άρμα του ετοιμάζεται να επιστρέψει στην Ελλάδα. Γυρνώντας, πάει στη Θήβα, καθιερώνει τη λατρεία του και κάνει τον Πενθέα να βρει φρικτό τέλος από τη μητέρα του την Αγαύη κι αυτό γιατί προσπάθησε να εναντιωθεί στη διάδοση της λατρείας του. Έτσι δικαιολογείται και η παρουσία του Πενθέα στη Β' όψη του κρατήρα ως εκπροσώπου των αντιπάλων του, που κατατροπώθηκαν.

Ο μύθος του Διονύσου συνεχίζεται με μια σειρά από περιπέτειες στην Ελλάδα, όπως το επεισόδιο με τους Τυρρηνούς πειρατές στη Νάξο, μετά από το οποίο αναγνωρίζεται η δύναμή του και ολοκληρώνεται η άνοδός του στους ουρανούς

3. Γιούρη, Ευγενία, *Ο κρατήρας του Δερβενίου*, Βιβλιοθήκη της εν Αθήναις Αρχαιολογικής Εταιρείας, Αθήνα 1978, σελ. 15-60.

και η πλήρης καθιέρωση της λατρείας του. Αυτή η χρονοβόρα ανάδειξή του αποδεικνύεται και από το ότι δεν είναι από τους θεούς που εμφανίζονται σταθερά στο Δωδεκάθεο, αλλά εναλλάσσεται με την Εστία.

Μετά την άνοδό του στους ουρανούς απήγαγε την Αριάδνη από τη Νάξο. Αυτή είναι και η εικόνα που μας παρουσιάζεται στην κύρια όψη του αγγείου. Ο Διόνυσος συνάντησε εκεί την Αριάδνη, όπου την είχε εγκαταλείψει ο Θησέας (είτε γιατί αγαπούσε άλλη είτε γιατί άκουσε τη ρήση των θεών ότι οι Μοίρες δεν θα τον άφηναν να την παντρευτεί)⁴. Στη Νάξο ο Διόνυσος βρισκόταν μαζί με τη συνοδεία του (τους Σιληνούς, τις Βάκχες, τους Σατύρους, τον Πρίαπο, τον Γλαύκο κ.ά.). Εκεί γοητεύτηκε από την Αριάδνη και την παντρεύτηκε, προσφέροντάς της για δώρο ένα χρυσό διάδημα, που αργότερα έγινε αστερισμός. Στο γάμο τους τώρα ήταν παρών και ο Υμέναιος, που τραγούδησε μάλιστα, αλλά ξαφνικά έχασε τη φωνή του και από τότε προς ανάμνησή του κάθε γάμος έχει το δικό του τραγούδι.

Τα σύμβολα του θεού ήταν η δάδα, το στεφάνι με τα λουλούδια, ο κισσός και ο αυλός, τα περισσότερα από τα οποία τα βλέπουμε να παρουσιάζονται και στον κρατήρα μας. Χαρακτηριστικά για την ιδιότητα του θεού είναι και τα ονόματα των παιδιών του: Ο Οينوπίων (δηλαδή αυτός που πίνει το κρασί), που ήταν βασιλιάς της Χίου και αυτός που εισήγαγε τη πόση του ερυθρού κρασιού· ο Στάφυλος, που ήταν κάποτε βοσκός στην Αιτωλία και από ένα τυχαίο γεγονός (από μια κασίκα που έτρωγε σταφύλια) τα ανακάλυψε καθώς και τις ιδιότητές τους, ο Πεπάρηθος και ο Θόαντας, που ήταν βασιλιάς της Λήμνου⁵.

Πενθέας

Ήταν άμεσος απόγονος του Κάδμου, γιος του Εχίονα και της Αγαύης. Ήταν ξάδελφος με τον Διόνυσο από τη μεριά της Σεμέλης. Ο Διόνυσος, αφού κατέκτησε την Ασία, γύρισε πίσω για να καθιερώσει τη λατρεία του και να τιμωρήσει την Αγαύη. Εκεί έκανε τις γυναίκες, που ήταν ντυμένες Βάκχες, να πάνε στο βουνό για να τελέσουν μυστήρια. Ο Πενθέας τότε αλυσοδένει τον θεό, αλλά αυτός απελευθερώνεται, καίει το παλάτι και πείθει τον Πενθέα ν' ανέβει στο βουνό, όπου βρίσκει φρικτό θάνατο από τη μητέρα του, που νόμιζε ότι σκοτώνει ένα λιοντάρι. Γενικά, ο τύπος του Πενθέα είναι αυτός του ασεβούς, που η αλαζονεία τον οδηγεί στην τιμωρία⁶.

Οι Μαινάδες

Είναι γυναίκες που έχουν κυριευτεί από μανία, οι ιερές Βάκχες, οι συνοδοί του

4. Μπεζαντάκος, Νικόλαος (επιμελητής έκδοσης), *Αρχαία Ελληνική Θρησκεία*, Εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα 1993, σελ. 343-351.

5. Ατσαλός, Βασίλειος (επιμελητής έκδοσης), *Λεξικό της Ελληνικής και Ρωμαϊκής Μυθολογίας*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1991, σελ. 181-185.

6. Ό.π., σελ. 549.

Διονύσου. Παριστάνονται γυμνές ή ντυμένες με πέπλο που μόλις κρύβει τη γύμνια τους. Φορούν στεφάνι από κισσό, κρατούν θύρσο, κάνθαρο και παραδίνονται σ' έναν άγριο χορό παίζοντας δίαυλο ή χτυπώντας τύμπανο. Είναι τα οργιαστικά πνεύματα της φύσης και μάλιστα οι πρώτες Μαινάδες ήταν αυτές που ανέθρεψαν τον μικρό Διόνυσο. Ο Διόνυσος, βάζοντάς τους μυστική τρέλα, τις κάνει να τριγυρίζουν στην ύπαιθρο αντλώντας από τις πηγές μέλι και γάλα, όπως πίστευαν οι αρχαίοι μας πρόγονοι. Αυτές μιμούνται οι Βάκχες και είναι αυτές που ασκούν επιρροή στα άγρια θηρία⁷.

Χίμαιρα

Μυθικό τέρας, που μοιάζει με κατσίκια και λιοντάρι. Εικονίζεται ή με ουρά φιδιού, σώμα κατσίκας και κεφάλι λιονταριού ή με περισσότερα κεφάλια κατσίκας και λιονταριού, που ξεφυσά φλόγες⁸.

Σάτυροι

Ονομάζονται και Σιληνοί· είναι δαίμονες της φύσης, που ενσωματώθηκαν στη συνοδεία του Διονύσου. Εικονίζονται άλλοτε μισοί άλογα, μισοί άνθρωποι και άλλοτε μισοί τράγοι και το υπόλοιπο πάλι άνθρωπος. Είχαν μακριά και πλατιά ουρά, πολύ πυκνή, που έμοιαζε με αλόγου και ανδρικό υπερμέγεθες μόριο. Χόρευαν στην εξοχή, κυνηγώντας τις Μαινάδες, ή πίνοντας με τον Διόνυσο. Σιγά σιγά παρουσιάζονται ανθρωπόμορφοι και το μόνο στοιχείο από τα προηγούμενα που τους απέμεινε ήταν η ουρά. Παρουσιάζονται να πολεμούν με τον Διόνυσο τους Γίγαντες, να τον ακολουθούν κι αυτοί στις Ινδίες, καθώς και να φυλακίζονται από τον Λυκούργο, τον βασιλιά της Θράκης, που εξοντώθηκε από τον Διόνυσο⁹.

Σιληνός

Είναι ένα όνομα καταγωγής των γερασμένων Σατύρων. Είναι όμως κι ένα πρόσωπο που θεωρείται ότι ανέθρεψε τον Διόνυσο. Θεωρούνταν πολύ σοφός, αλλά δεν δεχόταν να αποκαλύψει τη σοφία του στους ανθρώπους, παρά μόνο με πίεση. Ήταν κι αυτός ένας συμβολισμός της αξίας της γνώσης και της δυσκολίας απόκτησής της για τους αρχαίους Έλληνες.

Ο Σιληνός ήταν άσχημος, με πλατιά μύτη, χοντρά χείλη και βλέμμα ταύρου. Είχε μεγάλη κοιλιά και συχνά παριστανόταν πάνω σ' ένα γαϊδουράκι, που από το μεθύσι του με κόπο κρατιόταν πάνω σ' αυτό. Είναι κι αυτός έντονα δεμένος με τη διονυσιακή λατρεία και ένας από αυτούς που ακολουθούν τον θεό στις περιοδείες του.¹⁰

7. Ό.π., σελ. 522.

8. Ό.π., σελ. 701-702.

9. Ό.π., σελ. 612-613.

10. Ό.π., σελ. 623.

Άδης

Ο Άδης ήταν ο θεός των νεκρών. Το όνομά του σημαίνει αόρατος και οι Αρχαίοι, επειδή τον φοβούνταν, δεν τον επικαλούνταν ποτέ και χρησιμοποιούσαν γι' αυτόν την επωνυμία «Πλούτων». Μαζί με τον Δία και τον Ποσειδώνα είναι οι τρεις κυρίαρχοι θεοί των αρχαίων Ελλήνων που μοιράστηκαν την εξουσία του Κόσμου. Ο Άδης βασιλεύει στον Κάτω Κόσμο και όντας ανελέητος δεν επιτρέπει σε κανένα να γυρίσει πίσω. Μαζί του είναι η Περσεφόνη με τη γνωστή ιστορία της απαγωγής της και της αναζήτησής της από τη Δήμητρα. Ο Άδης σπάνια εμφανίζεται σε μύθους και η παρουσία του εδώ θα εξηγηθεί παρακάτω¹¹.

Ηρακλής

Ο Ηρακλής είναι ένας από τους πιο γνωστούς ήρωες της αρχαιότητας για τους άθλους του κι όχι μόνο. Ήταν γιος της Αλκμήνης και του Δία. Γνωστές είναι ακόμη οι εκστρατείες του και μ' αυτό το πνεύμα έχει τοποθετηθεί στην εικονογραφία του κρατήρα¹².

Το νόημα της διακόσμησης

Τα πάθη του Διονύσου είναι το θέμα της διακόσμησης του κρατήρα. Η επιλογή αυτού του θέματος είναι χαρακτηριστική. Η φιλοσοφία της μακεδονικής κοινωνίας είναι έντονα θρησκευτική στα αλεξανδρινά χρόνια και συνδεδεμένη ιδιαίτερα με τη λατρεία του Διονύσου. Το «Θείο Δράμα» εικονίζεται σε σκηνές που παριστάνουν το Σπαραγμό (Πενθέας, Χιμαιροφόνες Μαινάδες, Μαινάδα με παιδί, θηρία που σπαράζουν ζώα), την Αναγέννηση (Διόνυσος, ο νέος πάρεδρος θεός) και τον Ιερό Γάμο. Η διονυσιακή μέθη του Σάτυρου και των Μαινάδων, ο οργιαστικός χορός των τελευταίων, συνδέονται με την Αναγέννηση του θεού και εκφράζουν τον πόθο και την ελπίδα για την αθανασία της ψυχής. Η παρουσία του Ηρακλή στα προσωπεία της λαβής εξηγείται, γιατί και ο Ηρακλής είναι ο «πάσχων» ήρωας, όπως και ο Διόνυσος ο «πάσχων» θεός. Η εικονογράφηση, τώρα, του θεού Αχελώου στο άλλο προσωπείο ερμηνεύεται, γιατί κι αυτός γενικά απεικονίζεται σε διονυσιακές σκηνές, ενώ υποδηλώνεται και πιθανή σχέση του Αχελώου με τον Ηρακλή από το γνωστό μύθο.

Στο Σπαραγμό κύριος πρωταγωνιστής είναι ο Πενθέας (κατά μια άλλη εκδοχή ίσως είναι και ο Λυκούργος, αλλά και οι δυο έχουν τον ίδιο συμβολικό χαρακτήρα), με το προσωπικό τραγικό τέλος από τη μητέρα του Αγαθή. Το παιδί που πρόκειται να σπαραχτεί από τη Μαινάδα δεν είναι άλλο παρά ο ίδιος ο Διόνυσος. Η σκηνή αυτή ακόμη μας φέρνει στο νου τις εκδηλώσεις των αλλόφρων γυναικών, που έφταναν σ' αυτό το σημείο σπρωγμένες από τη θεϊκή μανία

11. Ό.π., σελ. 36-37.

12. Ό.π., σελ. 248-271.

του θεού. Κάποια αντίστοιχη αναφορά έχουμε και στο σπαραγμό της Χίμαιρας καθώς και άλλων ζώων σε σχέση με το ρόλο του θεού, τότε ως θύτη και τότε ως θύματος.

Στην Αναγέννηση πρωταγωνιστής είναι ο νέος θεός, ο Διόνυσος, με το εκστατικό του πρόσωπο αλλά και το απολλώνιο σώμα του. Η παράστασή του ως νέου είναι πλέον συνηθισμένη στην εποχή, ενώ διευκολύνει και στην πιθανή σύνδεσή του με τον Μ. Αλέξανδρο, όπως θα δούμε παρακάτω. Στη Β' όψη η παρουσία του υποδηλώνεται με το φίδι που κρατά η νέα Μαινάδα κατά τη διάρκεια της μύησης της παρθένου Μαινάδας.

Χαρακτηριστικό είναι το πρόγραμμα της διακόσμησης. Οι σκηνές του σπαραγμού παρασταίνονται στα πλάγια και στο κάτω μέρος, ενώ η Αναγέννηση και ο Ιερός Γάμος κατέχουν την κυρίαρχη θέση. Κι αυτό, γιατί έχουν τελειώσει τα πάθη του θεού και βρισκόμαστε πλέον στην εποχή της μεγάλης του δόξας. Η παρουσία των ζώων και των φυτικών κοσμημάτων είναι ένα ακόμη επίθεμα στην παντοδυναμία του θεού.

Στο δεύτερο μισό, εξάλλου, του 4ου αι. π.Χ. παρατηρείται μια έξαρση της Διονυσιακής λατρείας σε όλο το γνωστό ελληνικό κόσμο. Συχνά παιζονταν τραγωδίες με θέματα από τον κύκλο του Διονύσου. Ο ποιητής Χαιρήμων είχε γράψει μια τραγωδία για τον Διόνυσο, καθώς βέβαια και ο Ευριπίδης, τις Βάκχες του, που επαναλαμβάνονταν στις σκηνές των αρχαίων θεάτρων μαζί με άλλες τραγωδίες.

Αξιοποιήσιμο ακόμα είναι το γεγονός, ότι στον τάφο βρέθηκε κι ένας πάπυρος με ορφικό κείμενο, κάτι που αποδεικνύει τη διάδοση της ορφικής διδασκαλίας εκείνη την εποχή στη Μακεδονία. Ίσως μας υπενθυμίζει και τη σχέση του Ορφέα και του Διονύσου με τις μνητικές τελετές, όπου ο θάνατος και η ανάσταση του μυσύμενου παρουσιάζουν αναλογίες με την τελετή φυλετικής μύησης, ή ακόμη και τη διαμάχη τους, που είχε ως αποτέλεσμα την οργή του Διονύσου, την αποστολή των Μαινάδων και τη θανάτωση του ήρωα με διαμελισμό¹³.

Όλη η διακόσμηση του κρατήρα είναι κι ένας ύμνος προς τον θεό, εξαίροντας την παντοδυναμία του στη φύση και την εξουσία του στη ζωή και στο θάνατο. Είναι το τελικό στάδιο προς τη θέωσή του κι αυτή είναι κι η αιτία για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος από το κύκλο της ζωής του. Έχει πάψει πλέον να είναι ο «πάσχων» θεός. Έχει ολοκληρώσει την περιπέτειά του, τα παθήματά του, είναι ο Θριαμβευτής. Έχει κατακτήσει την αποδοχή απ' όλη την Ελλάδα, την Ασία και την Αίγυπτο κι έχει επιβάλει την ισχύ του. Όποιος προσπάθησε να τον εμποδίσει, είτε βασιλιάς ήταν αυτός (Λυκούργος, Πενθέας) είτε απλός άνθρωπος (Τυρρηνοί πειρατές, κόρες του Προίτου, οι ντόπιες γυναίκες του

13. Γκάριτζιου-Τάττη, Αριάδνη, «Θάνατος και ταφή του Ορφέα στη Μακεδονία και στη Θράκη», *Ανακοινώσεις VI Διεθνούς Συμποσίου Θεσσαλονίκης 1996*, *Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, Θεσσαλονίκη 1999*, τόμος 1, σελ. 442.

Άργους), ή βρήκαν φρικτό τέλος ή υποτάχθηκαν στην παντοδυναμία του Διονύσου. Ήταν αυτός που δεν φοβήθηκε ούτε τον Άδη και μάλιστα σε παραλλαγές του μύθου σε μερικές περιπτώσεις ταυτίζεται μαζί του.

Ήταν ένας θεός των πάντων. Κυρίαρχος, από τη μια, όλης της γνωστής τότε γης, κυρίαρχος της ψυχής και της θέλησης των ανθρώπων και, από την άλλη, ο ανώτατος άρχοντας του ζωικού βασιλείου σ' όλη του την έκφραση (άγρια και ήμερα ζώα) αλλά και του φυτικού βασιλείου με μια πληθώρα φυτών να τον αντιπροσωπεύουν. Κυρίαρχος όμως και του κάτω κόσμου, και με τη σκοτεινότητα του χαρακτήρα του, όπως παρουσιάζεται σε αρκετούς ύμνους (Ομηρικός ύμνος VII στον Διόνυσο) και με το συμβολισμό του ως φιδιού αλλά και με το δαιμόνιο βλέμμα του. Έτσι δικαιολογείται και η παρουσία δύο προσωπείων του Άδη, αφού βλέπουμε τον θεό να έχει άμεση σχέση με τον Κάτω Κόσμο. Και πόσο μάλλον έχει κυρίαρχη θέση στον υπέρτατο κόσμο των θεών, αφού αυτός, αν και νέος θεός, κατάφερε να κατακτήσει μια περίοπτη θέση ανάμεσά τους. Έφτασε μάλιστα να εισβάλει, ως ομότιμος και ισάξιος με τον Απόλλωνα, και στο Μαντείο των Δελφών, το μεγαλύτερο θρησκευτικό και χρησμολογικό κέντρο της εποχής.

Η παρουσία του θεού στη Μακεδονία είναι ιδιαίτερα έντονη την εποχή που συζητούμε. Είναι συχνή η παρουσία του σε κάθε εκδήλωση της δημόσιας ζωής. Τον βρίσκουμε να είναι ένας από τους θεούς που τιμώνται ιδιαίτερα από τους Μακεδόνες. Τον συναντάμε σε παραστάσεις σε αγγεία, σε έργα μεταλλοτεχνίας στον τάφο της Βεργίνας, εικονισμένο σε νομίσματα, αποτυπωμένο σε εκπληκτικό ψηφιδωτό στην Πέλλα, θριαμβευτή πάνω στον πάνθηρα κρατώντας το θύρσο, παρουσιασμένο στο μεγάλο μακεδονικό τάφο της Βεργίνας με την παράσταση του διονυσιακού ζευγαριού, στα διονυσιακά θέματα από τη λεγόμενη οικία της αγαθής Τύχης. Η ύπαρξη ακόμη και ιερού του και μέσα στην πόλη της Βέροιας, όπως και η παρουσία του μαζί με την Αριάδνη σε ένα από τα περίφημα είδωλα *Las incantadas*, στην κεντρική αγορά της Θεσσαλονίκης, φανερώνουν και τη σημαντική θέση του στη μακεδονική κοινωνία. Τέλος, η ύπαρξή του σε μια χρυσή πόρπη από το Αφγανιστάν φανερώνει και την έκταση της διάδοσης της λατρείας του.

Η διονυσιακή λατρεία, και μάλιστα με την πρωτόγονη μορφή της, είναι αυτή που ενέπνευσε τον Ευριπίδη για να παρουσιάσει τις Βάκχες στην αυλή του Αρχέλαου το 407 π.Χ. Σημαντική είναι η σχέση ανάμεσα στα πρόσωπα του έργου και τους πρωταγωνιστές που εικονίζονται στον κρατήρα, και θεωρείται αρκετά πιθανό η συγκεκριμένη τραγωδία να ήταν και η πηγή έμπνευσης του καλλιτέχνη. Η αγριότητα είναι ένα από τα κύρια γνωρίσματα της πρώτης λατρείας του. Ο Μαιναδισμός είναι διάχυτος στη μακεδονική κοινωνία, φτάνοντας εκεί από τους εποικισμούς των Μυκηναίων. Τόσο βαθιές ρίζες έχει μια πρώτη λατρεία του Διονύσου και των ακολούθων του. Ακόλουθοι του ήταν οι Λαφύστιες γυναίκες, τις οποίες μιμούνται οι Βάκχες στα επόμενα χρόνια, με την ωμοφαγία χαρακτηριστικό τους γνώρισμα (που βρίσκουμε έντονα αποτυπωμένη και στον κρα-

τήρα). Λέγονταν και Μιμαλλόνες ή και Κλώδωνες, για να μας φέρουν στο νου και την εκστρατεία του θεού, λόγω του πολεμικού τους χαρακτήρα, ή και Βασσάρες και Λυδές, για να μας θυμίζουν τα μέρη που κατακτήθηκαν.

Στη Θράκη έχουμε τους θιάσους των γυναικών των Ηδωνών και του Αίμου με ζωομασκαρέματα, ιερή μανία, διασπαραγμό, ωμοφαγία, με κεντρικό τους σύμβολο το φίδι, να λατρεύουν τον Σαβάζιο, που σύμφωνα με τον Ηρόδοτο ταυτίζεται με τον Διόνυσο¹⁴.

Η λατρεία, λοιπόν, του Διονύσου στη Μακεδονία, στη Θράκη και γενικότερα στην υπόλοιπη Ελλάδα κατέχει ιδιαίτερη θέση από τα αρχαϊκά ως και τα ύστερα χρόνια. Η πρωτόγονη μορφή εξελίσσεται και από θεός του αγροτικού πληθυσμού, του εμπορίου, της ναυτιλίας, ακόμα και της δημοκρατίας, γίνεται ο λαϊκότερος θεός των Ελλήνων. Ως τέτοιος παρουσιάζεται και στον τάφο του πλούσιου γαιοκτήμονα, με τη θεσσαλική καταγωγή. Πιθανό να ήταν ένα μέλος της οικογένειας των Αλευάδων και η παρουσία του στην περιοχή της Λητής, όπου και ο τάφος, εξηγείται λόγω της εξορίας που τους είχε επιβάλει ο Φίλιππος ο Β' το 344 π.Χ., γιατί πήραν μέρος σ' ένα κίνημα ανεξαρτησίας.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να αναπτύξουμε και άλλη μια πτυχή σχετική με το νόημα της διακόσμησης, τη σύνδεση του Αλεξάνδρου με τον Διόνυσο. Μια απεικονισμένη σχέση των δύο βλέπουμε στο ζωγραφικό έργο του Πρωτογένη, που φιλοτέχνησε (κατόπιν προτροπής του Αριστοτέλη να αναπαραστήσει τα κατορθώματα του Μ. Αλεξάνδρου) κι αυτός κοροϊδευτικά τον παρουσίασε ως Διόνυσο, που τον συνόδευε ο Πάνας. Η ύπαρξη ενός τέτοιου θέματος, αν και από σκωπτική ματιά, αντικατοπτρίζει και τα πιστεύω της εποχής και την πιθανή σύνδεση των δύο. Εξάλλου, δεν είναι τυχαία η ομοιότητα του ταξιδιού-εκστρατείας και των δύο. Έχουν μεγάλη ακολουθία από επιστήμονες και στρατιώτες, περνούν από τα ίδια μέρη (Αίγυπτο, Φρυγία, φτάνουν μέχρι τις Ινδίες) και τελικά η προσπάθειά τους στέφεται από επιτυχία. Τη στιγμή που φιλοτεχνείται ο κρατήρας, ο Αλέξανδρος έχει κατακτήσει (εικ. 5) την Αίγυπτο, τη Μεσοποταμία, τη Βαβυλωνία και πορεύεται προς το κεντρικό και Β.Α. τμήμα του Περσικού κράτους, για να φτάσει το 326 π.Χ. μέχρι τον Ύφασι, τον παραπόταμο του Ινδού.¹⁵

Ο εμπνευστής της σχεδίασης του κρατήρα, λοιπόν, πιθανόν να ήθελε επιπρόσθετα να δώσει και τον τελικό στόχο του Μ. Αλεξάνδρου: Να γυρίσει θριαμβευτής και να γίνει αποδεκτός απ' όλους όπως και ο Διόνυσος, κάτι όμως που δεν το κατάφερε στο βαθμό που θα ήθελε. Δεν παύει όμως να είναι αντάξιος σε κατορθώματα του Αχιλλέα, του Ηρακλή αλλά και του Διονύσου, όπως προείπαμε. Είναι αναγνωρισμένος ως γιος του Δία. Όταν ακόμα ζούσε ο Αλέξαν-

14. Γκάριτζιου-Τάττη, Αριάδνη, «Θάνατος και ταφή του Ορφέα στη Μακεδονία και στη Θράκη», *Ανακοινώσεις VI Διεθνούς Συμποσίου Θεσσαλονίκης 1996*, Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, Θεσσαλονίκη 1999, τόμος 1, σελ. 439-451.

15. Σακελαρίου, Μανόλης, *Μακεδονία 4000 χρόνια ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1982, σελ. 120-133.



Εικ. 5: Χάρτης με τις εκστρατείες και τα εδάφη που είχε καταλάβει ο Μ. Αλέξανδρος.

δρος, διαδόθηκε μια ιστορία, σύμφωνα με την οποία λίγο πριν τη γέννησή του είχαν δει ένα φίδι να περιβάλλει την κοιμισμένη Ολυμπιάδα. Ταυτίστηκε έτσι ο πατέρας του με τον Άμμωνα Δία. Πόση ομοιότητα και σ' αυτό το σημείο με τον Διόνυσο, ή ακόμη κι όταν παρουσιάζεται ως γιος του Ρα ή του Άμμωνος (για να τον συνδέσουμε και με τα ανατολικά δεδομένα του Διονύσου)! Ο Αλέξανδρος είναι αυτός που απολαμβάνει θεϊκές τιμές στη Θάσο, στη Ρόδο, σε πολλές πόλεις της Μ. Ασίας, κι αυτό που θέλει τώρα είναι να έχει τέτοιες τιμές και στην κυρίως Ελλάδα.¹⁶ Έτσι καταλαβαίνουμε ακόμα περισσότερο το νόημα του πε-
ριεχομένου του κρατήρα με το θριαμβευτικό του χαρακτήρα.

Διαχρονική Σύνδεση

Εκτός από τη διαχρονική σύνδεση, που ήδη παρουσιάσαμε, στο ζευγάρι Διονύσου-Αλεξάνδρου μπορούμε να προσθέσουμε και να αντιπαραβάλουμε το ζευγάρι Ηρακλείου-Βενιζέλου, στο πλαίσιο της κατηγορίας των ανδρών, μυθολογικών ή ιστορικών, που διεύρυναν τα όρια της Ελλάδας ακόμα και μέχρι την Άπω Ανατολή, στο βαθμό, βέβαια, που μπόρεσε να το επιτύχει ο καθένας. Κάνοντας έτσι μεγάλα διαχρονικά άλματα, παρουσιάζουμε συνοπτικά την προ-

16. Λαμπροπούλου, Βούλα, «Ο Μαιναδισμός στην Αρχαία Μακεδονία», *Ανακοινώσεις VI Διεθνούς Συμποσίου Θεσσαλονίκης 1996*, Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, Θεσσαλονίκη 1999, τόμος 1, σελ. 654-663.

σπάθεια για κατάκτηση της Ανατολής, αλλά και την παρουσία των Ελλήνων για χιλιετίες στο χώρο αυτό.

Ο Ηράκλειος, λοιπόν, αρκετούς αιώνες μετά τις επιτυχίες του Μ. Αλεξάνδρου κατόρθωσε με μια διαρκή αντεπίθεση (εικ. 6), από το 622 ως το 628 μ.Χ., να εκδιώξει τους Πέρσες, που είχαν εισβάλει στην αυτοκρατορία, και μπαίνοντας επικεφαλής της στρατιάς του κι αυτός, όπως και οι προηγούμενοι, κατόρθωσε στην αρχή να απελευθερώσει τη Συρία και την Αίγυπτο και στη συνέχεια να κινηθεί μέσω της Βιθυνίας και να φτάσει μέχρι την Αρμενία το 622 μ.Χ.

Στη δεύτερη φάση των επιχειρήσεων, από το 623 μ.Χ. μέχρι το 625 μ.Χ., κατορθώνει να φτάσει μέχρι το σημερινό Αζερμπαϊτζάν και να κατευθυνθεί προς την Κιλικία, ενώ στη συνέχεια, στην τρίτη και τελευταία φάση των επιχειρήσεων, μέχρι και το 628 μ.Χ., να φτάσει μέχρι και τα βάθη του σημερινού Ιράν¹⁷.



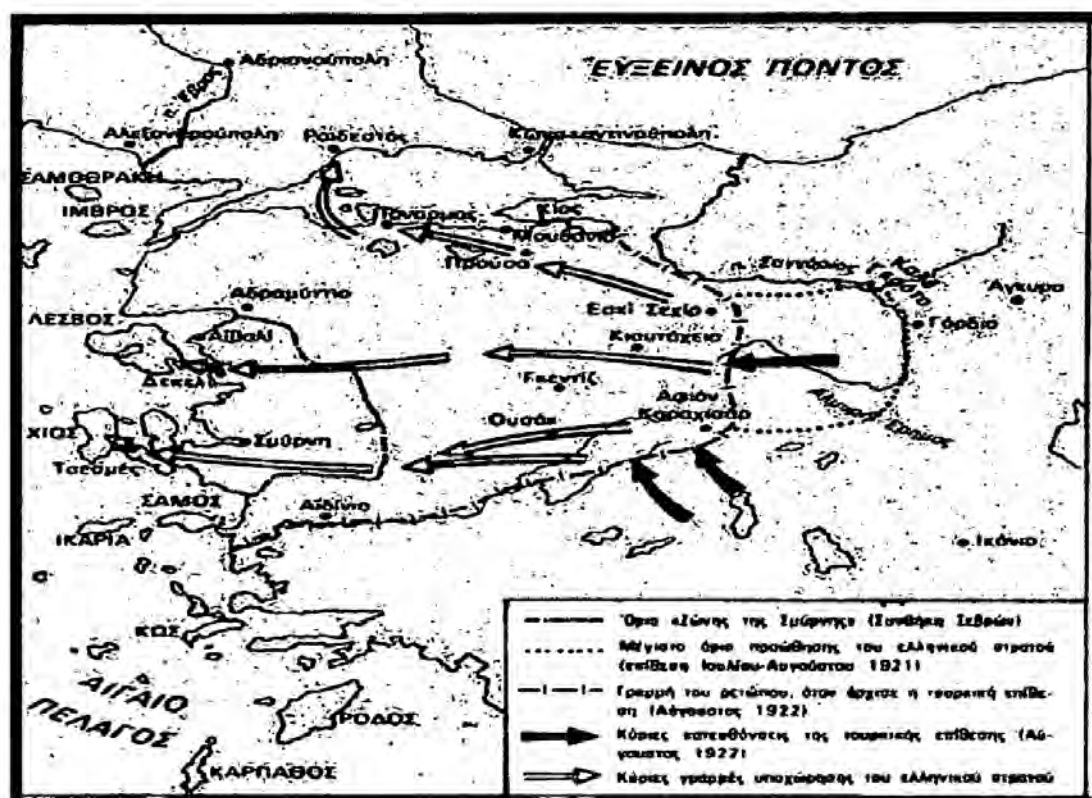
Εικ. 6: Χάρτης με τις εκστρατείες και τα εδάφη που είχε καταλάβει ο Ηράκλειος.

Την επόμενη χρονιά κατορθώνει να γυρίσει θριαμβευτής στην Κωνσταντινούπολη και να γευτεί μια λαμπρή υποδοχή στην πρωτεύουσα της αυτοκρατορίας, κάτι που πέτυχε και ο μυθολογικός Διόνυσος, να επιστρέψει δηλαδή θριαμβευτής στον ελλαδικό χώρο, ολοκληρώνοντας έτσι την περιοδεία του. Έτσι, στο ζευγάρι Διονύσου-Ηρακλείου έχουμε ένα παρόμοιο σχεδιάγραμμα εξελίξεων στις επιχειρήσεις τους:

Εκστρατεία ⇒ Διαδοχικές νίκες ⇒ Θριαμβευτική επιστροφή

Ο Βενιζέλος τώρα, εμπνευστής του μεγαλόπνοου σχεδίου της Μεγάλης Ιδέας, κατόρθωσε, εκμεταλλευόμενος τις διεθνείς συγκυρίες, να αποβιβάσει ελληνικό στρατό στην περιοχή της Ιωνίας στις 15 Μαΐου του 1919 και να φτάσει, τρία χρόνια αργότερα, στα τέλη του Αυγούστου του 1922, μέχρι και τον Σαγγάριο (εικ. 7), για να αρχίσει αμέσως μετά η αντιστροφή μέτρηση για το ελληνικό στράτευμα,

17. Καλοκαιρινός, Κώστας, *Ιστορία Ρωμαϊκή και Βυζαντινή*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1982, σελ. 200-209.



Εικ. 7: Χάρτης με την εξέλιξη των επιχειρήσεων στο Μικρασιατικό μέτωπο κατά την τριετία 1919-22.

που θα οδηγήσει στην καταστροφή της Σμύρνης και στην οριστική αποκοπή της Ελλάδας από τα εδάφη της Ανατολής¹⁸.

Ο Βενιζέλος, λοιπόν, όπως και ο Αλέξανδρος, παρ' όλες τις επιτυχίες τους, δεν κατόρθωσαν να γυρίσουν θριαμβευτές και να απολαύσουν τις δάφνες των κόπων τους. Έτσι, σ' αυτό το ζευγάρι έχουμε το εξής σχήμα:

Εκστρατεία ⇒ Διαδοχικές νίκες ⇒ Μη ολοκλήρωση του σκοπού τους

Για τον μεν Αλέξανδρο, βέβαια, αιτία ήταν ο ξαφνικός θάνατός του, πιθανότατα από ελονοσία, ενώ για τον Βενιζέλο η διεθνής συγκυρία, αλλά και η αποτυχία επανεκλογής του στις εκλογές του Νοεμβρίου του 1920¹⁹.

Μια ακόμα συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων ανδρών μπορούμε να κάνουμε και στη βάση του είδους της εκστρατείας που ξεκίνησε ο καθένας. Για τον Διόνυσο και τον Αλέξανδρο η εκστρατεία είχε και το χαρακτήρα της πολιτισμικής και επιστημονικής διεξόδου, για τον Ηράκλειο είχε κυρίως θρησκευτικό χαρακτήρα, ενώ για τον Βενιζέλο είχε χαρακτήρα που είναι αρκετά ευδιάκριτος μέσα από τα ίδια του τα λόγια: «Η Ελλάς δεν πηγαίνει εκεί όπου της λείπει η εθνολογική βάση». Βέβαια ο Βενιζέλος, σε αντίθεση με τους άλλους τρεις, δεν βρέθηκε ποτέ επικεφαλής στα πεδία των μαχών, είχε όμως τη γενική εποπτεία του ό-

18. Εκδοτική Αθηνών, *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τόμος ΙΕ' (έργο συλλογικό), σελ. 97-247.

19. Κρεμμυδάς, Βασιλης, *Νεότερη Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή*, Εκδόσεις Γνώση, Αθήνα 1986, σελ. 240-243.

λου εγχειρήματος. Βρέθηκε μόνον πλησίον της Σμύρνης, πάνω στο πολεμικό πλοίο «Ιέραξ», αλλά δεν αποβιβάστηκε καθόλου στη μικρασιατική πόλη φοβούμενος μια τουρκική αντίδραση ή και κάποιες διπλωματικές περιπλοκές²⁰.

Προϋπάρχουσες γνώσεις μαθητών για τη θεματολογία του κρατήρα και τις διαχρονικές συνδέσεις. Μέθοδος προσέγγισης εικονογραφίας αρχαίων αγγείων

Η παρουσίαση του συγκεκριμένου αγγείου, όπως διενεργήθηκε, είναι αρκετά λεπτομερειακή και με ιδιαίτερες επισημάνσεις, καθώς και διαχρονικές συνδέσεις. Είναι όμως ο κρατήρας του Δερβενίου μια χαρακτηριστική περίπτωση, που προσφέρεται για κάτι τέτοιο, λόγω και του εντυπωσιακού του παρουσιαστικού αλλά και της πλούσιας θεματολογίας του. Οι μαθητές, βέβαια, ενός Δημοτικού Σχολείου δεν θα μπορέσουν να επεκταθούν τόσο και να κάνουν μια πολύ λεπτομερειακή προσέγγιση, που άλλωστε δεν είναι κι αυτός ο κύριος στόχος μας. Οι μαθητές, σε σχέση με τη θεματολογία του κρατήρα, αλλά και τις προεκτάσεις και τις διαχρονικές συνδέσεις που κάναμε, ήδη έχουν αποκτήσει μέσα από τα σχολικά βιβλία αρκετές γνώσεις για τα συγκεκριμένα θέματα.

Έτσι, για τον κύκλο του Διονύσου έχουμε αναφορές και στο βιβλίο «Η Γλώσσα μου» της Γ' Τάξης για τον Διόνυσο και το αμπέλι, και στο δεύτερο μέρος του Ανθολογίου για το ταξίδι του Διονύσου στη Νάξο. Στην Ε' Τάξη υπάρχουν δύο ενότητες στα βιβλία της Γλώσσας, που αναφέρονται στον Διόνυσο. Για τον Μ. Αλέξανδρο έχουμε μια εκτενή αναφορά σε τρεις ενότητες στο βιβλίο Ιστορίας της Δ' Τάξης, αλλά και στο βιβλίο «Η Γλώσσα μου» της Στ' Τάξης μια αναφορά στον πατέρα του, τον Φίλιππο, και στον ίδιο. Για τον Ηράκλειο έχουμε αναφορά στο βιβλίο Ιστορίας της Ε' Τάξης, ενώ για τον Βενιζέλο έχουμε μια σειρά αναφορών στα περισσότερα βιβλία της Γλώσσας των μεγαλύτερων τάξεων, αλλά και στην Ιστορία της Στ' Τάξης. Τέλος, μια σειρά ενοτήτων σε όλες τις τάξεις κάνουν αναφορά στη μουσειακή παιδεία των μαθητών και προσπαθούν να τους ευαισθητοποιήσουν σε θέματα που αφορούν την αρχαία μας κληρονομιά²¹.

Με αυτά εφόδια οι μαθητές, αλλά και επιπλέον με τις εμπειρίες τους από ατομικές ή και ομαδικές (σχολικές) επισκέψεις στα διάφορα μουσεία, είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στην πρόκληση ενός τέτοιου εγχειρήματος. Ας μην παραβλέπουμε ακόμη και το προσωπικό ενδιαφέρον τους για ενασχόληση με ιστορικά θέματα αλλά και το μύθο της «επανανακάλυψης» των αρχαιολογικών μας θησαυρών.

Το όλο εγχείρημά μας μπορεί να λειτουργήσει ως οδηγός για τον τρόπο προσέγγισης ενός οποιουδήποτε άλλου αγγείου. Η επιλογή του πρώτου αγγείου που

20. Βώρος, Φανούρης, *Θέματα Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας από τις Πηγές – Ο Μικρασιατικός πόλεμος 1918-23*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 1983, Τεύχος Β', σελ. 181-202.

21. Τα αντίστοιχα σχολικά βιβλία των συγκεκριμένων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

θα παρουσιαστεί στους μαθητές πρέπει να γίνει με πολλή προσοχή για μια τέτοιου είδους διαπραγμάτευση. Αγγεία με θεματολογικό περιεχόμενο από τον κύκλο της ζωής του Ηρακλή ή άλλων γνωστών Ολύμπιων Θεών είναι αρκετά πρόσφορα για τους μαθητές, εφόσον θα νιώθουν ότι ήδη αναγνωρίζουν πολλά από τα εικονιζόμενα του αγγείου. Έτσι θα τους δίνεται η ευκαιρία, με την κατάλληλη βοήθεια, για περαιτέρω εμβαθύνσεις.

Για την προσέγγιση και παρουσίαση, λοιπόν, ενός αγγείου θα μπορούσαμε να ακολουθήσουμε τα παρακάτω στάδια:

- Κατάλληλη επιλογή πρόσφορου αγγείου προς τους μαθητές, με δυνατότητες, όμως, εμβάθυνσης.
- Προσεκτική παρατήρηση και καταγραφή όσων απεικονίζονται, με απλές περιγραφές, αλλά αξιοποιώντας και την τελευταία εικονιζόμενη λεπτομέρεια.
- Σύνδεση των παραστάσεων με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών.
- Αναζήτηση στοιχείων για το είδος του αγγείου, το σχήμα του, την εποχή κατασκευής του, τη χρήση του.
- Διεξοδική αναφορά στα πρόσωπα που απεικονίζονται και αναζήτηση του μύθου που κρύβεται πίσω από τις παραστάσεις, αξιοποιώντας την κατάλληλη βιβλιογραφία.
- Προσπάθεια για αναζήτηση κάποιου βαθύτερου νοήματος.
- Εύρεση των κατάλληλων διαχρονικών συνδέσεων, μηνυμάτων και σχέσεων των ηρώων που απεικονίζονται στο αγγείο με άλλες ιστορικές μορφές ή γεγονότα ή και ακόμα σύνδεση με σύγχρονες καθημερινές καταστάσεις αντίστοιχες με τις εικονιζόμενες.

Η ολοκλήρωση ενός τέτοιου εγχειρήματος μπορεί να επιτευχθεί με τη διακριτική βοήθεια του δασκάλου, με την απαιτούμενη ενθάρρυνση προς τους μαθητές του για ανάληψη πρωτοβουλιών, έχοντας στόχο, κι αυτός και οι μαθητές, να πορευτούν σε νέους, απάτητους δρόμους, αξιοποιώντας έτσι τη δύναμη της ανακάλυψης.

Ένας δυσλεξικός θυμάται, μας διηγείται και λέει...

Γεώργιος Χαρίτος
Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής

Αισθάνομαι την ανάγκη να σας γνωστοποιήσω θλιβερές εμπειρίες της παιδικής μου ηλικίας από τα πρώτα μου βήματα στο Δημοτικό Σχολείο Μεγάλης Κάψης Φθιώτιδας, εμπειρίες που ήταν και παραμένουν έντονες, γιατί είναι βαθιά και ανεξίτηλα χαραγμένες στην καρδιά και στη μνήμη μου.

Όταν άρχιζε ο δάσκαλος να μας μαθαίνει γράμματα και να μας βάζει ασκήσους, εγώ δεν τα κατάφερνα, όπως τα άλλα παιδιά. Είχα κάποιο πρόβλημα. Μπέρδευα τα γράμματα, ιδίως τα συμφωνικά συμπλέγματα, δεν τόνιζα σωστά, παρότι προσπαθούσα και μάλιστα περισσότερο από τους συμμαθητές μου.

Οι γονείς μου, άνθρωποι του μόχθου και του μεροκάματου, στην αρχή δεν έδωσαν πολλή σημασία. Όμως όσο περνούσε ο καιρός τα πράγματα χειροτέρευαν.

Μια μέρα με σήκωσε ο δάσκαλος στον πίνακα και, επειδή δεν μπορούσα να διαβάσω με ρέουσα και εκφραστική ανάγνωση (η ανάγνωσή μου ήταν κομπιαστή και κάποτε συλλαβική ή υποσυλλαβική), μου έβαλε τις φωνές και με χτύπησε με μια κρανίσια βέργα, για να μάθω να μην τεμπελιάζω, όπως χαρακτηριζόμουν, λέγε. Έτρεμα από το φόβο. Δεν ήθελα να πηγαίνω σχολείο, αλλά δεν μπορούσα να κάνω διαφορετικά.

Εγώ, βέβαια, είχα επίγνωση των δυσκολιών μου, αλλά αυτό στο οποίο αδυνατούσα να απαντήσω λογικά ήταν ένα μεγάλο "γιατί", για ποια αιτία, για ποιο λόγο δεν τα κατάφερνα, αφού, κατά γενική παραδοχή και ομολογία, ήμουν έξυπνος.

Έμενα με την γεύση της αποτυχίας, της απόρριψης, είχα χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλό αυτοσυναίσθημα, χαμηλή αξιοσύνη και κακή αυτοϊδέα. Είχα συναισθήματα ανασφάλειας και σχολικής φοβίας και έμενα πάντα με το παράπονο πως η προσπάθειά μου δεν αμείβεται.

Στο σημείο αυτό να αναφέρω ότι ήμουν και είμαι αριστερόχειρας. Ο δάσκαλος όμως είχε άλλη άποψη. Επέμενε να γράφω με το δεξί, λέγοντας μου: "Όχι με το αριστερό, με το καλό να γράφεις (εννοώντας το δεξί). Εύπνα, βλάκα, σκόρδο αριστερά, κρεμμύδι δεξιά". Μου ήταν αδύνατο να αλλάξω χέρι. Ο δάσκαλος δεν είχε ακούσει τίποτα για την εγκεφαλική πλευρίωση. Ευτυχώς, για καλή μου τύχη ο πατέρας μου ήταν και αυτός αριστερόχειρας, αριστερός και στα "φρο-

νήματα", και απαίτησε από τον δάσκαλο τουλάχιστον στον τομέα αυτό να μην επιμένει.

Όταν τέλειωσε η χρονιά, όλοι προβιβάστηκαν, εγώ έμεινα στην ίδια τάξη. Κλάμα, στενοχώρια. Αντιμετώπιζα την ειρωνεία, την περιφρόνηση, την έλλειψη κατανόησης στο πρόβλημά μου, αλλά και το χλευασμό από το εξωοικογενειακό περιβάλλον.

Η μάνα μου ανησυχούσε, ενώ ο πατέρας μου έλεγε πως μοιάζω σε αυτόν, γιατί κι αυτός μικρός δεν "τα 'παιρνε τα γράμματα".

Να μην τα πολυλέω, από τα πολλά οι γονείς μου αποφάσισαν να με πάνε σε ένα κέντρο (κάτι ανάλογο με τα σημερινά Κ.Δ.Α.Υ, τα κέντρα διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης), για να με εξετάσουν και να τους φύγει η απορία πώς, αφού ήμουν τόσο έξυπνος, δεν μπορούσα να διαβάσω και να γράψω ικανοποιητικά.

Εκεί μας είπαν πως έχω δυσλεξία. Οι γονείς μου τρόμαξαν. Τι αρρώστια είναι αυτή που μας βρήκε, που πρώτη φορά την ακούμε!

Μην ανησυχείτε, μας καθησύχασε ο ειδικός και απευθυνόμενος σε μένα λέει:

Ηλία, παιδί μου, αυτό που έχεις δεν είναι ούτε επιπολαιότητα, ούτε τεμπελιά, ούτε απροσεξία. Είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που λέγεται δυσλεξία. Είναι μια δυσκολία που έχουν πολλά παιδιά (περίπου 6%) κυρίως στο διάβασμα και στην ορθογραφημένη γραφή. Όμως, να ξέρεις, δεν φταις εσύ, παιδί μου, δεν διάλεξες εσύ να έχεις δυσλεξία ούτε διάλεξες εσύ πότε θα θυμάσαι και πότε θα ξεχνάς. Η δυσλεξία, Ηλία, δεν είναι καθυστέρηση ούτε αρρώστια, ούτε είναι μεταδοτική. Τα παιδιά, λοιπόν, που έχουν δυσλεξία απλώς δυσκολεύονται στην ανάγνωση, στη γραφή, κάνουν αλλόκοτα και παράλογα λάθη, δεν βάζουν τόνους ή τους βάζουν σε λάθος θέση, αντιστρέφουν, προσθέτουν ή παραλείπουν γράμματα. Έχουν δυσκολία να μεταφέρουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους πάνω στο χαρτί.

Ηλία παιδί μου, ίσως θα έχεις ακούσει για τον μεγάλο φυσικό τον *Einstein*, τον *Leonardo da Vinci*, τον *Thomas Edison*, τον *Κάρολο ΧΙ* τον μεγάλο μεταρρυθμιστή, την *Αγκάθα Κρίστι*, τον 28^ο πρόεδρο των Η.Π.Α τον *Wilson*, τον μεγάλο παραμυθά *Hans Cristian Andersen*, τον *Πώλ Έρριχ*, πρωτοπόρο στη χημειοθεραπεία, και για τόσους άλλους να λένε πως είχαν δυσλεξία και είναι πλέον σαφές ότι αυτή καθαινή η δυσλεξία δεν αποτελεί ελάττωμα, γι' αυτό και δεν τους εμπόδιζε να πετύχουν σπουδαία έργα και να γίνουν μεγάλοι και τρανοί.

Απευθυνόμενος στους γονείς μου συμπλήρωσε: Αυτά τα παιδιά περνούν ατέλειωτες ώρες απελπισίας, αποθάρρυνσης και απογοήτευσης. Παλεύουν με ένα πρόβλημα για το οποίο δεν ευθύνονται, αφού η κύρια αιτία είναι στο κεντρικό νευρικό σύστημα, στη δομή του κροταφικού χώρου, στην κληρονομικότητα, και στο οποίο πρόβλημα αδυνατούν να βρουν τη λύση που απαιτεί από αυτά (κακώς, βέβαια) το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον.

Είναι όμως πολύ έξυπνα παιδιά, με καλό νοητικό δυναμικό και πλούσια φαντασία.

Όταν οι γονείς μου είπαν στον δάσκαλο ότι έχω δυσλεξία, εκείνος κατηγορηματικά το απέκλεισε λέγοντας: *“Από τη στιγμή που το παιδί μιλάει κανονικά δεν έχει δυσλεξία. Είναι τεμπέλης.”* Ο δάσκαλος είχε βαθιά μεσάνυχτα στο θέμα της δυσλεξίας.

- Εγώ γνώριζα κανόνες, αλλά δεν μπορούσα να τους εφαρμόσω.
- Εγώ γνώριζα τα γράμματα, αλλά δεν μπορούσα να κάνω λέξεις.
- Αισθανόμουν μια κάποια σύγχυση με την ώρα, τους μήνες, την προπαίδεια αλλά και με τις έννοιες αριστερά-δεξιά, χθες-αύριο, Βορράς-Νότος.
- Δυσκολευόμουν να αντιληφθώ τους ήχους από τους οποίους αποτελούνταν οι λέξεις.
- Ένιωθα μια αδυναμία σύνδεσης, συντονισμού και αυτοματισμού τού πώς ένα γράμμα φαίνεται, πώς ακούγεται και πώς τα όργανα του λόγου και το χέρι το παράγουν.
- Είχα μια δυσχέρεια στο να συνδέω τη μορφή με τη σημασία μιας λέξης (άλλο «διάβαζα», άλλο «διάβασα»).
- Χανόμουν μέσα σε φράσεις που παρουσίαζαν πολυπλοκότητα.

Κανείς μα κανείς δεν με καταλάβαινε.

Ήμουν στο τέλος της Β' τάξης, όταν γνώρισα την Ξανθούλα, από τον Κάτω Μαχαλά, που με βοήθησε και, όσο περίεργο και απίστευτο να σας φαίνεται, έμαθα μέσα από τα παιχνίδια που παίζαμε, από τους ήχους, τα χρώματα, τη μουσική, το μαγνητόφωνο, τη χαρούμενη ατμόσφαιρα αλλά και από τις εμπειρίες επιτυχίας που μου έδινε έτσι χαλαρά και αβίαστα έμαθα να διαβάζω και να γράφω ικανοποιητικά.

Χωρίς να το καταλάβω πέρασα από το συγκεκριμένο κόσμο των εικόνων στον αφηρημένο κόσμο των λέξεων.

Στο σχολείο, όμως, ο δάσκαλος ήταν απαιτητικός και είχα και πάλι πρόβλημα. Μια μέρα, λοιπόν, όταν διάβαζε την έκθεση μου, επειδή δεν μπορούσε να βγάλει με ευχέρεια τα γράμματα μου, *“όλοι γέλαγαν με μένα, έσκαγε και αυτός στα γέλια.”* Και σαν να μην έφταναν ο χλευασμός, οι ειρωνείες και το ρεζιλίκι που δεχόμουν, από πάνω μού έκανε και αυστηρές παρατηρήσεις: *“Άλλη φορά να γράφεις καλύτερα, καθαρότερα και περισσότερα.”* Λες και άμα μπορούσα δεν θα το 'κανα.

Σήμερα η μελέτη του συνδρόμου της δυσλεξίας είναι δυνατή, χάρη στην αλματώδη εξέλιξη της επιστήμης της ψυχολογίας, της ψυχολογολογίας, της νευροψυχολογίας και των παιδαγωγικών κυρίως επιστημών.

Τώρα που σπούδασα κιόλας μπορώ να σας διαβεβαιώσω ότι εμείς οι δυσλεξικοί έχουμε διαφορετικό τρόπο μάθησης.

- *Μαθαίνουμε* με την πολυμεθοδική, πολυπαραγοντική, πολυαισθητηριακή μάθηση (μάλιστα έρευνες έδειξαν ότι η συμμετοχή των αισθήσεων στη μάθηση

είναι καθοριστική: όραση 83%, ακοή 11%, όσφρηση 3,5%, αφή 1,5%, γεύση 1%.)

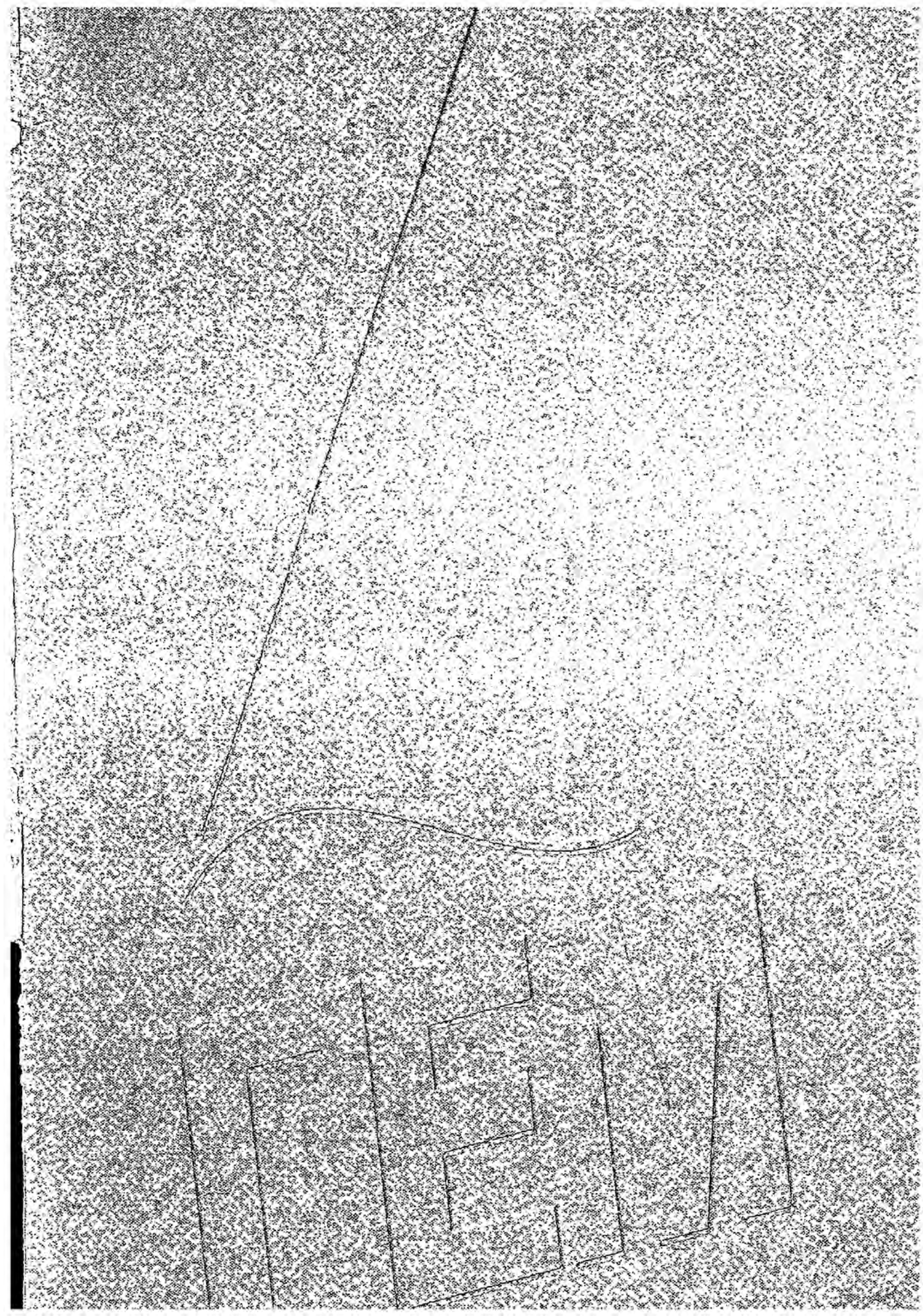
- *Μαθαίνουμε με την ανάλυση έργου* (επιλέγεται ο μακροπρόθεσμος στόχος ή στόχος πλαίσιο, αναλύεται σε υποστόχους ή στόχους-βήματα ή αλλιώς σε βραχυπρόθεσμους στόχους σταδιακής δυσκολίας).
- *Μαθαίνουμε με πολλή εποπτεία.* Άλλωστε, ‘ουδέν εν τη νοήσει ει μη πρότερον εν τη αισθήσει’.
- *Μαθαίνουμε με πολυδύναμες δραστηριότητες.*
- *Μαθαίνουμε από την ποιότητα και όχι από την ποσότητα του προσφερόμενου υλικού.*
- *Μαθαίνουμε με διακριτική και εξατομικευμένη βοήθεια, με συνεχή ενθάρρυνση μέσα σε κλίμα αποδοχής και αναγνώρισης των προσπαθειών μας.*

Αν ευτυχής ή δυστυχής είμαι δεν εξετάζω

Πλην ένα πράγμα με χαρά στο νου μου πάντα βάζω:

“Ότι εμείς οι δυσλεξικοί μαθαίνουμε. Αρκεί να μας διδάξουν με τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να μάθουμε και δεν έχει σημασία αν προχωράμε αργά ή γρήγορα, αρκεί να μη σταματάμε.”

Κι αυτή η χαρά μ’ αρκεί.



ΠΑΡΟΧΗΘΕΝ ΤΕΛΟΣ
Τύπος Γραφείο
ΚΕΜΠΑ
Αριθμ. Αδειας



ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

Νίκης 33, 1ος όροφος
Τ.Κ. 10557 Αθήνα
Τηλ.: 210 - 3314837
Fax : 210 - 3212785

E-mail: ipem@doe.gr και mail@ipem-doe.att.sch.gr
www.ipem-doe.att.sch.gr