

Εκπαιδευτικοί ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Περιοδική έκδοση

№ 12 • ΜΑΪΟΣ 2005

Συμβολή
στην προσπάθεια
του μαχόμενου
εκπαιδευτικού
για αποτελεσματική
διδασκτική
προσφορά



ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ZHTH
www.ziti.gr

Αφιερωμένο στη Διημερίδα με θέμα:
«Η διδασκτική των φιλολογικών μαθημάτων
στο Ενιαίο Λύκειο, το Γυμνάσιο και το Τ.Ε.Ε.»

10 και 11 Φεβρουαρίου 2005, 3ο Λύκειο Θεσσαλονίκης



Εκπαιδευτικοί Προβληματισμοί
Νο 12 - Μάιος 2005

ΕΚΔΟΤΗΣ
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΖΗΤΗ

Τιμή τεύχους 0,01 €

Αντί προλόγου

Στις 10 και 11 Φεβρουαρίου 2005, δύο από τις πιο κρύες μέρες του φετινού χειμώνα, ο σύμβουλος των φιλολόγων κ. Χρίστος Κυριαζόπουλος ανέλαβε την πρωτοβουλία και οργάνωσε διημερίδα με θέμα: «Η διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, το Γυμνάσιο και το Τ.Ε.Ε.» για τους φιλόλογους που υπάγονται απευθείας στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης και του Γραφείου Τ.Ε.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Η εκδήλωση πραγματοποιήθηκε στο ζεστό αμφιθέατρο του φιλόξενου 3ου Λυκείου Θεσσαλονίκης (οδός Κασσάνδρου και Αγ. Παύλου 28) που με τόση προθυμία και ευγένεια παραχώρησε ο Διευθυντής του Λυκείου κύριος Δελγιαννίδης Τριαντάφυλλος. Το πρόγραμμα της διημερίδας της οποίας οι εισηγήσεις παρουσιάζονται στο παρόν τεύχος είχε ως εξής:

ΛΗΞΗ ΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ Η συμμετοχή των συναδέλφων Φιλολόγων ήταν αθρόα, σημάδι θετικό πως ο σημερινός δάσκαλος προβληματίζεται ακόμα και διψά για γνώση, αντίθετα στο γενικότερο πνεύμα της απαξίωσης και του στείρου επαγγελματισμού. Κι αυτό ήταν ολοφάνερο στα μάτια τόσο εκείνων που είναι στο γέρμα της καριέρας τους όσο και των νέων – πώς να ξεχάσεις εκείνα τα διάπλατα μάτια, τον καθαρό, κρυστάλλινο και ανυπόκριτο λόγο;– εκεί, την ώρα της συζήτησης, σα ζέσταναν οι καρδιές, «με λογισμό και μ' όνειρο», χωρίς εγωισμούς και μεμψιμοιρίες, «συν-αδελφοί», «συν-ζητήσαμε», ανταλλάξαμε τις σκέψεις και τις ανησυχίες μας, κάναμε προτάσεις, βρήκαμε λύσεις· κι αν δε γίναμε σοφοί, γίναμε σίγουρα καλύτεροι. Κι έξω είχε ένα τέτοιο κύρο...

1^η ΗΜΕΡΑ: 10-2-2005, 5:45 μ.μ. - 9:15 μ.μ.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

- 6.00-6.20 **Χρ. Κυριαζόπουλος, Δρ., Σχολ. Σύμβ. Φιλολόγων:** Η εκπαίδευση των νέων κατά τον Πλάτωνα (ξεκινώντας από τα σχετικά κείμενα του «Φιλοσοφικού Λόγου» του Λυκείου). **Σελ. 3**
- 6.20-6.40 **Ελ. Μερκενίδου, Δρ., καθηγήτρια του 2^{ου} Πειραμ. Λυκείου Θεσ/νίκης:** Προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας του αρχαίου ελληνικού λόγου στο Λύκειο. **Σελ. 8**
- 6.40-7.00 **Δημ. Φαρμάκης, Δρ., καθηγητής του 2^{ου} Πειραμ. Γυμνασίου Θεσ/νίκης:** Η αρχαία ελληνική γραμματεία από μετάφραση: Σκοποθεσία και προϋποθέσεις της διδακτικής πράξης. **Σελ. 11**
- 7.00-7.30 Συζήτηση 7.30-7.45 Διάλειμμα

Β' ΜΕΡΟΣ: ΙΣΤΟΡΙΑ

- 7.45-8.05 **Μαρ. Πάλλα, Δρ., καθηγήτρια του Πειραμ. Σχολείου του Α.Π.Θ.:** Η οικονομική κρίση του 1929. Διδακτική προσέγγιση για τη Γ' Λυκείου. **Σελ. 14**
- 8.05-8.25 **Αργ. Παπαργυρίου, Δρ., καθηγητής του 1^{ου} Πειραμ. Γυμν. Θεσ/νίκης:** Προτάσεις για τη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο. **Σελ. 18**
- 8.25-8.45 **Αγγ. Μπάκου, καθηγήτρια του 11^{ου} Τ.Ε.Ε. Θεσ/νίκης:** Η διδακτική της Ιστορίας στα Τ.Ε.Ε.. Παθογένεια-Προοπτικές (Μικρασιατικός Πόλεμος: διδακτική πρόταση). **Σελ. 21**
- 8.45-9.15 Συζήτηση

ΛΗΞΗ 1^{ης} ΗΜΕΡΑΣ

2^η ΗΜΕΡΑ: 11-2-2005, 5:45 μ.μ. - 9:15 μ.μ.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

- 6.00-6.20 **Δημ. Λούλος, Μς, καθηγητής του Πειραμ. Σχολείου του Α.Π.Θ.:** Έκφραση-Έκθεση Λυκείου: Προβλήματα και προτάσεις. **Σελ. 24**
- 6.20-6.40 **Άννα Αγγελοπούλου, Δρ., καθηγήτρια του Πειραμ. Σχολείου του Α.Π.Θ.:** «Διαβάζω» και «Γράφω»: Η διδακτική αξιοποίηση γραπτών κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου. **Σελ. 29**
- 6.40-7.10 **Ασ. Παιδαράκη, Μς, καθηγήτρια του 15^{ου} Τ.Ε.Ε. Θεσ/νίκης:** Προσέγγιση του μαθήματος «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» στα Τ.Ε.Ε. **Σελ. 35**
- 7.10-7.40 Συζήτηση 7.40-8.00 Διάλειμμα

Β' ΜΕΡΟΣ: ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

- 8.00-8.20 **Ευσ. Χασάπη, Δρ., Υποδ/ντρια του Πειραμ. Σχολείου του Α.Π.Θ.:** Νεοελληνική Λογοτεχνία Θεωρητικής Κατεύθυνσης: Η συμβολή των αφηγηματικών τεχνικών στην προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου. **Σελ. 39**
- 8.20-8.40 **Δημ. Κόκορης, Δρ., καθηγητής του 1^{ου} Πειραματικού Γυμνασίου Θεσ/νίκης:** Τα κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο: Περικομμένα κείμενα- Η έννοια του μοντέρνου στην ποίηση. **Σελ. 44**
- 8.40-9.15 Συζήτηση

ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΟΠΤΕΙΑ

Γεώργιος Παντελίδης, Καθηγητής Ε.Μ.Π.

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ

Κυριάκος Δημήτρης, Φυσικός, Αναπλ. Καθηγητής Α.Π.Θ.
Θωμάϊδης Γιάννης, Δρ. Μαθηματικών, Καθηγητής Μ.Ε.
Ξένος Θανάσης, Μαθηματικός, Καθηγητής Μ.Ε.
Πασχαλίδης Δημήτρης, Φιλολόγος, Καθηγητής Μ.Ε.
Τσίπης Κωνσταντίνος, Χημικός, Καθηγητής Α.Π.Θ.

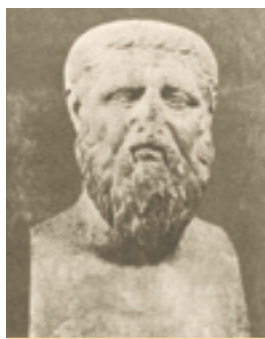
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ

Ατρείδης Γιώργος, Φυσικός • Γιούρη-Τσοχατζή Κατερίνα, Επικ. Καθ. Χημείας Α.Π.Θ. • Ιακώβου Πέτρος, Φυσικός-Χημικός • Λούλος Δημήτρης, Φιλολόγος • Μωυσιάδης Χρόνης, Αν. Καθ. Μαθηματικών Α.Π.Θ. • Μαλής Λάζαρος, Βιολόγος • Ντούρος Κωνσταντίνος, Φιλολόγος • Παπαθεοφάνους Παύλος, Χημικός • Σαββάκη Χρύσα, Φιλολόγος • Φαρμάκης Δημήτρης, Φιλολόγος • Ψυχογιού Ευαγγελία, Φιλολόγος

Το περιοδικό μπορείτε να το ζητήσετε από τα βιβλιοπωλεία:

- **Εκδόσεις ΖΗΤΗ**
Αρμενοπούλου 27, 546 35 Θεσσαλονίκη
Τηλ. 2310.203.720, Fax: 2310.211.305
- «**Ένωση Εκδοτών Βιβλίου Θεσσαλονίκης**»
Στοά του Βιβλίου (Πεσμαζόγλου 5), 105 64 Αθήνα
Τηλ.-Fax: 210.32.11.097
- **Εκδόσεις ΖΗΤΗ Αποθήκη Αθηνών • Πώληση χονδρική**
Βαλτετσίου 45 • Εξάρχεια 106 81, Αθήνα,
Τηλ.-fax 210.38.16.650
- **Σε όλα τα συνεργαζόμενα βιβλιοπωλεία**

Ο εκδοτικός μας οίκος, για να κάνει πιο ενδιαφέρουσα τη «συζήτηση» μέσα από τους «Εκπαιδευτικούς ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥΣ», θα σας δωρίζει βιβλία των εκδόσεών του (τα οποία θα επιλέξετε εσείς) αξίας 30 € για κάθε πρότασή σας που θα δημοσιεύεται.



Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΠΛΑΤΩΝΑ

(Ξεκινώντας από τα σχετικά κείμενα του «Φιλοσοφικού Λόγου» του Λυκείου)

Του Χρίστου Α. Κυριαζόπουλου, Ph. D, M. Sc., Σχολικού Συμβούλου Φιλολόγων Θεσσαλονίκης

Πάντοτε μας εντυπωσίαζε ο παράδοξος λόγος του Σωκράτη: «Ἐν οἶδα, ὅτι οὐδέν οἶδα». Κι απορούσαμε πώς είναι δυνατόν ο άνθρωπος που κατά την κυρίαρχη άποψη της αρχαιότητας ήταν ο πιο σοφός απ' όλους τους ανθρώπους - το είχε, άλλωστε, ρητά θεβαιώσει και ο δελφικός χρησμός:

«Σοφός Σοφοκλῆς, σοφώτερος δ' Εὐριπίδης
ἀνδρῶν δ' ἀπάντων Σωκράτης σοφώτατος»

να διατείνεται πως δεν γνωρίζει τίποτα και μάλιστα να διακηρύσσει επίσημα την άγνοιά του και στην απολογία του ενώπιον του δικαστηρίου που τον καταδίκασε σε θάνατο:

ΣΩΚΡΑΤΗΣ:

«Εγώ όταν άκουσα τον χρησμό ... σκέφθηκα. Εγώ ξέρω ότι σοφός δεν είμαι, ούτε πολύ ούτε λίγο... Πλησίασα λοιπόν κάποιον από αυτούς που θεωρούνται σοφοί ... Μου φάνηκε έξαφνα ... πως αυτός ο άνθρωπος φαινόταν σοφός στον κόσμο, και κυρίως στον ίδιο του τον εαυτό... αλλά σοφός δεν ήταν ... Αυτός ο άνθρωπος (ήταν πολιτικός) νομίζει πως ξέρει κάτι χωρίς να ξέρει τίποτα, ενώ εγώ δεν γνωρίζω τίποτα, αλλά τουλάχιστον δεν νομίζω πως ξέρω κάτι».

(Πλάτωνος Απολογία, 20-21)

Με τα χρόνια καταλάβαμε πως ο λόγος αυτός του Σωκράτη ήταν ίσως εν μέρει και λόγος ηθικός, λόγος δηλαδή ενός συνειδητά μετριοφρόνου ανθρώπου. Άλλωστε, πολλά στοιχεία της ζωής του -δεν είναι του παρόντος να τα αναφέρουμε- θα δικαιολογούσαν μια τέτοια θεώρηση του προβλήματος. Όμως, έχουμε την εντύπωση πως ο λόγος αυτός του μεγάλου μας σοφού είναι πρωτίστως λόγος λογικός και ρεαλιστικός. Όσο κανείς πλουτίζει σε γνώσεις και εμβαθύνει σ' αυτές, συνεχώς διαπιστώνει -με έκπληξη αρχικά- ότι αυτά που δεν γνωρίζει -στην επιστήμη του φυσικά- ολοένα πολλαπλασιάζονται και, ως εκ τούτου, όσα γνωρίζει είναι τόσο λίγα σε σύγκριση μ' εκείνα που δεν γνωρίζει, που τελικά είναι σαν να μην ξέρει τίποτε. Ο παράδοξος λόγος του Σωκράτη είναι, τελικά, αληθέστατος.

Απέναντι στο πρόβλημα αυτό ο Πλάτων -ως ο συνεπέστερος σωκρατικός- τηρεί εφ' όρου ζωής την ίδια ακριβώς στάση με τον Σωκράτη. Από τη σκοπιά της πρεσβυτικής του ηλικίας -κρύβοντας, όπως πάντοτε, τον εαυτό του πίσω από τον μεγάλο του δάσκαλο, μέσα στον οποίο έκθαμβος είδε ενσάρκωμένη την ιδέα του ανθρώπου- γράφει με βαθιά και συμβολική ειρωνεία:

«Εγώ δεν έγραφα ποτέ τίποτε για τα πράγματα αυτά (ενν. τη φιλοσοφία) ούτε υπάρχει του Πλάτωνα σύγγραμμα κανένα ούτε

θα υπάρξει, αλλά αυτά που τώρα τα λένε δικά μου είναι του Σωκράτη, που υπήρξε νέος και όμορφος».

Αυτή η συνειδητή δήλωση άγνοιας εκ μέρους των δύο μεγάλων μας σοφών και η βαθιά επίγνωση της ανάγκης της συνεχούς και διά βίου παιδείας μπορεί να εξηγήσει γιατί ο Πλάτων στην «Πολιτεία» του οραματίζεται ένα τόσο επίμοχθο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο και θα αναλύσουμε παρακάτω. Ο άνθρωπος (ο Πλάτων) ο οποίος θεωρεί δεδομένη για τον εαυτό του την έλλειψη επαρκούς γνώσης είναι πολύ λογικό να είναι απαιτητικός και από τους άλλους, ιδίως αυτούς που θα γίνουν άρχοντες και διδάσκαλοι της ιδανικής του πολιτείας.

Όμως, προηγουμένως θα σημειώσουμε λίγες αναγκαίες εισαγωγικές σκέψεις.

Ο ΠΛΑΤΩΝΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ

Οι διάλογοι του Πλάτωνα είναι λαμπρά δραματικά έργα. Διαβάζοντας έναν πλατωνικό διάλογο διαισθανόμαστε ότι θα μπορούσε να παιχθεί στη σκηνή. Παρόλ' αυτά σπάνια συνάγονται στους πλατωνικούς διαλόγους τα επιβεβλημένα συμπεράσματα. Γιατί;

Σε κάθε διάλογο -ως δραματικό έργο- εκτός από τους εκάστοτε δύο συζητητές υπάρχει και ένα τρίτο πρόσωπο -στο αρχαίο δράμα θα ήταν ο χορός- αφανές, αλλά παρόν και εξίσου σημαντικό: ο αναγνώστης-ακροατής.

Όμως, οι αναγνώστες-ακροατές του Πλάτωνα καταλάβαιναν πολύ καλύτερα από εμάς τους υπαινιγμούς που είναι διάσπαρτοι στο πλατωνικό έργο και, επιπλέον, δεν υποτιμούσαν στοιχεία τα οποία εμείς εκλαμβάνουμε ως δευτερεύοντα. Ήξεραν, επίσης, να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη λύση προβλημάτων που ο διάλογος άφηνε, φαινομενικά, ανεπίλυτα.

Ο ΠΛΑΤΩΝ ΩΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΗΣ

Ο φιλοσοφικός διάλογος του Πλάτωνα έχει την εμφάνιση του καθημερινού λόγου των μορφωμένων Αθηναίων. Ο Πλάτων έγραψε ελληνικά, όχι ελληνικά φιλοσόφου.

Η φειδωλή χρήση τεχνικών όρων και η έλλειψη επαγγελματικής διαλέκτου σε συνδυασμό με τον πλούτο του λεξιλογίου καθιστούν την ανάγνωσή του ελκυστική.

Το ύφος του -συχνά εμπλουτισμένο με ποιητικές λέξεις, σύνθετα και παράγωγα δικής του επινοήσης, περιφράσεις, μεταφορές, παρομοιώσεις, αναλογίες και απεικονίσεις- υψώνεται, με ανεπαίσθητες σχεδόν βαθμίδες, σ' έναν ανυ-

πέρβλητο ποιητικό πεζό λόγο. Γι' αυτό η ανάγνωση ενός πλατωνικού κειμένου προκαλεί μεγάλη απόλαυση.

Η μαγεία της γραφής, καθώς οι διάλογοι παίρνουν συχνά απροσδόκητες τροπές, ενώ το χιούμορ εναλλάσσεται με τη σοβαρότητα και η ανυψωμένη γλώσσα με την ιδιωτική, εισάγει τον αναγνώστη στον πανέμορφο κόσμο ενός ποιητή, ίσως παράξενο κι όχι οικείο, ωστόσο ελκυστικό και γεμάτο ευχαρίστηση.

ΜΟΡΦΕΣ ΤΩΝ ΠΛΑΤΩΝΙΚΩΝ ΔΙΑΛΟΓΩΝ

1. Συνήθως μια δραματική συνδιάλεξη, όπου ο Πλάτων δίνει μόνο τα λόγια αυτών που μετέχουν στο διάλογο.
2. Συνδιάλεξη που δινόταν συνήθως από τον ίδιο τον Σωκράτη σ' έναν μονόλογο (κάποτε ακολουθώντας έναν εισαγωγικό διάλογο δύο προσώπων).
3. Κάποτε δράση και «περιβάλλον» φαίνονται να υπάρχουν μόνο για να υπάρχουν (π.χ. «Πρωταγόρας»).
4. Το «Συμπόσιο» είναι μια διήγηση από «δεύτερο χέρι», ενώ ο «Παρμενίδης» από «τρίτο».
5. Με το πέρασμα των χρόνων ο Πλάτων γίνεται λιγότερο δραματικός και περισσότερο φιλόσοφος. Στην «Πολιτεία» αποδοκιμάζει τους ποιητές που απεικονίζουν τα μειονεκτήματα των ανθρώπων.
6. Στον «Τίμαιο» και τον «Κριτία» ύστερα από την εισαγωγή ένας από τους ομιλητές λαμβάνει τον λόγο, ενώ στους «Νόμους» ο επισκέπτης από την Αθήνα απαγγέλλει κάποτε μακρούς λόγους - για παράδειγμα ολόκληρο το 5ο βιβλίο - χωρίς καμιά διακοπή από μέρους των συνομιλητών του.

Η ΣΩΚΡΑΤΙΚΗ ΕΙΡΩΝΕΙΑ

Η σωκρατική ειρωνεία αποτελεί, κυρίως, γνώρισμα των πρώτων πλατωνικών διαλόγων.

Ο Σωκράτης κατά περίπτωση:

- ▶ προσποιείται άγνοια
- ▶ αυτουποτιμάται
- ▶ αποποιείται τη γνώση
- ▶ ισχυρίζεται ότι βρίσκεται σε αμηχανία ή ότι έχει πτοηθεί από το πρόβλημα
- ▶ μιλά διφορούμενα
- ▶ εγκωμιάζει τις ικανότητες του συνομιλητή του
- ▶ κάποτε λέει με σοβαρότητα πράγματα που δεν θα έπρεπε να εκληφθούν σοβαρά.

ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΠΛΑΤΩΝΑ

(Είναι η διδασκαλία του στην Ακαδημία)

Η εσωτερική διδασκαλία του Πλάτωνα στην Ακαδημία του δεν θρискόταν έξω από τον κόσμο των διαλόγων σαν κάτι μυστηριώδες και ξεχωριστό, αλλά θα πρέπει να εκληφθεί ότι αποτελούσε μ' αυτούς μια τελική ενότητα.

Θα εξετάσουμε στη συνέχεια το ζήτημα της εκπαίδευσης των νέων κατά τον Πλάτωνα, αντλώντας στοιχεία κυρίως από τα κείμενα των ενοτήτων 11, 12 και 13 του «Φιλοσοφικού Λόγου» της Γ' τάξης Λυκείου, θεωρητικής κατεύθυνσης. Και τα τρία κείμενα προέρχονται από την πλατωνική

«Πολιτεία». Θα αρχίσουμε από το κείμενο της 11ης ενότητας (Πολιτ. 514a-515a):

Π. Η αλληγορία του σπηλαίου

«Μετά ταῦτα δὴ, εἶπον, ἀπέεικασον τοιοῦτῳ πάθει τὴν ἡμετέραν φύσιν παιδείας τε περὶ καὶ ἀπαιδευσίας. Ἴδὲ γὰρ ἀνθρώπους οἷον ἐν καταγείῳ οἰκῇσιν σπηλαιώδει, ἀναπεπταμένην πρὸς τὸ φῶς τὴν εἴσοδον ἔχουσα μακρὰν παρὰ πᾶν τὸ σπήλαιον, ἐν ταύτῃ ἐκ παίδων ὄντας ἐν δεσμοῖς καὶ τὰ σκέλη καὶ τοὺς αὐχένας, ὥστε μένειν τε αὐτοὺς εἷς τε τὸ πρόσθεν μόνον ὄραν, κύκλῳ δὲ τὰς κεφαλὰς ὑπὸ τοῦ δεσμοῦ ἀδυνάτους περιάγειν, φῶς δὲ αὐτοῖς πυρὸς ἄνωθεν καὶ πόρρωθεν καόμενον ὀπισθεν αὐτῶν, μεταξύ δὲ τοῦ πυρὸς καὶ τῶν δεσμῶν ἐπάνω ὁδὸν, παρ' ἣν ἰδὲ τεῖχιον παρῳκοδομημένον, ὥσπερ τοῖς θαυματοποιοῖς πρὸ τῶν ἀνθρώπων πρόκειται τὰ παραφράγματα, ὑπὲρ ὧν τὰ θαύματα δεικνύουσιν.

Ὅρῳ, ἔφη.

Ὅρα τοίνυν παρὰ τοῦτο τὸ τεῖχιον φέροντας ἀνθρώπους σκευὴν τε παντοδαπὰ ὑπερέχοντα τοῦ τευχίου καὶ ἀνδριάντας καὶ ἄλλα ζῶα λίθινά τε καὶ ξύλινα καὶ παντοῖα εἰργασμένα, οἷον εἰκὸς τοὺς μὲν φθεγγομένους, τοὺς δὲ σιγῶντας τῶν παραφερόντων.

Ἄτοπον, ἔφη, λέγεις εἰκόνα καὶ δεσμώτας ἀτόπους.

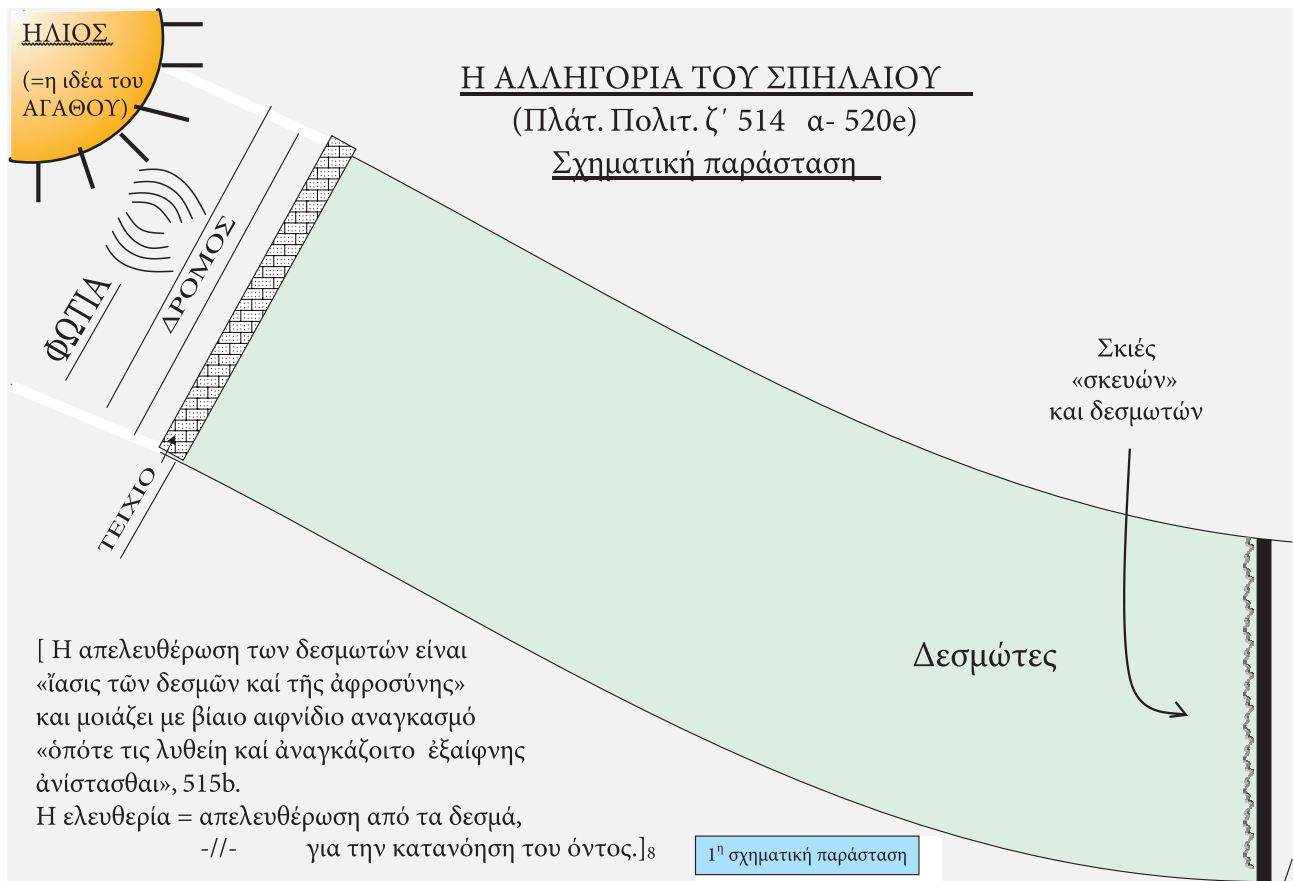
Ὅμοιους ἡμῖν, ἦν δ' ἐγώ.»

Ο Σωκράτης αναδιηγείται σε κάποιον φίλο του τη συνομιλία που είχε την προηγούμενη μέρα στο σπίτι του Κέφαλου με τον νεαρό Γλαύκωνα, αδελφό του Πλάτωνα, αλλά και άλλους συνομιλητές. Διηγείται, απευθυνόμενος στον Γλαύκωνα, τη γνωστή αλληγορία του σπηλαίου, για να του δείξει την επίδραση που ασκούν η παιδεία και η απαιδευσία στην ανθρώπινη φύση. Περιγράφει ως εξής τη σπηλιά (βλ. και την **1η σχηματική παράσταση**):

Είναι κατηφορική, με πολύ βάθος (πόρρωθεν) και η είσοδός της, που βρίσκεται ψηλά («ἀναπεπταμένην», «ἄνωθεν», «ἐπάνω»), είναι μεγάλη και καταλαμβάνει όλο το πλάτος του σπηλαίου («μακρὰν παρὰ πᾶν τὸ σπήλαιον»). Ακριβώς έξω από το άνοιγμα της σπηλιάς, και σ όλο το μήκος της, είναι χτισμένο ένα τεῖχιον, που έχει το ύψος ενός ανθρώπου. Πίσω από το τεῖχιον υπάρχει ένας δρόμος και μετά τον δρόμο καίει μια τεχνητή φωτιά. Λίγο πιο κάτω (515ε8) θα συμπληρώσει ο Σωκράτης πως έξω από τη σπηλιά αυτή δεσπόζει «τό τοῦ ἡλίου φῶς».

Στον δρόμο που βρίσκεται ανάμεσα στο «τεῖχιον» και το «πῦρ» πηγαινοέρχονται άνθρωποι (το ανάστημά τους δεν ξεπερνάει το τεῖχιον) που μεταφέρουν στους ώμους τους «σκευὴν παντοδαπὰ... καὶ ἀνδριάντας καὶ ἄλλα ζῶα λίθινά τε καὶ ξύλινα καὶ παντοῖα εἰργασμένα», τα οποία υπερέχουν του τευχίου. Άλλοι από τους ανθρώπους αυτούς μιλούν κι άλλοι σωπαίνουν.

Στο βάθος της σπηλιάς ζουν άνθρωποι, που από την παιδική τους ακόμα ηλικία φορούν χαλκάδες («δεσμούς») στο σθέρκο και τα πόδια κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μένουν ακίνητοι και να μην μπορούν ούτε το κεφάλι τους να γυρίσουν προς τα πίσω. Βλέπουν διαρκώς, εφ' όρου ζωής, μόνον κατ' ευθείαν μπροστά τους, δηλαδή τον τοίχο του βάθους της σπηλιάς και τις σκιές που λόγω της φωτιάς που καίει διαρκώς



έξω από το σπήλαιο καθρεφτίζονται επάνω στον τοίχο. Κι αυτές οι σκιές είναι τα καθρεφτίσματα των «παντοδαπών σκευών» και των «ἀνδριάντων» και όλων των άλλων ομοιωμάτων που προβάλλουν –όπως στις παραστάσεις των θαυματοποιών– πίσω από το τειχίο το οποίο διαχωρίζει τους δεσμώτες από το πυρ και δεν επιτρέπει να προβάλλονται στο βάθος της σπηλιάς οι σκιές των φερόντων ανθρώπων. Στο τοίχωμα επίσης της σπηλιάς, απέναντι από τους δεσμώτες, προβάλλουν και οι δικές τους σκιές. Όταν κάποτε οι άνθρωποι που κυκλοφορούν στον δρόμο, πίσω από το τειχίο, μιλούν («φθεγγομένους»), οι δεσμώτες που ακούν την ομιλία σαν ηχώ από τον τοίχο απέναντί τους νομίζουν πως αυτός που μιλάει είναι η σκιά που διαγράφεται απέναντί τους («τὴν παριοῦσαν σκιά», 515d). Οι άνθρωποι λοιπόν αυτοί ως μοναδική αλήθεια θεωρούν τις σκιές των τεχνητῶν κατασκευασμάτων.

Ο χώρος του βάθους της σπηλιάς, το δεσμοτήριο των ανθρώπων, είναι ο παρών κόσμος όπου όλοι μας ζούμε, ο αισθητός. Ο κόσμος έξω από τη σπηλιά είναι ο κόσμος των ιδεών. Ο αισθητός κόσμος του βάθους του σπηλαίου είναι κόσμος σκιών ειδώλων, κόσμος αντικατοπτρισμού και ομοιωμάτων, το σύμβολο του ιδεατού κόσμου. Ο κόσμος των ιδεών είναι ο πραγματικός, ο μόνος αληθινός. Κάθε τι που υπάρχει στον αισθητό μας κόσμο, από το πιο υλικό ως το πιο αφηρημένο και πνευματικό, έχει την αντίστοιχή του ιδέα στον έξω του σπηλαίου κόσμο, τον αληθινό. Οι ιδέες είναι οι μόνες αληθινές πραγματικότητες. Στον κόσμο των ιδεών δεσπόζει ο ήλιος, που είναι η ιδέα του αγαθού.

Η απελευθέρωση των δεσμών, θα μας πει παρακάτω ο Πλάτων (515b κε.), δεν είναι εύκολη και ανώδυνη διαδικασία. Στην πραγματικότητα είναι «ἴσας τῶν τε δεσμών καὶ τῆς

ἀφροσύνης» και μοιάζει με βίαιο αιφνίδιο καταναγκασμό «ὅποτε τις λυθείη καὶ ἀναγκάζεται ἐξαίφνης ἀνίστασθαι» (515b 6-7). Θα δούμε πιο κάτω πώς φαντάζεται ο Πλάτων τη διαδικασία αυτή. Πάντως, η ανάβαση από τον σκιερό κόσμο του σπηλαίου στον κόσμο του φωτός, τον αληθινό, ισοδυναμεί με την ανάβαση προς τον νοητό κόσμο.

Στο διάγραμμα που ακολουθεί («αισθητοποίηση των 4 αναβαθμών της γνώσης») (2η σχηματική παράσταση) σχηματοποιούνται όσα γράφει ο Πλάτων –λίγο προτού εκθέσει την αλληγορία του σπηλαίου– για την «τετμημένη γραμμή» (Πολ. Στ' 509 d6), επάνω στην οποία παρίστανται ο αισθητός και ο νοητός κόσμος. Στην κορυφή του νοητού κόσμου βρίσκεται το «ἀγαθόν», το οποίο, κατά τον Πλάτωνα, δεν είναι ουσία, αλλά βρίσκεται «ἐπέκεινα τῆς οὐσίας» (509b). Η αντιστοιχία με τις βαθμίδες της αλληγορίας του σπηλαίου είναι –αυτό φαίνεται άλλωστε και στο διάγραμμα– εμφανέστατη. Τα χειρόγραφα δεν συμφωνούν ως προς το αν τα τμήματα της «τετμημένης γραμμής» είναι ίσα ή άνισα: υπάρχουν μοιρασμένες και οι δύο γραφές. Όσοι υποστηρίζουν τη γραφή «ἄνισα» δίνουν τη μερίδα του λέοντος στο μέρος της γραμμής που αναφέρεται στον νοητό κόσμο, γιατί πιστεύουν ότι το μήκος δείχνει τον βαθμό της αλήθειας και της καθαρότητας.

Παραθέτουμε εν συνεχεία τα κείμενα των ενοτήτων 12 (519b-d) και 13 (519d-520a):

12. Η αλληγορία του σπηλαίου.

Η απροθυμία των φιλοσόφων

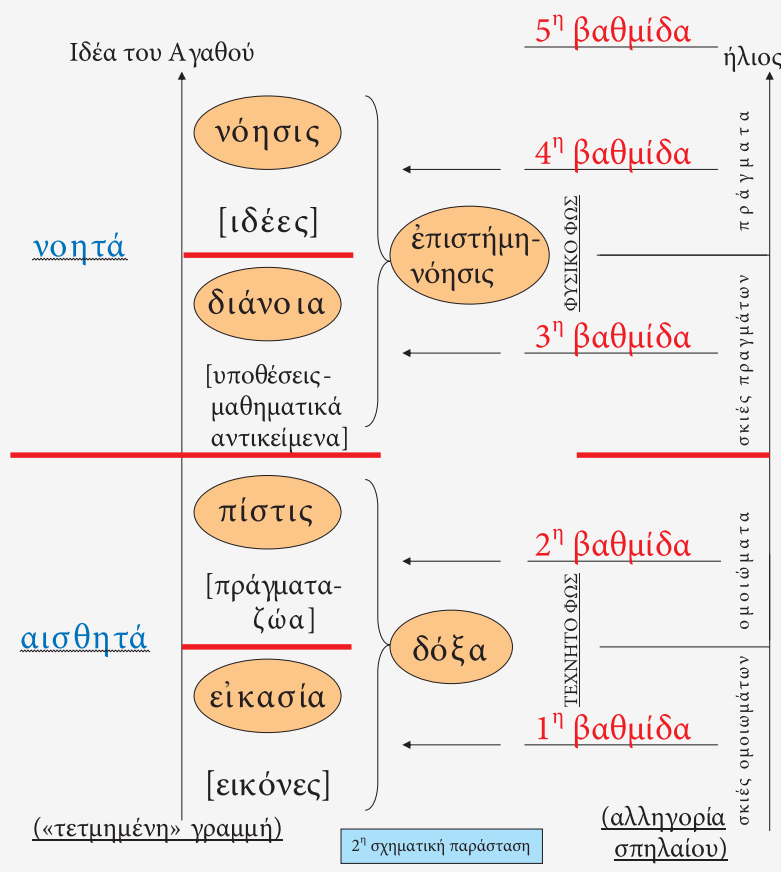
«Τὶ δέ; Τόδε οὐκ εἰκός, ἦν δ' ἐγώ, καὶ ἀνάγκη ἐκ τῶν προειρημένων, μήτε τοὺς ἀπαιδεύτους καὶ ἀληθείας ἀπείρους

ΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ 4 ΑΝΑΒΑΘΜΩΝ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Πολιτ. στ', κυρίως 511d-e

ΑΛΛΗΓΟΡΙΑ ΣΠΗΛΑΙΟΥ

Πολιτ. ζ' 514α- 520ε



μέλει, ὅπως ἔν τι γένος ἔν πόλει διαφερόντως εὖ πράξει, ἀλλ' ἔν ὅλῃ τῇ πόλει τοῦτο μηχανᾶται ἐγγενέσθαι, συναρμόττων τοὺς πολίτας πειθοῖ τε καὶ ἀνάγκῃ, ποιῶν μεταδιδόναι ἀλλήλοις τῆς ὠφελίας ἣν ἂν ἑκαστοὶ τὸ κοινὸν δυνατοὶ ὥσιν ὠφελεῖν καὶ αὐτὸς ἐμποιῶν τοιοῦτους ἄνδρας ἔν τῇ πόλει, οὐχ ἵνα ἀφιῇ τρέπεσθαι ὅπῃ ἑκαστος θούλεται, ἀλλ ἵνα καταχρῆται αὐτὸς αὐτοῖς ἐπὶ τὸν σύνδεσμον τῆς πόλεως.

Ἀληθῇ, ἔφη· ἐπελαθόμην γάρ.

Σκέψαι τοίνυν, εἶπον, ὦ Γλαῦκων, ὅτι οὐδ' ἀδικήσομεν τοὺς παρ' ἡμῖν φιλοσόφους γιγνομένους, ἀλλὰ δίκαια πρὸς αὐτοὺς ἐροῦμεν, προσαναγκάζοντες τῶν ἄλλων ἐπιμελεῖσθαι τε καὶ φυλάττειν.»

Λίγα κεφάλαια μετά την περιγραφή του σπηλαίου, στις ενότητες 12 (519 b-d) και 13 (519d- 520a) του σχολικού βιβλίου, ο Πλάτων υπογραμμίζει με έμφαση την υποχρέωση που έχουν οι φύλακες και, κυρίως, οι άρχοντες - βασιλείς της πολιτείας του, οι οποίοι κατόρθωσαν να ανεβούν από το βάθος του σπηλαίου στον επάνω κόσμο, να μεταβούν δηλαδή από την κατάσταση της απαιδευσίας στον ολοφάνεο και πανέμορφο κόσμο των ιδεών, να κατεβούν ξανά στο βάθος του σπηλαίου για να διδάξουν και να φωτίσουν τους δεσμώτες που, όπως κι αυτοί προηγουμένως, ζουν στον σκιερό κόσμο της απαιδευσίας. Σκόπιμα συγχέει τα όρια ανάμεσα στη θεωρητική ιδεώδη πολιτεία που οραματίζεται να πραγματοποιήσει

στο μέλλον με τη σύγχρονή του πραγματικότητα. Οι «οἰκισταί» της πολιτείας δεν πρέπει να συνεχίσουν να επιτρέπουν στους άρχοντες βασιλείς-φιλοσόφους αυτό που τώρα (στην εποχή του Πλάτωνα) τους επιτρέπεται, δηλαδή να απέχουν από την πολιτική και να ασχολούνται μονίμως («διά τέλους») με τα πνευματικά ζητήματα. Απεναντίας, οφείλουν να τους υποχρεώσουν να «κατεβούν» στον ανεπιθύμητο γι' αυτούς κόσμο της καθημερινότητας και να διαπαιδαγωγήσουν τον αμαθή λαό. Αυτός ο ηθικός εξαναγκασμός των φιλοσόφων αποτελεί μια πράξη δικαιοσύνης.

στο μέλλον με τη σύγχρονή του πραγματικότητα.

Οι «οἰκισταί» της πολιτείας δεν πρέπει να συνεχίσουν να επιτρέπουν στους άρχοντες βασιλείς-φιλοσόφους αυτό που τώρα (στην εποχή του Πλάτωνα) τους επιτρέπεται, δηλαδή να απέχουν από την πολιτική και να ασχολούνται μονίμως («διά τέλους») με τα πνευματικά ζητήματα. Απεναντίας, οφείλουν να τους υποχρεώσουν να «κατεβούν» στον ανεπιθύμητο γι' αυτούς κόσμο της καθημερινότητας και να διαπαιδαγωγήσουν τον αμαθή λαό. Αυτός ο ηθικός εξαναγκασμός των φιλοσόφων αποτελεί μια πράξη δικαιοσύνης.

στο μέλλον με τη σύγχρονή του πραγματικότητα.

Οι «οἰκισταί» της πολιτείας δεν πρέπει να συνεχίσουν να επιτρέπουν στους άρχοντες βασιλείς-φιλοσόφους αυτό που τώρα (στην εποχή του Πλάτωνα) τους επιτρέπεται, δηλαδή να απέχουν από την πολιτική και να ασχολούνται μονίμως («διά τέλους») με τα πνευματικά ζητήματα. Απεναντίας, οφείλουν να τους υποχρεώσουν να «κατεβούν» στον ανεπιθύμητο γι' αυτούς κόσμο της καθημερινότητας και να διαπαιδαγωγήσουν τον αμαθή λαό. Αυτός ο ηθικός εξαναγκασμός των φιλοσόφων αποτελεί μια πράξη δικαιοσύνης.

13. Η αλληγορία του σπηλαίου.

Ο ηθικός εξαναγκασμός των φιλοσόφων

«Ἐπειτ', ἔφη, ἀδικήσομεν αὐτοὺς, καὶ ποιήσομεν χεῖρον ζῆν, δυνατόν αὐτοῖς ὄν ἄμεινον;

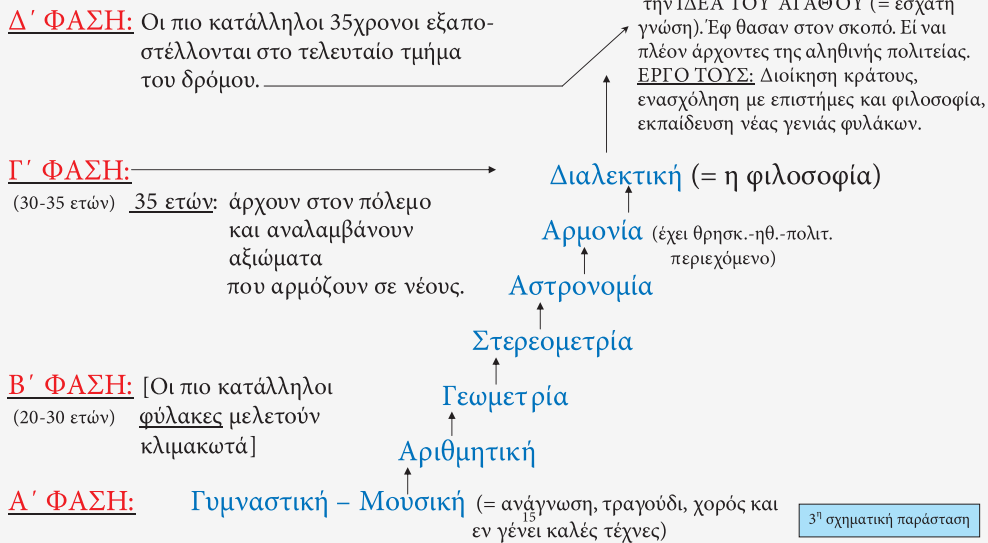
Ἐπελάθου, ἦν δ' ἐγώ, πάλιν, ὦ φίλε, ὅτι νόμῳ οὐ τοῦτο

στο μέλλον με τη σύγχρονή του πραγματικότητα. Οι «οἰκισταί» της πολιτείας δεν πρέπει να συνεχίσουν να επιτρέπουν στους άρχοντες βασιλείς-φιλοσόφους αυτό που τώρα (στην εποχή του Πλάτωνα) τους επιτρέπεται, δηλαδή να απέχουν από την πολιτική και να ασχολούνται μονίμως («διά τέλους») με τα πνευματικά ζητήματα. Απεναντίας, οφείλουν να τους υποχρεώσουν να «κατεβούν» στον ανεπιθύμητο γι' αυτούς κόσμο της καθημερινότητας και να διαπαιδαγωγήσουν τον αμαθή λαό. Αυτός ο ηθικός εξαναγκασμός των φιλοσόφων αποτελεί μια πράξη δικαιοσύνης.

Στη συνέχεια (3η σχηματική παράσταση) παρουσιάζουμε σχηματοποιημένες τις τέσσερις φάσεις της αγωγής των αρχόντων, όπως τη φαντάζεται ο Πλάτων στα κεφάλαια 521c-534e του εβδόμου βιβλίου της «Πολιτείας» του. Πρόκειται για μια κοπιώδη και πολύχρονη παιδευτική διαδικασία. Αυτοί που τελικά θα έχουν καταστεί άξιοι να γίνουν κυβερνήτες και διδάσκαλοι στην ιδανική του πολιτεία –πενηντάχρονοι τουλάχιστον– θα έχουν λάβει το σύνολο των ανθρωπίνων γνώσεων και, κυρίως, θα έχουν αποκτήσει την έσχατη γνώση, που είναι η απ' ευθείας θέαση της Ιδέας του Αγαθού.

Κρίνουμε σκόπιμο στο σημείο αυτό να προβούμε σε μια επιγραμματική παρουσίαση της πλατωνικής θεωρίας των ιδεών:

Η ΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΑΡΧΟΝΤΩΝ (Πλάτ. Πολιτ. ζ' 521c-534e)



Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΙΔΕΩΝ ΣΤΟΥΣ ΔΙΑΛΟΓΟΥΣ ΠΛΑΤΩΝΑ (ΕΠΙΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ)

1. **ΕΥΘΥΦΡΩΝ** («εἶδος» - «ιδέα»)
2. **ΙΠΠΙΑΣ ΜΕΙΖΩΝ** (Το «ἔν» η αιτία του «καλοῦ») (Μ)
3. **ΜΕΝΩΝ** («ἦν καλοῦμεν μάθησιν ἀνάμνησίς ἐστιν»)
4. **ΚΡΑΤΥΛΟΣ** («ἔως ἂν τήν αὐτήν ιδέαν ἀποδιδῶ»)
5. **ΣΥΜΠΟΣΙΟΝ** (σωματικά ωραίο (ψυχικά ωραίο (ομορφιά
γνώσης («ἘΞΑΙΦΝΗΣ» θέαση του Απόλυτα Ωραίου)
6. **ΦΑΙΔΡΩΝ** (Η ψυχή που μετέχει στην Ιδέα της ζωής δεν
μπορεί να δεχθεί μέσα της την Ιδέα του θανάτου)
7. **ΠΟΛΙΤΕΙΑ** (Στο τέλος του βου βιβλίου διαμορφώνεται η
θεωρία των Ιδεών)
8. **ΠΑΡΜΕΝΙΔΗΣ** (4 κατηγορίες Ιδεών: α) λογικές-μαθημα-
τικές, β) ηθικο-αισθητικές, γ) βιολογικές, δ) ευτελών
πραγμάτων)
9. **ΦΙΛΗΒΟΣ** (Η ενότητα της ιδέας μπορεί να συμβιβασθεί
με την πολλαπλότητα των αισθητών αντικειμένων
που μετέχουν σ' αυτήν;)
10. **ΤΙΜΑΙΟΣ** (Ο Δημιουργός τακτοποιεί τον «κόσμον» με
τη ματιά του γυρισμένη στις αιώνιες ιδέες που στέ-
κουν επάνω από αυτόν)
11. **ΝΟΜΟΙ** (Οι φύλακες των νόμων θα ατενίζουν την «μίαν
ιδέαν», που είναι η ιδέα του αγαθού. Η θεωρία των
ιδεών υποχωρεί χωρίς να εγκαταλείπεται)
12. **7η ΕΠΙΣΤΟΛΗ** (Συνοπτική επισκόπηση της Θεωρίας των
Ιδεών)

Η **Ιδέα του Αγαθού** είναι ο έσχατος λόγος της χρησιμό-
τητας όλων των όντων. Είναι το «μέγιστον μάθημα» (Πλ.
Πολ. 504a). Ο Πλάτων σχεδόν την ταυτίζει με τον Θεό.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην πλατωνική θεωρία των ιδεών καθώς και στη συναφή με
αυτήν θεωρία της ιδέας του αγαθού είναι κυρίαρχη η έννοια

του φωτός, η οποία παραπέμπει στον Θεό.

Στο Ζ της «Πολιτείας», το είδαμε ήδη, ο Ήλιος (516b)
του κόσμου των ιδεών είναι αυτή η ίδια η ιδέα του αγαθού,
την οποία ο Πλάτων ταυτίζει τελικά με τον Θεό.

Αλλά και στην «7η Έπιστολή», όπου γίνεται μία συνοπτι-
κή επισκόπηση της θεωρίας των ιδεών, η γνώση της αλήθει-
ας παρομοιάζεται μ' ένα φως που ξαφνικά («ἐξαίφνης») ανα-
πηδά (341), ενώ στον «Φαίδρο» βλέπουμε πως απουσιάζει
εντελώς το φως από τον αισθητό κόσμο, τον κόσμο των
ομοιωμάτων. Μόνον αυτοί που έχουν τη χαρά να συνδιαλέ-
γονται με τους θεούς απολαμβάνουν τη φωτεινή μακαριό-
τητα «ἐν αὐγῇ καθαρᾷ καθαροὶ ὄντες» (250 c).

Αλλά και η ζωή του Σωκράτη ήταν συνυφασμένη με το
θείο. Θυμάστε τι γράφει ο Α. Lesky: «Σ' αυτόν τον άνθρωπο
(τον Σωκράτη), που έβαλε τον εαυτό του με πάθος στην
υπηρεσία του Λόγου, το άλογο (το υπέρλογο, το μεταφυσι-
κό) στοιχείο είχε τη θέση του» (Α. Lesky, 695).

Είχε γράψει το 1959 ο Ιωάννης Κακριδής σε δημοσίευμά
του με τίτλο «Σωκρατική δικαιοσύνη», που είχε ως αφετηρία
του την πλατωνική «Πολιτεία»: «Όταν έλθει σ' έναν λαό ο
καιρός κι ένας θεσμός χάσει την επαφή του με το θείο, η
απώλεια μέσα στην κοινωνική ομάδα θα είναι ανεπανόρθω-
τη». Ας αγρυπνούμε οι φιλόλογοι να μη χάσει ποτέ το σχο-
λείο μας αυτή τη ζωοδότρα επαφή.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κ. Γεωργούλης, Πλάτωνος Πολιτεία (εισαγωγή, ερμηνεία και σημειώ-
σεις), εκδ Ι. Σιδέρη, Αθήνα 1963.
- Α. Koure, Φιλοσοφία και Πολιτεία, Αθήνα 1990
- Α. Lesky, Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας, Θεσσαλονίκη
1964, σελ. 703-758.
- Κ. Μιχαηλίδης, Πλάτων. Λόγος και μύθος, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα 1998,
σσ. 52-108 (Πολιτεία).
- Α. Ραφαηλίδης, Το ανθρώπινο αγαθόν στον διάλογο «Γοργίας» και στα
πρώτα βιβλία Α-Δ της «Πολιτείας» του Πλάτωνα.
- Α.Ε. Taylor, Πλάτων, Ο άνθρωπος και το έργο του, Αθήνα 1990.



ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ του ΑΡΧΑΙΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ στο ΛΥΚΕΙΟ

Της **ΕΛ. Μερκενίδου**, καθηγήτριας 2ου Πειραμ. Λυκείου Θεσσαλονίκης

Η πρόταση μας είναι απλή και, περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά, εφαρμόζεται από τους περισσότερους διδάσκοντες. Η μέθοδος, κατ' αρχήν, είναι η ερμηνευτική και βασίζεται στους αισθητικούς όρους τού υπό ερμηνείας «είδους». Στη λυρική ποίηση, λόγου χάριν, το βάρος πέφτει στο όνομα, επίθετο ή ουσιαστικό που δομεί μια μάλλον στατική παράσταση· στο ρητορικό λόγο περίτεχνα σχήματα θεμελιώνουν την πειστικότητα –μαζί με τη γοητεία– του επιχειρήματος· στην τραγωδία, που είναι ποίηση και θέατρο, το παιχνίδι του κρυφού και του φανερού προάγει την ατμόσφαιρα της τραγικής ειρωνείας και παρασιτεί στις αμφιλογίες. Όσο πιο έντεχνο το «είδος», τόσο πιο ευκρινείς οι συμβάσεις του, οι όροι δηλαδή του παιχνιδιού/της ερμηνείας. Σημειωτέον ότι από τη διδασκαλία καλόν είναι να μη λείπουν οι αναφορές σε μορφοσυντακτικά, γραμματικά φαινόμενα και, στην ετυμολογία και σημασιολογία· να συζεύγνυνται, όμως στην εκάστοτε ερμηνεία και να επιλέγονται ούτως ώστε να εξυπηρετούν σχεδόν αποκλειστικά αυτήν.

Ας δειγματίσουμε:

I. Σιμωνίδης (6D , 355P)

*ἄνθρωπος ἔων μὴ ποτε φάσης ὃ τι γίνεται αὔριον,
μηδ' ἄνδρα ἰδὼν ὄλβιον ὅσον χρόνον ἔσσειται·
ὥκεϊα γάρ οὐδὲ τανυπτερύγου μυία
οὕτως ἂ μετὰστασις.*

Το ποιητικό εύρημα στο θρηνητικό αυτό επίγραμμα είναι η αντιπαραβολή ανθρώπου και μύγας· συγκεκριμένα, η αλλαγή της τύχης ενός ανθρώπου (μετάστασις), παρομοιάζεται με το γρήγορο πέταγμα της μιας μακρόφτερης μύγας, με κοινό στοιχείο σύγκρισης την ταχύτητα της μεταβολής. Η παράσταση, όχι τυχαία, εκκινείται από το ουσιαστικό *ἄνθρωπος* και καταλήγει στο ουσιαστικό *μετὰστασις*, που εκτός από τη μεταβολή σημαίνει και το θάνατο ως μεταβολή υπαρκτικής κατάστασης, αφήνοντας μια πικρή γεύση στο τέλος του ποιήματος. Οι εμβόλιμοι επικοί τύποι (*ἔων, ὅσον, ἔσσειται*), ως προϊόν μιας «σοβαρής / σπουδαίας παράδοσης, επιβαρύνουν τον πένθιμο τόνο. Η παρομοίωση ανθρώπου μύγας [για να επιτείνει την ασημαντότητα του ανθρώπου;] μοιάζει απροσδόκητη, όπως απροσδόκητη είναι και η *μετὰστασις*, η μεταβολή της ζωής, θετική ή αρνητική, αλλά και *ὥκεϊα*, όσο σύντομο είναι και το επίγραμμα. Ο *ἀνὴρ ὄλβιος* και η *τανυπτέρυγος μυία* ζυγίζονται με ἄξο-

να την *ὥκειαν μετὰστασιν*.

πραγματικό *tertium comparationis* **φανταστικό**

ἀνὴρ ὄλβιος ὥκεια ἂ μετὰστασις τανυπτέρυγος μυία

Το βάρος πέφτει στο ουσιαστικό και ιδίως στο επίθετο –σπάνια το ουσιαστικό είναι γυμνό από επιθετικό προσδιορισμό, προκειμένου να δηλωθεί μια μόνιμη ιδιότητα (*τανυπτερύγου μυίας*), είτε από κατηγορηματικό προσδιορισμό, προκειμένου να δηλωθεί προσωρινή ιδιότητα (*ἄνδρα ὄλβιον*), είτε καθαρό κατηγορούμενο (*ὥκεϊα οὕτως ἂ μετὰστασις*). Τα τρία χαρακτηριστικά ρήματα (*μὴ φάσης, γίνεται, ἔσσειται*) παρέχουν στα ισχυρά ονόματα επίθετα ή ουσιαστικά ένα ερμηνευτικό πλαίσιο (φάσης) για μια συζήτηση οντολογική περί του χρόνου της ζωής (*γίνεται, ἔσσειται*).

II. Δημοσθένης, Ὑπὲρ τῆς Ροδίων ἐλευθερίας

Προοίμιον 1–2

Οἶμαι δεῖν, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, περὶ τηλικούτων βουλευομένων διδόνται παρρησίαν ἐκάστω τῶν συμβουλευόντων, ἐγὼ δ' οὐδεπώποθ' ἡγήσάμην χαλεπὸν τὸ διδάξαι τὰ θέλτισθ' ὑμᾶς (ὡς γὰρ εἰπεῖν ἀπλῶς, ἅπαντες ὑπάρχειν ἐγκωκότες μοι δοκεῖτε), ἀλλὰ τὸ πείσαι πράττειν ταῦτα· ἐπειδὴν γάρ τι δόξη καὶ ψηφισθῇ, τότε ἴσον τοῦ πραχθῆναι ἀπέχει ὅσον περ πρὶν δόξαι, ἔστι μὲν οὖν ἐν ἐγὼ νομίζω χάριν ὑμᾶς τοῖς θεοῖς ὀφείλειν, τὸ τοὺς διὰ τὴν αὐτῶν ὕβριν ὑμῖν πολεμήσαντας οὐ πάλοι νῦν ἐν ὑμῖν μόνοις τῆς αὐτῶν σωρηρίας ἔχειν ἐλπίδας ἄξιον δ' ἡσθῆναι τῷ παρόντι καιρῷ· συμβήσεται γὰρ ὑμῖν, ἐὰν ἂ χρὴ βουλευέσθαι ὑπὲρ αὐτοῦ, τὰς παρὰ τῶν διαβαλλόντων τῇ πόλιν ἡμῶν βλασφημίας ἔργῳ μετὰ δόξης καλῆς ἀπολύσασθαι

Χαρακτηριστικά ο Δημοσθένης στο προοίμιό του εκτονώνει τους ακροατές προσθλέποντας στην προσοχή και την εύνοιά τους· διαλύει το αρνητικό κλίμα των εντυπώσεων σταδιακά, μέσα από μελετημένα «θετικές» έννοιες [οὐ χαλεπὸν (λιτότητα), θέλτιστα, χάριν, σωτηρίας, ἐλπίδα, ἡσθῆναι, βλασφημίας... μετὰ δόξης καλῆς ἀπολύσασθαι], με το «ἀπολύσασθαι» να μετεωρείται ως η τελευταία θετική εντύπωση [*captatio benevolentiae*]. Παράλληλα, σχήματα λόγου – αντιθέσεις περισσότερο και υπερβατά, στα οποία συμπυκνώνει πλήθος γνωρισμάτων– συμβάλλουν στην αισθητική εναρμόνιση αυτού του σοφά ψυχολογημένου ρη-

τορικού λόγου. Ας αποδομήσουμε από μια τέτοια οπτική γωνία το προοίμιο:

α) *βουλευομένους [ύμᾱς] – ἐκάστω τῶν συμβουλευόντων [έμοί] διδόναι παρρησίαν*

β) *οὐ χαλεπόν [=ράδιον, ἥδύ] τό διδάξαι ὑμᾶς τά θέλιστα, ἀλλά τό πείσαι πράττειν:* ορισμός του προβλήματος· ο επιδιωκόμενος στόχος στο συγκεκριμένο ρητορικό λόγο [τό πείσαι πράττειν ταῦτα]

Αντιθέσεις, μέσα από συμπλεκτική αναίρεση μάλιστα: χαλεπόν/θέλιστα, διδάξαι/πράττειν [πρβλ. λόγῳ/έργῳ]

γ) η ηθική «δέσμευση» του ακροατηρίου: *ἅπαντες ὑπάρχειν ἐγνωκότες μοι δοκεῖτε.*

δ) *πραχθῆναι:* η μόνη τελείωση/το τέλος [=σκοπός] το όριο μεταξύ του «ἐπειδὴν τι δόξη καὶ ψηφισθῇ» και του «πρὶν δόξαι». Μομφή απραξίας. Όχι τυχαία, το προοίμιο βρίσκεται ρημάτων και ρηματικών τύπων· προτιμώνται, ακόμα, τα έναρθρα απαρέμφατα αντί των ουσιαστικών: λόγος δυνάμει ενεργητικότερος, για να θεμελιώσει την ανάγκη της ενέργειας. Από την άλλη, τα λίγα ουσιαστικά ισχυροποιούνται ως η λιμνάζουσα ουσία.

Η υπόθεση της αόριστης επανάληψης στο παρόν–μέλλον [ἂν δόξη καὶ ψηφισθῇ ... ἴσον τοῦ πραχθῆναι ἀπέχει] τονίζει τη μομφή για την απραξία των Αθηναίων πολιτικών.

ε) πρόταξη/προκατάληψη: ἔστιν ἓν [η μοναδικότητα του γεγονότος]

τό ἔχειν τὰς ἐλπίδας τῆς αὐτῶν σωτηρίας ἐν ὑμῖν μόνοις [η μοναδικότητα του ρόλου του «σωτήρα»].

Με το υπερβατό σχήμα συγχρόνως [τό ... ἔχειν] συμπεριλαμβάνει με τόπο ιδιαίτερα πυκνό και κυριολεκτικό όλα όσα συναπαρτίζουν το μοναδικό αυτό «ἔχειν».

Αντιθέσεις χρόνου και, κυρίως ιστορικού ρόλου προσώπων [ὑμεῖς, αὐτοί]: *τοὺς διὰ τὴν αὐτῶν ὕβριν ὑμῖν πολέμησαντας οὐ πάλοι* [λιτότητα]

νῦν ἐν ὑμῖν μόνοις τῆς αὐτῶν σωτηρίας ἔχειν τὰς ἐλπίδας.

στ) παρεμβολή του θείου/ιεροποίηση του «ενός» και μοναδικού γεγονότος: *ἐν ᾧν ... χάριν ὑμᾶς τοῖς θεοῖς ὀφείλειν.*

ζ) επαναφορά του αισθητικού/της «ηδονής» με ολοένα πιο έντονο τρόπο: *ἄξιον δ' ἡσθῆναι τῷ παρόντι καιρῷ.*

η) *συμβήσεται – βουλευέσθε – διαβαλλόντων – θλασφημίας:* [μέσα από μια υποβολιμαία παρήχηση του θήτα:] η διάλυση [ἀπολύσασθαι] του εναντίον των Αθηναίων αρνητικού κλίματος.

Στο μεταξύ, ο υποθετικός λόγος του προσδοκωμένου εντείνει τη θετικότητα, καθώς το ευνοϊκό αποτέλεσμα για τους Αθηναίους παρίσταται από το ρήτορα ως ασφαλώς αναμενόμενο, με την προϋπόθεση, βέβαια, της δικής τους συνέργειας: *ἐὰν ᾧ χρὴ βουλευέσθ' ὑπὲρ αὐτοῦ... συμβήσεται ὑμῖν ἀπολύσασθαι τὰς θλασφημίας.*

θ) *ἐργῳ / μετὰ δόξης καλῆς:* οι τρόποι εκτόνωσης της αρνητικότητας.

Επαναφορά της ανάγκης για πράξη [ἐργῳ], χωρίς όμως να παραγνωρίζεται η συμβολή της λογικής και του λόγου [μετὰ δόξης καλῆς].

ι) *θλασφημία ≠ ευφημία/δόξα καλή:* η διαβάθμιση της *bebevolentiae*.

Με το υπερβατό [τὰς παρὰ τῶν διαβαλλόντων τὴν πόλιν ἡμῶν θλασφημίας], πέραν του ότι έχει προσδιοριστεί επακριβώς και πυκνά η προέλευση των θλασφημιῶν, πετυχαίνει να «συγκεντρώσει» λεκτικά και φανταστικά το γεγονός μεταξύ του άρθρου–ορίου και του ουσιαστικού – ορίου, για να το εκτονώσει ταυτόχρονα με μια οριστική λέξη στο τέλος «ἀπολύσασθαι».

II. Σοφοκλέους Ἀντιγόνη

Πρόλογος 1-17

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

ἽΩ κοινὸν αὐτάδελφον Ἰσμήνης κára,
ἄρ' οἶσθ' ὃ τι Ζεὺς τῶν ἀπ' Οἰδίου κακῶν
ὁποῖον οὐχὶ νῶν ἔτι ζῶσιν τελεῖ·
Οὐδὲν γὰρ οὐτ' ἀλγινόν οὐτ' ἄτης ἄτερ
οὐτ' αἰσχρὸν ἄτιμόν ἐσθ' ὁποῖον οὐ
τῶν σῶν τε κáμῶν οὐκ ὅπωπ' ἐγὼ κακῶν.
Καὶ νῦν τί τοῦτ' αὐ φασὶ πανδήμῳ πόλει
κῆρυγμα θεῖναι τὸν στραγγιγὸν ἀρτίως;
Ἔχεις τι κείσῃκουσας; ἢ σε λανθάνει
πρὸς τοὺς φίλους στεῖχοντα τῶν ἐχθρῶν κακά;

ΙΣΜΗΝΗ

Ἔμοι μὲν οὐδεὶς μῦθος, Ἀντιγόνη, φίλων
οὐθ' ἡδὺς οὐτ' ἀλγινός ἔκετ', ἐξ ὅτου
δυοῖν ἀδελφοῖν ἐστερήθημεν δύο
μιᾶ θανόντων ἡμέρα διπλῇ χερί·
ἐπεὶ δὲ φροῦδός ἐστιν Ἀργεῖων στρατός
ἐν νυκτί τῇ νῦν, οὐδὲν οἶδ' ὑπέρτερον,
οὐτ' εὐτυχούσα μάλλον οὐτ' ἀτωμένη.

Ο πρόλογος είναι ο ομφαλός του δράματος· εδώ «δένεται» ο λόγος ύπαρξης της νεόκοπης τραγωδίας, όλα πρέπει εξαρχής εδώ να δηλωθούν, πυκνά και ενδιαφέροντα. Στον πρόλογο η Αντιγόνη αποτιμά το οικείο, το οικογενειακό της παρελθόν, όλα αυτά που την συνοψίζουν στη δεδομένη στιγμή μπροστά στα μάτια των θεατών, το ατομικό της ζάος ως μοίρα στον αιώνιο κύκλο της ζωής¹: ἀλγινόν, ἄτης ἄτερ, αἰσχρὸν, ἄτιμον· μια διαρκής έκπληξη, ένα επαναλαμβανόμενο άλφα, που διακόπτεται από μια παρήχηση οδοντικών – σα να «φτύνεται» η μοίρα μέσα από τα δόντια της τραγικής ηρωίδας.

Εξαρχής, με τον πρώτο στίχο, τίθεται το πρόβλημα [τοῦργον] αυτού του δράματος: ο άταφος αδελφός. Στη συνέχεια το πρόβλημα αναπτύσσεται περισσότερο με το απαγορευτικό κῆρυγμα του Κρέοντα, το οποίο και προκαλεί την αντίδραση της Αντιγόνης. Ο πρόλογος αποκαλύπτει, μέσα από βομβαρδισμό εννοιών, τη συσπείρωση του αίματος, της συγγένειας στην κοινή μοίρα, τον τριπόλιστον οἶτον, με τρόπο εξαιρετικά πυκνό: κοινόν, αὐτ'ἀδελφον, ἀπ' Οἰδίου. Το κοινόν από μόνο του είναι μια δύναμη, μια δύνασις μοιριδία. Αλλά το κοινόν, ο τριπόλιστος οἶτος, δεν αναφέρεται μόνο στο στενότερο κύκλο της οικογένειας·

1. Πρβλ. *Μοιριδίη δύνασις* του ανθρώπου στο Δ' στάσιμο. Ο στίχος 951 «ἀλλ' ἂ μοιριδίη τις δύνασις δεινά» φαίνεται ν' «απαντά» –όχι αβασάνιστα αφού μεσολάβησε η περιπέτεια της Αντιγόνης– στο δί-στιχο 332-232 του Α' στασίμου «πολλά τα δεινά κούδεν ἄν/θρώπου δεινότερον πέλει».

αναγωγικά περικλείει το το ευρύτερο γένος των ανθρώπων (συμβολική της τραγωδίας).

Το έργο ξεκινάει με μια αμφισημία, που εισάγει και την πρώτη τραγική ειρωνεία: *κοινόν αὐτάδελφον* = α) αδελφή μου Ισμήνη [κλητική/επικήληση] β) ο κοινός αδελφός μας [ονομαστική/αναφορά]. Η β' σημασία, η οποία είναι η κρυφή συντασσόμενη στη φανερή α', εγκαθίσταται και το θέμα της συγκεκριμένης τραγωδίας εξαρχής – στην τραγική ειρωνεία: άλλωστε το δραματικό παιχνίδι εγκαθίσταται από το κρυμμένο και όσι από το φανερό. Η κρυφή σημασία, η ονομαστική «[να] ο αδελφός μας», δομεί θεματικά την πρώτη εικόνα της παράστασης: το πτώμα του Πολυνείκη, που είναι και ο πρώτος λόγος στο στόμα της Αντιγόνης, η πρώτη σκέψη, της οποίας τη μετάσταση στο κεφάλι (*κάρρα*) της Ισμήνης² – «*ἄρ' οἶσθ' ὅτι...*» – επιχειρεί μέσω του κοινού τους αίματος. Η *κάρρα* είναι ο καταλληλότερος τόπος [ανθεκτικός ωστόσο: *καρ*-³], για να πέσουν οι συμφορές επάνω του/κατακέφαλα.

Κάθε φορά όλα αρχίζουν «τώρα» [ο τυπικός θεατρικός χρόνος], μια νύχτα (*ἐν νυκτί τῇ νῦν*), τη νύχτα των χαμένων στρατών. Η νύχτα είναι ο καταλληλότερος δραματικός χρόνος για τα παιδιά του Οιδίποδα. Το ίδιο η μνήμη των κακῶν που έπληξαν τους Λαβδακίδες, όπως ακούγεται από την Αντιγόνη σα λόγος τελεστικός, μάλιστα ενώ οι δυο αδελφές ζουν ακόμα (*ἔτι ζῶσαι*)· ένα αιχμηρά ειρωνικό *ἔτι*, που προοικονομεί το θάνατο. Πυκνό σκοτάδι εξαρχής «πλάκωνει» το θεατή, πυρήνες σκότους. Ποια είναι εδώ η νύχτα;

► Ο δραματικός χρόνος (*ἐν νυκτί τῇ νῦν*) μπορεί να σημαίνει το χρόνο αναχώρησης του στρατού. αλλά μπορεί και να κρατηθεί ως παράταση «νύχτας» στη συνάντηση Αντιγόνης–Ισμήνης· μυστικισμός, κυριολεκτικό και συμβολικό κόστος. Η «νύχτα» των παιδιών του Οιδίποδα.

► Η μνήμη/νύχτα: μια προεξαγγελτική μνεία και μνήμη των κακῶν της γενιάς. Τρία κακά κοινωνούν: α) η γενιά ολόκληρη (*κακῶν ἀπ' Οἰδιπόδου*), β) οι δύο αδελφές (*τῶν σῶν τε κάμῶν κακῶν*) και γ) ο εχθρός (*τῶν ἐχθρῶν κακά*)· τρία κακά «ενώνονται» στο κοινό βίωμα των *κακῶν*. Τα πάντα συμβαίνουν στο όνομα του *κακού*. Πλάνη πρώτη και έσχατη. Ακούγεται σα λόγος μαγικός η τρίπτυχη αναφορά: *κακῶν ἀπ' Οἰδίου, τῶν σῶν τε κάμῶν οὐκ ὅπως ἐγὼ κακῶν, τῶν ἐχθρῶν κακά*. Και μια ακόμα αμφιλογία στη συνταγματική συνάφεια των λέξεων «*κακῶν σῶν τε κάμῶν*» θάζει τα πράγματα στη θέση τους: το «ἐγὼ» δίπλα στο «*κακῶν*» προαγγέλλει πως η Αντιγόνη επωμίζεται τα κακά της γενιάς. Η γενιά, οι αδελφές/η ίδια, ο εχθρός· προσωπογραφήθηκαν όλοι εξίσου «σκοτεινά», έγιναν μια σκιά, ενώθηκαν [επιτέλους] απέναντι στο κοινό βίωμα των *κακῶν*. Τόπος στοιχειώδης των κακῶν ο άταφος νεκρός αδελφός, το *κοινόν αὐτάδελφον*.

► Μια νύχτα είναι και η ηθική αποτίμηση της ζωής τους (*ἀλγείνόν, ἄτης ἄτερ, αἰσχρόν, ἄτιμον*), η οποία πνευματοποιεί τα πράγματα, όμως με πνεύμα αρνητικό· ο αρνητισμός του λεκτού λόγου, διάχυτος στο ύφος της Αντιγόνης, είναι επίσης πυρήνας σκότους.

► Η αγγελία/νύχτα: το *κήρυγμα* του Κρέοντα, το οποίο μπαίνει στο δράμα πριν απ' τον ίδιο, παραβιάζει τη φυσική παράδοση· είναι αρνητικό, πυρήνας σκότους, άρνησης και

πολεμικής: η σκοτεινή είσοδος του *πολιτικού, ένας αδιάκοπος πόλεμος*.

► Ο πόλεμος πλανάται στην πόλη, στην ψυχή. Η φρασεολογία εσκεμένα πολεμική, επίσης. Η πρώτη λεκτική και λογική υποστασιοποίηση του Κρέοντα από την Αντιγόνη είναι *στρατηγός*, ιδιότητα πολεμική και λόγια (*κηρύσσων*). Η Ισμήνη επανέρχεται με παραμυθητική σωφροσύνη (στ. 15) *ὁ στρατὸς φρουδὸς ἐστὶ*.

Αμφιλογία 1η: φρουδός = φευγάτος, άφαντος, αλλά και χαμένος, μάταιος. Αμφιλογία 2η: ο στρατός μετωνυμία του στρατηγού, καθώς και του πολέμου ως διασπαστικού πολιτικού στοιχείου της φυσικής ενότητας· άρα ο Κρέων και ο πόλεμος είναι *φρουδός*, το *κήρυγμά* του στην πόλη επίσης. Αμφιλογία 3η: *ἐπεὶ φρουδὸς ἐστὶν ὁ στρατὸς (...), οὐδὲν οἶδ' ὑπέρτερον* κ.λπ.. Το *ἐπεὶ* είναι ταυτόχρονα χρονικό και αιτιολογικό. Η φανερή σημασία: *αφότου έφυγε αυτή τη νύχτα ο στρατός, τίποτα περισσότερο δεν έμαθα ...* Η κρυμμένη: *επειδὴ ο στρατὸς / ο Κρέων / ο πόλεμος είναι χαμένος, μάταιος, εγὼ δεν ξέρω τίποτα περισσότερο ...*

Κι ενώ η Ισμήνη φρονεί ισορροπώντας στο σημείο μηδέν της ύπαρξης/γνώσης, σε πλήρη κατάθλιψη και κατατονία [*οὐδὲν οἶδ' ὑπέρτερον, οὐτ' εὐτυχούσα μάλλον οὐτ' ἀτωμέην*], η Αντιγόνη, η *εξ/αγριωμένη* παρθένος, γήινη και γόνιμη, φυσική και ενστικτώδης, η μη *πολιτική/πολιτισμένη*, είναι θετική στην αρνητικότητά της. Η απόπειρα της Αντιγόνης [εξ ου το έτυμον του ονόματός της: αντίθετα στο –γόνο ή στη γενιά] την τάσσει απέναντι στον *πολιτικό* Κρέοντα. Η Αντιγόνη, που ξέρει ν' αγαπά κατά τη φύση της και που, αντίθετα στο πολιτικό *κήρυγμα* του Κρέοντα, μας κάνει ένα κήρυγμα αγάπης [*οὐ τοι συνέχθειν, ἀλλὰ συμφιλεῖν ἔφυν*] θάβοντας τον Πολυνείκη, θάβει την *πολυνείκη*, την πολυμίσητη [*νεῖκος*, = μίσος] γενιά των *πολεμιστῶν/ πολιτικῶν*, όλων εκείνων των πλάνων πλασμάτων που διαβιούν σε μια απέραντη πλάνη, πολύ μακράν της φύσεως. Αξιοσημείωτη είναι η κοινή ετυμολογία της *πόλεως* και της *πλάνης* από το ρήμα *πέλω/π(ε)λάζω* [άλλα παράγωγα: *πλησίον, πέλαγος, πελάτης, τριπόλιτος*, πιθανώς και ο *πόλεμος* που, κατά μίαν ετυμολογία⁴, προέρχεται από το *πλήττω*].

Η πόλη παρέσυρε την Αντιγόνη από τη *φυσική* της πλά-

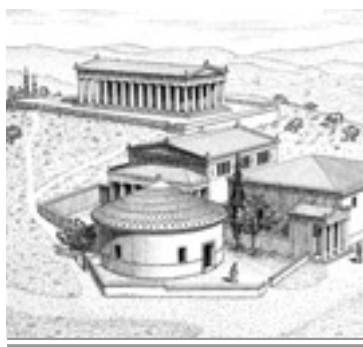
➡ συνέχεια στη σελ 23

2. Είναι σωστή η ετυμολογία του ονόματος *Ισμήνη* από το *ἴσμεν/οἶδα*. Επακριβώς, προέρχεται από το παράγωγο του *οἶδα*, *ἴσμη* και *ἴσμη* = πρόφαση, σύνεση, φρόνηση, κατά τον Ησύχιο [Λεξικόν, 2. 947. 1]. Στον ίδιο λεξικογράφο βρίσκουμε την προσωνομία *Ισμήνιος* του Απόλλωνα, πληροφορία ιδιαίτερα σημαντική για την τραγωδία *Αντιγόνη*, επειδή αυτομάτως συντάσσει την Ισμήνη στην κατηγορία των απολλώνιων προσώπων και υπό την προστασία του Απόλλωνα. Υπάρχει, επίσης, ο *Ισμηνός* το ποτάμι της Θήβας.

Αν οι ήρωες μιας τραγωδίας διακρίνονται δε διονυσιακούς, αυτούς που πεθαίνουν από το πάθος τους, τελικά για την ίδια τη ζωή, και σε απολλώνιους, αυτούς που νοθετούν είτε παρέχουν σταδιακά τη γνώση στους σε πλήρη τύφωση του νου/άτη διονυσιακούς, τότε σίγουρα η Ισμήνη ανήκει στους απολλώνιους. Τα δύο άλλα πρόσωπα που εκπροσωπούν το απολλώνιο στοιχείο με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα *λοξόν–δίφορον–γνωμικόν*, είναι ο Φύλακας και ο Τειρεσίας.

3. Ως γνωστόν, η ρίζα *καρ-* και αναγραμματισμένα *κρα-* δηλώνει κάτι σκληρό, ανθεκτικό. Βλ. *κρανίον, κάρυον, κράτος...*

4. Βλ. *Μέγα Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσας* των Η. Lidell και R. Scott.



Η ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ (Στοχοθεσία και προϋποθέσεις της διδακτικής πράξης)

του Δ.Κ. Φαρμάκη, φιλόλογου, καθηγητή στο Πειραματικό Σχολείο, διδάκτορα Φιλοσοφίας

Διάγραμμα εισήγησης

- Α)** Σκοποθεσία
- Β)** Παράγοντες αποτελεσματικότητας και προϋποθέσεις επίτευξης στόχων
- Γ)** Προτάσεις υποστήριξης της διδακτικής διαδικασίας/και της διδακτικής μεθοδολογίας
- Δ)** Σχεδιάγραμμα μεθοδικής διδασκαλίας

Κεντρικός στόχος της διδασκαλίας της μεταφρασμένης Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στη γυμνασιακή βαθμίδα είναι η προαγωγή της ανθρωπιστικής μόρφωσης, η ενθάρρυνση της διανοητικής, βουλευτικής, συναισθηματικής καλλιέργειας των μαθητών και η μύησή τους στα δημοκρατικά ιδανικά, όπως αυτά αναδύονται μέσα από αξιόλογα κείμενα που εκφράζουν την αταλάντευτη πίστη τους στον άνθρωπο ως φορέα διαχρονικών αξιών.

Αναλυτικότερα, η Α.Ε.Γ. από μετάφραση ως αρχαιογνωστικό - ανθρωπογνωστικό μάθημα επιδιώκει:

- α)** τη σφαιρωμένη μελέτη και κατανόηση του ανθρώπου και της συμπεριφοράς του ως πολύπτυχης προσωπικότητας και ως δρώντος ατόμου και πολίτη στο δημόσιο και ιδιωτικό βίο. (ανθρωπογνωσία) και
- β)** την αξιόπιστη γνώση και γόνιμη επικοινωνιακή σχέση με τα δημιουργήματα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο του παρελθόντος και από την οπτική γωνία ενός περιορισμένου αριθμού αντιπροσωπευτικών συγγραφέων και σταχυολογημένων κειμένων (αρχαιογνωσία).

Κεφαλαίωδους επίσης, σημασίας θεωρείται και ο παιδευτικός, μορφωτικός, ανθρωπιστικός σκοπός. Στο πλαίσιο αυτό κυρίαρχο πρόταγμα αποτελεί:

- α)** η αφύπνιση και η ενεργοποίηση των κριτικών και συλλογιστικών ικανοτήτων των νέων ανθρώπων,
- β)** η καλλιέργεια της ευαισθησίας τους και
- γ)** η διαμόρφωση ενός “ήθους” ανθρώπου που θα σέβεται και θα υπερασπίζεται τον άνθρωπο ως αξία.

Στους σκοπούς του μαθήματος πρέπει να συνυπολογίζεται και η γενικότερη λογοτεχνική και γλωσσοεκφραστική καλλιέργεια των μαθητών, στο βαθμό βέβαια που οι λογοτεχνικές και γλωσσικές αρετές του πρωτοτύπου μεταφέρονται στο μεταφρασμένο κείμενο. Επακόλουθα, η συστηματική άσκηση των μαθητών στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου κατά την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου

συνεισφέρει σημαντικά στην καλλιέργεια και ενδυνάμωση της γλωσσικής ικανότητάς τους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να μνημονευτεί μια αυτονόητη παραδοχή, ότι η Α.Ε.Γ. ως ιστορικό κοινωνικό προϊόν μιας συγκεκριμένης εποχής έχει σημαντική, αλλά σχετική αξία και συνεπώς δεν πρέπει να διεκδικεί στο σύνολό της διαχρονική “ισχύ” και να προβάλλεται εκβιαστικά και αβασάνιστα ως απόλυτο και διαχρονικό πρότυπο ανθρωπιστικής κουλτούρας για το σύγχρονο άνθρωπο.

Προϋποθέσεις υλοποίησης των στόχων

α) Θετική αντιμετώπιση του διδακτικού αντικειμένου, χωρίς να αίρονται κριτικές προσεγγίσεις και αντιρρητικές θέσεις του εκπαιδευτικού. (όχι προσκόλληση σε αδυναμίες / μειονεκτήματα έργου).

β) Αποφυγή τόσο του πρόχειρου αυτοσχεδιασμού και της μεθοδολογικής ασυδοσίας όσο και της άκαμπτης τυποποίησης.

γ) Εγκατάλειψη της αντιπαραγωγικής πρακτικής να θυσιάζεται η ποιότητα στο βωμό της ποσότητας.

δ) Εμπειριστατωμένη μελέτη και κατανόηση ολόκληρου του έργου τόσο μεταφρασμένου όσο και πρωτότυπου.

ε) Προσαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας στην εκάστοτε διδακτέα ενότητα και στο επίπεδο προσληπτικότητας των μαθητών.

στ) Σύνδεση της διδακτικής πράξης με το σύγχρονο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον και ιδιαίτερα τα νεοελληνικά πνευματικά δημιουργήματα.

ζ) Βίωση των αξιών του κειμένου και διεξαγωγή κατευθυνόμενου διαλόγου - συζήτησης για την έκφραση της προβληματικής των μαθητών.

η) Βαθμιαία εξοικείωση των μαθητών με το εξεταζόμενο γραμματειακό είδος και συνακόλουθα μύηση στον πυρήνα του μύθου, της υπόθεσης, στις αφηγηματικές τεχνικές, στο ιστορικό - κοινωνικό πλαίσιο σύνδεσης και αναφοράς του έργου, στα δομικά και γλωσσοεκφραστικά χαρακτηριστικά, ηθογραφία προσώπων κ.α.

θ) Ευρύτερη και συστηματικότερη χρήση οπτικοακουστικών μέσων (σλάιτς από αγγεία, λευκώματα τέχνης, δίσκοι, σι-ντις) φωτογραφικό υλικό από παραστάσεις αρχαίου δράματος, video κ.α.

ι) Ο μεταφραστικός λόγος να είναι απαλλαγμένος από ιδιωτισμούς ή λεκτικές ακροβασίες, να προσεγγίζει την αισθητική ευαισθησία και το γλωσσικό αίσθημα του σύγχρο-

νου νεοέλληνα αναγνώστη και να διατηρεί ως ένα βαθμό την ανεξαρτησία του από το πρωτότυπο, χωρίς να το προδίδει.

Αν εστιάσουμε την παρατήρησή μας στη διδασκαλία του αρχαίου δράματος από μετάφραση, θα πρέπει προκαταβολικά να συνειδητοποιήσει τόσο ο πομπός όσο και ο δέκτης ότι η αποστολή του δράματος ολοκληρώνεται με την παράστασή του, δηλαδή δεν προορίζεται για απαγγελία. Ακόμη χρήσιμο είναι να κατανοηθεί ότι η τμηματική προσπέλαση του κειμένου ως λογοτεχνικού έργου και η αποσύνδεσή του από τη θρησκευτική λατρευτική τελετουργία αφαιρεί σημαντικό μέρος της μαγείας που περικλείει.

Ωστόσο, η διδασκαλία της δραματικής ποίησης κρίνεται σκόπιμη για τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου, γιατί διανύουν μια περίοδο της ζωής τους με έντονη αμφισβήτηση, υπαρξιακά προβλήματα, πολιτικό προβληματισμό και κριτική διάθεση των καταστάσεων που μας περιβάλλουν. Επιπλέον η δραματική ποίηση γοητεύει τους μαθητές με την προϋπόθεση να αναδειχθεί και να αξιοποιηθεί διδακτικά η θεατρικότητά της.

Η "Ελένη" ειδικότερα, ως τραγωδία δε χαρακτηρίζεται από τις εντάσεις της τραγικότητας που χαρακτηρίζαν άλλες τραγωδίες, συγκεντρώνει όμως όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας τυπικής τραγωδίας: τραγικότητα προσώπων, περιπέτεια, αναγνώριση, κορύφωση και λύση "δι' [ἐλέου καὶ φόβου]". Δε θα πρέπει να παραλείψουμε να επισημάνουμε ότι το κυρίαρχο μήνυμα που αναδύεται από το δράμα αυτό, ότι δηλαδή η υπέρβαση των εναντιοτήτων καθίσταται εφικτή χάρη στην ευφυΐα και ευρηματικότητα του ανθρώπου είναι άκρως αισιόδοξο και διαπλαστικό ισχυρής προσωπικότητας.

Εξάλλου, η Ελένη είναι γνωστή από την επική ποίηση και οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν μια διαφορετική εκδοχή του γνωστού μύθου και να προσεγγίσουν συγκριτικά τη μυθοποιία σε δραματικό και επικό επίπεδο.

Συμβάλλοντας στον εμπλουτισμό και στην ποιοτική διεύρυνση της διδακτικής μεθοδολογίας, θα αποπειραθούμε να αρθρώσουμε μια εκδοχή σχεδίασματος διδασκαλίας χρηστικού που θα διασφαλίζει τη σφαιρωμένη - πολυεπίπεδη προσπέλαση του έργου, χωρίς να τροχοπεδείται και να αφυκτιά η δημιουργική αναζήτηση και ο ακηδευμένευτος προβληματισμός.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- A) →** Αφόρμηση - Ένταξη - Σύνδεση.
(Ένταξη της εξεταζόμενης θεματικής ενότητας - τμήματος στα προηγούμενα).
- B) →** α) Ανάγνωση του τμήματος από τον καθηγητή (χωρίς προπαρασκευή των μαθητών).
β) Ανάγνωση από τους μαθητές (με προπαρασκευή στο σπίτι).
- Γ) →** Γλωσσική και πραγματολογική εξομάλυνση.
- Δ) →** Διακρίβωση της αρχιτεκτονικής δομής της ενότητας και τιτλοδότηση των νοηματικών υποενότητων.
- Ε) →** Επιγραμματική απόδοση από τους μαθητές του νοηματικού περιεχόμενου της ενότητας.

ΣΤ) → Διατύπωση διερευνητικών ερωτήσεων με στόχο την ανάδειξη του θεματικού κέντρου της ενότητας και τον καθορισμό των θεμάτων που προσφέρονται για εμβάθυνση και επεξεργασία.

Ζ) → Αναλυτική πραγμάτευση των θεμάτων (Αναγνώριση και σχολιασμός του χώρου και της σκηνικής διάταξης των προσώπων, προσδιορισμός σχέσης, ελατήρια συμπεριφοράς, ψυχογράφηση και ηθογράφηση, διάνοια, η χρήση της τραγικής ειρωνείας, προοικονομία, προσήμανση, αξιολόγηση πλοκής, ανάδειξη συναισθημάτων, ανίχνευση διαχρονικών αξιών, αξιοποίηση παράλληλου κειμένου κ.λ.π.

Η) → Συνολική αποτίμηση της ενότητας και συναγωγή συμπερασμάτων/Τιτλοδότηση.

Επισήμανση: Σκοπός της ανακεφαλαιωτικής θεώρησης του κειμένου είναι να θεραπεύσει τον αναπόφευκτο διамελισμό της ενότητας κατά την ερμηνευτική πορεία, ώστε οι μαθητές να απολαύσουν το εξεταζόμενο τμήμα ως ακέραιη μονάδα οργανικά αδιαίρετη, όπως όλα τα αληθινά έργα τέχνης.

Θ) → Ανάθεση εργασιών → εμπέδωσης
→ προέκτασης

Επισήμανση: Η συγκρότηση των ζητούμενων να κατευθύνει στην αποτροπή της άγονης αντιγραφής και στην ενθάρρυνση της δημιουργικής πρωτοβουλίας, της ερευνητικής διάθεσης και του γόνιμου διαλόγου.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΕΥΡΙΠΙΔΗ, "ΕΛΕΝΗ",

Β' ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ, 2η ΣΚΗΝΗ
ΣΤΙΧΟΙ 786-837

A) ΑΦΟΡΜΗΣΗ - ΕΝΤΑΞΗ - ΣΥΝΔΕΣΗ

(Ένταξη της εξεταζόμενης θεματικής ενότητας στα προηγούμενα)

Οι εξελίξεις στην πλοκή της υπόθεσης που παρακολουθήσαμε εγγράφονται στη 2η σκηνή του δράματος του Β' επεισοδίου και μαρτυρούν το ευρηματικό πνεύμα του Ευριπίδη. Αναλυτικότερα, πριν από λίγο, εμφανίστηκε στη σκηνή ένας βιαστικός και γεμάτος αγωνία υπηρέτης του Μενέλαου, για να λειτουργήσει ως Αγγελιαφόρος ενός παράδοξου φαινομένου: η "Ελένη" αναλήφθηκε στους ουρανούς, λέγοντας ότι είναι είδωλο και αθώνοντας την πραγματική Ελένη. Η πληροφορία αυτή δρομολογεί ραγδαίες εξελίξεις, καθώς τώρα ο Μενέλαος συνδυάζει και συνειδητοποιεί όλες τις πληροφορίες που εξασφάλισε και αναγνωρίζει την Ελένη της Αιγύπτου ως τη σύζυγό του. Ακολουθούν στιγμές λυτρωτικής συγκινησιακής φόρτισης που προκαλούν έντονη εξωτερική δράση και στη συνέχεια η Ελένη αφηγείται στο Μενέλαο τόσο την περιπέτειά της όσο και τα οικογενειακά δεινά. Ο Αγγελιαφόρος παρακολουθεί βουβός τα δρώμενα και στο τέλος ζητά συμμετοχή στη χαρά του ζευγαριού. Έτσι, του δίνεται ο λόγος.

B) α) ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΣΤΙΧΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ
(χωρίς προπαρασκευή των μαθητών)

β) ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

(με προπαρασκευή στο σπίτι)

Γ) ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ

Οι στίχοι δεν παρουσιάζουν δυσκολίες σε επίπεδο γλώσσας. Όσον αφορά τα πραγματολογικά στοιχεία της ενότητας, μπορεί να επισημανθεί ότι ο όρος “Αγγελιαφόρος” δεν είναι ο πιο κατάλληλος για την περίπτωση του γέροντα υπηρέτη του Μενέλαου, αφού ένας τυπικός Αγγελιαφόρος στην αρχαία τραγωδία εμφανίζεται, μεταφέρει όσα διαδραματίστηκαν εκτός της σκηνής και αποχωρεί, μόλις εκπληρώσει την αποστολή του.

Αντίθετα, ο Αγγελιαφόρος στην εξεταζόμενη σκηνή παραμένει και παρακολουθεί τα τεκταινόμενα και παρεμβαίνει απρόσκλητος και απρόκλητος στο διάλογο του Μενέλαου και της Ελένης.

Επίσης, μπορεί να γίνει αναφορά στο “γέροντα γονιό” της Ελένης, δηλ. στον Τυνδάρεω, στους “Διόσκουρους”, δηλ. στα αδέρφια της Ελένης, τον Κάστορα και τον Πολυδεύκη, καθώς και στο μάντη “Κάλχα”, που ήταν ο μάντης που συνόδευσε τους Αχαιούς στην Τρωική εκστρατεία.

Δ) ΔΙΑΚΡΙΒΩΣΗ ΤΗΣ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΙΤΛΟΔΟΤΗΣΗ ΤΩΝ ΝΟΗΜΑΤΙΚΩΝ ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΩΝ

Η εξεταζόμενη ενότητα αρθρώνεται σε ευκρινή τμήματα:

- α) **ΣΤΙΧΟΙ 786-810:** Ο Αγγελιαφόρος φιλοσοφεί με βάση τα γεγονότα.
- β) **ΣΤΙΧΟΙ 811-820:** Ο Μενέλαος δίνει εντολές στον Αγγελιαφόρο.
- γ) **ΣΤΙΧΟΙ 821-837:** Το κατηγορητήριο του Αγγελιαφόρου εναντίον των μάντεων και της μαντικής.

Ε) ΕΠΙΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΝΟΗΜΑΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ**ΣΤ) ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ με στόχο την ανάδειξη του θεματικού κέντρου της ενότητας και τον καθορισμό των θεμάτων που προσφέρονται για εμβάθυνση και επεξεργασία**

- α) Ποιο θέμα θίγει ο Αγγελιαφόρος στους στίχους 786-795 και πώς αυτό σχετίζεται με την υπόθεση της τραγωδίας;
- β) Διακριβώνεται η σχέση του Αγγελιαφόρου με την Ελένη στους στίχους 796-803;
- γ) Η άποψη του Αγγελιαφόρου για τη δουλεία.
- δ) Καταδεικνύεται η στενή σχέση Μενέλαου-Αγγελιαφόρου;
- ε) Οι εντολές του Μενέλαου στον Αγγελιαφόρο ενέχουν στοιχεία προοικονομίας της υπόθεσης του έργου;
- στ) Ποια τα συναισθήματα του Μενέλαου στα λόγια του προς τον Αγγελιαφόρο;
- ζ) Εναντίον ποιων απευθύνει δριμύ κατηγορώ ο Αγγελιαφόρος στους στίχους 821-837; Πώς δικαιολογεί τις απόψεις του;
- η) Ο Αγγελιαφόρος έχει θυμόσοφο χαρακτήρα. Τεκμηριώστε το.

Ζ) ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΘΕΜΑΤΩΝ

- α) Η αστάθεια των ανθρώπινων πραγμάτων - Σχολιασμός - Συγκριτική επεξεργασία με τον πρόλογο του Ερωτόκρι-

του του Βισσέντζου Κορνάρου (Κ.Ν.Λ. Γ' Γυμνασίου, σελ. 51, απόσπασμα 1).

- β) Η άποψη του Ευριπίδη για τη δουλεία μέσα από την τοποθέτηση του Αγγελιαφόρου – Κριτική – Συσχετισμός με τις αντιλήψεις της εποχής του, κατάδειξη διαφορών – Συσχετισμός με τους “Ελεύθερους Πολιορκημένους” του Δ. Σολωμού (Β' Σχεδιάσμα, απόσπασμα 1) (Κ.Ν.Λ. Γ' Γυμνασίου, σελ. 98).
- γ) Κατηγορητήριο εναντίον των μάντεων και της μαντικής:
 - Σύνδεσή του με τη Σικελική Εκστρατεία.
 - Υπογράμμιση της σχέσης του με το αντιπολεμικό μήνυμα της τραγωδίας.
 - Απήχηση ιδεολογίας σοφιστικού κινήματος.
- δ) Σχέση απόψεων περί δουλείας και μαντικής με την υπόθεση του δράματος.
- ε) Διαγραφή του ήθους του Αγγελιαφόρου – Λόγοι επιλογής του από τον ποιητή ως φορέα των δικών του αντιλήψεων.
- στ) Προοικονομία της εξέλιξης της υπόθεσης.

Η) ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΓΩΓΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ - ΤΙΤΛΟΔΟΤΗΣΗ

Η ενότητα αυτή αποτελεί κορυφαία στιγμή μέσα στο σώμα της τραγωδίας “Ελένη”. Ο Ευριπίδης, χρησιμοποιώντας ως “προσωπείο” του το θυμόσοφο Αγγελιαφόρο, εκφράζει απόψεις ρηξικέλευθες, πρωτοποριακές για την εποχή του, ξεδιπλώνει αριστοτεχνικά το σκεπτικισμό του, καταδικάζει τον πόλεμο και ωθεί τον αποδέκτη του έργου του –είτε θεατή είτε αναγνώστη– σε γόνιμο προβληματισμό πάνω στα ανθρώπινα (ευμετάβολο στοιχείο ζωής, δουλεία - ελευθερία, θεός - άνθρωπος, ρόλος μαντικής, δύναμη ανθρώπινου νου, πόλεμος).

ΤΙΤΛΟΔΟΤΗΣΗ: Ο Αγγελιαφόρος καταθέτει μια φιλοσοφική θεώρηση των ανθρώπινων πραγμάτων.

Θ) ΑΝΑΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

- εμπέδωσης
- προέκτασης

Δειγματική παράθεση ερωματοθεσιών

- α) Ποιες θεωρητικές απόψεις του Αγγελιαφόρου αισθητοποιεί το παράδειγμα του Μενέλαου και της Ελένης (στίχοι 791-798);
- β) Στους στίχους 786-810 και 822-837 ο Αγγελιαφόρος εκφράζει απόψεις που φαίνονται άσχετες με τη δεδομένη δραματική κατάσταση. Ποιες είναι αυτές;
- γ) Οι απόψεις του Αγγελιαφόρου για τη μαντική (στίχοι 822-837) πώς σχετίζονται με το δράμα και την ιστορική πραγματικότητα της εποχής του Ευριπίδη;
- δ) Βεβαιώνεται ο χαρακτηρισμός “από σκηνής φιλόσοφος” που έχει αποδοθεί στον ποιητή μέσα από την ενότητα που πραγματευτήκαμε;
- ε) Να σχολιαστεί με συντομία η φράση του Αγγελιαφόρου “σωστό μυαλό και νους, να σοφός μάντης” (στίχος 837).
- στ) Να διαγράψετε το ήθος του Αγγελιαφόρου, όπως διαφαίνεται στα πλαίσια της ενότητάς μας.
- ζ) Να προσδιορίσετε τις συναισθηματικές εναλλαγές του Αγγελιαφόρου με βάση την αναφορά του στο παρόν, στο παρελθόν και στο μέλλον.





Η ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΤΟΥ 1929-1932

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΓΙΑ ΤΗΝ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ

της **Μαρίας Πάλλα**, καθηγήτριας ΠΣΠΘ

Στην παρούσα εισήγηση επέλεξα να σας παρουσιάσω το δεύτερο μέρος από την ενότητα *Τα οικονομικά προβλήματα*. Ο μονοπωλιακός καπιταλισμός, από το κεφάλαιο ΚΔ' του σχολικού εγχειριδίου για την Γ' Λυκείου, που επιγράφεται **Ο κόσμος μεταξύ δύο παγκοσμίων πολέμων**. Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τρία μέρη, από τα οποία οι μαθητές διδάσκονται το δεύτερο και το τρίτο. Το δεύτερο, με τίτλο *Η ψεύτικη ευημερία: η καταναλωτική κοινωνία και τα όριά της* είναι αυτό που θα μας απασχολήσει εδώ.

Ξέρουμε όλοι ότι το γεγονός που εντυπωσιάζει και συγκεντρώνει την προσοχή όσων μελετούν θέματα του Μεσοπολέμου είναι η οικονομική κρίση του 1929-32, κρίση κατά την οποία η παγκόσμια καπιταλιστική οικονομία φάνηκε να κατάρρει, η κατάρρευση αυτή είχε παγκόσμιο χαρακτήρα και οι ίδιες οι ΗΠΑ έγιναν το επίκεντρο του μεγαλύτερου παγκόσμιου σεισμού που κατέγραψαν ποτέ οι οικονομικοί ιστορικοί.

Πριν δοκιμάσουμε την διδακτική προσέγγιση, θα αναφερθούμε στο γεγονός αυτό, για τους συναδέλφους που δεν διδάσκουν ιστορία στην Γ' Λυκείου, αλλά και για να εντοπίσουμε τα προσεχόμενα στοιχεία που οφείλει να γνωρίζει κανείς, πριν προχωρήσει στην πραγματοποίηση της διδασκαλίας. Το σχολικό εγχειρίδιο καλύπτει μια σελίδα εν είδει εισαγωγής, ακολουθεί ένα δισέλιδο περίπου με υπότιτλο *Η μεγάλη κρίση του 1929-32. Η αμερικανική κρίση*, κατόπιν το σύντομο *Η διεθνής κρίση*, και τέλος το *Οι κοινωνικές επιπτώσεις της κρίσης*, κι αυτό μιάμιση σελίδα περίπου.

Από τη βιβλιογραφία χρησιμοποίησα ένα μέρος από το ευρέως γνωστό έργο τριών ιστορικών: το δίτομο του Edward McNall Burns, με τίτλο *Western Civilizations*, στα ελληνικά *Ευρωπαϊκή Ιστορία*, μετ. Τάσος Δαρβέρης, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1983· το *Σκοτεινή Ήπειρος* του Marc Mazower, τίτλος πρωτοτύπου *Dark Continent*, μετ. Κώστας Κουρεμένος, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2001· και το *Η εποχή των άκρων. Ο σύντομος εικοστός αιώνας 1914-1991*, του Eric Hobsbawm, τίτλος πρωτοτύπου *Age of extremes*, μετ. Βασίλης Καπετανγιάννης, Θεμέλιο, Αθήνα, 1995. Ωστόσο, βασικό έργο αναφοράς στο οποίο και στηρίζεται η διδασκαλία είναι πάντα βέβαια το σχολικό εγχειρίδιο.

Η μεγάλη κρίση είχε τις ρίζες της σε μια γενική αγροτική κρίση στη διάρκεια της δεκαετίας του '20, αποτέλεσμα αυξημένης αγροτικής παραγωγής, που είχε ρίξει τις τιμές του σίτου και άλλων αγαθών τόσο, όσο να χρεωκοπούν οι αγρότες, χωρίς όμως να ανακουφίζονται οι φτωχοί των πόλεων. Στη χρόνια αγροτική δοκιμασία προστέθηκε η χρηματιστική κρίση. Η ανεργία στις περισσότερες χώρες της Δ. Ευρώπης

μετά τον Α' παγκόσμιο πόλεμο παρέμεινε σε εκπληκτικά υψηλά επίπεδα, και μόνο στις ΗΠΑ, με ανεργία κατά μέσο όρο 4%, η οικονομία βρισκόταν πραγματικά σε πλήρη κίνηση. Από αυτά φαίνονται οι σοβαρές αδυναμίες που υπήρχαν στην οικονομία. Τι ήταν άραγε η «ελεύθερη οικονομία της αγοράς», όταν όλο και περισσότερο κυριαρχούσαν τεράστιες επιχειρήσεις που ακύρωναν κάθε νόημα της φράσης «ελεύθερος ανταγωνισμός»; Όταν, προκειμένου να απορροφηθούν τα προϊόντα της υπερπαραγωγής χρησιμοποιήθηκε η διαφήμιση και ο δανεισμός από τις τράπεζες; Στις ΗΠΑ τη δεκαετία του '20, ενώ οι μισθοί αυξάνονταν σε μικρότερο βαθμό, τα κέρδη αυξάνονταν δυσανάλογα, και το αποτέλεσμα ήταν υπερπαραγωγή και κερδοσκοπία. Αυτό με τη σειρά του πυροδότησε την κατάρρευση. Η κατάρρευση ήταν δραματική, διότι η χωλαίνουσα επέκταση της ζήτησης τονώθηκε με την τεράστια επέκταση της καταναλωτικής πίστης.

Εξαιτίας του πολύμορφου χαρακτήρα της, η κρίση δεν μπορεί να χρονολογηθεί επακριβώς. Μολονότι οι τιμές των εμπορευμάτων άρχισαν να πέφτουν παγκοσμίως γύρω στο 1926 και ο όγκος των εξαγωγών περίπου ένα χρόνο αργότερα, αφετηρία συνήθως θεωρείται το 1929.

Η μεγαλύτερη εθνική οικονομία του κόσμου, οι ΗΠΑ, έφτανε ουσιαστικά στα όρια της autarkείας, εκτός από την προμήθεια ολίγων πρώτων υλών. Ουδέποτε οι ΗΠΑ ήταν εξαρτημένες από το παγκόσμιο εμπόριο, δεν είχαν και πολλή ανάγκη τον υπόλοιπο κόσμο και δεν ενδιαφέρονταν να λειτουργούν υπέρ της παγκόσμιας σταθερότητας.

Η κατάρρευση άρχισε με την κατάρρευση του χρηματιστηρίου της Νέας Υόρκης στις 28 Οκτωβρίου 1929 και ήταν παγκόσμια. Μόνο η Γερμανία υποδέχτηκε το ήμισι της παγκόσμιας εξαγωγής κεφαλαίων το 1928 και αυτό έκανε την οικονομία της εξαιρετικά ευάλωτη. Αυτό αποδείχτηκε όταν αποσύρθηκε το αμερικανικό χρήμα μετά το 1929.

Γιατί η καπιταλιστική οικονομία δεν κατάφερε να λειτουργήσει στις ΗΠΑ, που ήταν στα 1913 ήδη η μεγαλύτερη οικονομία στον κόσμο και είχε πλουτίσει θεαματικά από τον Α' παγκόσμιο πόλεμο; Ο πόλεμος αυτός, όπως και ο δεύτερος, ενδυνάμωσε τη θέση των ΗΠΑ, όχι μόνον ως χώρας της μεγαλύτερης βιομηχανικής παραγωγής στον κόσμο, αλλά και ως της μεγαλύτερης πιστώτριας χώρας. Στη δεκαετία του '20 ήταν η μεγαλύτερη εξαγωγική χώρα. Γι' αυτόν τον λόγο ήταν και η πρώτη χώρα που έπεσε θύμα της ύφεσης. Οι εισαγωγές και οι εξαγωγές της μειώθηκαν κατά 70% την περίοδο 1929-32.

Να τονίσουμε όμως και τις αυστηρά ευρωπαϊκές ρίζες των οικονομικών προβλημάτων, τα οποία σε μεγάλο βαθμό

είχαν πολιτική προέλευση: στη διάσκεψη των Βερσαλλιών το 1919 επιβλήθηκε στη Γερμανία να σηκώσει όλο το βάρος των αποζημιώσεων, ως μόνη υπεύθυνη του πολέμου, για να παραμείνει ανίσχυρη. Αυτό την υποχρέωσε να δανείζεται συνεχώς από τις ΗΠΑ και να ζη με αμερικανικά λεφτά. Χρήη όμως είχαν και οι σύμμαχοι προς τις ΗΠΑ. Όπως υποστήριξε ο Keynes, ήταν αδύνατη η αποκατάσταση μιας σταθερής οικονομίας στην Ευρώπη χωρίς την αποκατάσταση της Γερμανίας. Όλα κατέρρευσαν μόλις σταμάτησαν οι ΗΠΑ τις δανειοδοτήσεις το 1929. Τα συμπτώματα της κρίσης ποίκιλαν πολύ από χώρα σε χώρα. Η Γερμανία είχε πτώση 46% της βιομηχανικής παραγωγής και 6000000 ανέργους.

Τέτοια οικονομική καταστροφή πρώτη φορά συνέβαινε στη ζωή των εργαζομένων. Κοινωνική ασφάλιση, επίδομα ανεργίας δεν υπήρχε στις ΗΠΑ και σε πολλές χώρες. Η εικόνα που κυριαρχούσε τότε ήταν τα πινάκια σούπας για τους φτωχούς, οι πορείες πεινασμένων των ανέργων που ξεκινούσαν από άκαπνες πλέον περιοχές, όπου οι μεταλλουργίες και τα ναυπηγεία είχαν σταματήσει να λειτουργούν, για να συρρεύσουν στην πρωτεύουσα και να καταγγείλουν όσους θεωρούσαν υπεύθυνους για την κατάσταση. Απόλυτο αίσθημα απελπισίας είχε δημιουργήσει η αποτυχία του καπιταλισμού. Το περιγράφει ο Τζωρτζ Όργουελ στο *Οι αλήτες του Παρισιού και του Λονδίνου*, και ο Τζων Στάινμπεκ στα *Σταφύλια της οργής*.

Αν εξαιρέσουμε τους αγρότες, που ζούσαν στο όριο της φτώχειας, οι μισθωτοί έμειναν άνεργοι. Η μόνη χώρα που πέτυχε να εξαλείψει την ανεργία ήταν η ναζιστική Γερμανία μεταξύ 1933-1938.

Σε δραματική κατάσταση βρίσκονταν και αυτοί που έπαιρναν τις αποφάσεις, διότι ακριβώς δεν υπήρχαν λύσεις στο πλαίσιο της παλιάς φιλελεύθερης οικονομίας. Η μεγάλη ύφεση εξανάγκασε τις δυτικές κυβερνήσεις να δώσουν στην κρατική τους πολιτική προτεραιότητα στα κοινωνικά προβλήματα και όχι στα οικονομικά. Η μαζική ανεργία είναι πολιτικά και κοινωνικά εκρηκτική, όπως αποδείχτηκε ότι ήταν στην ύφεση. Διανοούμενοι, ακτιβιστές και απλοί πολίτες είχαν την πεποίθηση ότι κάτι ήταν βαθιά λανθασμένο στον κόσμο που ζούσαν. Κανένας όμως δεν ήξερε τι έπρεπε να γίνει. Διότι η πορεία χαρασσόταν με στήριξη στον υλικό φιλελευθερισμό και στις πρακτικές του 19^{ου} αιώνα. Κανείς πλέον δεν είχε εμπιστοσύνη σε αυτά. Έτσι, τα αποτελέσματα της ύφεσης και στην πολιτική και στη δημόσια σκέψη και αντίληψη ήταν άμεσα και δραματικά. Στις αποικίες έκανε τώρα την εμφάνισή της η κοινωνική αναταραχή. Τα έβαλαν με τις κυβερνήσεις των μητροπόλεων. Σ' αυτά τα χρόνια επεκτάθηκε το κίνημα της μουσουλμανικής Αδελφότητας στην Αίγυπτο (είχε ιδρυθεί το 1928) και στην Ινδία η δεύτερη κινητοποίηση των μαζών υπό τον Γκάντι το 1931.

Μόνον η ΕΣΣΔ φάνηκε απρόσβλητη: χωρίς καθόλου ανεργία και με τριπλασιασμό της βιομηχανικής παραγωγής από το 1929 ως το 1940 χάρη στα Πενταετή Προγράμματα. Ωστόσο, υπήρχε αναποτελεσματικότητα της σοβιετικής οικονομίας: σκαιά κολλεκτιβοποίησης, εκποτισμοί του Στάλιν κτλ.

Όλα αυτά συνέβαιναν παρά το γεγονός ότι η δεκαετία του '30 ήταν γεμάτη σημαντικές τεχνολογικές καινοτομίες στη βιομηχανία, πχ στην ανάπτυξη των πλαστικών. Όπως και στον τομέα της ψυχαγωγίας, και σε αυτόν που αργότερα

ονομάστηκε media: θρίαμβος του μαζικού ραδιοφώνου και του κινηματογράφου. Τεράστιοι κινηματογράφοι ξεπήδησαν σαν παλάτια ονείρου στις γκρίζες πόλεις που τις μάστιζε η μαζική ανεργία, με το εισιτήριο προσιτό – έστω για μια προβολή – στους απελπισμένους που έτσι υποτίθεται πως ξεχνούσαν τον πόνο τους.

Η αποτυχία του οικονομικού φιλελευθερισμού να διατηρηθεί ως παγκόσμιο πρόγραμμα στα 1929-32 εξηγούσε και την πίεση για αυταρχική οικονομική πολιτική: φασιστική, κομμουνιστική ή υπό την αιγίδα τεράστιων επιχειρήσεων, ανεξάρτητων από τους μετόχους τους. Τρεις επιλογές ανταγωνίζονταν για την αντιμετώπιση της κρίσης:

1. Μαρξιστικός κομμουνισμός: στο κάτω-κάτω οι προβλέψεις του Μαρξ επαληθεύονταν και η ΕΣΣΔ φαινόταν απυρόβλητη απέναντι στην καταστροφή.
2. Ένας καπιταλισμός μεταρρυθμισμένος, που μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο αποδείχθηκε και η πιο αποτελεσματική λύση. Και
3. Ο φασισμός, που η ύφεση μετέβαλε σε παγκόσμιο φαινόμενο – κίνδυνο. Στη γερμανική εκδοχή του την αντιμετώπισε με μεγάλη ταχύτητα και μεγάλη επιτυχία.

Ο Έρικ Χομπσμπάουμ αναρρωτιέται μάλιστα πώς οι орθοδοξίες της καθαρόαιμης αγοράς έφθασαν να κυριαρχούν σε μια περίοδο παγκόσμιας ύφεσης στα τέλη της δεκαετίας του '80 και του '90. Τι είδους παγκοσμιοποίηση είναι σήμερα αυτή, που έχει γεμίσει την Ευρώπη με ανέργους; Οι άνθρωποι ξεχνάνε εύκολα, δεν συμβουλευονται ιστορικούς, καταλήγει. Από αυτήν την άποψη, το μάθημα μοιάζει να βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν φαινόμενα των καιρών τους.

Ας δούμε τώρα πώς τα παραπάνω θα μπορούσαν να πάρουν τη μορφή μαθήματος στην τάξη.

Δίνω στους μαθητές ένα σχέδιο μαθήματος, που περιλαμβάνει τα τέσσερα μέρη, ας ονομάσουμε το πρώτο **Εισαγωγή**, και τα υπόλοιπα με τους τίτλους που έχουν στο εγχειρίδιο.

Εισαγωγή

- ♦ Τη δεκαετία του '20 οι βιομηχανικές χώρες της Ευρώπης και οι ΗΠΑ στρέφονται προς τη μαζική παραγωγή για να πετύχουν ανάκαμψη των οικονομιών τους. Η αύξηση των μισθών είναι μικρότερη από τους ρυθμούς αύξησης της παραγωγής.
- ♦ Επίσης, υπάρχει αυξημένη αγροτική παραγωγή.

Ρωτώ: Ποια υπολογίζουμε πως είναι η οικονομική κατάσταση των αγροτών;

Απάντηση: Οι αγρότες, που είναι πολυάριθμοι, πωλούν φθηνά τα προϊόντα τους, άρα εισπράττουν λίγα χρήματα.

Ρωτώ: Τι συμβαίνει όταν αγρότες και μισθωτοί, δηλ. αυτοί που κατά κύριο λόγο κινούν την αγορά, αντιμετωπίζουν οικονομική δυσπραγία;

Απάντηση και συμπέρασμα: Τα παραγόμενα προϊόντα δεν μπορούν να απορροφηθούν από την αγορά.

Στη συνέχεια **ρωτώ:** Πώς παρακινεί κανείς τον κόσμο να αγοράσει; Με τη διαφήμιση. Κι αν δεν έχει τα λεφτά; Τι γίνεται γύρω σας, τι βλέπετε στις τηλεοράσεις εκτός από τις διαφημίσεις προϊόντων; **Απάντηση:** με την τρα-

πεζική πίστωση: τα λεφτά θα επιστραφούν στην τράπεζα με τόκο.

Συμπέρασμα: Η οικονομία στηρίζεται στις τραπεζικές πιστώσεις. Η καταναλωτική κοινωνία συμβαδίζει με την υπερπαραγωγή; Όχι. Άρα: η οικονομία δεν στηρίζεται σε υγιείς βάσεις. Η ευημερία είναι ψεύτικη.

Στο σημείο αυτό διαβάζουμε την τελευταία παράγραφο του παρασελίδιου κειμένου στη σ. 160 του εγχειριδίου:

– *Κι όταν αποκτήσω τα δυο ρολόγια, πώς θα τα πληρώσω;* κτλ.

Η μεγάλη κρίση του 1929-32. Η αμερικανική κρίση:

♦ 22 Οκτωβρίου 1929 αρχίζουν ρευστοποιήσεις μετοχών από φόβο πτώσης των τιμών τους. 24 Οκτ. ρευστοποιήθηκαν 13.000.000 τίτλοι μετοχών.

Ρωτώ: ποια είναι η άμεση συνέπεια;

Απάντηση: άμεση πτώση των τιμών των μετοχών.

Ρωτώ: τι κάνουν οι τράπεζες, που οι μετοχές τους δεν έχουν πια καμιά αξία;

Απάντηση: δεν μπορούν πλέον να χρηματοδοτούν επιχειρήσεις.

Κι αυτές; Δεν πωλούν τα προϊόντα τους, χρεωκοπούν, απολύουν εργάτες και προσωπικό.

Συμπέρασμα: παράλυση αμερικανικής οικονομίας – εκατομμύρια άνεργοι.

Η διεθνής κρίση:

♦ Οι αμερικανικές τράπεζες επιδιώκουν επαναπατρισμό των κεφαλαίων τους, τα οποία είχαν επενδυθεί στην Ευρώπη.

♦ Οι ευρωπαϊκές οικονομίες στηρίζονταν στο αμερικανικό χρήμα – η Γερμανία περισσότερο απ' όλες.

Ερώτηση: τι συμβαίνει όταν ζη κανείς με δανεικά, τι έπαθαν οι ευρωπαϊκές τράπεζες;

Απάντηση: Χρεωκόπησαν κι αυτές. Η Γερμανία επλήγη περισσότερο.

♦ Πλήττονται και οι αγροτικές και υπανάπτυκτες χώρες. Δεν πουλά η Βραζιλία τον καφέ της, η Ελλάδα τη σταφίδα της κτλ.

Ερώτηση: Πώς; Γιατί;

Απάντηση: διότι οι πρώην πλούσιες χώρες δεν έχουν κεφάλαια για να αγοράσουν τα προϊόντα των φτωχών χωρών, έτσι οι τελευταίες χάνουν την κύρια πηγή των εσόδων τους.

Οι κοινωνικές επιπτώσεις της κρίσης:

♦ Ακόμα μεγαλύτερη κεφαλαιοκρατική συγκέντρωση: τα τραστ βρήκαν ευκαιρία και εξαγόρασαν τις επιχειρήσεις που χρεωκόπησαν.

♦ Υπερβολική συγκέντρωση στις πόλεις προς εύρεσιν εργασίας.

Συμπέρασμα: αύξηση πληθυσμού των πόλεων – κοινωνικά προβλήματα.

Ερώτηση: ποια μπορεί να είναι αυτά;

♦ Οι μεσοαστοί άνεργοι προλεταριοποιούνται.

Εξηγούμε τους όρους «προλεταριοποιούμαι» και «προλετάριος»

♦ Άρα, διαταράσσεται η διάρθρωση της αστικής κοινωνίας

♦ Δυσπιστία προς τη φιλελεύθερη οικονομία και το δημοκρατικό πολίτευμα.

♦ Οι μικροαστοί φοβούνται την προλεταριοποίηση, έχουν ιδεολογική αστάθεια.

Ερώτηση: Ποιος κίνδυνος παραμονεύει;

Απάντηση: τα μικροαστικά στρώματα ωθούνται προς την υποστήριξη ολοκληρωτικών πολιτικών λύσεων.

♦ Σε χώρες όπου η αστική δημοκρατία δεν είναι σταθερή (Γερμανία, Ιταλία, Ισπανία κ.ά.) η μεγαλοαστική τάξη υποστηρίζει τις ολοκληρωτικές πολιτικές λύσεις.

Ερώτηση: γιατί;

Απάντηση: γιατί φοβάται την αναταραχή που μπορεί να έχει ανεξέλεγκτες συνέπειες και μ' αυτή τη στάση υποτίθεται πως καθυστεράει τους μικροαστούς.

Τελειώνοντας, μελετήσαμε τους πίνακες των σελίδων 161 & 163 για την άνοδο και την πτώση των μετοχών και την ανεργία στις χώρες αντίστοιχα, αλλά ο χρόνος δεν επέτρεψε να διαβάσουμε το κείμενο της σ. 165 από τα *Σταφύλια της οργής* του Τζ. Στάινμπεκ. Εναλλακτικά, θα μπορούσαμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να το επεξεργαστούν στο σπίτι και να απαντήσουν στις εξής ερωτήσεις:

1. Ποια είναι η κατάσταση των αγροτών και γιατί έχουν στήσει σκηνές;

(Απάντηση: βρίσκονται σε κατάσταση εξαθλίωσης και μετακινούνται για να επιζήσουν, προσπαθώντας να βρουν δουλειά)

2. Τι προσπαθεί να κάνει ο εργολάβος και ποιο φαινόμενο – συνέπεια της κρίσης παρατηρείται εδώ;

(Απάντηση: προσπαθεί να βρει δουλευτές με το χαμηλότερο δυνατό ημερομίσθιο – το φαινόμενο της αισχροκέρδειας το εξέθρεψε η κρίση, κατά την οποία οι διάφοροι κερδοσκόποι εκμεταλλεύονται την ανθρώπινη δυστυχία)

3. Στις μέρες μας, στις ανεπτυγμένες χώρες, παρατηρείται και το φαινόμενο της μεγάλης ανεργίας και το φαινόμενο της τραπεζικής πίστωσης για να κινηθεί η αγορά. Τι παρατηρήσεις θα μπορούσαμε να κάνουμε για τις κοινωνίες μας;

(Εδώ μπορούμε να αφήσουμε τους μαθητές να σκεφθούν και να απαντήσουν ελεύθερα. Μπορούμε πάντως να σημειώσουμε ότι η φιλελεύθερη οικονομία αποδεικνύεται ότι δεν εξασφαλίζει κοινωνική ευημερία σε όλες τις ομάδες της κοινωνίας, και ότι οι κυβερνήσεις οφείλουν να είναι πολύ προσεκτικές σε ό,τι αφορά τις πολυεθνικές, τις ιδιωτικοποιήσεις, τις συμβάσεις τις επενδύσεις, τη θυσία των πάντων στη λογική της αγοράς κτλ).

Το σχέδιο μαθήματος αυτό μπορεί να εφαρμοσθεί πρακτικά, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι διατηρούμε διαρκή τον έλεγχο της πορείας του μαθήματος, λαμβανομένου υπ' όψιν του πιεστικού χρόνου της διδακτικής ώρας, και χωρίς

να παραβλέπουμε όλες εκείνες τις παραμέτρους που λειτουργούν στην τάξη και τις οποίες καλείται να αντιμετωπίζει κάθε φορά ο μάχιμος εκπαιδευτικός.

Η οικονομική κρίση του 1929-1932: Διδακτική προσέγγιση για την Γ' Λυκείου

Σχέδιο μαθήματος

Εισαγωγή

Τη δεκαετία του '20 οι βιομηχανικές χώρες της Ευρώπης και οι ΗΠΑ στρέφονται προς τη μαζική παραγωγή για να πετύχουν ανάκαμψη των οικονομιών τους. Η αύξηση των μισθών είναι μικρότερη από τους ρυθμούς αύξησης της παραγωγής. Επίσης, υπάρχει αυξημένη αγροτική παραγωγή.

Η μεγάλη κρίση του 1929-32

Η αμερικανική κρίση

22 Οκτωβρίου 1929 αρχίζουν ρευστοποιήσεις μετοχών από φόβο πτώσης των τιμών τους.
24 Οκτωβρίου ρευστοποιήθηκαν 13.000.000 τίτλοι μετοχών.

Η διεθνής κρίση

Οι αμερικανικές τράπεζες επιδιώκουν επαναπατρισμό των κεφαλαίων τους, τα οποία είχαν επενδυθεί στην Ευρώπη.
Οι ευρωπαϊκές οικονομίες στηρίζονταν στο αμερικανικό χρήμα – η Γερμανία περισσότερο απ' όλες.
Πλήττονται και οι αγροτικές και υπανάπτυκτες χώρες. Δεν πουλά η Βραζιλία τον καφέ της, η Ελλάδα τη σταφίδα της, κτλ.

Οι κοινωνικές επιπτώσεις της κρίσης

Ακόμα μεγαλύτερη κεφαλαιοκρατική συγκέντρωση. Τα τρασά βρήκαν ευκαιρία και εξαγόρασαν τις επιχειρήσεις που χρεωκόπησαν.

Υπερβολική συγκέντρωση στις πόλεις προς εύρεση εργασίας.

Οι μεσοαστοί άνεργοι προλεταριοποιούνται.

Διαταράσσεται η διάρθρωση της αστικής κοινωνίας.

Δυσπιστία προς τη φιλελεύθερη οικονομία και το δημοκρατικό πολίτευμα.

Οι μικροαστοί φοβούνται την προλεταριοποίηση, έχουν ιδεολογική αστάθεια.

Σε χώρες όπου η αστική δημοκρατία δεν είναι σταθερή (Γερμανία, Ιταλία, Ισπανία, κ.ά.) η μεγαλοαστική τάξη υποστηρίζει τις ολοκληρωτικές πολιτικές λύσεις.



ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ της ΑΡΧΑΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ στο ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Του Αργ. Παπαργυρίου, Δρ. καθηγητή του 1ου Πειραμ. Γυμν. Θεσσαλονίκης

Α. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Το μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας έχει έναν ιδιαίτερο ρόλο στη γενικότερη πνευματική συγκρότηση του μαθητή, καθώς τον φέρνει σε επαφή με τις ρίζες του νεοελληνικού πολιτισμού και με τις θεμελιώδεις αξίες που διέπουν τον δυτικό κόσμο, μέρος του οποίου αποτελεί και η σύγχρονη Ελλάδα. Επιπλέον, (νομίζω όλοι θα συμφωνούσαν σ' αυτό) η καλή γνώση της ιστορίας και του πολιτισμού της Αρχαίας Ελλάδας είναι σημαντική αρωγός του μαθητή στα περισσότερα φιλολογικά μαθήματα και μπορεί να επιδράσει ευεργετικά στην επίδοσή του σ' αυτά. Επομένως ο φιλόλογος που αναλαμβάνει να διδάξει το μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας στο Γυμνάσιο επωμίζεται την ευθύνη ενός έργου, που εκ πρώτης όψεως φαίνεται εύκολο, στην πράξη όμως παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες: πρέπει όχι μόνο να καλύψει την διδακτέα ύλη, αλλά και να διδάξει το μάθημα με τρόπο που οι μαθητές να αγαπήσουν τη γνώση που τους παρέχει, να την αφομοιώσουν και να την κάνουν «κτήμα» τους «ες αεί».

Όμως παρά τη σπουδαιότητα και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που παρουσιάζει το μάθημα αυτό, τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του είναι συχνά φτωχά ή και αποκαρδιωτικά. Σπάνια συναντά κανείς μαθητές –ακόμη και μεταξύ των άριστων- που έχουν μια συνοπτική έστω, αλλά ξεκάθαρη εικόνα ακόμη και για σπουδαία γεγονότα της αρχαίας μας ιστορίας ή για βασικές κατακτήσεις του αρχαίου ελληνικού πνεύματος. Ελάχιστοι εξάλλου απ' αυτούς αναπτύσσουν ενδιαφέροντα σχετικά με το μάθημα ή είναι σε θέση να αξιοποιούν την κριτική τους ικανότητα για να συνάγουν ιστορικά ασφαλή συμπεράσματα. Συνήθως περιορίζονται σε απλουστευτικές γενικεύσεις που όμως ισοδυναμούν κατ' ουσία με παραποίηση της ιστορικής αλήθειας και μπορεί ενίοτε να αποδειχθούν κι επικίνδυνες.

Οι λόγοι είναι πολλοί και πρέπει ίσως να αναζητηθούν κυρίως στις γενικότερες αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος (διαμόρφωση αναλυτικού προγράμματος, δασκαλοκεντρική και βιβλιοκεντρική διδασκαλία, κτλ). Μπορούμε όμως και στο πλαίσιο της τωρινής σχολικής πραγματικότητας να αναζητήσουμε τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας του μαθήματος της Αρχαίας Ιστορίας, ώστε και πιο ενδιαφέρον να γίνει και μονιμότερα αποτελέσματα να έχει.

Β. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. Μεθόδευση της διδασκαλίας

Η μέθοδος που παραδοσιακά εφαρμόζεται γενικότερα στη διδασκαλία των μαθημάτων Ιστορίας, βασίζεται στην αφήγηση: ο εκπαιδευτικός αφηγείται τα ιστορικά γεγονότα μιας ενότητας, ο μαθητής τα απομνημονεύει, συχνά μηχανιστικά,

και τα αναπαράγει κατά την εξέτασή του. Αυτή η μέθοδος ενέχει ορισμένες αδυναμίες και θέτει περιορισμούς. Λ.χ. η αφήγηση των γεγονότων τέρπει όταν ο δάσκαλος έχει το χάρισμα να γοητεύει με το λόγο του το ακροατήριό του ή όταν τα γεγονότα που αφηγείται ερεθίζουν συγκινησιακά το μαθητή. Επίσης ο μαθητής μαθαίνει κυρίως μέσα από τα ακουστικά ερεθίσματα του και αξιοποιώντας την μνήμη του, όχι όμως –τουλάχιστον σε ικανοποιητικό βαθμό- και άλλες νοητικές λειτουργίες. Μπορούμε λοιπόν:

α) Να εμπλουτίζουμε τα ερεθίσματα του μαθητή φέρνοντας τον σε άμεση επαφή με πηγές ιστορικών πληροφοριών στις οποίες καταφεύγουμε και οι ίδιοι. Μπορούμε λ.χ. να ενσωματώσουμε στη διδασκαλία μας τις **πηγές του σχολικού εγχειριδίου, τους χάρτες και το φωτογραφικό του υλικό**, όταν κρίνουμε πως βοηθούν το μαθητή να κατανοήσει και να αφομοιώσει τα γεγονότα ή τα ιστορικά φαινόμενα που διδάσκουμε. Νομίζω πως όλοι θα συμφωνούσαμε ότι για τη διδασκαλία ιστορικών γεγονότων, όπως αυτών των Περσικών Πολέμων ή της εκστρατείας του Μ. Αλεξάνδρου, μπορούν και πρέπει να αξιοποιούνται οι χάρτες του σχολικού βιβλίου.

Μπορούμε επίσης για τους διδακτικούς μας σκοπούς να αξιοποιήσουμε το **εποπτικό υλικό που διαθέτει το σχολείο** στο οποίο εργαζόμαστε. Υπάρχουν βέβαια ανισότητες μεταξύ των σχολικών μονάδων σ' ό,τι αφορά υποδομές διδακτικών μέσων (βιβλιοθήκες, διαφάνειες, χάρτες, κτλ) και καμιά φορά, αν κρίνω από την προσωπική μου εμπειρία, οι ανισότητες αυτές είναι πολύ μεγάλες και αποκαρδιωτικές για το δάσκαλο που θέλει να υπερβεί τις συμβατικές του υποχρεώσεις απέναντι στους μαθητές του και να ενισχύσει τη διδακτική του μέθοδο με υλικό εκτός σχολικού βιβλίου. Ακόμη όμως και στην περίπτωση που το σχολείο δε διαθέτει επαρκή μέσα για τη διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ιστορίας μπορούμε φυσικά να αξιοποιήσουμε το **εποπτικό υλικό που διαθέτουμε οι ίδιοι**. Επιπλέον μπορούμε να φέρουμε το μαθητή σε επαφή με τη βασική βιβλιογραφία κάθε ενότητας. Έτσι ο μαθητής γνωρίζει τι έχει γραφεί για την ενότητα που διδάσκουμε, και αυτό μπορεί να αποτελέσει αφορμή για έναν γόνιμο διάλογο ή να γεννήσει σ' ορισμένους μαθητές την επιθυμία να εμβαθύνουν περισσότερο τις γνώσεις που απέκτησαν στο μάθημα.

Ουσιαστικό ρόλο επίσης στη διδασκαλία της Αρχαίας Ιστορίας μπορούν να έχουν και οι επισκέψεις σε μουσεία ή αρχαιολογικούς χώρους (αν είναι εφικτό). Όταν είναι καλά οργανωμένες, μπορούν να ενισχύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορική περίοδο που διδάσκουμε.

β) να περιορίσουμε τον χρόνο της αφήγησής μας δίνοντας στους μαθητές με τη μέθοδο των ερωταποκρίσεων περισσότερο ενεργό ρόλο στην παράδοση του μαθήματος. Λ.χ. δεν είναι απαραίτητο πάντα να εκθέτουμε εμείς τα αίτια και τις συνέπειες των ιστορικών γεγονότων που τους διδάσκου-

με (π.χ. του Πελοποννησιακού Πολέμου), αν ξέρουμε πως μπορούν να τα εικάσουν οι ίδιοι (οι μαθητές άλλωστε βρίσκουν ανιαρό το μάθημα που αναλύσκεται σε πληροφορίες που θεωρούν «ευκόλως εννοούμενες»). Μπορούμε επίσης τους ζητούμε να εντοπίσουν βασικά χαρακτηριστικά ή ομοιότητες και διαφορές ιστορικών φαινομένων, τρόπων ζωής, κτλ (π.χ. ομοιότητες και διαφορές των αρχαίων πολιτευμάτων) ή να συγκρίνουν γεγονότα και φαινόμενα των αρχαίων χρόνων με ανάλογα της σύγχρονης εποχής (π.χ. ο β' ελληνικός αποικισμός και η μετανάστευση ως σύγχρονο φαινόμενο. Οι ερωτήσεις αυτού του είδους δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως επίδοσης, να συμμετάσχουν στη διεξαγωγή του μαθήματος, ιδίως αν έχουν βιωματική γνώση, π.χ. παιδιά μεταναστών). Μπορούμε, τέλος, να τους μάθουμε να μελετούν χάρτες και να εξαγάγουν λογικά συμπεράσματα (π.χ. ο ρόλος των ποταμών στην ανάπτυξη των πολιτισμών των αρχαίων λαών της Μ. Ανατολής). Έτσι ο μαθητής οξύνει την κριτική του ικανότητα και καλλιεργεί τον προφορικό του λόγο, ενώ το μάθημα πολλές φορές αποκτά χαρακτήρα παιχνιδιού αντιληπτικής ικανότητας. Ας σημειωθεί πάντως ότι ο μαθητής θα ανταποκριθεί ευχαρίστως στην πρόσκληση για ενεργό συμμετοχή, μόνο αν τον πείσουμε ότι δεν πρέπει να φοβάται να εκφέρει την άποψή του.

2. Κατ' οίκον εργασία

Εφόσον όμως η διδασκαλία της Ιστορίας δεν περιορίζεται στις γνώσεις που προσφέρονται ως «διδασκτέα ύλη» από το σχολικό βιβλίο, αλλά περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα πηγών και δραστηριοτήτων, ανάλογες πρέπει να είναι και οι εργασίες που αναθέτουμε στους μαθητές για το σπίτι. Μπορούμε λ.χ. να τους ζητήσουμε να μελετήσουν και να αξιολογήσουν πηγές, να σχεδιάσουν χάρτες, να αναζητήσουν φωτογραφικό υλικό στο διαδίκτυο, κτλ. Τις πληροφορίες που θα αντλήσουν δεν είναι ανάγκη να τις απομνημονεύσουν και από το σχολικό βιβλίο. Αξίζει να επισημανθεί ότι αν κάθε φορά διορθώνουμε τα φύλλα εργασίας όλων των μαθητών, θα διαπιστώσουμε γρήγορη βελτίωσή τους και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα μάλιστα θα είναι ταχύτερα και καλύτερα, αν στην αρχή του σχολικού έτους τους υποδείξουμε πώς πρέπει να εργάζονται ανάλογα με το είδος της εργασίας που τους ανατίθεται. Π.χ. πώς να ξεχωρίζουν το ουσιαστικό από το επουσιαστικό στο σχεδιασμό ενός χάρτη ή πώς να αντλούν πληροφορίες από γραπτές πηγές και πώς να τις εκθέτουν σε γραπτό λόγο.

Πάντα βέβαια πρέπει να έχουμε κατά νου δύο περιορισμούς: α) ότι οι σημερινοί μαθητές έχουν εκ των πραγμάτων λίγο ελεύθερο χρόνο και επομένως οι εργασίες που τους αναθέτουμε δεν πρέπει να απαιτούν πολύωρη απασχόληση για να ολοκληρωθούν. β) Ως προς το βαθμό δυσκολίας τους οι εργασίες που αναθέτουμε πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την ηλικία και το επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης των μαθητών.

Γ. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

1. Ο Β' ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΑΠΟΙΚΙΣΜΟΣ

ΣΤΟΧΟΙ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ:

1. Να αποκτήσουν βασικές γνώσεις για τον β' ελληνικό αποικισμό (κυρίως αίτια, εξάπλωση, αποτελέσματα).

2. Να συγκρίνουν τη μετανάστευση των Ελλήνων των αρχαίων χρόνων με τη μετανάστευση ως φαινόμενο της σύγχρονης εποχής.
3. Να μάθουν να αξιοποιούν πρόσθετες πηγές γνώσης, εκτός από την ύλη του σχολικού βιβλίου (ιστορικά κείμενα, χάρτες, πληροφορίες από το Διαδίκτυο)
4. Να μάθουν να χρησιμοποιούν την κριτική τους ικανότητα στην προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων.
5. Να καλλιεργήσουν το γραπτό τους λόγο.

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

- A. ΧΡΟΝΟΙ Β' ΑΠΟΙΚΙΣΜΟΥ: **μέσα 8^{ου} - τέλος 6^{ου} αι.**
- B. ΑΙΤΙΑ: [προτείνεται πρώτα να αναζητήσουν οι μαθητές τους λόγους για τους οποίους σήμερα οι άνθρωποι εγκαταλείπουν τις εστίες τους και μεταναστεύουν].

ΣΗΜΕΡΑ	ΧΡΟΝΟΙ Β' ΑΠΟΙΚΙΣΜΟΥ
α) υπερπληθυσμός	α) υπερπληθυσμός
β) εντάσεις (εθνικές, πολιτικές, κτλ)	β) εντάσεις πολιτικές
γ) ανάπτυξη τεχνολογίας, εμπορίου & βιομηχανίας	γ) ανάπτυξη εμπορίου & βιοτεχνίας (βλ. χάρτη)

Γ. ΟΡΓΑΝΩΣΗ: κρατική πρωτοβουλία

- A. ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΗΤΡΟΠΟΛΗΣ-ΑΠΟΙΚΙΑΣ [προτείνεται να αξιοποιηθεί και το κείμενο του Θουκυδίδη του σχ. β. σελ. 93]
- E. ΠΕΡΙΟΧΕΣ Β' ΕΛΛΗΝ. ΑΠΟΙΚΙΣΜΟΥ [προτείνεται η μελέτη του χάρτη σχ. β. 94-95· εξάλλου, ο χάρτης 1 στο παράδειγμά μας δίνει σημαντικές πληροφορίες για τις περιοχές του ελλ. αποικισμού, τις θαλάσσιες οδούς και τα εμπορικά κίνητρα των αποίκων]
- ΣΤ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ: 1. «**ανακούφιση των μητροπόλεων**»
2. **αποτελέσματα στην οικονομία-κοινωνία** [προτείνεται η αξιοποίηση φωτογρ. σχ. β., 98 & 105]
3. **αποτελέσματα στον πολιτισμό** [αναφορά και στη σύγχρονη εποχή]



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1. Να συγκρίνετε τον α' και β' αποικισμό. Τι διαφορές παρουσιάζουν;
2. «Και η χώρα που ακολουθεί είναι εύφορη ως το Παντικάπαιον, την μητρόπολη των Βοσποριανών που έχει χτιστεί στο στόμιο της Μαιώτιδος. Η απόσταση μεταξύ Θεοδοσίας και Παντικάπαιου ανέρχεται σε 530 στάδια. Όλη η περιοχή παράγει σιτηρά, έχει πολλά χωριά και μια πόλη με πολύ καλό λιμάνι που ονομάζεται Νυμφαίο. Το Παντικάπαιο είναι

ένας λόφος με πυκνοκατοικημένη τη γύρω απ' αυτόν περιοχή σε ακτίνα είκοσι σταδίων. Στα ανατολικά έχει ένα καλό λιμάνι και ναυστάθμους που χωρούν ως και 30 πλοία, έχει δε και ένα φρούριο στον λόφο. Το Παντικάπαιο ιδρύθηκε από τους Μιλήσιους» (Στράβων, Γεωγρ. Ζ').

Ερώτηση: Ποια ιστορικά συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο επέλεγαν τους χώρους αποικισμού οι Έλληνες συνάγονται από το κείμενο αυτό;

3. «Ο Έφορος λέει ότι οι πόλεις αυτές (Μεσσήνη, Ταυρομένιο, Κατάνη και Συρακούσες) ήταν οι πρώτες Ελληνικές πόλεις που χτίστηκαν στη Σικελία τη δέκατη γενιά μετά τα Τρωικά. Οι προηγούμενοι τόσο φοβόντουσαν τους Τυρρηνούς πειρατές και την ωμότητα των βαρβάρων που κατοικούσαν εκεί, ώστε μήτε για εμπόριο δεν προσέγγιζαν τη Σικελία» (Στράβων, ο.ππ. ΣΤ').

Ερώτηση: Στις αποικιστικές τους προσπάθειες οι Έλληνες συχνά αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Μπορείτε με βάση το παραπάνω κείμενο και το κείμενο του Ηροδότου στο βιβλίο σας (σελ 93), να εικάσετε μερικές απ' αυτές;

ΕΡΓΑΣΙΑ: Να σχεδιάσετε το χάρτη των ελληνικών αποικιών. Φροντίστε να σημειώσετε σ' αυτόν όσο γίνεται περισσότερες αποικίες. Σημειώστε με μεγάλα και έντονα γράμματα τις πιο δραστήριες μητροπόλεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ι.Ε.Ε. β' τ. (ιδίως ο χάρτης σελ 276-7)
2. Πωλ Φορ, Η Καθημερινή Ζωή στις Ελληνικές Αποικίες, εκδ. Παπαδήμα, 1988.
3. Στράβων, Γεωγραφικά

2.

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΕΥΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ

ΣΤΟΧΟΙ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

- ✓ Να γνωρίσουν οι μαθητές την εξέλιξη των πολιτευμάτων στα ελληνικά κράτη κατά τους αρχαίους χρόνους και να κατανοήσουν τις συνθήκες που συντέλεσαν στις αυτές τις πολιτικές αλλαγές.
- ✓ Να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα με την αξιοποίηση και το σχολιασμό πηγών γνώσης εκτός του σχολικού εγχειριδίου.
- ✓ Να καλλιεργήσουν δικό τους ιστορικό λόγο.

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ:

- ♦ **Βασιλεία:** βασικό χαρακτηριστικό: κληρονομική
Από τους μαθητές ζητείται να αναφέρουν *βασικά μειονεκτήματα* αυτού του τρόπου διακυβέρνησης.
- ♦ **Αριστοκρατία:** βασικό χαρακτηριστικό: κτηματική περιουσία. Ετυμολογία του όρου.
Οι μαθητές πρέπει να υποθέσουν ποια *βασικά μειονεκτήματα* είχε το πολίτευμα αυτό.
- ♦ **Ολιγαρχία:** κριτήριο το εισόδημα.
Άρα: σε τι ακριβώς συνίστατο η διαφορά με το αριστοκρατικό πολίτευμα;
- ♦ **Τύραννοι:** τι ήταν;
Από τους μαθητές ζητείται να επισημάνουν τη διαφορά της τυραννίας με τη βασιλεία.
- ♦ **Δημοκρατία:** βασικό χαρακτηριστικό: ίσα δικαιώματα και συμμετοχή όλων στα αξιώματα.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1. Να διαβάσετε το απόσπασμα από τον Ηρόδοτο στη σελ 100 του βιβλίου σας. Πώς, κατά τον Οτάνη, επιδρά η εξουσία στην προσωπικότητα του μονάρχη και γιατί;
2. «Όσα είπε ο Οτάνης, συμβουλευόμενος να ρίξουμε την τυραννία τα παραδέχομαι κι εγώ. Για 'κείνα όμως που είπε, προτρέποντας να δώσουμε την εξουσία στο λαό, σ' αυτά έπεσε πολύ έξω. Γιατί δεν υπάρχει τίποτα πιο ανόητο και πιο αυθάδικο από το πλήθος, που είναι ακατάλληλο για κάθε τι. Τουλάχιστο ο τύραννος, κι αν κάνει κάτι, το κάνει με επίγνωση της πράξης του, ενώ το πλήθος δε μπορεί να έχει τη γνώση αυτή, αφού ούτε διδάχθηκε ούτε ξέρει ποιο είναι το καλό και ποιο είναι το καθήκον».

Ερώτηση: Με ποια επιχειρήματα οι αριστοκρατικοί απέρριπταν τη δημοκρατία;

3. Με ποια σημερινά πολιτεύματα παρουσιάζει ομοιότητες η τυραννία; Ποιες είναι αυτές;

4. Να βρείτε και να γράψετε στο τετράδιό σας πληροφορίες για τους τυράννους Περίανδρο της Κορίνθου και Πολυκράτη της Σάμου.

5. «Φαίνεται τότε Ιέρων ότι θα είναι κάτι πολύ σπουδαίο η τιμή του να είσαι τύραννος. Κι εσείς οι τύραννοι, ενώ, όπως φαίνεται, η τυραννίδα έχει τόσες πολλές ενοχλήσεις και κινδύνους, ωστόσο την επιδιώκετε με μεγάλη τόλμη, για να δέχετε τις τιμές και για εκτελούν οι πάντες, προς χάρη σας, όλα όσα προστάζετε χωρίς αντίρρηση, για να σας κοιτούν με θαυμασμό οι γύρω σας, για να σηκώνονται από τις θέσεις τους, να παραμερίζουν στο πέρασμά σας και, τέλος, για να σας εγκωμιάζουν όλοι οι παρόντες και με λόγια και με έργα για πάντα. Μου φαίνεται, Ιέρων, ότι ο άνθρωπος διαφέρει κατά τούτο από τα άλλα ζώα, κατά το ότι δηλαδή επιδιώκει τις τιμές» Ξεν. Ιέρων VII, 1.

Ερώτηση: Ποιο ήταν (σύμφωνα με το κείμενο) το βασικό κίνητρο των τυράννων; Στο κείμενο αναφέρεται ότι οι τύραννοι αντιμετώπιζαν και πολλά προβλήματα. Μπορείς να σκεφτείς μερικά απ' αυτά;



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ι.Ε.Ε., τ. Β
2. G. Glotz, *Η Ελληνική Πόλις*, ΜΙΕΤ 1981
3. A. Andrews, *Η Τυραννία Στην Αρχαία Ελλάδα*, εκ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1982
4. C. Mosse, *Αθήνα, Ιστορία μιας Δημοκρατίας*, ΜΙΕΤ 1983
5. M. Finley, *Αρχαία & Σύγχρονη Δημοκρατία*, εκ. ΕΥΡΥΑΛΟΣ 1989
6. Ε. Μικρογιαννάκης, *Παθολογία Πολιτευμάτων*, εκ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1990



Η ΙΣΤΟΡΙΑ του ΝΕΟΤΕΡΟΥ και ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΚΟΣΜΟΥ από το 1453 Μ.Χ. έως ΣΗΜΕΡΑ

ΤΕΧΝΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ Β' ΤΑΞΗ 1ου ΚΥΚΛΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ

Της Αγγελικής Μπάκου, φιλόλογου 11ου ΤΕΕ Θεσ/νίκης

«Τα γεγονότα είναι ιερά, η γνώμη είναι ελεύθερη»
Κ.Π. Σκοτ

Η διδακτική της ιστορίας στα ΤΕΕ.

Παθογένεια – Προοπτικές

Ο Μικρασιατικός Πόλεμος (1918-1923)

Διδακτική πρόταση

Προτεινόμενος χρόνος διδασκαλίας

δύο (2) διδακτικές ώρες

1^η διδακτική ώρα

1^η ΦΑΣΗ: Η ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΟ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΟ ΘΡΙΑΜΒΟ. (1919-1920)

Α. Στόχοι

- ♦ Να συνδέσουν οι μαθητές το Μικρασιατικό πόλεμο με τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο.
- ♦ Να κατανοήσουν ότι:
 - α) ήταν περισσότερο οικονομική επιχείρηση και διπλωματική μάχη για τους συμμάχους της Αντάντ και λιγότερο στρατιωτική αναμέτρηση των Ελλήνων και των Τούρκων.
 - β) Ήταν εθνικός για τους Έλληνες και τους Τούρκους αλλά αποικιακός ή νεοαποικιακός για τους συμμάχους της Αντάντ.
- ♦ Ελληνικές διεκδικήσεις – υπόμνημα Βενιζέλου 17/30 Δεκεμβρίου 1918
 - «Η Ελλάς δεν πηγαίνει εκεί που της λείπει η εθνολογική βάση»
- ♦ Η συνθήκη των Σεβρών (28.7/10.8.1920): η σημασία της για τον ελληνισμό.

Β. Αφόρμηση – Σύνδεση με τα προηγούμενα

- ♦ Αξιοποίηση της γνώσης των μαθητών για τα γεγονότα του Α' παγκοσμίου πολέμου – συνέπειες.
- ♦ Ανακωχή Μούδρου 17/30 Οκτώβρη του 1918.
- ♦ Ο διεθνής ανταγωνισμός και η ανάμιξη μεγάλων οικονομικών παραγόντων για διεύθυνση και έλεγχο στην περιοχή της παλαιάς οθωμανικής αυτοκρατορίας.

Γ. Πορεία διδασκαλίας

- ♦ Ανακωχή Μούδρου 17/30 Οκτώβρη 1918 τερμάτισε τον πόλεμο Αντάντ – Τουρκίας. Ο συμμαχικός στόλος και μια

μοίρα ελληνική ανέπλευσε τα στενά και αγκυροβόλησε στον Κεράτιο Κόλπο.

- ♦ Υπόμνημα Βενιζέλου στο συμβούλιο των Τεσσάρων Μεγάλων (αντιπροσώπων Αγγλίας, Αμερικής, Γαλλίας, Ιταλίας)
- ♦ Το συμβούλιο των Τεσσάρων Μεγάλων, όπου παρευρίσκονταν οι τρεις (λείπει ο Ιταλός), δίνει την άδεια για κατοχή της περιοχής της Σμύρνης (συνολική έκταση 17000 τ.χ.).
- ♦ 2/15 Μαΐου 1919 ο ελληνικός στρατός αποβιβάζεται στη Σμύρνη.
- ♦ Αντίδραση των Ιταλών.
- ♦ Τόνωση του εθνικού αισθήματος των Νεότουρκων. (1908) – κίνημα ισχυρής αντίστασης.
- ♦ Μετακίνηση της γραμμής του μετώπου τον Ιούνιο του 1920: Απόβαση στην Αρτάκη και την Πάνορμο. 25 Ιουνίου 1920 οι Έλληνες καταλαμβάνουν την Προύσα.
- ♦ Η συνθήκη των Σεβρών (28.7/10.8.1920). Δημιουργία της Μεγάλης Ελλάδας. Ο ελληνικός στρατός έχει προωθηθεί σε γραμμή πολύ πιο ανατολικά από εκείνη που όριζε η συνθήκη.
- ♦ Ο θρίαμβος της συνθήκης – διπλωματικός θρίαμβος του Βενιζέλου.

2η διδακτική ώρα

ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΣΤΗ ΣΥΡΡΙΚΝΩΣΗ 1921 - 1922

Α. Στόχοι

- ♦ Να κατανοήσουν οι μαθητές τα κέρδη και τις ζημιές της συνθήκης των Σεβρών για συμμάχους, Έλληνες και Τούρκους.
- ♦ Να συνδέσουν το αποτέλεσμα των εκλογών της 1^{ης} Νοεμβρίου του 1920 με τη διπλωματική απομόνωση της Ελλάδας (αναφορά και στον εθνικό διχασμό).
- ♦ Η σημασία του δημοψηφίσματος των αντιβενιζελικών – η επάνοδος του Κωνσταντίνου, πόση σημασία έχει για τις διπλωματικές, πολιτικές και στρατιωτικές εξελίξεις.
- ♦ Κατάρρευση μετώπου – καταστροφή μικρασιατικού ελληνισμού.

Β. Αφόρμηση – Σύνδεση με τα προηγούμενα

- ♦ «Κλειδί» η συνθήκη των Σεβρών. (πώς αγωνίζονταν οι Έλληνες να εξυπηρετήσουν τους συμμάχους)
- ♦ Διαρκής απομάκρυνση από τις βάσεις ανεφοδιασμού.

Γ. Ιστορική αφήγηση

Διπλωματικές εξελίξεις από το 1921 έως το 1922.

- ♦ Γόνιμες διπλωματικές επαφές του Κεμάλ Ατατούρκ:
 - 7/20 Οκτωβρίου 1921 υπογραφή του γαλλοκεμαλικού συμφώνου στην Άγκυρα – η σημασία του.
 - Σύμφωνο συνεργασίας με την Ιταλία – συνέπειες.
 - 3/16 Μαρτίου 1921 σύμφωνο φιλίας με τους Σοβιετικούς. (Τεχνικοοικονομική βοήθεια προς την Τουρκία του Κεμάλ)
- ♦ Καλοκαίρι 1921, πρόταση των συμμάχων στους Έλληνες – Απόρριψη.

Στρατιωτικές εξελίξεις

- ♦ Μάρτιος 1921: Το στρατιωτικό επιτελείο αποφασίζει προέλαση σε Κιουτάχεια – Εσκή Σεχίρ – Αφιόν Καραχισάρ.
- ♦ 30 Μαΐου 1921. Άφιξη Κωνσταντίνου στο μέτωπο.
- ♦ 16.7.1921: Σύσκεψη στην Κιουτάχεια υπό την προεδρία του βασιλιά. Αποφασίστηκε προέλαση στο Σαγγάριο.
- ♦ Ο Σαγγάριος ανώτατο όριο αντοχής του στρατού.
- ♦ Λήξη επιθετικού πολέμου.
- ♦ Η ηγεσία της ελληνικής στρατιάς αποφάσισε τη σύμπτυξη του στρατεύματος στη γραμμή Εσκή Σεχίρ – Κιουτάχεια – Αφιόν Καραχισάρ.
- ♦ Η γραμμή του μετώπου μένει αμετακίνητη για ένα περίπου χρόνο.
- ♦ Διπλωματική απομόνωση της Ελλάδας.

Πολιτικές εξελίξεις

- ♦ Δημοσίευση του «Δημοκρατικού Μανιφέστου» στις 12 Φεβρουαρίου 1922, από τον Α. Παπαναστασίου και έξι συνεργάτες του.
- ♦ Η αντιλαϊκή δημοσιονομική πολιτική. (Εσωτερικό δάνειο Πρωτοπαπαδάκη)
- ♦ Άνοιξη 1922, δεύτερη πρόταση συμμάχων – Απόρριψη από τον Κεμάλ.

Κατάρρευση του ελληνικού μετώπου

- ♦ Τουρκική αντεπίθεση.
- ♦ Φυγή των Ελλήνων σε δύο κατευθύνσεις.
- ♦ Ανακωχή Μουδανίων 30.9/13.10.1922 (παράδοση ανατολικής Θράκης στον Κεμάλ – Νέο κύμα προσφύγων – 250 χιλιάδες άμαχοι ξεριζώνονται βίαια από τις εστίες τους)

Εξελίξεις ύστερα από τη κατάρρευση

- ♦ Σύσταση επαναστατικής τριανδρίας (Συνταγματάρχης Ν. Πλαστήρας - , συνταγματάρχης Σ. Γονατάς, αντιπλοίαρχος Δ. Φωκάς)
- ♦ «Η δίκη των έξι»
- ♦ Μέσα του Σεπτεμβρίου του 1922, φεύγει οριστικά ο βασιλιάς Κωνσταντίνος.
- ♦ 24.7.1923 Συνθήκη Λωζάνης (οκτώ μήνες διαπραγματεύσεων). Ο Ελευθέριος Βενιζέλος διαπραγματεύεται τον οριστικό ακρωτηριασμό της μεγάλης ιδέας.
- ♦ Ελληνοτουρκική σύμβαση 30.1.1923, υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών.
- ♦ Πολιτειακές αλλαγές στην Ελλάδα. 25.3.1924. Ανακήρυξη αβασίλευτης δημοκρατίας.

- ♦ Ένας απολογισμός. Διαπιστώσεις, ομολογίες.
- ♦ Ο κεμαλισμός κυρίαρχη ιδεολογία και πολιτική έκφραση μέχρι σήμερα.

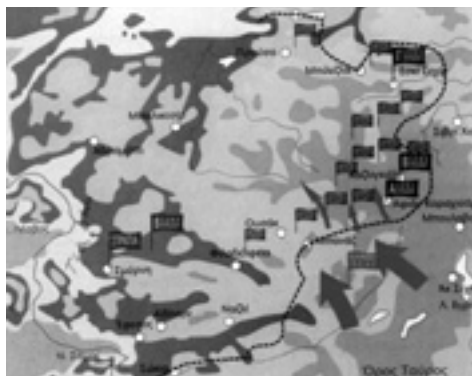
Δ. Αξιοποίηση εποπτικού υλικού Φωτογραφιών, χαρτών, παραθεμάτων



Οι Έλληνες στο Σαγγάριο



Η Σμύρνη στις φλόγες. Οι Μικρασιάτες Έλληνες αναζητούν το δρόμο της φυγής.



Χάρτης 1

Το μέτωπο το καλοκαίρι του 1922 και η τουρκική αντεπίθεση.



Χάρτης 2

Το μικρασιατικό μέτωπο

Παράθεμα 1

Αφού μελετήσετε το παρακάτω κείμενο να συζητήσετε σχετικά με την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα των απόψεων του συγγραφέα.

Στη δεκαετία 1912–1922 έγινε η πιο μεγάλη και πιο σκληρή αναμέτρηση Ελλήνων και Τούρκων. Ούτε η δεκαετία του Αγώνα της Ανεξαρτησίας άφησε τόσο βαθιά ίχνη στις σχέσεις των δύο λαών.

Η σύγκρουση του 1821 ήταν ανάμεσα σε ένα λαό που πολεμούσε για την ελευθερία και ένα καθεστώς που προσπαθούσε να διατηρήσει μια από τις πολλές κατακτήσεις του. Οι πόλεμοι 1912–1922 ήταν σύγκρουση ανάμεσα σε δύο λαούς, γιατί στο μεταξύ είχε γεννηθεί και το εθνικό αίσημα των Τούρκων. Οι Έλληνες βλέποντας το χάρτη των Σεβρών ένιωθαν την πίκρα μιας χαμένης Μεγάλης Ελλάδος. Οι Τούρκοι βλέποντας τον ίδιο χάρτη ένιωθαν το ρίγος του φόβου για την εθνική εξουθένωση.

Το ενάμισι εκατομμύριο προσφύγων που κατέφυγαν στην Ελλάδα έφερε μαζί του μνήμες αιώνων αλλά και αηγιήσεις πρόσφατης τουρκικής θηριωδίας. Στη Μικρά Ασία ο ελληνικός στρατός φεύγοντας άφησε στον ντόπιο πληθυσμό αναμνήσεις σκληρής κατοχής.

Για τους Τούρκους ο πόλεμος στη Μικρά Ασία ήταν πόλεμος απελευθερωτικός. Για τους Έλληνες που πολεμούσαν προχωρώντας πέρα από το Αφιόν Καραχισάρ και το Εσκί Σεχίρ ήταν πια πόλεμος σε ξένο έδαφος.

Στην αρχή της δεκαετίας οι Έλληνες είχαν συμμάχους και στο τέλος της βρέθηκαν απομονωμένοι. Οι Τούρκοι άρχισαν τη δεκαετία του 1912 χωρίς συμμάχους και το 1922 οι Δυνάμεις επιζητούσαν τη φιλία τους.

Η ήττα έκανε τους Έλληνες να αναζητούν υπαιτίους μέσα και έξω από την Ελλάδα. Η νίκη έκανε τους Τούρκους να αισθάνονται υπερήφανη αυτοπεποίθηση γι' αυτό που πέτυχαν με δικές τους προσπάθειες.

Συνοπτικά θα μπορούσε κανείς να πει πως η δεκαετία 1912–1922 έδωσε το πλαίσιο μέσα στο οποίο ανδρώθηκε ο καθαρά τουρκικός εθνικισμός. Αύξησε στο έπακρο την καχυποψία για τις προθέσεις των Ελλήνων που, αλυτρωτικές πάντοτε, είχαν φτάσει στη Συνθήκη των Σεβρών να απειλούν και αυτή την ύπαρξη της Τουρκίας και τέλος ενίσχυσε το αλαζονικό αίσθημα υπεροχής των Τούρκων έναντι των Ελλήνων.

Η σημερινή αντιπαράθεση Ελλήνων και Τούρκων έχει βαθιές ρίζες στα γεγονότα της εποχής εκείνης.

Β. Θεοδωρόπουλου, Οι Τούρκοι και Εμείς, σσ. 109–110.

Παράθεμα 2

Ποια η στάση των συμμάχων κατά την καταστροφή της Σμύρνης, όπως περιγράφεται στο κείμενο;

Η καταστροφή της Σμύρνης και οι ξένοι

Μια μαρτυρία που πέρχεται από αδιάσειστα αντικειμενική πηγή: τον τότε πρόξενο των ΗΠΑ στη Σμύρνη Τζώρτζ Χόρτον, που παρακούοντας τις διαταγές του αμερικανικού ύπατου αρμοστή στην Κωνσταντινούπολη έκανε ό,τι μπόρεσε για να σώσει χριστιανούς. Στο βιβλίο του «The Blight of Asia» (Νέα Υόρκη 1926) τονίζει πως μονάχα η καταστροφή της Καρχηδόνας από τους Ρωμαίους μπορεί να συγκριθεί με τη συμφορά της Σμύρνης. Και προσθέτει: «Όπως το αντιτορπιλικό ξεμάκραινε από τη φοβερή σκηνή και το σκοτάδι απλωνόταν, οι φλόγες που φυσομανούσαν πια σε μεγάλο μέρος της πολιτείας, λάμπανε όλο και περισσότερο, δημιουργώντας ένα σκηνικό απαίσιων και μακάβριων ομορφιάς. Ωστόσο στην Καρχηδόνα δεν υπήρχε κανένας χριστιανικός στόλος, ν' απενίζει αδιάφορα τη συμφορά, που γι' αυτήν υπεύθυνες ήταν οι κυβερνήσεις τους. Στην Καρχηδόνα δε βρίσκονταν αμερικανικά καταδρομικά». Και προσθέτει: «Μια στο βρόντο οβίδα που θα έσκαγε πάνω από την τουρκική συνοικία θα συγκρατούσε τη θηριωδία των Τούρκων». Μα η οβίδα αυτή δε ρίχτηκε. Τα συμφέροντα είχαν στομώσει τις μπούκες των κανονιών του πανίσχυρου συμμαχικού στόλου.

Κι έτσι με τα πύρινα γράμματα γράφτηκαν στην ιστορία της ανθρωπότητας τούτοι εδώ οι αριθμοί:

700.000 νεκροί

1.500.000 πρόσφυγες

Δημήτρη Φωτιάδη, Ενθυμήματα, 1981

Ενδεικτική βιβλιογραφία για το Μικρασιατικό πόλεμο.

- Β. Κρεμμυδάς, *Νεότερη ιστορία*.
- Ν. Ψυρούκης, *Η Μικρασιατική καταστροφή*
- Απ. Βακαλόπουλος, *Επίδραση της Μικρασιατικής Καταστροφής*.
- Γ. Πετρόπουλος, *υποχρεωτική ανταλλαγή των πληθυσμών*.
- Φ. Κ. Βώρος, *Μικρασιατικός Πόλεμος*.
- *Προσφυγική Ελλάδα*, φωτογραφίες από το Αρχείο του Κέντρου Μικρασιατικών σπουδών.

Προτάσεις Διδακτικής Μεθοδολογίας του Αρχαίου Ελληνικού Λόγου στο Λύκειο ➡ *συνέχεια από τη σελ 10*

νη στην πολιτική· αναλόγως, η κοινή ὕβρις, η ἀμαρτία των προγόνων η πλάνη του αίματος, παρασέρνει καθένα μέλος της οικογένειας ξεχωριστά. Η κατά φύσιν πλάνη είναι λογική και ηθική, ευεργετική· η κατά πόλιν συγκροτεί μια έκπτωση. Η τραγωδία μας αναπαριστά τη σύγκρουση του φυσικού με το πολιτικό, μέσα από την περιπλάνηση, την πλανητική και πανεμένη μετάσταση της Αντιγόνης από τη φύση στην πόλη–πλάνη που θ' αποκατασταθεί με το θάνατό της, έναν καθαρά ενθουσιαστικό⁵ θάνατο, με την επιστροφή μεγάλη κοιλιά της γης, στην αδελφότητα της φύσης.

Είναι αισιόδοξο ή απαισιόδοξο το δράμα μας; Ο Σοφοκλής απάντησε με τον τρόπο του. Στο θαυμάσιο Α' στάσιμο η ιδιοφυής στιχοποίηση σχηματίζει ένα νόημα του διασκελισμού και άλλο ένα του αυτόνομου στίχου,

Πολλά τά δεινά καί οὐδέν ἂν /

θρώπου δεινότερον πέλει,

δίνοντας μια αμφιλογική απάντηση που απεικονίζει όλη την αλήθεια ως *ίσοσθένεια τῶν ἐναντίων*⁶, όλη την αγωνία της ανθρωπίνης ύπαρξης:

πολλά τά δεινά καί οὐδέν⁷ ...

5. Πρβλ. *εν-θ(ε)ουσια-σμός*.

6. Η αλήθεια, σύμφωνα με τους Σκεπτικούς, είναι άδηλη και παρσιτεί στην *ίσοσθένεια τῶν ἐναντίων*. Γι' αυτό και η φιλοσοφική τους στάση είναι η *εποχή*, η *αρρεψία* και η *αορισία*.

7. Η εισήγηση, όσον αφορά στο μέρος της Αντιγόνης, βασίζεται στο βιβλίο της εισηγήτριας, *Το απολλώνιο της Πλάνης και του Ονειρου / Αισθητική της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας*, εκδ. University Studio Press, Θεσσαλονίκη 2005.



Η ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Του Δημήτρη Λούλου, φιλόλογου, συγγραφέα

Κυρίες και κύριοι, αγαπητοί συνάδελφοι, σας ευχαριστώ για την καλοσύνη που είχατε να με τιμήσετε με την παρουσία σας. Τα τελευταία χρόνια, έγινε αναμφίβολα αρκετή και σωστή δουλειά στο μάθημα της γλώσσας, τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο. Είναι, όμως, αναγκαίο να γρηγορούμε και να μην εφησυχάζουμε και, προπαντός, να αποδεχτούμε πως η γλώσσα είναι υπόθεση όλων, ενώ ο μονολιθικός επαγγελματισμός οδηγεί κάποιες φορές σε δύσβατες ατραπούς, με παλινωδίες στον χώρο της εκπαίδευσης. Θα προσπαθήσω, στα περιορισμένα χρονικά πλαίσια που έχω στη διάθεσή μου, να επισημάνω κάποια από τα πολλά προβλήματα που προκύπτουν από τη διδασκαλία του μαθήματος της Έκθεσης Έκφρασης στο Λύκειο και να εκθέσω τις προσωπικές μου απόψεις για το ξεπέρασμά τους.

Η κατάσταση μέχρι το μέχρι το 1999

Όπως όλοι γνωρίζουμε, μέχρι την καθιέρωση του συστήματος των κατευθύνσεων στο Λύκειο, υπήρχε αναντιστοιχία αντικειμένου διδασκαλίας και τρόπου εξέτασης του μαθήματος της Γλώσσας. Ειδικότερα, το πνεύμα και ο τρόπος εξέτασης (ανάπτυξη ενός θέματος έκθεσης στις γενικές εξετάσεις, τις δέσμες, κλπ.) ελάχιστη σχέση είχαν με τα σχολικά βιβλία της Έκθεσης-Έκφρασης και ουσιαστικά ακύρωναν τη χρησιμότητά τους, όπως και μεγάλο μέρος της σχολικής εργασίας. Χωρίς να είμαι απόλυτος, θα υποστήριζα πως διδασκαλία και αξιολόγηση ελάχιστη σχέση είχαν μεταξύ τους. Αυτά για χθες.

Η σημερινή πραγματικότητα

Θα πρέπει να συμφωνήσουμε ότι τα πράγματα έχουν βελτιωθεί σε μεγάλο βαθμό. Οφείλουμε, όμως, να ανησυχούμε, γιατί στις εξετάσεις συνεχίζουμε να παρατηρούμε ακόμα:

- Χαμηλή βαθμολογία των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας.
- Ποσοστά διαφοράς βαθμολογίας 20-25% μεταξύ των δύο βαθμολογητών.

Οι δύο κυρίαρχες απόψεις

Για τα δύο αυτά θέματα ακούγονται και γράφονται διάφορες απόψεις, συχνά αβασάνιστες και άκριτες, και μέσα από γενικεύσεις και απλοποιήσεις πολλοί ανεύθυνοι αλλά και υπεύθυνοι πνευματικοί άνθρωποι καταλήγουν συνήθως σε δύο συμπεράσματα. Το πρώτο είναι το χαμηλό γλωσσικό

επίπεδο των αποφοίτων των Λυκείων και το άλλο ο υψηλός βαθμός υποκειμενικότητας που υπεισέρχεται στην αξιολόγηση, ιδίως του τρίτου μέρους των θεμάτων, της παραγωγής δηλαδή λόγου ή της παραδοσιακά λεγόμενης Έκθεσης¹. Δε συμμερίζομαι την αφοριστική άποψη «περί γλωσσικής πενίας των νέων» στην εποχή μας, και δεν είναι στις προθέσεις μου να ασχοληθώ με το, πράγματι, σημαντικό αυτό θέμα.

Τα αναθεωρημένα βιβλία της Έκθεσης-Έκφρασης Λυκείου

Τα διδακτικά βιβλία με τη μεθοδολογία, τη λειτουργικότητα και την πληρότητά τους ανοίγουν παιδαγωγικούς δρόμους ή αντίθετα δημιουργούν προβλήματα στο εκπαιδευτικό έργο. Γι' αυτό το λόγο, έχουν το δικό τους μερίδιο ευθύνης στην επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου, που είναι η γνώση της Ελληνικής Γλώσσας. Στην παιδαγωγική πράξη, η πραγμάτωση του στόχου καταδεικνύεται από τα αποτελέσματα των εξετάσεων, που στην περίπτωσή μας, είναι βέβαια καλύτερα από ό,τι στο παρελθόν, δεν είναι όμως και πολύ ενθαρρυντικά.

Η σχετική διαφοροποίηση της οργάνωσης του υλικού, η ανανέωση και η προσθήκη νέων κειμένων κατέστησε τα πρόσφατα αναθεωρημένα βιβλία της Έκφρασης- Έκθεσης των τριών τάξεων του Λυκείου γενικά, περισσότερο λειτουργικά και πιο ποιοτικά σε σχέση με την παλιότερη μορφή τους. Τα κείμενα, για παράδειγμα, συμβάλλουν στην εμπέδωση της θεωρίας, ενώ οι ερωτήσεις που τα συνοδεύουν, αποτελούν ως ένα βαθμό πρότυπο για τις ερωτήσεις των εξετάσεων. Το μέγεθός τους, όμως, ιδίως αυτών του βιβλίου της Γ' Λυκείου, τα καθιστά απρόσφορα για τη διδακτική πράξη, τουλάχιστον για τα πραγματικά κι όχι θεωρητικά σχολικά χρονικά δεδομένα. Έτσι η ύλη για τις εξετάσεις «**βγαίνει αγκομαχώντας**». Η, έστω και γρήγορη, προφορική διαπραγμάτευση όλων των ομολογουμένως ουσιαστικότερων σε σχέση με το παλιό βιβλίο ερωτήσεων που πλαισιώνουν τα κείμενα, είναι αδύνατη. Η θέση ότι δεν είναι ανάγκη να διδαχτούν όλες οι ερωτήσεις ή όλα τα κείμενα, πιστεύω πως δεν είναι ορθή, γιατί όλες οι θεματικές ενότητες στη Γ' Λυκείου είναι εξεταστέες και θα ήταν άστοχο να παραλειφθούν κάποιες από αυτές. Για παράδειγμα, στην ενότητα «Πειθώ στον επιστημονικό λόγο», θα ήταν σημαντική παράλειψη να μη δουν οι μαθητές τα εξαιρετικά κείμενα για τη θανατική ποινή του Ι.

1. Ελένη Διακάκη, Η Έκθεση στο Λύκειο, ΠΕΦ σημ. 11.

Μανωλεδάκη και το κείμενο της Διεθνούς Αμνηστίας, *Γιατί πρέπει να καταργηθεί η θανατική ποινή*. Κι, όμως, *Η κόμη της Βερενίκης*, του Γ. Γραμματικάκη δεν σ' αφήνει να φύγεις, αν δεν τη θαυμάσεις και δεν την αγγίξεις. Μιλάμε, άλλωστε, για κείμενα των δύο βασικών επιστημονικών τομέων, των θεωρητικών και των θετικών. Το βιβλίο της Γ' Λυκείου ατύχησε επίσης και από τεχνικής πλευράς, αφού διέφυγαν αρκετές αβλεψίες, που δεν επιτρέπονται σ' ένα σχολικό βιβλίο για τη Γλώσσα.

Αν, λοιπόν, έτσι έχουν τα πράγματα για τα βασικά βιβλία της Γλώσσας στο Λύκειο, πού να βρεθεί τότε χρόνος για τους «Θεματικούς Κύκλους» και τις «Γλωσσικές Ασκήσεις»; Θα ήταν, βέβαια, άδικο να πει κανείς ότι κακώς υπάρχουν τα επικουρικά αυτά βιβλία, ίσα-ίσα μάλιστα. Για όλα αυτά σίγουρα η λύση δεν είναι να δίνουμε στους μαθητές όλο και περισσότερη δουλειά στο σπίτι. Το σχολείο δεν είναι μόνο γνωστικό υλικό. Είναι και παιδαγωγία. Κι γι' αυτή ούτε σκέψη στο αντιπαιδαγωγικό Λύκειο. Τι λένε και τι κάνουν άραγε όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς, οι παιδαγωγοί και οι ψυχολόγοι για την ψυχολογία των δεκαεπτάρηδων; Μ' αυτά και μ' αυτά καταφέρνουμε ώστε τα παιδιά να μισούν τη γλώσσα μας αντί να τη μάθουν και να την αγαπούν.

Προτάσεις

Με βάση τις προηγούμενες επισημάνσεις για τα σχολικά εγχειρίδια και τα προβλήματα των μαθητών στις εξετάσεις, ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται περισσότερο καίριος και δημιουργικός για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων. Βέβαια, η διδασκαλία της γλώσσας είναι αδιανόητο να συνδυάζεται ή να προσαρμόζεται μόνον στα ζητούμενα των εξετάσεων. Επίσης, την ιδιότητα του φιλολόγου θα πρέπει να τη συνδυάσουμε με αυτή του δασκάλου στο ελληνικό Λύκειο του 2005 με τις γνωστές εκπαιδευτικές αγκυλώσεις, τον αγώνα και την αγωνία του σκληρά εργαζόμενου μαθητή και την ταλαιπωρημένη οικογένεια που προσδοκά την πανεπιστημιακή «αποκατάσταση» του παιδιού της.

I. Σχετικά με τα σχολικά βιβλία

Για να έχουμε τη δυνατότητα να διδάξουμε σωστά τη γλώσσα κι ο μαθητής να αφομοιώνει τη διδασκόμενη ύλη θα πρέπει ή να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας -άλλωστε είναι γεγονός πως τα φιλολογικά μαθήματα συνεχώς συρρικνώνονται- ή να περιοριστεί/συμπυκνωθεί κάπως η ύλη. Για παράδειγμα, στη Β' τάξη, η ύλη θα μπορούσε να συμπυκνωθεί στα βιογραφικά και στα διάφορα είδη της κριτικής. Στη Γ' τάξη, χρειάζεται «μέτρον» στο μέγεθος των κειμένων. **Καλό βιβλίο είναι το χρηστικό βιβλίο.**

II. Σ' ό,τι αφορά τον εκπαιδευτικό

Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθήματος και να καλύψει τη διδακτέα ύλη, απαιτείται σωστός ετήσιος προγραμματισμός. Αυτός πρέπει να γίνει με βάση τις πραγματικές εβδομάδες λειτουργίας του σχολείου (αφαιρούνται οι γιορτές, οι εκδρομές και κάποιες έκτακτες εκδηλώσεις) κι όχι όπως υπολογίζονται οι εβδομάδες στις οδηγίες των φιλολογικών μαθημάτων, όπου είτε αδικούνται τα βιβλία είτε είναι αδύνατη η υλοποίησή τους². Με το χρονοδιάγραμμα,

καθορίζουμε τους στόχους και ελέγχουμε την πραγμάτωσή τους. Θεωρώ πως οι μαθητές πρέπει να γράψουν στο σχολείο τουλάχιστον **έξι δίωρα κριτήρια αξιολόγησης**. Ο προγραμματισμός, ιδίως της Γ' τάξης, δεν έχει δυστυχώς κανένα περιθώριο ελαστικότητας.

Τα θέματα στις εξετάσεις

Μέχρι να πούμε «Δόξα σοι ο Θεός!», γυρνάμε στο «Θεέ μου, βοήθα!». Μέχρι δηλαδή να πούμε πως, επιτέλους, τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων στοιχούνται προς τη διδασκόμενη ύλη και τις θεματικές ενότητες των διδακτικών βιβλίων, είχαμε δύο προβλήματα στα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων της Β' Λυκείου. Συγκεκριμένα, στις επαναληπτικές εξετάσεις Σεπτεμβρίου 2003, δόθηκε το εξαιρετο απόσπασμα της επιστολής του Ράσελ στην εφημερίδα Independent 1967, που ήταν βέβαια επίκαιρο με τα πολεμικά γεγονότα στο Ιράκ, όμως η ενότητα Πόλεμος - Ειρήνη είναι πιο κοντά στη θεματική της Γ' Λυκείου. Το θέμα της έκθεσης: **«Ο κόσμος μας θα μπορούσε να είναι ένας ευτυχισμένος κόσμος, αν η συνεργασία εφαρμοζόταν περισσότερο από τον ανταγωνισμό»** δεν ανήκει οπωσδήποτε στον κύκλο των θεμάτων της Β' Λυκείου. Το πρόβλημα επαναλήφθηκε με το περυσινό θέμα της Β' Λυκείου σχετικά με τα αδέσποτα σκυλιά, που η επιτροπή εξετάσεων έσπευσε να το χαρακτηρίσει ως θέμα επικαιρότητας. Ας ελπίσουμε πως φέτος, στις εξετάσεις της Γ' Λυκείου, δεν θα έχουμε ανάλογο φαινόμενο. Και τούτο όχι για κάποιον άλλο λόγο, όσο γιατί αρχίζει να ακυρώνεται το πνεύμα και το γράμμα του νόμου για την εξέταση των μαθητών σε συγκεκριμένη και καθορισμένη εξεταστέα ύλη. Άλλωστε, στην ύλη που ανακοινώνει το Υπουργείο Παιδείας στην αρχή κάθε εκπαιδευτικής χρονιάς αναφέρεται μεταξύ άλλων, με έντονα μάλιστα στοιχεία: **«... Ασκέται δηλαδή ο μαθητής στη σύνταξη κειμένου με σκέψεις, θέσεις, απόψεις σε θέμα σχετικό με τα θέματα που περιέχονται στα αντίστοιχα βιβλία «Έκθεση Έκφραση» Γ' Ενιαίου Λυκείου και «Θεματικοί κύκλοι» για το Λύκειο-οι αντίστοιχες θεματικές ενότητες για τη Γ' Λυκείου»**³. Αν διαφορετικά έχουν τα πράγματα, ας υπάρξει σχετική ενημέρωση σε διδάσκοντες και διδασκόμενους.

Η περίληψη

Δε θα αναφερθώ στην τεχνική της περίληψης, είναι άλλωστε γνωστή σε όλους. Θέλω μόνο να επισημάνω τρία πράγματα που αποτελούν κάποτε σημεία τριβής στην αξιολόγηση.

I. Σχετικά με τον τρόπο έναρξης της περίληψης. Διαβάζω στις οδηγίες για τα φιλολογικά μαθήματα: **«Η περίληψη στα πλαίσια του μαθήματος της Έκθεσης-Έκφρασης έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και η εισαγωγή της είναι προτιμότερο να ξεκινά με αναφορά στο συγγραφέα ή στο κείμενο, όπως προτείνεται στη σελ. 264. Μια εισαγωγή κατευθείαν από τις πληροφορίες του κειμένου είναι και αυτή αποδεκτή με τη λογική ότι ο μαθητής ταυτίζεται με το**

2. Βλ. Δημ. Β. Λούλος, Έκφραση Έκθεση Β' και Γ' Λυκείου, Προγραμματισμός της ύλης σε διδακτικά δίωρα, εκδ. Ζήτη, Θεσσαλονίκη 2003.

3. Εξεταστέα Ύλη στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου για το σχολ. έτος 2004-2005, σελ. 15.

συγγραφέα του κειμένου...⁴. Είναι φανερό, στο πλαίσιο της επικοινωνιακότητας της περίληψης, η προτίμηση της πρώτης τεχνικής, η αναφορά δηλαδή στο συγγραφέα και αμέσως μετά στην ίδια περίοδο **να παρατίθεται το θεματικό κέντρο** του κειμένου. Δεν είναι σωστό, όμως, να απορρίπτουμε ως λανθασμένη τη μια ή την άλλη.

II. Σε ό,τι αφορά την περίληψη ενός βιβλίου για βιβλιογραφική ενημέρωση⁵ αξίζει να επισημανθεί η εξής λεπτομέρεια: στη βιβλιογραφική ενημέρωση παρατίθεται, στο τέλος συνήθως, σύντομη κριτική του βιβλίου. Αυτό αποτελεί αντίφαση σε σχέση με την οδηγία του σχολικού βιβλίου Β' Λυκείου για την περίληψη: **«Να είμαστε όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικοί, απέχοντας από κάθε είδους σχολιασμό, επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία του αρχικού κειμένου»**⁶. Απαιτείται, λοιπόν, προσοχή στον τρόπο που διατυπώνεται η ερώτηση. Σε διαφορετική περίπτωση, ας μην περιμένουμε στην περίληψη επιλογική παράγραφο με κριτική του έργου. Ανάλογα ισχύουν και για την περίληψη λογοτεχνικού έργου.

III. Στις εξετάσεις το κείμενο αποτελεί συνήθως μια νοηματική ενότητα. Γι' αυτό καλό είναι η περίληψη να αποτελεί μια παράγραφο.

Οι πλαγιότιτλοι

Πλαγιότιτλος είναι η περιεκτική απόδοση του βασικού νοήματος μιας παραγράφου ή ευρύτερης ενότητας.

Για την καλύτερη απόδοση του πλαγιότιτλου είναι καλό να έχουμε υπόψη μας ότι:

- ▶ Πρέπει να αξιολογούμε όχι μόνο το περιεχόμενο της θεματικής περιόδου αλλά ολόκληρης της παραγράφου ή της ευρύτερης ενότητας.
- ▶ Δεν είναι σωστό να παρατίθεται ως πλαγιότιτλος αυτούσια η θεματική περίοδος.
- ▶ Δεν πρέπει να είναι αναλυτικός· να εκτείνεται το πολύ σε μία με δύο γραμμές.
- ▶ Μπορεί να έχει τη μορφή ρηματικής ή και ονοματικής πρότασης, αρκεί να μην είναι υπερβολικά γενικευτικός - ιδίως όταν έχει τη μορφή ονοματικής πρότασης-, ώστε να είναι ουσιαστικά ασαφής.

Παραγωγή λόγου (Έκθεση)

Την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του θέματος από το μαθητή καθορίζουν δύο βασικοί παράγοντες:

- α.** Η κατάρτισή του στην τεχνική ανάπτυξης ενός θέματος και η επαρκής άσκηση σε πολλά θέματα.
- β.** Η ενημέρωση σε θέματα σύγχρονου προβληματισμού και η ευρύτερη πνευματική συγκρότηση και ψυχική του καλλιέργεια.

Αν και η δομή της παραγράφου και του κειμένου διδάσκονται πλέον αναλυτικά στις ενότητες **«Οργάνωση του λόγου»** στην Α' και Β' τάξη και στην ενότητα **«Διαβάζω και Γράφω»** στη Γ' τάξη, το αποτέλεσμα στη σύνταξη της Έκθεσης δεν είναι το αναμενόμενο. Προβλήματα εντοπίζονται:

- ▶ Στην **ενότητα** του κειμένου. Ο πρόλογος για παράδειγμα είναι γενικός και τυποποιημένος, και δεν περιέχει το θέμα και την άποψη του μαθητή.
- ▶ Στην **πληρότητα**. Το περιεχόμενο συνήθως είναι μέτριο,

με υπαρκτές πάντοτε τις εκατέρωθεν αποκλίσεις.

- ▶ Στην **τεκμηρίωση των θέσεων**. Σύνηθες πρόβλημα είναι η αδυναμία συγκρότησης ενός ολοκληρωμένου συλλογισμού-σκέψης που αναλύει ή τεκμηριώνει μια θέση.
- ▶ Τέλος, παρατηρείται **τυπική και όχι ουσιαστική ένταξη** του κειμένου σε **επικοινωνιακό πλαίσιο**. Οι μαθητές αρκούνται στην παράθεση μιας τυπικής προσφώνησης, όταν ζητείται να έχει το κείμενό τους τη μορφή εισήγησης, ή των σχετικών εισαγωγικών στοιχείων στην επιστολή. Αλλά στο κύριο μέρος, το ύφος δεν είναι εκείνο που απαιτεί το επικοινωνιακό πλαίσιο που καθορίζεται από το θέμα της Έκθεσης. Κυριαρχεί ένα τυποποιημένο και ψυχρό ύφος. Λείπουν η ζωντάνια, το προσωπικό στοιχείο, οι έστω κάποιοι ρητορισμοί στις εισηγήσεις, που θα έκαναν «θερμή» τη ζητούμενη επικοινωνία, όταν βέβαια το απαιτεί το επικοινωνιακό πλαίσιο.

Προτάσεις

I. Το επικοινωνιακό πλαίσιο

Διαβάζω στις «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο 2004-2005: **«Θεωρείται απαραίτητη η ανάθεση γραπτής εργασίας που θα έχει τη μορφή επικοινωνιακού κειμένου, δηλ. κειμένου που απευθύνεται σε συγκεκριμένο δέκτη, γράφεται για συγκεκριμένο σκοπό και παίρνει μια ορισμένη μορφή π.χ. είδηση, αναφορά, κλπ.»**⁷. Στα πλαίσια της οδηγίας αυτής οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά στοιχεία του κάθε είδους/μορφής θέματος⁸:

ΟΜΙΛΙΑ Παρουσίαση ενός θέματος στην τάξη, σε μια εκδήλωση, στη Βουλή των Εφήβων κλπ.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά:

- ▶ **Προσφώνηση** στην αρχή προς τους ακροατές (Αγαπητοί συμμαθητές, Κυρίες και Κύριοι, κλπ.) και **αποφώνηση** στο τέλος (ευχαριστώ για την προσοχή σας, ευχαριστώ για την καλοσύνη σας να με ακούσετε, κλπ.).
- ▶ Δήλωση του **θέματος** και της **κατευθυντήριας ιδέας** στον πρόλογο.
- ▶ **Προτάσεις** και **συμπεράσματα** στο τέλος.
- ▶ **Τρόποι πειθούς**: επίκληση στη λογική (επιχειρήματα και τεκμήρια, επίκληση στο συναίσθημα).
- ▶ Η σύνθεση του ακροατηρίου θα καθορίσει και το **γλωσσικό ύφος** (επίσημο, επιστημονικό, απλό, κλπ.).
- ▶ **Τα πρόσωπα των ρημάτων**: προκειμένου να επιτευχθεί η αμεσότητα, είναι καλό να επιλέγεται το προσφορότερο κατά περίπτωση και χωρίς περιορισμούς πρόσωπο, ενικού και πληθυντικού αριθμού.

4. Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο ενιαίο Λύκειο, Σχ. έτος 2004-2005, σελ. 126.

5. Έκφραση Έκθεση Β' Λυκείου, ΟΕΔΒ, σελ. 269.

6. Βλ ο. π. σελ. 263.

7. Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, Σχολ. έτος 2004-2005, σελ. 105.

8. Δημ. Λούλος, Δομική προσέγγιση της Έκθεσης, Εκπαιδευτικοί Προβληματισμοί, αριθμ. 11, Μάιος 2004, εκδ. ΖΗΤΗ, ΣΕΛ. 23-30.

- Με το **πρώτο ενικό** παρουσιάζουμε την προσωπική μας γνώμη.
- Με το **πρώτο πληθυντικό** επιτυγχάνουμε την ταύτιση του προσωπικού με το ομαδικό.
- Με το **δεύτερο ενικό και πληθυντικό** έχουμε καλύτερη επικοινωνία και αμεσότητα με τους ακροατές.
- Με το **τρίτο ενικό και πληθυντικό** εκφράζουμε αντικειμενική γνώμη.

ΕΠΙΣΤΟΛΗ Αποστέλλεται σε επίσημα πρόσωπα ή υπεύθυνους φορείς, στους οποίους εκτίθεται ένα θέμα/πρόβλημα και ζητείται η ενεργοποίησή τους για την επίλυσή του.

Κύρια γνωρίσματα:

- ♦ Δήλωση του **τόπου και του χρόνου** σύνταξης.
- ♦ **Προσφώνηση** (Αξιότιμε Κύριε, Κύριε Υπουργέ/Πρωθυπουργέ, Αξιότιμοι Κύριοι κλπ.) και κλείσιμο του κειμένου με την κατάλληλη κατά περίπτωση έκφραση (με τιμή, ευπειθέστατα, ο αιτών, κλπ).
- ♦ **Δήλωση του θέματος** της επιστολής στον πρόλογο.
- ♦ **Γλώσσα και ύφος** ανάλογο με το θέμα και τη σχέση αποστολέα- αποδέκτη.

ΑΡΘΡΟ ή ΚΕΙΜΕΝΟ-ΔΟΚΙΜΙΟ ΠΕΙΘΟΥΣ που θα δημοσιευτεί σε σχολική εφημερίδα, στον ημερήσιο ή περιοδικό τύπο.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά:

- ♦ **Ο τίτλος** του κειμένου.
- ♦ **Αφόρμηση** από ένα επίκαιρο γεγονός. Ενδείκνυται ο πρόλογος με παράδειγμα, που τελειώνει με τη διατύπωση του θέματος και την προσωπική άποψη ή την κατευθυντήρια ιδέα.
- ♦ **Τρόποι πειθούς:** Επίκληση στη λογική με επιχειρήματα και τεκμήρια.
- ♦ **Ύφος:** Επίσημο ή και συνδυασμός επίσημου, απλού και οικείου.
- ♦ **Γλώσσα:** Αναφορική κυρίως χρήση της γλώσσας, αλλά και χρήση συνυποδηλώσεων, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο.
- ♦ **Πρόσωπα των ρημάτων:** Χρησιμοποιούμε συνήθως το πρώτο πληθυντικό, το τρίτο ενικό ή τρίτο πληθυντικό πρόσωπο.

Σχετικά με το **επικοινωνιακό πλαίσιο** καλό είναι οι μαθητές να έχουν υπόψη τους και τα εξής:

- ♦ Να **διανθίζουν** το λόγο τους με εκφράσεις που καταδεικνύουν την προσωπική τους θέση (π.χ. Πιστεύω ότι..., θα ήθελα να επισημάνω ότι..., αξίζει να υπογραμμίσω ότι..., χρέος όλων μας είναι να..., σας καλώ όλους να..., αναλογιστείτε ότι..., ας μη ξεχνάμε ότι... κλπ).
- ♦ Το κείμενο γενικά πρέπει να έχει **ζωντάνια και αμεσότητα**, χωρίς βέβαια να γίνεται υπερβολικά οικείο και με ιδωματικά στοιχεία.
- ♦ **Τα σχήματα λόγου**, κάποιες ρητορικές ερωτήσεις, η επίκληση στο συναίσθημα με την ειρωνεία και το χιούμορ, πάντα βέβαια με μέτρο και ανάλογα με το είδος του επικοινωνιακού πλαισίου είναι το σημερινό ζητούμενο στη θέση του σοβαροφανούς και επιστημονικοφανούς ύφους των παραδοσιακών εκθέσεων.

II. Θεωρητική κατάρτιση στην Έκθεση⁹

Ενδεικτικά αναφέρω:

1. Πρέπει να διδάξουμε στους μαθητές μας τους βασικότερους τρόπους κατασκευής των ιδιαίτερων παραγράφων του **προλόγου και του επιλόγου** και προσαρμογή τους στο εκάστοτε ζητούμενο επικοινωνιακό πλαίσιο.
2. **Στο κύριο μέρος: Τα σημαντικότερα είδη απίων:** φυσικά, ψυχικά, ηθικά, κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, ιστορικά, πνευματικά.
3. **Διάκριση αποτελεσμάτων:**
 - i. **Κατά το περιεχόμενο:**
 - στο φυσικό περιβάλλον
 - στον άνθρωπο:
 - στην ανθρώπινη φύση
 - στους θεσμούς:
 - στην κοινωνία
 - στην πολιτεία
 - στην οικονομία
 - στον πολιτισμό (τεχνολογία, επιστήμες, γράμματα, τέχνες, ηθική)
 - ii. **Κατά το ποιόν:**
 - θετικά
 - αρνητικά
 - iii. **Κατά την αναφορά:**
 - στο άτομο
 - στην κοινωνία.

4. **Προσωπική τοποθέτηση.** Αυτή συνίσταται:

- στην άσκηση **υπεύθυνης κριτικής** στα δεδομένα και στις καταστάσεις του θέματος, που θα μας οδηγήσει:
- στη **διαμόρφωση προσωπικής αιτιολογημένης γνώμης** για καταστάσεις που καθορίζει το θέμα
- στο **σχολιασμό απόψεων** του θέματος
- στην **ανεύρεση αποτελεσματικών λύσεων** στο πρόβλημα του θέματος.

Μερικοί, βέβαια, υποστηρίζουν πως αυτά χειραγωγούν και τυποποιούν τη σκέψη. Η άποψή μου είναι ότι, αν καλλιεργηθούν σωστά, αντίθετα την κινητοποιούν. Άλλωστε, σ' αυτούς τους τομείς αναφέρονται δόκιμοι συγγραφείς και αρθρογράφοι.

III. Προσοχή στην παράγραφο!

Η παράγραφος είναι το εργαστήρι της έκθεσης¹⁰, η μικρογραφία της. Ό,τι ισχύει για μια παράγραφο, ισχύει για την έκθεση ολόκληρη. Και τα δύο ακολουθούν το ίδιο οργανωτικό σχέδιο στο σύνολο και στις λεπτομέρειες. Γι' αυτό θεωρώ αναγκαίο, τουλάχιστον στη Γ' Λυκείου, να αρχίσει η διδασκαλία του μαθήματος με την **«Οργάνωση του λόγου»** και ιδίως με την αναφορά σε όλους τους τρόπους ανάπτυξης της παραγράφου. Είναι αδιανόητο ο μαθητής να γράφει Έκθεση και να μη γνωρίζει και κατ' επέκταση να μην εφαρμόζει τους τρόπους ανάπτυξης της παραγράφου. Στην Α' Λυκείου οι μαθητές διδάσκονται την ανάπτυξη παραγράφου

9. Δημ. Λούλος, βλ. ο. π.

10. Χρ. Τσολάκη, Εργαστήρι της Έκθεσης/Έκφρασης το εργαστήρι της παραγράφου. Παράλληλη πορεία και δημιουργία, ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ τ. 41, σελ. 173-203

με αιτιολογία και αναλογία¹¹, στη Β' Λυκείου με παράδειγμα, με σύγκριση και αντίθεση, και στο τέλος με ορισμό και διαίρεση¹². Αντίστοιχα, το βιβλίο της Γ' Λυκείου αναφέρεται στο ίδιο θέμα στην ενότητα «Γράφω»¹³. Η παράγραφος, βασικό τμήμα του κειμένου, πρέπει να είναι σημείο συνεχούς αναφοράς τόσο στη μελέτη των κειμένων, όσο και στη σύνταξη των εκθέσεων από τους μαθητές¹⁴.

IV. Κατάρτιση ενημερωτικού υλικού

Η προηγούμενη πρόταση θα καταστεί πιο αποτελεσματική, όταν, με βάση τα κείμενα των βιβλίων της Έκφρασης Έκθεσης, του βιβλίου «Θεματικοί κύκλοι», με άλλα σχετικά κείμενα που δίνει ο καθηγητής καθώς και με την προφορική συζήτηση στην τάξη, ιδίως στις ενότητες «Θέματα για συζήτηση και έκφραση-έκθεση», οι μαθητές οργανώνουν στο τετράδιό τους ενημερωτικό υλικό, διατυπωμένο με τη μορφή των θεματικών προτάσεων και προσαρμοσμένο ως προς τη δομή στις ενότητες που ανέφερα στη θεωρία στην Έκθεση. Δημιουργείται κατ' αυτόν τον τρόπο ένα συγκροτημένο υλικό που είναι εύκολο να διαβαστεί και να αποτελέσει τη μαγιά για την πρωτοβουλία και δημιουργική σκέψη του μαθητή στην παραγωγή λόγου. Με την εργασία αυτή πιστεύω πως κάνουμε τους μαθητές, παράλληλα με τη γνώση, να συνειδητοποιήσουν το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν και να καλλιεργήσουν τη σωστή συμπεριφορά απέναντί του¹⁵.

V. Θεματικές ενότητες και λεξιλόγιο

Πρωταρχικό μέλημα για τον πλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών είναι η γνώση της ειδικής ορολογίας για κάθε θεματικό κύκλο. Με τη βοήθεια λεξικών, κειμένων και του ενημερωτικού υλικού, καταρτίζεται λεξιλόγιο με ειδικούς όρους που βοηθά στη βαθύτερη γνώση της ενότητας, πλουτίζει τον αντιληπτικό και συνεπώς το γλωσσικό κώδικα των μαθητών, ώστε να διατυπώνουν με σαφήνεια και ακρίβεια τις θέσεις τους¹⁶. Άλλωστε, κατά τον Σωσσύρ η γλώσσα και η σκέψη είναι σαν ένα φύλλο χαρτί, όπου η γλώσσα αποτελεί τη μια και η σκέψη την άλλη του όψη. Οι ιδέες δεν είναι παρά η ανάπτυξη λέξεων. Όταν, λοιπόν, ο μαθητής γνωρίζει τον όρο και το πραγματικό του περιεχόμενο, αυτός με τη σειρά του θα γεννήσει τη σκέψη, αυτή το συλλογισμό κι αυτός τη θέση. Η συγκέντρωση, λοιπόν, του γλωσσικού υλικού γίνεται κάθε φορά που διαβάζεται ένα κείμενο ή γίνεται λόγος για μια νέα θεματική ενότητα. Το λεξιλόγιο μπορούν να το πλουτίζουν οι μαθητές και με υλικό από τα άλλα μαθήματα (φυσική, μαθηματικά, βιολογία, φιλοσοφία κλπ). Το βιβλίο «Γλωσσικές Ασκήσεις» βοηθάει στη γλωσσική άσκηση, όμως δεν είναι δομημένο στη βάση κάποιων ευρύτερων θεματικών ενότητων.

VI. Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου

«Κυριότερος στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να γίνει η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας. Και σ' αυτή τη διαδικασία πρέπει η γλωσσική διδασκαλία ν' αρχίζει από τον προφορικό λόγο, για να περάσει στη συνέχεια στο υποκατάστατό του, το γραπτό. Για να σταθεί, όμως, μια τέτοια θέση, πρέπει ν' αντιμετωπίσουμε το μαθητή σαν ομιλητή, που έχει την πρόθεση να επιδράσει απάνω στο συνομι-

λητή του με το λόγο. Και η μέθοδος είναι δοκιμασμένη. Πάνω σ' αυτή τη θέση στηρίζεται το μάθημα **DEBATE** (συζητήση) που οργανώνεται στα αγγλοσαξωνικά σχολεία και οι προφορικές εκθέσεις»¹⁷. Τέτοια άσκηση περιλαμβάνει το καινούργιο βιβλίο της Α' Λυκείου στην ενότητα «**Διάλογος**»¹⁸. Στη σελίδα 118 -119 ζητά την οργάνωση αγώνα επιχειρηματολογίας με διάφορα θέματα (μαθητικές κοινότητες, σχολικοί περίπατοι κλπ)¹⁹. Ανάλογα μπορούμε να εκμεταλλευτούμε στη Β' Λυκείου, στην ενότητα *Παρουσίαση και Κριτική άλλων μορφών τέχνης*, την άσκηση της σελίδας 221²⁰. Η άσκηση ζητά από τις ομάδες των μαθητών να επιχειρηματολογήσουν σχετικά υπέρ ή κατά της αξιολόγησης των μαθητών²¹. Γενικότερα ο καθηγητής μπορεί να οργανώνει τέτοιες συζητήσεις με την ευκαιρία των ενότητων *Θέματα για συζήτηση και έκφραση-έκθεση*. Η ένταξη της παραγωγής λόγου σε επικοινωνιακό πλαίσιο, όπως κατά κόρο γίνεται αναφορά στα βιβλία της Έκφρασης Έκθεσης και στην εξεταστέα ύλη, δεν υλοποιείται με μερικές μόνον εισαγωγικές φράσεις και τα τυπικά στοιχεία, παρά με τη συνεχή και μεθοδική άσκηση του μαθητή σ' αυτή την τεχνική. Για να μάθει το παιδί να μιλάει και να γράφει, «πρέπει να μαθαίνει παράλληλα και να βλέπει και να οργανώνει τις εμπειρίες του σε διαλεκτικά συγκροτημένες ενότητες, να μετουσιώνει τον πλούτο των εμπειριών σε γνήσια μηνύματα επικοινωνίας»²².

VII. Μερικές ακόμα προτάσεις

Επισημαίνουμε στους μαθητές μας ότι πρέπει:

- ♦ Το θέμα να κυριαρχεί στο κείμενό τους και να προβάλλεται συνεχώς.
- ♦ Να απαντούν σ' όλα τα ερωτήματα του θέματος της Έκθεσης και μάλιστα με τη σειρά που δίνονται.
- ♦ Κάθε παράγραφος όσο και ολόκληρο το κείμενό τους να έχει ενότητα.
- ♦ Η έκθεση να έχει νοηματική αλληλουχία, σαφήνεια, ακρίβεια, φυσικότητα στο λόγο.
- ♦ Να αποφεύγουν τις επαναλήψεις και τις περιττές αναφορικές προτάσεις.
- ♦ Να φροντίζουν για τη σωστή στίξη.

➡ συνέχεια στη σελ 43

11. Έκφραση Έκθεση Α' Λυκείου, ΟΕΔΒ., σελ. 70, 200-205.

12. Έκφραση Έκθεση Β' Λυκείου, ΟΕΔΒ., σελ. 63-65, 127-134, 225-236.

13. Έκφραση Έκθεση Γ' Λυκείου, ΟΕΔΒ, σελ. 285-288.

14. Δημ. Λούλος, Έκφραση Έκθεση Β' Λυκείου, σελ. 39-47.

15. Κ. Γρηγοριάδη, Η έκθεση ως λειτουργική διαδικασία, Νέα Παιδεία τεύχ. 11, Αθήνα Φθινόπωρο 1979.

16. Κ. Γρηγοριάδη, βλ. ο. π.

17. Γ. Κ. Μωραϊτης, Η διδασκαλία της γλώσσας και τα προβλήματά της, Π.Ε.Φ. Σεμινάριο 11.

18. Δημ. Λούλος, Έκφραση Έκθεση Α' Λυκείου, εκδ. ΖΗΤΗ, Θεσ/νικη 2004, σελ. 181-182

19. Έκφραση Έκθεση Α' Λυκείου, ΟΕΔΒ, σελ. 118-119.

20. Έκφραση Έκθεση Β' Λυκείου, ΟΕΔΒ, σελ. 221.

21. Δημ. Λούλος, Έκφραση Έκθεση Β' Λυκείου, εκδ. ΖΗΤΗ, Θεσ/νικη 2002, σελ 221 κ.ε.

22. Γ. Κ. Μωραϊτης, βλ. ο. π.



“ΔΙΑΒΑΖΩ ΚΑΙ ΓΡΑΦΩ”:

η διδακτική αξιοποίηση γραπτών κειμένων με αφορμή το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας της Γ' Γυμνασίου

Της Άννας Αγγελοπούλου, Δρ., καθηγήτριας του Πειραμ. Σχολείου του Α.Π.Θ.

Η γλώσσα είναι ένα πολύπλοκο, πολυσύνθετο, πολυδιάστατο φαινόμενο που σχετίζεται μ' όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Όσοι έχουν διδάξει στην Α' Λυκείου γνωρίζουν τα δύο χαριτωμένα κείμενα της πρώτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου, τα οποία αναφέρονται στην “απεραντοσύνη”, στη δύναμη και τις απεριόριστες δυνατότητές της γλώσσας. Η γλώσσα είναι “απέραντη”, “πολύμορφη” και “παντοδύναμη”. Καλύπτει και “αποκαλύπτει” έναν ολόκληρο κόσμο ή τον κόσμο ολόκληρο, δηλαδή τα πάντα.¹

Δεν πρόκειται επομένως μόνο για ένα σύστημα σημείων με κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού. Η κύρια λειτουργία της γλώσσας είναι η επίτευξη συνεννόησης μεταξύ των μελών μιας κοινότητας, δηλαδή η επικοινωνία. Και ακριβώς για αυτό το λόγο, αποτελεί ένα εύκαμπτο μέσο που διαφοροποιείται υπό την επιρροή ορισμένων παραμέτρων, όπως είναι ο τρόπος (γραπτός ή προφορικός), οι συνθήκες (ποιοι, πότε και πού επικοινωνούν) και ο σκοπός της επικοινωνίας. Έτσι, συναντάμε πολλές διαφοροποιημένες μορφές ενός γλωσσικού κώδικα, πολλές γλωσσικές ποικιλίες και ειδικές γλώσσες στα πλαίσια του ίδιου συστήματος σημείων. Είναι ακόμα ένα μέσο επικοινωνίας που λειτουργεί συγχρονικά, σε συγκεκριμένο χώρο και ορισμένη χρονική στιγμή, αλλά ταυτόχρονα λειτουργεί και διαχρονικά, αφού μεταβάλλεται διαρκώς με την πάροδο του χρόνου, με αποτέλεσμα στη γλώσσα να συνυπάρχει το παλιό με το νέο.²

Η γλώσσα, λοιπόν, είναι δύσκολο να οριστεί θεωρητικά, αφού έχει απεριόριστη και ανεξέλεγκτη δυναμική που ακολουθεί την πορεία της ιστορίας. Προτιμάμε να μιλάμε για τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες της, όχι όμως για τα όριά της. Αυτή ακριβώς η πολυμορφία και η πολυσημία της γλώσσας θα έπρεπε να δίνει και απεριόριστες δυνατότητες για να τη διδάξουμε. Άλλωστε, το γλωσσικό μάθημα είναι μία πρόκληση που συναρπάζει όχι μόνο για τη δυναμική που κρύβει, αλλά και για το γεγονός ότι αντικείμενο και μέσο της διδασκαλίας συμβαίνει να ταυτίζονται, να είναι το ίδιο, η γλώσσα. Πώς μπορούμε όμως με τη διδασκαλία μας να μεταφέρουμε στον κλειστό και απομονωμένο χώρο της σχολικής αίθουσας αυτή τη δυναμική, ολόκληρο τον κόσμο, τα πάντα; Μία πρώτη απάντηση θα ήταν ότι αυτό μπορεί να γίνει εύκολα, μια που η γλώσσα, ως “παντοδύναμη”, προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες δημιουργίας. Αισθανόμαστε, όμως, πράγματι, εμείς οι διδάσκοντες ότι είμαστε “παντοδύναμοι” και ότι έχουμε απεριόριστες δυνατότητες δημιουργίας με τη γλωσσική διδασκαλία;

Να λοιπόν που από την αρχή είναι ανάγκη να τεθεί το ζήτημα των δυνατοτήτων και των ορίων της γλωσσικής διδασκαλίας. Η εμπειρία της σχολικής πραγματικότητας δείχνει ότι η διδασκαλία αυτού του “απέραντου” και πολύμορφου εξ ορισμού αντικειμένου έχει όρια που περιορίζουν τις δυνατότητές μας. Η επίγνωση, ότι η οποιαδήποτε πνευματική δημιουργία, δηλαδή ο ανθρώπινος πολιτισμός δε θα ήταν δυνατό να υπάρχει χωρίς τη γλώσσα, είναι φυσικό να μην επιτρέπει την εύκολη αμφισβήτηση της σπουδαιότητας του γλωσσικού μαθήματος. Ποιος θα τολμούσε άλλωστε να εισηγηθεί με ευκολία να μην είναι το μάθημα της γλώσσας εξεταζόμενο για όλους τους μαθητές στις γενικές εξετάσεις; Και ακριβώς αυτή η επίγνωση αναμφισβήτητη απαιτεί και μία υπεύθυνη, συστηματική και αυστηρά οριοθετημένη ως προς τους στόχους και τη μεθοδολογία διδασκαλία.

Σήμερα το διδακτικό μοντέλο και οι στόχοι της διδακτικής πράξης είναι καθορισμένα με αρκετή σαφήνεια από τα εγχειρίδια του μαθήματος κάθε τάξης, από τα βιβλία του καθηγητή και τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος. Είναι χαρακτηριστικό μάλιστα ότι οι γενικοί και κύριοι στόχοι παραμένουν σχεδόν ίδιοι σ' όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και Λυκείου. Επομένως, το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα το γλωσσικό υπόβαθρο και περιβάλλον του κάθε μαθητή, θέτουν όρια και περιορίζουν τις δυνατότητες του διδακτικού μας έργου.

Σύμφωνα με τις οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσουμε, η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να ενταχθεί σε ένα καθαρά επικοινωνιακό πλαίσιο. Σίγουρα έχουμε απομακρυνθεί κατά πολύ από το παραδοσιακό μοντέλο της διδασκαλίας, έτσι όπως εμείς το είχαμε γνωρίσει ως μαθητές και βέβαια δεν μπορούμε να γυρίσουμε πίσω. Οι δικοί μας μαθητές πλέον πρέπει να ασκούνται ως πομποί ή αποδέκτες γλωσσικών μηνυμάτων στο γραπτό αλλά και τον προφορικό λόγο. Και εμείς καλούμαστε να δημιουργήσουμε εκείνες τις κοινωνικές συνθήκες και περιστάσεις μέσα στις οποίες οι μαθητές, αφού πρώτα αναλάβουν προκαθορισμένους ρόλους, οφείλουν να εκφραστούν με ακρίβεια και πληρότητα και να επικοινωνήσουν. Καλούμαστε δηλαδή μέσα στην τάξη κάθε φορά να δημιουργούμε ένα τεχνητό, πλαστό επικοινωνιακό

1. Τσολάκης Χ., Αδαλόγλου Κ., Αυδή Α., Λόππα Ε., Τάνης Δ., *Έκφραση-Έκθεση για το Λύκειο*, τεύχος Α', ΟΕΔΒ, έκδ. Β', Αθήνα 1990, σσ. 19-26 (παραπέμπω στην έκδοση που πρωτοδίδαξα ως αναπληρώτρια καθηγήτρια).

πλαίσιο, μία ψεύτικη εικόνα αυθεντικής επικοινωνίας, ενώ κατά βάθος όλοι γνωρίζουμε πολύ καλά, διδάσκοντας και μαθητές, ότι ένας είναι ο αληθινός μας ρόλος, ο ρόλος του δάσκαλου και του μαθητή αντίστοιχα.

Πρόκειται για μια διδακτική πράξη που συχνά, πιστεύω, προκαλεί σε μας τους ίδιους ισχυρή διάθεση αυτοκριτικής, όταν καθημερινά διαπιστώνουμε ότι πολλοί ή τουλάχιστον αρκετοί μαθητές δεν καταφέρνουν να εκφραστούν σωστά σύμφωνα με τους προδιαγεγραμμένους όρους. Αυτό όμως δε σημαίνει πάντα ότι δεν κατορθώνουν να επικοινωνήσουν, δηλαδή να “εκπέμψουν” ή να “δεχθούν” το γραπτό και προφορικό μήνυμα. Εννοώ δηλαδή ότι κάποιοι μαθητές, μπορεί να κάνουν πολλά συντακτικά και γραμματικά-ορθογραφικά λάθη, να μη βάζουν σωστά το τελικό ν και το κόμμα –μάλλον να βάζουν πάντα το τελικό ν και να μη βάζουν καθόλου κόμμα- να μην έχουν συνοχή και νοηματική αλληλουχία στο λόγο τους και άλλα πολλά που συχνά προκαλούν στους διδάσκοντες ανησυχία, εκνευρισμό ή ακόμα και θυμό, κατορθώνουν όμως κατά ένα περιέργο τρόπο να επικοινωνούν. Πρόκειται βέβαια για μία επικοινωνία που δεν ξέρουμε κατά πόσο μπορεί να είναι εύστοχη, αποτελεσματική και δημιουργική.

Οι οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος καθορίζουν την αποτελεσματική επικοινωνία σ’ ένα πλαίσιο που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κατά τη διδασκαλία τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου. Σύμφωνα μ’ αυτό το πλαίσιο, εγώ, ως δέκτης πρέπει να μάθω να “ακούω”, δηλαδή να κατανοώ τον προφορικό λόγο και ως πομπός να μπορώ να εκφράσω προφορικά τις σκέψεις μου με πληρότητα, δηλαδή να “μιλώ”. Αντίστοιχα, αναφορικά με το γραπτό λόγο, πρέπει να “διαβάζω”, δηλαδή να κατανοώ ένα γραπτό κείμενο, αλλά και να “γράφω”, δηλαδή να παράγω γραπτό λόγο.³ Επομένως, τα γλωσσικά στοιχεία που έχουν να κάνουν με τη γραμματική και το συντακτικό, αλλά και η σημασία των λέξεων εξυπηρετούν αυτό το επικοινωνιακό πλαίσιο και δεν αποτελούν από μόνα τους σκοπό της διδακτικής πράξης.

Παρ’ όλο που το επικοινωνιακό μοντέλο της γλωσσικής διδασκαλίας τείνει να δίνει μεγάλη βαρύτητα στον προφορικό λόγο, η παραγωγή γραπτού λόγου δεν έχει σταματήσει να θεωρείται ίσως η σπουδαιότερη άσκηση από όσες ο μαθητής καλείται να απαντήσει. Μπορεί στα σχολικά εγχειρίδια, ιδιαίτερα των τάξεων του Γυμνασίου, να έχουν προστεθεί διάφορες δραστηριότητες, όπως είναι οι συνεντεύξεις, οι ομαδικές έρευνες, η διοργάνωση διαλέξεων και συζητήσεων και διάφορα άλλα, με στόχο την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, η κύρια φροντίδα όμως των περισσότερων διδασκόντων παραμένει το “διαβάζω” και “γράφω”. Η άποψη, που κάποτε οι δικοί μας δάσκαλοι διακήρυτταν ευθαρσώς σε κάθε ευκαιρία, ότι δηλαδή ο γραπτός λόγος είναι η εικόνα του μαθητή, συνεχίζει να χαίρει γενικής αποδοχής.

Άλλωστε, πώς μπορεί να αμφισβητηθεί η σπουδαιότητα του γραπτού λόγου, όταν αυτός δε συνδέεται μόνο με το μάθημα της γλώσσας αλλά και με σχεδόν όλα τα άλλα μαθήματα. Οι μαθητές δεν μπορούν να έχουν μία ικανοποιητική απόδοση στο σχολείο, αν δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο, αφού κάθε γνωστικό αντικείμενο απαιτεί το “διαβάζω” και το “γράφω”. Ο γραπτός λόγος είναι υψίστης σημασίας για τη σχολική ζωή, επειδή αποτελεί το κύριο κριτήριο αξιολόγησης σε όλες τις τάξεις και βέβαια είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την πολυπόθητη είσοδο

στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρενθετικά αναφέρω ότι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην επεξεργασία των πηγών της ιστορίας στις γενικές εξετάσεις-ένα θέμα πολυσυζητημένο τον τελευταίο καιρό- αρκετές φορές οφείλεται και στο ότι αυτοί δεν κατανοούν επαρκώς το περιεχόμενο των πηγών και δεν μπορούν να διατυπώσουν γραπτά με πληρότητα τις απόψεις τους, ακόμα και αν έχουν τις απαιτούμενες ιστορικές γνώσεις του σχολικού εγχειριδίου.

Καθώς, λοιπόν, οι μαθητές περνούν από τάξη σε τάξη του Γυμνασίου και του Λυκείου, οι απαιτήσεις της διδακτικής πράξης στο πλαίσιο του “διαβάζω” και του “γράφω” αυξάνονται. Από αυτή την άποψη, στη γλωσσική διδασκαλία της Τρίτης Γυμνασίου συντελείται μια σημαντική στροφή, αφού από τα μικρά περιγραφικά και αφηγηματικά κείμενα που επικρατούν στις δύο προηγούμενες τάξεις μεταβαίνουμε σε κείμενα αρκετά εκτενέστερα κυρίως αξιολογικού-κριτικού λόγου. Οι μαθητές πλέον καλούνται να συντάξουν κείμενα πάντα σε ένα αυστηρά καθορισμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, στα οποία πρέπει να αναπτύσσουν, να υποστηρίξουν και να αιτιολογούν απόψεις και να εκφράζουν προβληματισμούς για ζητήματα κυρίως κοινωνικά, παγκόσμιας διάστασης, όπως η σχέση του ανθρώπου με την τεχνολογία, τα περιβαλλοντικά προβλήματα και η οικολογική κρίση, τα μέσα ενημέρωσης και η δημοσιογραφία, ο ρατσισμός και ο κοινωνικός αποκλεισμός, που είναι θέματα κάποιων ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου. Πρόκειται για θέματα, όπως γνωρίζουμε, τα οποία θα τα προσεγγίσουν και πάλι στο Λύκειο.

Είναι εμφανές και μόνο από αυτό ότι η Τρίτη Γυμνασίου, ως προς τη γλωσσική διδασκαλία, αποτελεί τη μεταβατική γέφυρα για το Λύκειο. Οι μαθητές εισάγονται σε μια διδακτική πράξη που θα ξανασυναντήσουν και η οποία βέβαια θα έχει πολύ μεγαλύτερες απαιτήσεις. Για παράδειγμα αναφέρω ότι τον επόμενο χρόνο θα πρέπει να συντάξουν πολύ εκτενέστερα γραπτά κείμενα, ενώ η περίληψη, η οποία από το αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται ότι έχει διδαχθεί στην Γ’ Γυμνασίου, είναι ήδη από την Α’ Λυκείου υποχρεωτικό αντικείμενο αξιολόγησης στις Προαγωγικές Εξετάσεις της τάξης.

Επομένως, για διάφορους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω, είμαστε αναγκασμένοι να δώσουμε μεγάλη βαρύτητα στην αξιοποίηση γραπτών κειμένων στο πλαίσιο του “διαβάζω” και “γράφω” κατά τη διδασκαλία της Γ’ Γυμνασίου. Στην πριν από δύο χρόνια αναθεωρημένη έκδοση του γλωσσικού εγχειριδίου της τάξης περιλαμβάνεται ένας μεγάλος αριθμός γραπτών κειμένων με περιεχόμενο σχετικό με το θέμα της κάθε ενότητας. Τα κείμενα αυτά, στα οποία η γλώσσα λειτουργεί κυρίως αναφορικά, έχουν χαρακτήρα ενημερωτικό-πληροφοριακό αλλά και αξιολογικό-κριτικό. Είναι συνήθως διασκευασμένα αποσπάσματα πολύ εκτενέστερων κειμένων και προέρχονται από εφημερίδες και περιοδικά, ειδικές εγκυκλοπαιδείες, μελέτες και δοκίμια, αλλά και από εγχειρίδια παλιότερα και νέα άλλων σχολικών μαθημάτων, όπως τα Στοιχεία του Δημοκρατικού Πολιτεύματος, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Ιστορία, η Οικολογία και το Περιβάλλον. Συμπεριλαμβάνονται επίσης και λίγα

2. Μήτσης Ν., *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, Gutenberg, Αθήνα 2001, σσ. 27-33.

3. *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο, τεύχος Γ’*, βιβλίο του καθηγητή, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2004, σσ. 9-10.

αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα.

Η σημασία λοιπόν που δίνεται στην επαφή του μαθητή με την ανάγνωση γραπτών κειμένων, είναι προφανής, αφού το πρώτο μέρος της κάθε ενότητας αποτελείται από εισαγωγικά στο θέμα κείμενα, ενώ ένας μεγάλος αριθμός κειμένων συμπεριλαμβάνεται και στο τέταρτο μέρος της Έκθεσης-Έκθεσης. Ο μαθητής, λοιπόν, πρέπει πρώτα να “διαβάσει” και να κατανοήσει και ύστερα να προχωρήσει στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η έλλειψη χρόνου ασφαλώς δεν επιτρέπει να αξιοποιηθούν όλα αυτά τα κείμενα κατά τη διδασκαλία στην τάξη.

Έτσι, οι διδάσκοντες καλούνται να επιλέξουν και συχνά αισθάνονται να “παγιδεύονται” από την επιθυμία τους να διδάξουν όσο το δυνατόν περισσότερα κείμενα. Ωστόσο, νομίζω πως η επιλογή δεν μπορεί να αποφευχθεί, και πρέπει να γίνεται κάθε φορά κυρίως με κριτήριο τους στόχους που έχουμε θέσει, αλλά και λαμβάνοντας υπόψη, όσο γίνεται, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών, και γιατί όχι και τις δικές μας προτιμήσεις. Είναι δύσκολο βέβαια να βρίσκονται πάντα κείμενα που να πληρούν όλες τις προϋποθέσεις και να εξυπηρετούν ικανοποιητικά τους στόχους της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, δεν είναι σωστό να ζητάμε από το μαθητή να συντάξει γραπτό λόγο με νοηματική αλληλουχία και συνοχή – κάτι που είναι πολύ σημαντικό-, ενώ το κείμενο που έχει διαβάσει προηγουμένως υστερεί ως προς το θέμα αυτό, ή να γράψει την περίληψη ενός κειμένου, το οποίο δεν έχει αυστηρή δομή, σαφή διάρθρωση σε θεματικές ενότητες και συνοχή.

Η νοηματική αλληλουχία και συνοχή τόσο σε μία παράγραφο όσο και ανάμεσα στις παραγράφους ενός εκτενέστερου κειμένου, πιστεύω ότι πρέπει να είναι ένας από τους κύριους στόχους στο πλαίσιο του “διαβάζω” και “γράφω” στη διδασκαλία της Γ' Γυμνασίου. Ο μαθητής, διαβάζοντας κείμενα, πρέπει να κατανοήσει πόσο σημαντικό είναι για την αποτελεσματική επικοινωνία, ο δέκτης, δηλαδή ο αναγνώστης, να μπορεί να παρακολουθήσει την πορεία των συλλογισμών του πομπού, δηλαδή του συντάκτη του κειμένου, χωρίς να συναντά χάσματα, κενά και λογικές ανακολουθίες. Μ' άλλα λόγια, πρέπει να αντιληφθεί πόσο σημαντικό είναι σ' ένα γραπτό κείμενο, η κάθε σκέψη να αναδύεται μέσα από μία άλλη και η κάθε παράγραφος να αποτελεί φυσική συνέχεια της προηγούμενης.

Είναι γνωστό ότι το ζήτημα της λογικής αλληλουχίας και σειράς των νοημάτων καθώς και της συνοχής του γραπτού λόγου είναι μία από τις κύριες αδυναμίες των κειμένων των μαθητών μας και απασχολεί ιδιαίτερα και τους διδάσκοντες στο Λύκειο. Στην Τρίτη Γυμνασίου δίνεται η δυνατότητα να ασχοληθούμε μ' αυτό το ζήτημα, όχι μόνο γιατί επιβάλλεται από το είδος των γραπτών κειμένων που πρέπει να συντάξουν οι μαθητές, αλλά και επειδή μπορούμε να αξιοποιήσουμε προς αυτήν την κατεύθυνση και μορφοσυντακτικά αντικείμενα των εννοιών του σχολικού εγχειριδίου, όπως είναι η παρατακτική και η υποτακτική σύνδεση.

Επίσης, έχουμε τη δυνατότητα να επανερχόμαστε και στο ζήτημα της δομής της παραγράφου, αντικείμενο ήδη διδαγμένο από την Α' Γυμνασίου και πολύ συνηθισμένη άσκηση στις γραπτές εξετάσεις. Άλλωστε, η άσκηση στη σύνταξη παραγράφου εμφανίζεται πολύ συχνά και στις ερωτήσεις που ακολουθούν τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου.

Σύμφωνα μ' αυτές, οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν, να εξηγήσουν ή να αναπτύξουν σε μία παράγραφο την υπογραμμισμένη φράση ενός κειμένου. Σχετικά με τον τρόπο ανάπτυξης μίας παραγράφου, ενδείκνυται, νομίζω, να επιμείνουμε κυρίως στην αιτιολόγηση, αφού οι τύποι των θεμάτων των εκθέσεων ή των ερωτήσεων κατανόησης των κειμένων ζητούν συνήθως από τους μαθητές να αιτιολογήσουν. Άλλωστε ένας πολύ συνηθισμένος τύπος ερώτησης είναι αυτός που εισάγεται με το “γιατί” ή το “σε ή για ποιους λόγους”, όπως για παράδειγμα “γιατί η εφεύρεση της τυπογραφίας στάθηκε μία πραγματική επανάσταση για την πνευματική προκοπή του ανθρώπου” ή “σε ποιους λόγους οφείλεται ο περιορισμός της έντυπης δημοσιογραφίας;” Τα παραδείγματα επιλέχθηκαν τυχαία, αλλά πράγματι υπάρχουν πάρα πολλά τέτοιου τύπου στο γλωσσικό εγχειρίδιο της τάξης. Στο σημείο αυτό ίσως πρέπει να επισημάνουμε ότι θα ήταν καλό ο μαθητής να ασκηθεί, ώστε να διακρίνει τις αιτίες/τους λόγους από τις συνέπειες, δηλαδή τα αποτελέσματα.

Ακόμα και θέματα του τύπου “να γράψετε τις απόψεις σας για τη συμβολή της γραφής στην εξέλιξη του πολιτισμού” ή “ποιος είναι ο ρόλος του Διαδίκτυου στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου” προϋποθέτουν και πάλι τη διαπραγμάτευση με αιτιολόγηση, αλλά και την ικανότητα να διακρίνονται οι αιτίες από τα αποτελέσματα. Επιπλέον, η άσκηση στην ανάπτυξη με αιτιολόγηση, την οποία οι μαθητές θα ξανασυναντήσουν και στην Α' Λυκείου, μας επιτρέπει να αξιοποιήσουμε δημιουργικά τις δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις που αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας της Γ' Γυμνασίου.

Εκτός από την αιτιολόγηση, θα μπορούσαμε ακόμα να ασκήσουμε τους μαθητές και στην ανάπτυξη με ορισμό, αφού ο ορισμός και η σημασία των λέξεων αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας και συμπεριλαμβάνεται στο τρίτο μέρος των θεματικών εννοιών του βιβλίου. Με την ευκαιρία αυτή αναφέρω, για να μη θεωρηθεί παράλειψη, ότι ασφαλώς και τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία του τρίτου μέρους του σχολικού εγχειριδίου, όπως είναι ο ορισμός και η σημασία των λέξεων, η μεταφορά και η παρομοίωση, τα ομώνυμα και τα παρώνυμα, ιδιαίτερα μάλιστα τα συνώνυμα και τα αντώνυμα που αποτελούν αγαπημένο θέμα των γραπτών εξετάσεων, η λιτότητα και η υπερβολή και άλλα, είναι δυνατό να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του “διαβάζω” και “γράφω”.

Επίσης τα γραπτά κείμενα προσφέρουν μία ακόμα δυνατότητα διδακτικής αξιοποίησης, την άσκηση στην περίληψη, αν βέβαια αυτά πληρούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις ως προς την έκταση και τη δομή, τη διάρθρωση και τη συνοχή, για να μπορούν οι μαθητές εύκολα να συντάξουν το δικό τους κείμενο. Βέβαια, στο βιβλίο της Τρίτης Γυμνασίου η αναφορά στην περίληψη είναι πολύ σύντομη και χωρίς τις απαραίτητες οδηγίες για την πορεία που πρέπει να ακολουθηθεί. Επειδή όμως το ζήτημα της περίληψης είναι ιδιαίτερα σοβαρό, όπως ήδη έχουμε αναφέρουμε, θα ήταν καλό αυτή να αποτελεί συχνό θέμα άσκησης, όσο βέβαια το επιτρέπουν οι συνθήκες.

Στο τέλος κάθε ενότητας του σχολικού εγχειριδίου, η άσκηση στην ανάγνωση γραπτών κειμένων οδηγεί υποχρεωτικά, όπως είναι γνωστό, στην σύνταξη της έκθεσης, δηλαδή στην παραγωγή ενός σχετικά εκτενούς γραπτού κειμένου

κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας. Στην Τρίτη Γυμνασί- ου οι τύποι των κειμένων που συνήθως ζητάμε από τους μα- θητές μας να γράψουν, λαμβάνοντας αναγκαστικά υπόψη το επικοινωνιακό πλαίσιο, είναι: η σύνταξη μίας επιστολής με προκαθορισμένο τον πομπό και το δέκτη, δηλαδή τον απο- στολέα και τον παραλήπτη, η σύνταξη ενός μικρού άρθρου για σχολική εφημερίδα ή σχολικό περιοδικό και η σύνταξη μίας διάλεξης/ομιλίας, δηλαδή ενός λόγου που απευθύνεται σε συγκεκριμένο ακροατήριο. Ενώ, σπανιότερα μπορεί να ζητηθεί και κείμενο μορφής προσωπικού ημερολογίου, που συνηθίζεται ίσως περισσότερο στις προηγούμενες τάξεις. Ο μαθητής θα συνεχίσει να ασκείται στους τρεις πρώτους τύ- πους κειμένων, και κυρίως στη σύνταξη άρθρων και ομιλιών και στις τάξεις του Λυκείου. Από αυτά τα κείμενα, το εγχει- ρίδιο της Γ' Γυμνασίου αναφέρεται αναλυτικά μόνο στην επι- στολή και τα τυπικά χαρακτηριστικά της. Επομένως, θα ήταν καλό να προσπαθήσουμε να δώσουμε κάποιες στοιχειώδεις και απλές οδηγίες στους μαθητές μας για το πώς θα συντά- ξουν ένα άρθρο και μία ομιλία, παρά το ότι βέβαια δεν υπάρ- χουν αυστηροί τυπικοί κανόνες που πρέπει να ακολουθη- θούν ως προς την παραγωγή αυτών των γραπτών κειμένων. Ιδιαίτερα, το είδος της διάλεξης είναι μάλλον αρκετά δύσκο- λο και θέλει προσοχή, γιατί πρόκειται στην πραγματικότητα για έναν προσχεδιασμένο προφορικό κείμενο που απευθύ- νεται σε ακροατήριο, δηλαδή συνδυάζει τον επίσημο γραπτό λόγο με στοιχεία προφορικότητας.

Τελειώνοντας, προτείνω και δύο κείμενα, εκτός σχολικού εγχειριδίου, που μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας της Γ' Γυμνασίου, στη- ρίζοντας την άσκηση σε διάφορα θέματα στα οποία έχει γί- νει ήδη αναφορά παραπάνω. Πρόκειται για κείμενα, τα οποία ασφαλώς μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για να οδηγήσουν στην παραγωγή γραπτού λόγου. Βέβαια η επι- λογή κειμένων που δε συμπεριλαμβάνονται στο εγχειρίδιο γίνεται με σκοπό να εξυπηρετηθούν, όσο το δυνατό καλύτε- ρα, συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι, σύμφωνα με τα αντι- κείμενα της γλωσσικής διδασκαλίας αυτής της τάξης και φυσικά είναι αναγκαίο το περιεχόμενο των επιλεγμένων κει- μένων να σχετίζεται άμεσα με τη θεματική των ενοτήτων του σχολικού βιβλίου και να εμπλουτίζει τις γνώσεις και τον προβληματισμό των μαθητών ως προς αυτά τα θέματα.

Το ένα κείμενο είναι ένα διασκευασμένο απόσπασμα από το γνωστό έργο του Νορβηγού Γιοστέιν Γκάρντερ, *Ο κό- σμος της Σοφίας-μυθιστόρημα για την ιστορία της φιλοσο- φίας*, και το άλλο ένα διασκευασμένο άρθρο από τον έντυπο τύπο με τον τίτλο *“οικολογική κρίση”*. Και τα δύο προτεινό- μενα κείμενα ως προς τη θεματική τους μπορούν να εντα- χθούν αντίστοιχα στο πλαίσιο της διδασκαλίας δύο ενοτή- των του σχολικού βιβλίου, της 24ης ενότητας με θέμα τις ανακαλύψεις-εφευρέσεις, δηλαδή την τεχνολογία, και της 26ης ενότητας με θέμα την οικολογία. Οι ερωτήσεις, που συνοδεύουν τα δύο κείμενα, είναι ενδεικτικές και στοχεύουν να ασκήσουν τους μαθητές σε διάφορα ζητούμενα σχετικά με την κατανόηση του περιεχομένου, τα μορφοσυντακτικά στοιχεία, τη σημασία των λέξεων και τέλος την παραγωγή γραπτού λόγου σε επικοινωνιακό πλαίσιο.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το περιεχόμενο των δύο κειμένων, οι μαθητές μπορούν να ασκηθούν στο να διακρί- νουν τις αιτίες/ τους λόγους από τις συνέπειες/τα αποτελέ-

σματα, στο να κατανοούν ποιες απόψεις για ένα θέμα-θετικές ή αρνητικές-υποστηρίζονται από το συντάκτη και πώς αιτιο- λογούνται. Μπορούν επίσης να ασκηθούν στην ανάπτυξη μίας θέσης με αιτιολόγηση και στην περίληψη. Τέλος, είναι δυνατό να ασκηθούν και σε θέματα, όπως είναι ο ορισμός, η σημασία και η πολυσημία των λέξεων, η παρατακτική και η υποτακτική σύνδεση, η συνοχή και η λογική αλληλουχία των νοημάτων και διάφορα άλλα. Εννοείται πως οι προτεινόμενες ασκήσεις δεν είναι καθόλου δεσμευτικές, αφού ο κάθε διδά- σκων μπορεί να διατυπώσει διάφορες ερωτήσεις, προσαρ- μόζοντας τα ζητούμενα σύμφωνα με τους στόχους της διδα- σκαλίας και τις ανάγκες ή δυνατότητες των μαθητών.

Μπορεί τα συντακτικά και ορθογραφικά ή γραμματικά λάθη, οι επαναλήψεις, οι ασάφειες και οι αοριστολογίες, οι πλεονασμοί, η εσφαλμένη ή και ανύπαρκτη σύνδεση, η έλ- λειψη λογικής σειράς και αλληλουχίας, τα στοιχεία προφο- ρικότητας, το φτωχό λεξιλόγιο-αναφέρω κάποιες από τα πιο συνηθισμένες γλωσσικές αδυναμίες των γραπτών των μα- θητών-να απογοητεύουν τους διδάσκοντες, όμως δεν πρέ- πει να ξεχνάμε ότι στο Γυμνάσιο και συγκεκριμένα στην Τρί- τη Γυμνασίου, οι μαθητές μας είναι ακόμα στα πρώτα βήμα- τα μίας πορείας σχετικά με το “διαβάζω” και το “γράφω”, η οποία θα συνεχιστεί και στις επόμενες τάξεις του Ενιαίου Λυκείου ή των ΤΕΕ. Άλλωστε, η εύστοχη και αποτελεσματι- κή γλωσσική επικοινωνία δεν είναι μία εύκολη υπόθεση, αλ- λά κατακτάται σιγά-σιγά, με συστηματική προσπάθεια από μέρους των μαθητών και συστηματική διδασκαλία από μέ- ρους των διδασκόντων. Πρόκειται ίσως για μια προσωπική πορεία που δεν ξεκινά και δεν ολοκληρώνεται μέσα στην τάξη, αφού συμβαδίζει με την ωρίμανση του ατόμου και ακολουθεί τη δυναμική της ίδιας της ζωής, και για αυτό, το αποτέλεσμα αναγκαστικά θα είναι διαφορετικό για τον κα- θένα από τους μαθητές μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Γκάρντερ Γιοστέιν, *Ο κόσμος της Σοφίας-μυθιστόρημα για την ιστορία της φιλοσοφίας*, “Νέα Σύνορα”, Αθήνα 1994.
2. Μάνδαλος Λ.-Παπαχρήστος Β., *Διδακτικές διαδικασίες παραγω- γής προφορικού και γραπτού λόγου*, Αθήνα 1991.
3. Μήτσης Ν., *Η διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 1999.
4. Μήτσης Ν., *Η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, Gutenberg, Αθήνα 2001.
5. Μπαμπινιώτης Γ., *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα 1980.
6. *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο*, τεύχος Γ', βιβλίο του κα- θηγητή, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2004.
7. *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυ- μνάσιο (σχολικό έτος 2004-2005)*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2004.
8. *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο (σχολικό έτος 2004-2005)*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2004.
9. Παϊζη Λ.-Καβουκόπουλος Φ., *Η γλώσσα στο σχολείο*, Νεφέλη, Αθήνα 2001.
10. Τσολάκης Χ.-Κάνδρος Π.-Λανάρης Ε.-Μουμτζάκης Α.-Τάνης Δ., *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο*, τεύχος Γ', αναθεωρημέ- νη έκδοση, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2004.
11. Τσολάκης Χ.-Αδαλόγλου Κ.-Αυδή Α.-Λόππα Ε.-Τάνης Δ., *Έκφρα- ση Έκθεση για το Λύκειο*, τεύχος Α', ΟΕΔΒ, Αθήνα 2004.
12. Τομπαϊδής Δ., *Διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας*, Βάνιας, Θεσ- σαλονίκη, 1992.

Προτεινόμενο Κείμενο

για την 24η ενότητα του σχολ. εγχειριδίου

(Θέμα Ενότητας: ΕΦΕΥΡΕΣΕΙΣ-ΑΝΑΚΑΛΥΨΕΙΣ)

“Με τον όρο Αναγέννηση εννοούμε μία περίοδο πολιτισμικής άνθησης, που ξεκίνησε κατά τα τέλη του 14ου αιώνα. Όλα άρχισαν στη Βόρεια Ιταλία. (...Όμως...), ο ανανεωτικός άνεμος δεν άργησε να σαρώσει όλη την Ευρώπη. Αυτό που ξαναγεννήθηκε ήταν η τέχνη και ο πολιτισμός της ελληνικής αρχαιότητας. (...Επομένως...), μετά τον μακρόχρονο Μεσαίωνα, που είχε ρίξει στην ανθρώπινη ζωή ένα απόκοσμο φως θείου μυστηρίου, ο άνθρωπος μπαίνει πάλι στο επίκεντρο της προσοχής. Το σύνθημα όλων ήταν: “Πίσω στις πηγές”. Και έτσι όλοι ρίχτηκαν στις συλλογές αγαλμάτων (και) χειρογράφων από την αρχαιότητα. Τα αρχαία ελληνικά έγιναν η γλώσσα της μόδας. Η κατάσταση αυτή οδήγησε σε μία ανανέωση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Ο κόσμος τότε πίστευε ότι οι λεγόμενες ανθρωπιστικές σπουδές, δηλαδή η κλασική μόρφωση, μπορούσε να ανεβάσει τον άνθρωπο σε ένα ανώτερο επίπεδο καλλιέργειας.

Οι **προϋποθέσεις** για το ξεκίνημα αυτής της νέας εποχής ήταν τρεις εφευρέσεις: η πυξίδα, η πυρίτιδα και η τυπογραφία. Η πυξίδα διευκόλυνε τη ναυσιπλοΐα. Ήταν, μ’ άλλα λόγια, το όργανο, με τη βοήθεια του οποίου πραγματοποιήθηκαν τα μεγάλα ταξίδια των ανακαλύψεων. Πράγμα που ίσχυε, βεβαίως, και για την πυρίτιδα, αφού χάρη στα νέα όπλα οι Ευρωπαίοι εξασφάλισαν την κυριαρχία τους στους αμερικανικούς και ασιατικούς λαούς. Σπουδαία αποδείχθηκε (...και...) η τυπογραφία, γιατί χάρη σ’ αυτή διαδόθηκαν οι νέες ιδέες της Αναγέννησης και η Εκκλησία έχασε το παλιό μονοπώλιο στη μετάδοση της γνώσης και της επιστήμης. Αργότερα ακολούθησαν κι άλλες εφευρέσεις νέων οργάνων και νέων βοηθητικών μέσων. Πολύ σημαντικό, ήταν για παράδειγμα, το τηλεσκόπιο, γιατί έβαλε τα θεμέλια της επιστήμης της αστρονομίας. Όσπου φτάσαμε στους πυραύλους και τα διαστημόπλοια και στα ταξίδια του ανθρώπου μέχρι το φεγγάρι. **Τελικά, η Αναγέννηση ήταν η αφετηρία εξέλιξεων που οδήγησαν τον άνθρωπο στο φεγγάρι, (αλλά) και στη Χιροσίμα και το Τσερνομπίλ.**

Μιλάμε, (...λοιπόν...), για τις δύο κόκκινες κλωστές του Κακού και του Καλού που πλέκονται διαρκώς μεταξύ τους σε όλα όσα κάνει ο άνθρωπος. Η τεχνολογική επανάσταση, που ξεκίνησε τα χρόνια της Αναγέννησης, έφερε τα εργοστάσια και την ανεργία, τα φάρμακα και τις νέες αρρώστιες, την **εξέλιξη** της γεωργίας και την καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος, συσκευές πρακτικές και πολύ βοηθητικές, όπως τα πλυντήρια και τα ψυγεία, (...αλλά και...) βουνά σκουπιδιών και μόλυνση της ατμόσφαιρας.

Σήμερα βλέπουμε τον κόσμο μας στο χέλος του γκρεμού και οι περισσότεροι έχουμε πια πειστεί ότι η τεχνολογία αποτελεί κίνδυνο για την ίδια την επιβίωσή μας, μια και μας απομακρύνει από τον τρόπο ζωής που η φύση προόρισε για μας. Σύμφωνα μ’ αυτή την **αντίληψη**, εμείς οι άνθρωποι αρχίσαμε ένα έργο που τώρα δεν μπορούμε να ελέγξουμε. Υπάρχουν, (...ωστόσο...), και κάποιοι άλλοι πιο αισιόδοξοι, που πιστεύουν ότι ζούμε ακόμα την παιδική ηλικία της τεχνολογίας. Και ο τεχνολογικός πολιτισμός περνάει, βέβαια,

τις παιδικές αρρώστιες του. Κάποτε, όμως, οι άνθρωποι θα μάθουν να **δυναστεύουν** τη φύση δίχως να την καταστρέφουν διακινδυνεύοντας την ίδια τη ζωή τους.

Τελικά, ίσως έχουν δίκιο και οι δύο πλευρές. Το σίγουρο είναι, πάντως, ότι δεν υπάρχει δρόμος επιστροφής για το Μεσαίωνα. Από την Αναγέννηση και μετά, ο άνθρωπος δεν είναι πια απλά και μόνο ένα μέρος της φύσης. Επεμβαίνει στη φύση και τη διαμορφώνει ανάλογα με τις επιθυμίες του και τις ανάγκες του. Και αυτό μας αποδεικνύει πόσο εκπληκτικά πλάσματα είμαστε...”

(Jostein Gaarder, *Ο κόσμος της σοφίας-μυθιστόρημα για την ιστορία της φιλοσοφίας*, σελ. 241-243, 248-249-διασκευή)

Ενδεικτικά Θέματα

- A. 1.** Ποιες εφευρέσεις και ανακαλύψεις αναφέρονται στο κείμενο; Να κατατάξετε στις κατηγορίες του παρακάτω πίνακα όσες εφευρέσεις ταιριάζουν.

ΕΦΕΥΡΕΣΕΙΣ

ΟΡΓΑΝΑ	ΣΥΣΚΕΥΕΣ	ΟΠΛΑ	ΣΥΓΚΟΙΝΩΝΙΕΣ

2. Για ποιους **λόγους**, σύμφωνα με το κείμενο, οι εφευρέσεις αυτές θεωρούνται σημαντικές;
3. Ποιες συνέπειες ή ποια **αποτελέσματα** της τεχνολογικής επανάστασης που ξεκίνησε από την Αναγέννηση, αναφέρει ο συντάκτης του κειμένου;
4. Να **αιτιολογήσετε σε μία παράγραφο** τη φράση του κειμένου “η Αναγέννηση ήταν η αφετηρία εξέλιξεων που οδήγησαν τον άνθρωπο στο φεγγάρι, αλλά και στη Χιροσίμα και το Τσερνομπίλ”.
5. Να εντοπίσετε τις **αντιθέσεις** που υπάρχουν στην τρίτη παράγραφο. Τι θέλει να δείξει μ’ αυτές ο συντάκτης του κειμένου;
6. Να βρείτε λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιούνται **μεταφορικά** και να εξηγήσετε τη σημασία τους.
7. Ποιες **απόψεις/θέσεις** για το ρόλο της τεχνολογίας διατυπώνονται στο κείμενο;
8. **Γιατί** ο συντάκτης του κειμένου θεωρεί ότι οι άνθρωποι είμαστε “εκπληκτικά πλάσματα”;

- B. 1.** Έχοντας ως βάση το κείμενο να δώσετε τον ορισμό των λέξεων: **Αναγέννηση, ανθρωπιστικές σπουδές, πυξίδα, τηλεσκόπιο** (ο ορισμός των δύο τελευταίων λέξεων μπορεί να δοθεί εύκολα, αφού ήδη έχει προηγηθεί η κατηγοριοποίηση του Α1)
2. Να συντάξετε φράσεις ή προτάσεις στις οποίες οι λέξεις **αναγέννηση** και **ανθρωπιστικός** να χρησιμοποιούνται με άλλη σημασία από αυτή που έχουν στο κείμενο.
 3. Να βρείτε στο λεξικό το λήμμα “**τεχνολογία**” και να καταγράψετε τις σημασίες της λέξης. Ποια σημασία έχει η λέξη στο κείμενο;
 4. Με βάση το νόημα του κειμένου, να βρείτε από ένα συνώνυμο για τις λέξεις: **προϋποθέσεις, αφετηρία, αντίληψη, εξέλιξη, δυναστεύουν**.

- Γ.** Να συμπληρώσετε τα κενά στο κείμενο με παρατακτι-

κούς συνδέσμους, έτσι ώστε το κείμενο να έχει συνοχή και λογική αλληλουχία. (βλ. παρενθέσεις στο κείμενο).

Παραγωγή γραπτού λόγου-ΕΚΘΕΣΗ: Να συντάξετε ένα άρθρο για την εφημερίδα της τάξης σας, στο οποίο θα εκφράζετε τους προβληματισμούς σας για το ρόλο της τεχνολογίας στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου. (Λέξεις 400)

Προτεινόμενο Κείμενο για την 26η ενότητα του σχολ. εγχειριδίου (Θέμα Ενότητας: ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ)

Οικολογική κρίση

Η οικολογία είναι η επιστήμη (...που...) **εξετάζει** τη σχέση του ανθρώπου με τον “οίκο”, το σπίτι του και **γενικότερα** με το φυσικό περιβάλλον του. Σήμερα, είναι γνωστό (...ότι...) η σχέση αυτή έχει διαταραχθεί σοβαρά και βρίσκεται σε κρίση, (...γιατί...) ο άνθρωπος προκάλεσε μεγάλες καταστροφές στο περιβάλλον.

Η ανθρώπινη **παρέμβαση** στο περιβάλλον άρχισε από την **αρχαιότητα**, αφού οι άνθρωποι χρησιμοποιούσαν τη φωτιά και έκαιγαν ξύλα για να ζεσταθούν και να μαγειρεύουν το φαγητό τους. Κάποτε οι φωτιές στους οικισμούς ξέφευγαν από τον έλεγχό τους και κατέκαιαν τα γύρω δάση. Έπειτα, όταν στράφηκαν προς τη γεωργία, άρχισαν να καλλιεργούν τη γη και να αφήνουν τα **ίχνη** τους στη φύση.

Στα **νεότερα χρόνια**, κυρίως με τη Βιομηχανική Επανάσταση, η ανθρώπινη επέμβαση στη φύση έγινε πιο μεγάλη και πιο **καταστροφική**. Τα δάση της Αγγλίας υλοτομήθηκαν (...για να...) εξασφαλισθεί κινητήρια δύναμη στις ατμομηχανές. Κατόπιν, οι άνθρωποι χρησιμοποίησαν τον άνθρακα όχι μόνο ως πηγή ενέργειας για τις ατμομηχανές, (...αλλά...) και ως πηγή ενέργειας για τα εργοστάσια και για εξασφάλιση της θέρμανσης των σπιτιών τους. (...Έτσι...) οι αγγλικές πόλεις σκοτεινίασαν από την κάπνα.

Στη **σύγχρονη όμως εποχή**, με την ανάπτυξη της υψηλής τεχνολογίας, η καταστροφή του περιβάλλοντος και η **μόλυνση** της ατμόσφαιρας είναι ακόμα μεγαλύτερη. “Ενιωσα φρίκη, όταν είδα πόσο βρώμικη γίνεται η ατμόσφαιρά μας” είπε ο αρχηγός των αστροναυτών του διαστημόπλοιου Τσάλεντζερ, ύστερα από πτήση πέντε ημερών γύρω από τη γη τον Απρίλη του 1983. Και ο ίδιος συνέχισε: “**Δυστυχώς**, αυτός ο κόσμος γίνεται ένας γκρίζος πλανήτης. Μολύνουμε την ίδια μας τη φωλιά. Καταστρέφουμε το ίδιο μας το σπίτι”. Χωρίς **αμφιβολία**, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πολλά παραδείγματα καταστροφής του περιβάλλοντος από την ανθρώπινη παρέμβαση, όπως είναι η μόλυνση της ατμόσφαιρας από τα καυσαέρια των αυτοκινήτων και των βιομηχανιών, καθώς και η καταστροφή των δασών των χωρών του Τρίτου Κόσμου από τις πολυεθνικές εταιρείες για καθαρά κερδοσκοπικούς λόγους. Βέβαια, τα οικολογικά προβλήματα θα μπορούσαν να αντιμετωπισθούν με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Δυστυχώς (...όμως...) αυτό είναι **δαπανηρό** και μέχρι τώρα τα χρήματα θεωρούνται πιο **σημαντικά** από το καθαρό περιβάλλον.

Σήμερα, η απληστία οδηγεί στην καταστροφή του πλανήτη μας και της ίδιας της ζωής. (...Έτσι...), κάνουμε τον

πλανήτη μας ολοένα πιο γκρίζο και θλιμένο. Τα πουλιά, ασφαλώς, λερώνουν τις φωλιές τους, (...γιατί...) δεν ξέρουν να κάνουν τίποτα άλλο. Εμείς (...όμως...) έχουμε τις γνώσεις και για αυτό δεν **επιτρέπεται** να ενεργούμε σαν πουλιά, που δεν έχουν γνώση. Ίσως η μόνη αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης να βρίσκεται στην ευαισθητοποίηση των νέων γενεών. Οι νέοι άνθρωποι πρέπει να **ενδιαφερθούν** για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και να διαμορφώσουν οικολογική συνείδηση. Τελικά, το μέλλον του πλανήτη και της ανθρωπότητας θα εξαρτηθεί από τη στάση που θα υιοθετήσουν οι νέες γενιές απέναντι στο περιβάλλον. Άραγε, θα μπορέσουν να αποκαταστήσουν τη σχέση του ανθρώπου με τον “οίκο” του, με το περιβάλλον του;

(Από τον ημερήσιο τύπο)

Ενδεικτικά θέματα

A. 1. Ποια αποτελέσματα είχε στο περιβάλλον η ανθρώπινη παρέμβαση και η ανάπτυξη της τεχνολογίας σύμφωνα με τα παραδείγματα που αναφέρονται στο κείμενο; Να κατατάξετε τα αποτελέσματα στις κατηγορίες του παρακάτω πίνακα.

Αρχαιότητα	Νεότερα Χρόνια	Σύγχρονη Εποχή

2. Ποια παραδείγματα οικολογικών προβλημάτων της σύγχρονης εποχής αναφέρει ο συντάκτης του κειμένου; Ποιες θεωρεί ότι είναι οι **αιτίες** των προβλημάτων αυτών;

3. ανάπτυξη της τεχνολογίας, μόλυνση της ατμόσφαιρας, απληστία του ανθρώπου, ανθρώπινη παρέμβαση, καταστροφή της φύσης, οικολογική κρίση: Να κατατάξετε τα παραπάνω ονοματικά σύνολα στις κατηγορίες του παρακάτω πίνακα.

Αιτίες-Λόγοι	Συνέπειες-Αποτελέσματα

4. Γιατί ο συντάκτης του κειμένου παραθέτει τα λόγια του αστροναύτη;

5. Πώς πιστεύει ο συντάκτης του κειμένου ότι μπορεί να αντιμετωπισθεί η “οικολογική κρίση”;

6. Χρησιμοποιώντας παραδείγματα, να **αιτιολογήσετε σε μία παράγραφο** τη θέση: “Στη σύγχρονη εποχή η ανάπτυξη της υψηλής τεχνολογίας προκαλεί μεγάλη καταστροφή στο περιβάλλον.”

B. 1. Αφού πρώτα εντοπίσετε τα **θεματικά κέντρα** της κάθε παραγράφου, να γράψετε **πλαγιόπλητους**.

2. Να συντάξετε μία περίληψη για να ενημερώσετε σύντομα τους συμμαθητές σας για το περιεχόμενο του κειμένου (120 λέξεις περίπου).

Γ. 1. Πώς **συνδέονται** η **δεύτερη**, η **τρίτη** και η **τέταρτη** παράγραφος, έτσι ώστε να έχουν συνοχή και λογική αλληλουχία των νοημάτων;

2. Να συμπληρώσετε τα κενά με λέξεις που συνδέουν τις προτάσεις ή τις περιόδους έτσι ώστε το κείμενο να έχει συνοχή.

➡ συνεχίστε στη σελ 43



ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ «ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ και ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ» στα ΤΕΕ

Της Α. Παιδαράκη, φιλόλογου στο 15ο ΤΕΕ Θεσσαλονίκης

Η παρουσίασή μου έχει ως αντικείμενο το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» των ΤΕΕ. Η προσέγγιση του μαθήματος περιλαμβάνει ένα γενικό πλαίσιο για τη διδασκαλία του μαθήματος, όπως έχει διαμορφωθεί από το ΠΣ και τα διδακτικά εγχειρίδια, καθώς και μία διδακτική προσέγγιση, με την οποία επιχειρείται η εξειδίκευση αυτού του πλαισίου στη διδακτική πράξη, λαμβάνοντας υπόψη και το ιδιαίτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο του θεσμού.

Από τον τίτλο του μαθήματος γίνεται αντιληπτό πως πρόκειται για συνδιδασκαλία γλώσσας και λογοτεχνίας, κάτι που αποτελεί καινοτομία για τη Β' /θμια εκπ/ση.

Α. ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ:

- α. Πρόγραμμα Σπουδών
- β. διδακτικά εγχειρίδια

Β. ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ:

- α. Εισαγωγή
- β. Διδακτική πρόταση για Β' τάξη: Θεματική ενότητα «Εμείς και οι άλλοι» - Γ. Ιωάννου, Τα παρατσούκλια
- γ. Επίλογος

Α. Πλαίσιο μαθήματος

α. Πρόγραμμα Σπουδών

1. **Βασική αρχή του:** η κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση γλώσσας και λογοτεχνίας, με εθνικό και οικουμενικό χαρακτήρα, με κοινό αξιακό πλαίσιο και κοινούς διδακτικούς σκοπούς - επιδίωξη η καλλιέργεια συγκεκριμένων στάσεων και αξιών (ευαισθητοποίηση για το δικό μας πολιτισμό και τον πολιτισμό άλλων, εκτίμηση της γλωσσικής και λογοτεχνικής μας παράδοσης, συνειδητοποίηση της κοινωνικής διάστασης γλώσσας και λογοτεχνίας)
2. Θεματικός τρόπος οργάνωσης της ύλης: κείμενα από όλα τα επίπεδα και είδη λόγου σε συνδιδασκαλία με γλωσσικά φαινόμενα και άξονες τον περιγραφικό, τον αφηγηματικό (δύο πρώτες τάξεις), κυρίως τον αξιολογικό (τάξη 2^{ου} κύκλου)
3. Μεθοδολογικές αρχές: επαφή με το κείμενο και επικοινωνιακή μεθοδολογία (με ανάλογη παιδαγωγική)

β. Διδακτικά εγχειρίδια:

1. **Ποικιλία κειμένων** και ως προς το περιεχόμενο και ως προς το είδος σε κοινές θεματικές ενότητες

- α. λογοτεχνικά (σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή)
- β. κείμενα από τον τύπο: (κυρίως άρθρα), ειδήσεις, διαφημίσεις, συνέντευξη, μικρή αγγελία, κριτικές κινηματογραφικών ταινιών, βιβλιοπαρουσιάσεις, κείμενα δοκιμιακού λόγου (κυρίως αποδεικτικού) για το 2ο κύκλο
- γ. άλλα 'χρηστικά': αίτηση, βιογραφικό σημείωμα, ερωτηματολόγιο, οδηγίες χρήσης κινητού, τουριστικός οδηγός

2. Οργάνωση διδακτικού υλικού: διδακτική προσέγγιση κειμένων

- αφετηρία και κατάληξη κάθε διδακτικής ενότητας το κείμενο
- κοινή προσέγγιση κειμένων με ερωτήσεις-ασκήσεις- 'δραστηριότητες' μέσα από τρεις διδακτικές υποενότητες: Α. Κατανόηση κειμένου, Β. Γλωσσική προσέγγιση, Γ. Ερμηνεία κειμένου-Παραγωγή λόγου
- παράλληλα κείμενα (συμπληρωματικά του κυρίως κειμένου), κυρίως στο 2^ο κύκλο

Α. κατανόηση:

- α) **περιεχόμενο** κειμένου: ιδέες, στάσεις, θέσεις, επιχειρήματα, επιλογές συγγραφέα/ ιδέες, συναισθήματα, στάση και συμπεριφορά ηρώων/ τόπος, χρόνος, γεγονότα, πρωταγωνιστές
- β) **οργάνωση και δομή:** θεματικές ενότητες και τιτλοφόρησή τους/ διάγραμμα/ θεματικά κέντρα-πλαγιότιτλοι παραγράφων,
- γ) **ύφος** (διαπλοκή μορφής και περιεχομένου),
- δ) **είδος** (π.χ. «γιατί ένα συγκεκριμένο δημοσίευμα αποτελεί ρεπορτάζ»)

Β. Γλωσσική προσέγγιση: γραμματική κειμένου, παραγράφου, πρότασης, λέξης

- α) **γραμματική κειμένου:** i) οργάνωση και δομή κειμένου (διάγραμμα, συνοχή-συνεκτικότητα, αφηγηματικές τεχνικές, τρόποι ανάπτυξης παραγράφων), ii) ύφος (εκφραστικά στοιχεία που συμβάλλουν στο ύφος, π.χ. λεξιλογικές και συντακτικές επιλογές, στίξη, οργάνωση και τεχνική γραφής), iii) είδος (ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με την επικοινωνιακή του ταυτότητα: π.χ. τι δηλώνουν οι προστακτικές σε οδηγίες χρήσης κινητού, χρήση παθητικής φωνής σε μικρή αγγελία, ο λιτός και περιεκτικός λόγος του βιογραφικού σημειώματος και της μικρής αγγελίας, η μορφή του δοκιμίου)

- β) **γραμματική πρότασης:** σύνταξη και λειτουργία της

(ενεργητική-παθητική σύνταξη, ευθύς-πλάγιος λόγος, σχηματισμός προτάσεων, λειτουργία όρων μέσα σε αυτήν)

Παράδειγμα: «Λογιστής ή Λογίστρια ζητείται από βιομηχανία»: στην πρόταση υπάρχουν μόνο οι απαραίτητοι όροι. Ποιοι είναι αυτοί; Με ποια σειρά είναι διαταγμένοι; Γιατί; Αν μετατρέψεις τη σύνταξη σε ενεργητική, σε ποιον όρο της πρότασης θα δοθεί έμφαση;

γ) γραμματική λέξης: λεξικογραφικά και σημασιολογικά φαινόμενα είτε με ασκήσεις παραδοσιακού τύπου είτε σε συνάρτηση με τη λειτουργία τους μέσα στο κείμενο

Παράδειγμα: «Με ποια ρήματα και σε ποιους χρόνους γίνεται φανερό ότι το πρόσωπο που αφηγείται την ιστορία ήταν αυτόπτης μάρτυρας των επεισοδίων και τα θυμάται;»

Γ. Ερμηνεία κειμένου – Παραγωγή λόγου

Σύνδεση με κατανόηση κυρίως κειμένου (και ως προς το θέμα και ως προς το είδος του)

- περιληπτική απόδοση, σχολιασμός-ερμηνεία- αιτιολόγηση-ανάπτυξη φράσεων-σημείων του
- παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (περιγραφικού, αφηγηματικού, αξιολογικού)/ ποικιλία κειμένων, κυρίως γραπτού λόγου, αλλά και προσχεδιασμένου προφορικού (ελάχιστα πολυτροπικά): παράγραφοι με διάφορες τεχνικές ανάπτυξης, άρθρο, επιτολή (διαμαρτυρία ή αναφορά), διάλογος, ξενάγηση, συνέντευξη, είδηση, διαφήμιση, αίτηση, βιογραφικό σημείωμα, ερωτηματολόγιο, τουριστικός οδηγός, ημερολόγιο, βιβιοπαρουσίαση, θεατρικό κείμενο, κείμενο-εισήγηση, ανακοίνωση, παρουσίαση, ομιλία, στοχαστικό δοκίμιο, βιωματικός λόγος (με βάση δικές τους εμπειρίες και συναισθήματα)

3. Η επικοινωνιακή μεθοδολογία/ αρχές του ΠΣ και υλοποίησή της:

- α. το **κείμενο** ως επικοινωνιακό προϊόν – επιδίωξη κατανόησης των επικοινωνιακών παραμέτρων που καθορίζουν θέμα, ύφος, γλώσσα κτλ.
- και για τα **λογοτεχνικά κείμενα** η ίδια προσέγγιση: δεν αντιμετωπίζονται ως 'πρότυπα', αλλά προσεγγίζονται ως προς την επικοινωνιακή τους λειτουργία και τον κοινωνικό τους ρόλο
- β. έμφαση στη **χρήση της γλώσσας** - οργάνωση 'δραστηριοτήτων' για γλωσσική επικοινωνία π.χ. διεξαγωγή έρευνας, δραματοποίηση, οργάνωση συζήτησης στην τάξη// παραγωγή λόγου σε υποθετικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Όμως δεν επιδιώκεται χρήση της γλώσσας σε συνθήκες επικοινωνίας εκτός σχολικής τάξης, παρά σε ελάχιστες περιπτώσεις έρευνας, κατά τις οποίες οι μαθητές έρχονται σε επαφή με άλλα άτομα, καθώς οι περισσότερες 'δραστηριότητες' είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε πομπός και δέκτης να είναι δάσκαλος - μαθητής είτε μαθητής - δάσκαλος, με δεδομένη περίπτωση επικοινωνίας, τη σχολική τάξη
- γ. αξιοποίηση γραμματικής για ανάπτυξη **επικοινωνιακής δεξιάτητας**
- εξοικείωση κυρίως με **γραμματική κειμένου** (δομή και

οργάνωση, ύφος, είδος) και λιγότερο με επιμέρους λεξικογραφικά φαινόμενα

- περιορισμένες μεταγλωσσικές γνώσεις, χωρίς συστηματική διδασκαλία, αλλά με τη μορφή 'βοήθειας' σε 'δραστηριότητες' και όχι αναλυτική θεωρία (μόνο στο 2^ο κύκλο αναλυτικότερα στοιχεία θεωρίας, που και αυτά αφορούν τη γραμματική του κειμένου)
- ερμηνεία γλωσσικών φαινομένων σε επίπεδο κειμένου. Για παράδειγμα, αιτιολόγηση της επιλογής επιθέτων στο κείμενο σε σχέση με τα ουσιαστικά που προσδιορίζουν, κατανόηση λειτουργίας επιρρηματικών προσδιορισμών στο κείμενο, συσχετισμός ρηματικών χρόνων με τον αφηγητή κτλ. Όμως και πολλές περιπτώσεις όπου τα γλωσσικά φαινόμενα προσεγγίζονται ξεκομμένα από το γλωσσικό τους περιβάλλον (π.χ. ανεύρεση συνώνυμων ή αντώνυμων)
- για λογοτεχνία: προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων **αισθητική-ερμηνευτική** και όχι γραμματολογική/ δεν επιδιώκεται η εκμάθηση χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τα διαφορετικά γένη και είδη τους, αλλά η εξοικείωση των μαθητών με το φαινόμενο της λογοτεχνικότητας και την πολιτισμική διάστασή της
- δ. **μαθητοκεντρική** παιδαγωγική - βιωματική - **συνεργατική** μάθηση (αξιοποίηση βιωμάτων, αναγκών, ενδιαφερόντων μαθητών για παραγωγή λόγου/ συμμετοχή μαθητών σε διάλογο τάξης- ομαδικές δραστηριότητες/ διαφορετικός ρόλος δασκάλου - σε επίπεδο αρχών)
Όμως οι περισσότερες 'δραστηριότητες' είναι ατομικές, έχουν τη μορφή των παραδοσιακών ασκήσεων, όπου επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας είναι ο δάσκαλος και οι περισσότερες γλωσσικές ανταλλαγές είναι οι 'κλασικές' ερωταπαντήσεις.

Β. Μια διδακτική προσέγγιση

α. Εισαγωγή

Αυτό είναι σε γενικές γραμμές το πλαίσιο που καθορίζεται από την πολιτεία για τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στα ΤΕΕ. Καθώς όμως η κάθε σχολική τάξη αποτελεί μια ιδιαίτερη γλωσσική κοινότητα, με τα δικά της ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, η κάθε διδακτική προσέγγιση θα πρέπει να αποτελεί μια συγκεκριμένη πρόταση για μια δεδομένη σχολική τάξη και όχι για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Έτσι, η προσέγγιση που θα παρουσιαστεί δεν έχει το χαρακτήρα μιας ιδεατής ή πρότυπης διδασκαλίας, αλλά αποτελεί μια κωδικοποίηση διδακτικής εφαρμογής σε κάποια συγκεκριμένη σχολική τάξη.

β. Διδακτική προσέγγιση για Β' τάξη:

3η ενότητα: «Εμείς και οι άλλοι»

- Γ. Ιωάννου, Τα παρτσούκλια (σ. 87)
- Παράλληλα κείμενα: 1) «Εγώ ρατισστής;» (κόμικς), σ. 103-105, 2) Ερωτηματολόγιο (σ. 107), 3) Μ. Κοντολέων, «Γεύση πικραμύγδαλου» (σ. 58)
- διάρκεια διδασκαλίας: 5-6 ώρες

α. Διδακτικοί στόχοι:

1. ειδικότεροι

- **περιεχόμενο:** ευαισθητοποίηση μαθητών στις διάφορες μορφές ρατσισμού (κοινωνικού και φυλετικού) μέσα από τη βιωματική προσέγγιση του θέματος
- **σύνδεση μορφής και περιεχομένου:** για κατανόηση στάσεων, αντιλήψεων, προθέσεων, συναισθημάτων ήρωα απέναντι σε άλλα πρόσωπα μέσω γλωσσικής έκφρασης - μετάβαση σε γλωσσική προσέγγιση κειμένου
- ως προς τη **γλώσσα:** εξοικείωση με το διήγημα ως λογοτεχνικό είδος και ειδικότερα την αυτοβιογραφική διήγηση/ εξοικείωση με την οπτική γωνία του αφηγητή και το χρόνο στην αφήγηση (στοιχεία θεωρίας από βιβλίο Α' τάξης)/ εξοικείωση με το ερωτηματολόγιο ως χρηστικό κείμενο του ευρύτερου κοινωνικού χώρου/ εξοικείωση με το φαινόμενο της σύνθεσης
- ως προς την **παραγωγή λόγου:** αξιοποίηση 'δραματοποίησης' για βιωματική προσέγγιση θέματος και προώθηση διαλόγου/ έκφραση βιωματικού λόγου αλλά και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας/ παρουσίαση στοιχείων έρευνας στην τάξη (προσχεδιασμένος προφορικός λόγος)

[Παρατήρηση: κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου κειμένου α) η αυτοτέλειά του (τα αποσπάσματα των λογοτεχνικών κειμένων 'χάνουν' σε λογοτεχνικότητα και σε επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα), β) το ειδικότερο θέμα του, τα παρατσούκλια, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για τη βιωματική προσέγγιση του κοινωνικού ρατσισμού]

2. Γενικότεροι

- ομαδική εργασία- συνεργασία
- επικοινωνία μαθητών με άτομα εκτός σχολικής τάξης
- έρευνα

β. Πορεία διδασκαλίας

1^η – 2^η ώρα:

1. Ανάγνωση από μαθητές

2. Ερωτήσεις βιβλίου ή εναλλακτικές ερωτήσεις 'κλειστές' για τη διερεύνηση της κατανόησης βασικών στοιχείων του κειμένου όπως: ποιο ήταν το πρόβλημα του ήρωα, πώς δημιουργήθηκε, ποιες επιπτώσεις είχε στη ζωή του και πώς το αντιμετώπισε/ ποιος αφηγείται, για ποιον μιλάει (κατανόηση του αυτοβιογραφικού χαρακτήρα), τότε διαδραματίζονται τα γεγονότα της αφήγησης- πόσοι χρόνοι διακρίνονται στην αφήγηση

3. Ερωτήσεις για σύνδεση μορφής-περιεχομένου: δικαιολόγηση τίτλου/ ορισμός- ετυμολογία του όρου 'παρατσούκλια'¹/ αναζήτηση των εκφραστικών μέσων για τη διερεύνηση των συναισθημάτων και της στάσης του ήρωα απέναντι στα άλλα πρόσωπα (π.χ. ουσιαστικά που λειτουργούν σαν παρατσούκλια για άλλους: σπάρος, γεργκεφω και τι δηλώνουν/ επίθετα, κυρίως σύνθετα: ανεκδιήγητη, κακοηθέστατοι, κακόγλωσσοι)

4. Μετάβαση σε συστηματικότερη προσέγγιση των σύν-

θετων λέξεων με επισήμανση συνθετικών μερών -ετυμολογία λέξεων/ σύγκριση σημασίας επιμέρους συνθετικών μερών και τελικής σημασίας της λέξης/ τρόποι σύνθεσης- ρόλος προθέσεων και αχώριστων μορίων

5. Εργασία για το σπίτι: άσκηση σ. 91 (Γ1) -έρευνα σε τηλεφωνικό κατάλογο για επώνυμα-παρατσούκλια

3^η – 4^η ώρα

1. Δραματοποίηση (10') από ομάδα 4 μαθητών. Οι δύο 'βγάζουν' ένα παρατσούκλι στον τρίτο της παρέας και τον προσφωνούν με αυτό. Ο τρίτος αντιδρά με κάποιο τρόπο. Ο τέταρτος αναλαμβάνει την υπεράσπισή του. Παρουσιάζονται λοιπόν τρεις διαφορετικές στάσεις: αυτών που υπερασπίζονται και εξηγούν τη χρήση του προσωνυμίου, αυτού που αντιδρά -εξηγώντας το λόγο της αντίδρασής του και αυτού που αναλαμβάνει να υπερασπιστεί την άποψη ότι η συμπεριφορά των πρώτων δεν είναι σωστή.

2. Μετά τη δραματοποίηση ακολουθεί σχολιασμός από την τάξη με τη βοήθεια 'ανοιχτών' ερωτήσεων, που επιδιώκουν μέσω της κριτικής προσέγγισης και του κειμένου και της 'δραματοποίησης' την έκφραση απόψεων και την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας. Για παράδειγμα:

«πώς κρίνετε τη στάση του ήρωα και του συμμαθητή σας και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισαν το πρόβλημά τους; Πώς αλλιώς θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί;»/ γιατί οι άνθρωποι χρησιμοποιούν 'παρατσούκλια'/ ποια είναι η γνώμη σας για τη χρήση τους; Εσείς χρησιμοποιείτε; Τι είδους;/ να αναφέρετε μερικά παρατσούκλια και να δείξετε πώς προέκυψαν (σύνδεση με άσκ. Γ1: 91 για επώνυμα-παρατσούκλια) / ποιες επιπτώσεις μπορεί να έχει η χρήση τους σε βάρος κάποιου ατόμου μέσα σε μια ομάδα; Για παράδειγμα στο χώρο του σχολείου. Γιατί;/ με ποια κριτήρια κάνουν οι άνθρωποι διαχωρισμούς;

3. Καταγραφή λεξιλογίου σχετικού με ρατσισμό, όπως έχει προκύψει από την προηγούμενη συζήτηση: αίσθημα προσβολής, ταπείνωσης, εξευτελισμού, μειονεξίας, εσωστρέφεια, απομόνωση, περιθωριοποίηση, αντικοινωνικότητα, αρνητικά συναισθήματα όπως οργή, μίσος, εκδικητικότητα, επιθετική συμπεριφορά, βία, διακρίσεις- διαχωρισμοί, προκατάληψη, δογματική-απόλυτη στάση, διαφορετικότητα, ανοχή, κατανόηση

4. Ερωτηματολόγιο (σ. 107 για παραγωγή λόγου σ. 106: «να κάνετε μια μικρή έρευνα για το ρατσισμό στο κοντινό σας περιβάλλον (συγγενικό, φιλικό, σχολικό)»/ ομαδική εργασία

- εναλλακτικά: ερωτηματολόγιο και παραγωγή λόγου ειδικά για το ρατσισμό στο σχολείο μας
- εξοικείωση με το είδος κειμένου και μέσα από άλλα ερωτηματολόγια με άλλα θέματα, που έχουμε φέρει στην τάξη σε φωτοτυπίες- συζήτηση για τη χρήση του ερωτηματολογίου, για τον τρόπο καταγραφής των απαντήσεων, για τον τρόπο παρουσίαισής στην τάξη (προσχεδιασμένος προφορικός λόγος)

¹ Πρόσθετο όνομα, συνήθως σκωπτικό ή ειρωνικό/ παρωνύμιο/ βγάζω-κολλάω παρατσούκλια <παρατίτλον <παράτιπλον: σχόλιο στο περιθώριο (ελνστ.) <ti >tsi και τροπή του i>u (Λεξικό του Τρια-ναφυλλίδη)

► 5^η – 6^η ώρα

1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων στη τάξη από ομάδες/ομαδοποίηση απαντήσεων για εξαγωγή συμπερασμάτων

2. «Εγώ ρατσιστής;» (κόμικς): 103-105/ ανάγνωση και σχολιασμός/ ή να βάλουν τις δικές τους λεζάντες σε όλα τα σκίτσα, ακόμη και στα δύο πρώτα -που έχουν- και να εξηγήσουν το δικό τους μήνυμα (σε συνεργασία με συμμαθητή)

3. Συζήτηση συμπερασμάτων για το ρατσισμό, τις μορφές που συναντάμε στο περιβάλλον μας, τα αίτιά του

4. εργασία για το σπίτι: ανάγνωση κειμένου: Μ. Κοντολέων, «Γεύση πικραμύγδαλου» (από την ενότητα «Ανησυχίες των νέων»)- σύνδεση με το θέμα του κοινωνικού ρατσισμού (AIDS: κοινωνικές και ψυχολογικές διαστάσεις του θέματος)

Γ. Επίλογος

Από την προσέγγιση του μαθήματος τόσο σε επίπεδο αρχών όσο και σε επίπεδο διδακτικής πράξης, μπορούμε να οδηγηθούμε σε κάποιες διαπιστώσεις, που αφορούν όμως τη διδακτική προσέγγιση των εγχειριδίων των δύο πρώτων τάξεων μόνο, καθώς ο χαρακτήρας του μαθήματος στο 2^ο κύκλο είναι εξετασιοκεντρικός, με ό,τι αυτό συνεπάγεται σε επίπεδο γλωσσικής διδασκαλίας:

1. Απαιτείται η συνολική εποπτεία του υλικού (θέματα, είδη κειμένων, γλωσσικά φαινόμενα, είδη 'δραστηριοτήτων') για ενιαία οργάνωση της διδασκαλίας, ώστε να υπάρχει ευελιξία τόσο στη χρήση του υλικού όσο και στην προσαρμογή του στις ιδιαίτερες διδακτικές ανάγκες

2. Καλό είναι να δίνεται προτεραιότητα στην παραγωγή προφορικού λόγου/ να δημιουργούνται στην τάξη συνθήκες διαλόγου για την ελεύθερη έκφραση των μαθητών σε ζητήματα που τους αφορούν, τους ενδιαφέρουν και που μπορούν να τα επιλέγουν και οι ίδιοι, ώστε να κινητοποιείται η αυτενέργειά τους για γλωσσική επικοινωνία και να είναι πιο εύκολη η μετάβαση σε μορφές γραπτού λόγου που επιδιώκει η γλωσσική διδασκαλία, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών των ΤΕΕ δεν είναι εξοικειωμένοι με κείμενα του γραπτού λόγου

3. Τα κείμενα (και όχι μόνο των εγχειριδίων) να μην αποτελούν αυτοσκοπό της διδασκαλίας, αλλά να χρησιμοποιούνται είτε ως αφορμή για γλωσσική επικοινωνία και πρόσβαση των μαθητών σε είδη λόγου με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένοι από την κοινωνική τους εμπειρία, για ενίσχυση και διεύρυνση της επικοινωνιακής τους δεξιάτητας είτε ως μέσο ευαισθητοποίησης των μαθητών σε κοινωνικοπολιτισμικά ζητήματα που τους αφορούν και που αντιμετωπίζονται ως δεδομένα, ενώ απαιτείται η κριτική προσέγγισή τους. Στην πρώτη περίπτωση απαιτούνται διάφορων ειδών χρηστικά κείμενα του ευρύτερου κοινωνικού χώρου, εκτός από αυτά που περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια (π.χ. έγγραφα δημόσιων και ιδιωτικών υπηρεσιών, από διάφορους επαγγελματικούς χώρους), ενώ στη δεύτερη περίπτωση το λογοτεχνικό κείμενο, με την αισθητική απόλαυση που προσφέρει,

έστω και ασυνείδητα, μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά

4. Να επιδιώκεται η χρήση της έρευνας και της ομαδικής εργασίας, αν και είναι επίπονη, χρονοβόρα και πολλές φορές δεν οδηγεί στα αναμενόμενα αποτελέσματα ή ακόμη σκοντάφτει στην απροθυμία των μαθητών, καθώς δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται. Μόνο έτσι όμως μπορεί να αναδειχθεί η κοινωνική διάσταση της γλωσσικής επικοινωνίας και να προωθηθούν οι κοινωνικοπολιτισμικοί σκοποί του μαθήματος

Κλείνοντας, θα ήθελα να θυμίσω την ιδιαίτερη σημασία της γλωσσικής αγωγής μέσα στο σύνολο της σχολικής εκπαίδευσης, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού χώρου και να τονίσω την ιδιαιτερότητα του γλωσσικού μαθήματος, που αποτελεί κοινό τόπο όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος και όχι απλώς ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο. Στην ίδια θέση βρίσκεται και η λογοτεχνία ως μάθημα πολιτισμού και έχοντας ως μέσο έκφρασης τη γλώσσα. Γι' αυτό εξάλλου αποφασίζεται η συνδιδασκαλία τους και διατυπώνεται μάλιστα η αρχή της **διεπιστημονικής προσέγγισής** τους από τους συντάκτες του ΠΣ, χωρίς όμως περαιτέρω διευκρίνιση ή μεθόδευση της εφαρμογής της, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει καμιά 'δραστηριότητα' στο εγχειρίδιο που να προωθεί την υλοποίησή της (π.χ. διαθεματική διδασκαλία)

Επίσης, θα ήθελα να παρατηρήσω πως δεν αξιοποιείται ο επαγγελματικός χώρος με τον οποίο έρχονται σε επαφή οι μαθητές είτε μέσω των σπουδών τους -και θεωρητικά και πρακτικά- είτε μέσω της εργασίας τους (αρκετοί μαθητές εργάζονται παράλληλα με τη φοίτησή τους στα ΤΕΕ σε ανάλογες με τις σπουδές τους ειδικότητες και όχι μόνο όσοι φοιτούν στα νυχτερινά σχολεία). Ο επαγγελματικός λοιπόν χώρος, πλούσιος σε κοινωνικά ερεθίσματα, μπορεί να δώσει εξίσου πλούσιο υλικό για γλωσσική διδασκαλία, βοηθώντας έτσι και στη σύνδεση του γλωσσικού μαθήματος με τα μαθήματα ειδικότητας, που αποτελούν τον κεντρικό κορμό της εκπαίδευσης των μαθητών, αλλά και στην εξοικείωση των μαθητών με επικοινωνιακές περιστάσεις απαραίτητες όχι μόνο για το άμεσο μέλλον τους, αλλά και για το παρόν τους.

Τέλος, για τις οποιεσδήποτε επιλογές μας δεν μπορούμε να παραβλέψουμε και τα ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά του θεσμού αυτού, που αφορούν κυρίως τα επαγγελματικά στοιχεία των οικογενειών των μαθητών του (την κοινωνική και οικονομική τους προέλευση) αλλά και τα υψηλά ποσοστά αλλόγλωσσων μαθητών. Τα στοιχεία αυτά εξάλλου ερμηνεύουν και τη χαμηλή επίδοση των μαθητών μας, κυρίως σε μαθήματα γενικής παιδείας, καθώς αφορούν ουσιαστικά την έλλειψη ενός πολιτισμικού άρα και γλωσσικού υπόβαθρου που να είναι συμβατό με τα χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας και που εξαιτίας της έλλειψής του δεν υπάρχουν ισότιμοι όροι για την ένταξη των μαθητών σε αυτήν. Προς την κατεύθυνση λοιπόν της αντιστάθμισης αυτής της ανισοτιμίας οφείλει να κινείται το γλωσσικό-λογοτεχνικό μάθημα ως μάθημα πολιτισμού και κοινωνικής ενίσχυσης των μαθητών. ♦

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ:

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ



Της **Ευσεβίας Χασάπη**, Δρ., Υποδ/τριας του Πειραμ. Σχολείου του Α.Π.Θ.

Το λογοτεχνικό κείμενο είναι μια κατασκευή, φτιαγμένη με πρώτο υλικό τις λέξεις. Τι σημαίνει αυτό; Ότι το κείμενο δεν υπήρχε πριν ο συγγραφέας, το υπαρκτό αυτό πρόσωπο, αποφασίσει να αναθέσει σε ένα πλαστό πρόσωπο, τον αφηγητή, την αφήγηση της ιστορίας του. Μπορούμε, λοιπόν, να λέμε ότι το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί έναν κόσμο δημιουργημένο από το λογοτέχνη. Ο κόσμος αυτός ανταποκρίνεται στα αιτήματα της αληθοφάνειας και της αλήθειας. Είναι αληθοφανής, γιατί έχει αναλογίες με την πραγματικότητα, την οποία αναπαράγει στις ποικίλες εκφάνσεις της, χωρίς απαραίτητα να την αναπαριστά, και αληθής από τη στιγμή που πληροί τις προϋποθέσεις που τον καταξιώνουν ως έργο τέχνης.

Πού θέλω να οδηγηθούμε και σε τι θέλω να συμφωνήσουμε; Ότι εμείς που διδάσκουμε λογοτεχνία πρέπει να μυήσουμε τους μαθητές μας στον κόσμο της και να τους καθοδηγήσουμε ώστε να μπορούν να αποκωδικοποιούν τα μυστικά του. Γιατί οι μαθητές προσλαμβάνουν εύκολα το «τι». Επιπλέον, ο καθένας μπορεί να γράψει μια ιστορία, ακόμη και έμμετρη, που όμως δεν αποτελεί λογοτεχνικό κείμενο. Τι είναι επομένως αυτό που κάνει ένα κείμενο έργο τέχνης; Είναι οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να αναθέσει σ' έναν αφηγητή την αφήγηση της ιστορίας του. Η αλήθεια του έργου είναι συνάρτηση της διαχείρισης των τεχνικών αυτών. Φτάνουμε, λοιπόν, στο «πώς» που είναι και το αντικείμενο της διδασκαλίας μας. Πιστεύω ότι οι τεχνικές αυτές, όταν δεν τις αντιμετωπίζουμε μηχανιστικά, αλλά τις αξιοποιούμε για να προσεγγίσουμε το κείμενο, μας βοηθούν να οικειοποιηθούμε την πραγματικότητά του στις δικές του διαστάσεις.

Το υπάρχον στα διδακτικά βιβλία, στα βιβλία του καθηγητή και στις οδηγίες θεωρητικό υλικό είναι αρκετό για να βοηθηθούμε σ' αυτήν την κατεύθυνση χωρίς να χρειάζεται άλλη βιβλιογραφία. Αυτή, όμως, θα μας είναι χρήσιμη για τα επιμέρους. Αναφέρομαι στις *Οδηγίες των Φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*, στο *Βιβλίο του καθηγητή για τη διδασκαλία των Ομηρικών επών*, χρήσιμο και για τους διδάσκοντες στο Λύκειο, το βιβλίο της *Έκφρασης Έκθεσης* της Α' λυκείου και τις *Οδηγίες των Φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο*. Το *Βιβλίο του Καθηγητή* για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Θεωρητική Κατεύθυνση και το *Λεξικό των Λογοτεχνικών Όρων* θα μπορούσαν να είναι, βέβαια, καλύτερα. Στο πρώτο δε δημοσιεύονται ολοκληρωμένες μελέτες και άρθρα αλλά αποσπάσματα από αυτές, πολλά από τα οποία δεν έχουν άμεση σχέση με το εξεταζόμενο έργο, και το δεύ-

τερο είναι ελλιπές. Η προχειρότητα με την οποία συντάχθηκαν, για να καλύψουν τις ανάγκες που ανέκυψαν πριν από χρόνια με την εφαρμογή νέων μεθόδων, φαίνεται και στις εκδοτικές ελλείψεις τους (στο *Βιβλίο του Καθηγητή*, π.χ., λείπουν τα περιεχόμενα), σε καμία περίπτωση όμως δε δικαιολογείται η έλλειψη μιας στοιχειώδους αναθεώρησης και –γιατί όχι– του εμπλουτισμού του υπάρχοντος υλικού με νέο. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι το υλικό που προσκομίζουν πρέπει να μένει αναξιοποίητο. Σημαντικό κατά τη γνώμη μας είναι το υλικό των συνοδευτικών κειμένων που εμπεριέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο.

Σε αντίθεση με την επισήμανση που περιέχεται στο βιβλίο των οδηγιών δεν πιστεύω ότι τα ζητούμενα στο χώρο της αφηγηματολογίας αποτελούν το σχηματοποιημένο σκελετό του λογοτεχνικού έργου, αφού αυτά είναι το υλικό που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να δημιουργήσει το έργο του, δηλαδή τον κόσμο που ξεκινάμε να γνωρίσουμε καθώς διαβάζουμε το κείμενο. Καμία από τις ιδιαιτερότητες των κειμένων που καλούμαστε να διδάξουμε δεν μπορεί να αναδειχθεί χωρίς αναφορά σε συγκεκριμένες αφηγηματικές τεχνικές. Και αυτό θα προσπαθήσω να αποδείξω με σύντομες επισημάνσεις στα κείμενα που διδάσκουμε στο μάθημα της Λογοτεχνίας της Θεωρητικής Κατεύθυνσης, έχοντας υπόψη μου τη σχετική βιβλιογραφία, χωρίς να επιμένω στην ειδική ορολογία.

Κυριαρχεί η πρωτοπρόσωπη αφήγηση στο σύνολο σχεδόν των κειμένων, της οποίας οι λειτουργίες δίνουν μια ξεχωριστή συγκινησιακή διάσταση σε καθένα από αυτά.

Το σημαντικό που πρέπει να προσέξουμε στο *Αμάρτημα της μητρός μου*¹ του Γεωργίου Βιζυηνού είναι οι δύο αφηγηματικές φωνές και οι δύο οπτικές γωνίες δια μέσου των οποίων ο συγγραφέας δίνει την υπόθεση του έργου

1. Η βιβλιογραφία που παρατίθεται για κάθε ενότητα δεν είναι σε καμία περίπτωση εξαντλητική, είναι όμως χρήσιμη, γιατί ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας των συγκεκριμένων ενότητων. Για το *Αμάρτημα της μητρός μου*, βλ. Α. Σαχίνης, *Παλαιότεροι πεζογράφοι*, Αθήνα 1973, Π. Μουλλάς, *Γ. Μ. Βιζυηνός, Νεοελληνικά διηγήματα*, Αθήνα 1980, Δ. Τζιόβας, *Το παλίμψηστο της ελληνικής αφήγησης*, Αθήνα 1993, Μ. Ρερί, *Δοκίμια αφηγηματολογίας*, Ηράκλειο 1994, Μ. Χρυσανθακόπουλος, *Γεώργιος Βιζυηνός. Μεταξύ φαντασίας και μνήμης*, Αθήνα 1994, Β. Αθανασόπουλος κ. ά., *Νεοελληνική Λογοτεχνία*, Β' τόμος. Πεζογραφία, Αθήνα 1999, Μ. Μπαλάσκας, *Ξενάγηση στη νεοελληνική πεζογραφία*, Αθήνα 2003.

του. Η μία είναι η φωνή του αφηγητή και η άλλη της μητέρας. Κάθε μία από αυτές δίνει την ιστορία από τη δική της οπτική γωνία. Η οπτική γωνία των δύο αυτών φωνών συνδέεται με τη στάση που υιοθετούν απέναντι στα γεγονότα στα οποία ενέχονται, και δι' αυτής δικαιολογείται. Ο αφηγητής προσπαθεί να εξηγήσει τη συμπεριφορά της μητέρας, ανεξήγητη εν πολλοίς από τον ίδιο όσο παρακολουθεί τα συμβάντα από την πλευρά ενός αδύνατου παιδιού, και δικαιολογημένη, όταν τα αντιμετωπίζει από την πλευρά του ενηλίκου.

Η οπτική γωνία της μητέρας παραμένει σταθερή, γιατί αυτή όχι μόνο γνωρίζει το αμάρτημά της αλλά και είναι συναισθηματικά καθηλωμένη σ' αυτό, επενδύοντας κάθε ενέργειά της με την επιθυμία να το επανορθώσει. Η οπτική γωνία του αφηγητή μεταβάλλεται και η εστίαση δεν είναι σταθερή. Γενικά μας αφηγείται όσα υποπίπτουν στην αντίληψή του τη στιγμή που συμβαίνουν τα γεγονότα και όχι όσα μαθαίνει μετά (εσωτερική εστίαση). Στην αρχή όμως του διηγήματος παρουσιάζεται να γνωρίζει λιγότερα από τη μητέρα, γιατί αγνοεί το μυστικό της και εκτιμά με λανθασμένο τρόπο τα συναισθήματά της (εξωτερική εστίαση). Υπάρχουν όμως στιγμές που λειτουργεί ως παντογνώστης, γιατί παρουσιάζεται να κατέχει πληροφορίες που δε συμβιβάζονται με την εσωτερική εστίαση. Π.χ., γνωρίζει τα αισθήματα των αδελφών του για τι υιοθετημένα κορίτσια, τα γεγονότα που συμβαίνουν κατά την απουσία του κτλ.

Πλεονεκτικότερη και περισσότερο ενδιαφέρουσα για τους αναγνώστες είναι η οπτική γωνία του αφηγητή, γιατί αυτή προκαλεί την αγωνία και το ενδιαφέρον τους για την εξέλιξη της υπόθεσης του έργου, ανεξάρτητα αν το αίνιγμα το τίτλου λύνεται από τη μητέρα. Γιατί, χάρη στη χρονική διάρκεια της αφήγησης (που, ας μη λησμονούμε, ξεπερνά το «μονοκεντρισμό του ενός επεισοδίου»), ακούμε τον αφηγητή να μιλάει με δύο φωνές: με τη φωνή ενός μικρού παιδιού που νιώθει την αγωνία της μητέρας του για την αρρώστια της αδελφής του ως απειλή για τη ζωή του, και με τη φωνή ενός ενηλίκου, και μάλιστα μορφωμένου, που είναι σε θέση να εξηγήσει πώς συγκεκριμένα συμβάντα καθόρισαν το χαρακτήρα της μητέρας του και όχι μόνο αυτό, αλλά και να βρει τα αίτια που κάνουν τη συμπεριφορά της να αποκλίνει από το κοινωνικά αποδεκτό. Ο διαχωρισμός όμως αυτός δε γίνεται αντιληπτός από την αρχή: η αφήγηση, όπως προχωράει, δίνει την εντύπωση ότι τα γεγονότα είναι αυτά που κάνουν να αναπτύσσεται η ικανότητα του αφηγητή να τα κατανοεί. Έτσι ο αφηγητής φτάνει στη λύση του αινίγματος μαζί με τον αναγνώστη.

Σε ό,τι αφορά τη μετατροπή του χρόνου της ιστορίας σε αφηγηματικό, θα περιοριστώ να αναφέρω ότι το πρώτο συμβάν της ιστορίας –η καταπλάκωση του βρέφους– παρουσιάζεται τελευταίο, για να τονίσω τη σημασία αυτής της μετατροπής. Υπάρχει όμως και η τεχνική της αντίθεσης που λειτουργεί καθοριστικά για τη σκηνοθεσία του διηγήματος και βοηθά τον αναγνώστη να διαφεύγει από τους ασφυκτικούς και ζοφερούς εσωτερικούς χώρους (σπίτι, εκκλησία), που συνδέονται με δυσάρεστα γεγονότα, στους εξωτερικούς (αυλές σπιτιών ποτάμι), όπου υπάρχουν ανάσες μιας άλλης ζωής, που συνδέεται με την εκτόνωση, τη χαρά και την αποδοχή.

Με το *Όνειρο στο κύμα* του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, σε ό,τι αφορά τον αφηγητή, μπορούμε να προχωρήσουμε περισσότερο, έχοντας μάλιστα τη βοήθεια της γνωστής μελέτης της Γ. Φαρίνου-Μαλαματάρη².

Και εδώ ο αφηγητής είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας που αφηγείται. Κοιτάζει μάλιστα πίσω στο χρόνο και βλέπει τα γεγονότα της προηγούμενης ζωής του αναδρομικά. Αυτός που κοιτάζει πίσω είναι ο ώριμος δικηγόρος και αυτό που βλέπει είναι η ζωή του κατά την παιδική και εφηβική του ηλικία, και ιδιαίτερα ένα γεγονός που καθόρισε τη μετέπειτα πορεία του. Από τη χρονική διαφορά ανάμεσα στο χρόνο κατά τον οποίο αφηγείται τα γεγονότα και το χρόνο που τα έζησε, προκύπτει η διπλή υπόσταση του εγώ και η διφυΐα της ομοδιηγητικής αφήγησης. Έχουμε ένα εγώ που αφηγείται σε α' πρόσωπο, το οποίο όμως έχει διπλή υπόσταση, όπως υποδεικνύει η Φαρίνου: είναι το εγώ της ιστορίας που αντιπροσωπεύει τον εαυτό που βιώνει τα γεγονότα, όταν είναι έφηβος, και το εγώ της αφήγησης που αντιπροσωπεύει τον εαυτό που αφηγείται αυτά τα γεγονότα, όταν είναι πια ώριμος δικηγόρος. Αυτός όμως που μας τα αφηγείται δε μας τα αναμεταδίδει απλώς, αλλά τα επενδύει και με τις σκέψεις και τα σχόλιά του, εκφράζοντας μια ιδεολογία.

«Έτσι, μυθοποιώντας τα απαραίτητα στοιχεία, ο Παπαδιαμάντης δημιουργεί τον τύπο του εξομολογούμενου αφηγητή που αποφασίζει να καταγράψει το μετασχηματισμό του από βοσκό εις τα όρη σε δικηγόρο με δίπλωμα προλύτου, που αντιστοιχεί στο πέρασμά του από το βουνό στην Αθήνα, από την εφηβεία στην ωριμότητα και από την παραδεισιακή ελευθερία στη δουλεία του κόσμου.»

Με αυτόν τον τρόπο ο αφηγητής υπάρχει σε δύο αφηγηματικές φωνές, στη φωνή του δικηγόρου και στη φωνή του βοσκόπουλου. Η φωνή του δικηγόρου αντιστοιχεί στον αφηγηματικό χρόνο του παρόντος, ενώ η φωνή του βοσκόπουλου στο αφηγηματικό παρελθόν.

Το πέρασμα από τον ένα χρόνο στον άλλο και η μετάπτωση από την ευτυχία της εφηβείας στη δυστυχία της ωριμότητας προβάλλεται και με άλλα αφηγηματικά στοιχεία που κυριαρχούν, όταν ο αφηγητής αφηγείται την παιδική και εφηβική ηλικία του ήρωα. Αυτά είναι: η θαμιστική αφήγηση³, οι παρομοιώσεις, που φανερώνουν τον άρρηκτο δεσμό του ανθρώπου με τη φύση, και η επίμονη χρήση της κτητικής αντωνυμίας⁴, για να αποδοθεί η σχέση του ήρωα

2. Γ. Φαρίνου-Μαλαματάρη, *Αφηγηματικές τεχνικές στον Παπαδιαμάντη 1887-1910*, Αθήνα 1987. Βλ. επίσης, Ι.Κ. Κολυβάς, «Αρκαδικά θέματα και ποιητική σε δύο διηγήματα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη», *Παπαδιαμαντικά Τετράδια* 1 (Πρωτοχρονιά 1992) 14-31, Π. Μουλλάς, *Παπαδιαμάντης αυτοβιογραφούμενος*, Αθήνα 1993, Δ. Τζιόβας, *Το παλίμψηστο της ελληνικής αφήγησης*, ό. π., Ζ. Μπέλλα, «Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, *Όνειρο στο κύμα*», *Νέα Παιδεία* 91 (Καλοκαίρι 1999) 80-91, Ν. Παρίσης, *Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης. Τρία διηγήματα. Αναζήτηση της αφηγηματολογικής λογικής*, Αθήνα 2001, Κ. Μπαλάσκας, *Ξενάγηση στη νεοελληνική πεζογραφία*, ό. π.

3. Η θαμιστική αφήγηση εντάσσεται στην τρίτη κατηγορία της αφηγηματικής οργάνωσης, στη συχνότητα, και είναι αφήγηση σε μια φορά αυτού που στην ιστορία συνέβη ν φορές (*Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*, Ο. Ε. Δ. Β, Αθήνα 1999, σ. 209).

4. Βλ. σ. 103-104 του σχολικού εγχειριδίου την επανάληψη «ιδιόν μου», «ιδικά μου», «δικόν μου».

με τον κόσμο σε παραδεισιακές διαστάσεις. Γιατί και τα τρία αυτά στοιχεία δηλώνουν όχι μόνο τη σχέση του πρωτόγονου ανθρώπου με τη φύση, αλλά και τονίζουν την ευτυχία του και νοσηματοδοτούνται, επειδή διαφέρουν από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ώριμος αφηγητής. Έτσι, «η παρελθοντική ευτυχία αξιολογείται στο πλαίσιο της παροντικής στέρησης».

Οι περιγραφές ως επιβραδύνσεις δημιουργούν το κατάλληλο κλίμα, όπου θα ξεδιπλωθούν οι χαρακτήρες των προσώπων, και βοηθούν τον αναγνώστη να παρακολουθήσει με ενδιαφέρον τα διαδραματιζόμενα, αφού συντελούν στην επίταση της αγωνίας του. Το σχήμα του κύκλου με την υπόμνηση της εγκιβωτισμένης ιστορίας του Σισώη –πανομοιότυπης της κύριας ιστορίας που, ματαίως, μας είχε ίσως προετοιμάσει για την αποκατάσταση της διαταραγμένης ισορροπίας στη ζωή του ήρωα– εντάσσεται στις αφηγηματικές τεχνικές, όπως και η πλαστοπροσωπία, που είχε δηλωθεί με εισαγωγικά στην αρχή (και ίσως την παραβλέψαμε), με την οποία ο συγγραφέας αποποιείται κάθε σχέση με τον αφηγητή της ιστορίας.

* * *

Στην *Ιστορία ενός αιχμαλώτου* του Στρατή Δούκα⁵ ο αφηγητής εκθέτει σε α' πρόσωπο την προσωπική του περιπέτεια, χρησιμοποιώντας παρατατικό και αόριστο, δηλαδή σαν ένα κακό που έχει περάσει, όταν ο ίδιος δεν αντιμετωπίζει πια κανένα κίνδυνο. Σ' αυτή την προοπτική εκ του ασφαλούς, τα συγκλονιστικά επεισόδια που έζησε αποδραματοποιούνται λεκτικά: «Όσο πιο μεγάλα τα γεγονότα, τόσο πιο απλά τα λόγια».

Στο πρώτο μέρος του διηγήματος, ο αφηγητής δεν κάνει καμία απόπειρα να διακριθεί και να ξεχωρίσει. Ως αφηγητής-πρωταγωνιστής δε διεκδικεί δικαιώματα ανωτερότητας, γιατί «η συνειδησή» του είναι μικρότερη από το δράμα που θέλει να μας αφηγηθεί, δράμα πολλών λαών ακόμη και σήμερα. Ο ήρωας αφηγείται περιπέτειες στις οποίες ο ίδιος έπαιξε πρωταγωνιστικό ρόλο και δίνει πληροφορίες για τον εαυτό του και τα βιώματά του. Επιπλέον, αφηγείται περιστατικά του παρελθόντος, πολλά από τα οποία έχουν κατασταλάξει μέσα του, που σημαίνει ότι γνωρίζει καλά αυτά τα οποία αφηγείται. Ο λειτουργικός ρόλος της πρωτοπρόσωπης αφήγησης στο συγκεκριμένο κείμενο πρέπει ιδιαίτερα να εξαρθεί, γιατί το διήγημα, πέρα από τη λογοτεχνικότητά του, διεκδικεί τα εύσημα της προφορικής μαρτυρίας.

Ο ήρωας αυτοβιογραφείται, παρουσιάζοντας ο ίδιος τον εαυτό του. Η αφήγηση των περιπετειών του είναι αξιόπιστη, γιατί τις αφηγείται ο ίδιος που τις έζησε και όχι ένας ουδέτερος αφηγητής. Με αυτόν τον τρόπο η αφήγηση αποκτά ενδιαφέρον, αφού η «αναμετάδοση» των περιπετειών γίνεται από τον ίδιο που τις βίωσε, εννοείται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Έχουμε την εντύπωση ότι τα γεγονότα ζωντανεύουν μπροστά μας, γιατί αυτός που μας τα αφηγείται, καθώς μας τα αφηγείται, είναι σα να τα ξαναζεί.

Οι περιγραφές είναι λίγες και υποτυπώδεις. Αντίθετα, σημαντικός είναι ο ρόλος του διαλόγου, που δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να παρακολουθεί τα αισθήματα των ηρώων και να σχηματίζει γνώμη για το ήθος τους από τα ίδια τους τα λόγια. Ο διάλογος όχι μόνο δίνει δραματικότητα στο κείμενο, αλλά και επαυξάνει τη ζωντάνια των αφηγημα-

τικών μερών, εξασφαλίζει ρεαλιστική αληθοφάνεια και ενεργοποιεί την τραγικότητα των περιστατικών, καθώς ο αναγνώστης μέσω του διαλόγου μοιράζεται την ίδια αγωνία με τον αφηγητή-πρωταγωνιστή για την έκβαση των συμβάντων.

Ο χρόνος της ιστορίας είναι περίπου ένας χρόνος (Αύγ. 1922-Σεπτ. 1923). Στο διήγημα η χρονική σειρά, με την οποία παρουσιάζει ο αφηγητής τα γεγονότα, ταυτίζεται με τη φυσική τους σειρά και διαδοχή, με την οποία διαδραματίστηκαν στην ιστορία, χωρίς αναχρονίες. Ως προς τη διάρκεια των γεγονότων της αφήγησης, ο χρόνος επιταχύνεται, γιατί ο αφηγητής συμπυκνώνει το χρόνο και παρουσιάζει συνοπτικά μεγάλα χρονικά διαστήματα ή παραλείπει γεγονότα που δεν προωθούν το μύθο (όπως γίνεται και στα άλλα διηγήματα που έχουμε εξετάσει), ενώ οι διάλογοι αφήνουν στον αναγνώστη την εντύπωση της ισοχρονίας.

Στη *Σονάτα του σεληνόφωτος* του Γιάννη Ρίτσου⁶ έχουμε να εξετάσουμε το ρόλο του αφηγητή στον πρόλογο, στη μακρόπνοη εξομολόγηση-μονόλογο, που αποτελεί τον κορμό του ποιήματος, και στον επίλογο.

Στον πρόλογο, η αφήγηση σε τρίτο πρόσωπο, ενώ φαίνεται ουδέτερη, δεν είναι, γιατί υπάρχει το επίθετο «αμείλικτο» και η φράση «ξέχασα να πω». Το επίθετο δίνει μια προσωπική και δραματική φόρτιση στην περιγραφή και η φράση μας αναγκάζει να αναρωτηθούμε για την ύπαρξη ενός υποκειμένου που μιλά σε πρώτο πρόσωπο.

Ο αφηγητής στον κορμό του ποιήματος αφηγείται σε πρώτο και δεύτερο πρόσωπο. Κατά το Μαρωνίτη, αφηγείται σε πρώτο πρόσωπο, όταν συστρέφεται στον εαυτό του και η γέφυρα του λανθάνοντος διαλόγου σηκώνεται, καθώς το πρώτο πρόσωπο οδηγεί στην αφηγηματική απομόνωση, και σε δεύτερο, όταν αποστρέφεται στο σιωπηλό επί σκηνής ακροατή, και τότε πλησιάζει τον τύπο του δραματικού διαλόγου, που παραμένει, βέβαια, ανεκπλήρωτος, αφού ο ακροατής δεν απαντά.

Στον επίλογο ο αφηγητής είναι ο ίδιος με αυτόν του προλόγου που σαν ωτακουστής παρακολούθησε τη σκηνή και μας μετέδωσε το μονόλογο. Πρόκειται για αφηγητή παντο-

5. Εκτός από το ιδιαίτερα κατατοπιστικό εισαγωγικό σημείωμα που προτάσσεται στο κείμενο στο σχολικό εγχειρίδιο και το υλικό που υπάρχει στα συνοδευτικά κείμενα, χρήσιμη είναι και η εξής βιβλιογραφία: Μ. Vitti, *Η γενιά του τριάντα. Ιδεολογία και μορφή*, Αθήνα 1979, σ. 244-249, Φ. Φλώρου, «Οι αφηγηματικοί τρόποι –ο διάλογος και η αφήγηση– στην *Ιστορία ενός αιχμαλώτου* του Στρατή Δούκα», *Φιλολόγος* 109 (Φθινόπωρο 2002) 437-443, Κ. Μπαλάσκας, *Ξενάγηση στη νεοελληνική πεζογραφία*, ό. π.

6. Κ. Σανζίλιο, *Μύθος και ποίηση στο Ρίτσο*, μτφρ. Θ. Ιωαννίδης, Αθήνα 1978, Δ. Ν. Μαρωνίτης, «Η τιμή του χρυσού και η τιμή της πέτρας», *Αφιέρωμα στον Γιάννη Ρίτσο*, Αθήνα 1981, σ. 683-899, Κ. Γ. Παπαγεωργίου, «Προτάσεις πάνω στη Σονάτα του Σεληνόφωτος», *Αφιέρωμα στον Γιάννη Ρίτσο*, ό. π., σ. 582-661, Αικ. Μακρυνικόλα, *Ο Αραγκόν για το Ρίτσο*, Αθήνα 1983, Γ. Βελουδής, *Γιάννης Ρίτσος – Προβλήματα μελέτης του έργου του*, Αθήνα 1983, του ιδίου, *Προσεγγίσεις στο έργο του Γιάννη Ρίτσου*, Αθήνα 1984, Β. Κάσσο, «Ανάμεσα στον τοίχο και στο τζάμι (Η θέση του Ποιητή μέσα στον Κόσμο)», *Διαβάζω*, αρ. 205 (21 Δεκεμβρίου 1988) 59-66, Χ. Προκοπάκη, «Η αλεπού, ο πελαργός και ο Μυθοπλάστης», *Νέα Εστία*, Αφιέρωμα στον ποιητή Γιάννη Ρίτσο (1909-1990), Χριστούγεννα 1991, σ. 146-156.

γνώστη με μηδενική εστίαση γιατί, ενώ δεν ακολουθεί το νέο, υποθέτει με ακρίβεια τις κινήσεις του και σχολιάζει τις αντιδράσεις του. Η παντογνωσία του όμως αίρεται σε ό,τι αφορά τις κινήσεις τις γυναίκας. Αμέσως μετά μας περιγράφει τι συμβαίνει μέσα στο δωμάτιο. Κατά την Προκοπάκη, η περιγραφή αφορά την προβολή ενός αισθήματος («αβάσταχτη μετάνοια, σχεδόν οργή»). Τίνος μπορεί να είναι αυτή η αίσθηση της μετάνοιας και της οργής; Εάν δεν έχει προηγηθεί η παραπάνω αφηγηματολογική ανάλυση δεν μπορεί να απαντηθεί τεκμηριωμένα η ερώτηση και να ολοκληρωθεί το νόημα της ποιητικής σύνθεσης. Το αίσθημα αυτό είναι της γυναίκας, όπως και η πικρή ειρωνεία που εύκολα διαπιστώνεται παραπάνω για τα λόγια και το γέλιο του Νέου. Είναι, επίσης του αφηγητή που επιτρέπεται να πω ότι ταυτίζεται με τον ποιητή.

«Η εξομολόγηση μέσα στη σύμβαση του ποιήματος και η εξομολόγηση που είναι πάντα το ίδιο το ποίημα: “άχρηστη”. Ο ποιητής, ο κάθε ποιητής, εκθέτει τις πληγές του, εκτίθεται με χίλιους τρόπους, για να μένει πάντα με τη στυφή γέυση του αμετάδοτου.»

Η αναφορά στη διαχείριση του χρόνου ώστε να μετατραπεί από χρόνο της ιστορίας σε αφηγηματικό είναι, επίσης ενδιαφέρουσα, αφού ο χρόνος της ιστορίας καλύπτει μία περίοδο περίπου 65 χρόνων. Η γυναίκα μονολογώντας αφηγείται τη ζωή της από την παιδική της ηλικία μέχρι τη στιγμή που παρουσιάζεται ο νέος και αρχίζει την εξομολόγησή της, όταν έχει πια γεράσει. Η τραγική πράξη είναι, βέβαια, απούσα. Η γυναίκα ανακαλεί στη μνήμη της την πράξη και τη διηγείται προς τον επί σκηνής ακροατή της και αυτός αναγκάζεται να τη φανταστεί. Μαζί του και εμείς οι αναγνώστες προχωρούμε στην ίδια διαδικασία. Από την άποψη αυτή η συνείδηση της γυναίκας κινείται σε όλες τις βαθμίδες του χρόνου και σε ένα επίπεδο διαχρονικό στα σημεία όπου ο λόγος γίνεται αποσφραγιστικός.

Θα ήταν λάθος να παραγνωρίσουμε τη σημασία των τεχνικών κατά την προσέγγιση των σύντομων ποιητικών κειμένων της ενότητας «Ποιήματα για την Ποίηση»⁷. Στον *Καισαρίωνα* του Κωνσταντίνου Καβάφη, π. χ., κανείς δεν παραβλέπει το χωρισμό του ποιήματος σε διαφορετικές υφολογικές ενότητες, εκ των οποίων ο θερμός λυρικός τόνος της τελευταίας αποσαφηνίζεται «πλήρως» με την ποιητική αποστροφή («Α, να ήρθες συ»), το δεύτερο πρόσωπο, που κάνει το λόγο άμεσο και οικείο, και τη διαπλοκή του με το πρώτο, καθώς προκλητικά για τη φαντασία μας το δημιουργήμα, ο *Καισαρίων*, βρίσκεται απέναντι στο δημιουργό του, τον ποιητή. Επιπλέον, επιμένουμε στις εικόνες που τη συνθέτουν και στην αντίθεσή της με το άκρως πεζολογικό πρώτο στροφικό σύνολο, που και εκφραστικά (επαναλήψεις, στερεότυπες εκφράσεις, συσώρευση πανομοιότυπων επιθέτων) φανερώνει την πλήξη και την ανία του αφηγητή. Και αυτό, γιατί με τους παραπάνω τρόπους η μορφή του *Καισαρίωνα* προβάλλεται μέσα στο συγκινησιακό χώρο της ποίησης και περνά στην αιωνιότητα, ενώ σχεδόν δεν είχε διασωθεί στην ιστορία.

Στη *Μελαγχολία του Ιάσωνος Κλεάνδρου*, ποιητού εν *Κομμαγηνή*· 595 μ. Χ. του ίδιου ποιητή, η επικοινωνία του ποιητή με την Τέχνη της Ποίησης επιτυγχάνεται με τους γνωστούς αφηγηματικούς τρόπους (μονόλογος ή εσωτερικός μονόλογος, αλλά και διάλογος που λανθάνει, γιατί

υπάρχουν οι αποστροφές σε δεύτερο πρόσωπο, ενώ δεν υπάρχουν οι απαντήσεις), στους οποίους συμπεριλαμβάνονται τα σχήματα λόγου (μεταφορές, προσωποποίηση, επαναλήψεις) και η μικτή γλώσσα, τρόποι που κάνουν φανερό τον πόνο του ποιητή για τα γεράματα και συγκινητικό το κλίμα της επικοινωνίας που επιδιώκει.

Στο τρίτο ποίημα του Καβάφη που εξετάζουμε, το *Δαρείο*, η γοητεία συνίσταται στις διαφορετικές «φωνές» που ενέχονται στην υπόθεση του ποιήματος με φανερό ή λανθάνοντα τρόπο (πρώτο πληθυντικό πρόσωπο, υποθετικός αφηγητής, τριτοπρόσωπος αφηγητής-σχολιαστής, αόρατος υποβολέας) και στην ειρωνεία, έκδηλη σε πολλά σημεία του ποιήματος, δια της οποίας αποδεικνύεται ότι ο ποιητής «απολογείται» για τη δική του στάση απέναντι στα πολιτικά γεγονότα της εποχής του και προβληματίζεται για τη σχέση της τέχνης και του καλλιτέχνη με την πολιτική.

Δε θα επιμείνω στο ποίημα της Μαρίας Πολυδούρη *Μόνο γιατί μ' αγάπησες*, γιατί εύκολα μπορεί κανείς να κινηθεί στο χώρο των εκφραστικών μέσων και να επισημάνει τη λειτουργία που επιτελούν. Χρειάζεται να τονιστούν οι αποστροφές σε δεύτερο πρόσωπο και επαναλήψεις, για να αναδειχθούν, εκτός των νοημάτων του περιεχομένου, και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ποιήσεώς της.

Σε βατούς δρόμους βαδίζουμε και στα ποιήματα του Νίκου Εγγονόπουλου (*Ποίηση 1948*) και του Μανόλη Αναγνωστάκη (*Στο Νίκο Ε... 1949*). Ο ασθμαίνων και τεμαχισμένος λόγος, κοινό χαρακτηριστικό και των δύο, δεν αναιρεί τις διαφορές τους, που δεν περιορίζονται μόνο στο μήνυμα που το καθένα από αυτά θέλει να εκφέρει. Επισημαίνουμε την τολμηρή παρομοίωση, που συνδέει και νοηματικά τα δύο μέρη του ποιήματος του Εγγονόπουλου, και την ιδιαιτερότητα της εικονοποιίας του Αναγνωστάκη, που αποδίδουν το κλίμα της εποχής του Εμφυλίου με τον τρόπο της ποίησης.

Θα τελειώσω με σύντομη αναφορά στη *Μικρή Πράσινη Θάλασσα* του Ελύτη, όπου οι αποστροφές σε δεύτερο πρόσωπο, από ένα αφηγητή που «θα ήθελε» να βιώσει ερωτικά τη σχέση του με την Ποίηση, υποβάλλουν το κλίμα του διαλόγου, αλλά κυρίως κινητοποιούν τη φαντασία μας να συλλάβει την «επιφάνεια» της Κόρης/ Ποίησης, της θαυμαστής αυτής οντότητας που ξεπερνά τα ανθρώπινα όρια. Είναι ένα ποίημα που μας καθοδηγεί να το συλλάβουμε και με τις πέντε αισθήσεις, μέσα σε ένα καταιγισμό εικόνων,

7. Δ. Ν. Μαρωνίτης, «Υπεροψία και μέθη», *Δεκαοχτώ κείμενα*, Αθήνα 1970, σ. 135-154, Γ. Βελουδής, «Μέσα σε πόλεμο – φαντάσου ελληνικά ποιήματα», *Προτάσεις*, Αθήνα 1981, σ. 155-161, Έ. Σκοπετέα, «Νεότερα περί του Φερνάνζη», *Χάρτης 5/6* (Απρίλιος 1983) 669-676, Γ. Τζουραδάκης, «Η αυτοαναφορικότητα και αυτογνωσία της ποίησης του Καβάφη», *Το Δέντρο*, αρ. 1 (Σεπτ. Οκτ. 1983) 49-57, Μ. Vitti, *Οδυσσέας Ελύτης – Κριτική μελέτη*, Αθήνα 1984, σ. 300-303, Στ. Διαλυσμάς, «Η Ποίηση και ο ποιητής στον Ελύτη», *Σεμινάριο 23*, Οδυσσέας Ελύτης, Αθήνα 1997, σ. 74-85, Τ. Καραγεωργίου, «Πώς γεννιέται ένα ποίημα; Κων/νος Καβάφης *Καισαρίων*», *Νέα Παιδεία 91* (καλοκαίρι 1999) 42-49, Α. Δανιήλ, «Μικρή Πράσινη Θάλασσα», *Φιλολογική 69* (Οκτώβριος, Νοέμβριος, Δεκέμβριος 1999) 37-44, Θ. Π. Αναστασίου, «Σημειώσεις για το ποίημα “Μικρή πράσινη Θάλασσα” του Οδυσσέα Ελύτη», *Φιλολόγος 115* (Ανοιξη 2004) 91-100, Δ. Μήττα, *Δοκιμές προσέγγισης στα ποιητικά κείμενα της Γ' Λυκείου*, *Φιλολόγος 115*, ό. π., σ. 63-89, *Ημερολόγιο 2005*, *Μαρία Πολυδούρη. Μόνο γιατί μ' αγάπησες*, εισαγωγή- επιμέλεια Χ. Ντουινιά.

ακουσμάτων, γεύσεων, αρωμάτων και επαφών. Η καταπληκτική επιτάχυνση του χρόνου και η ρυθμική επανάληψη του πρώτου στίχου πρέπει επίσης να προσμετρηθούν, γιατί πρόκειται για ένα ποίημα στο οποίο η ιστορία δίνεται σε όλο της το εύρος, προκειμένου ο ποιητής να βρει μέσα στην αγκαλιά της Ποίησης το ιστορικό παρελθόν του, για να αποτελέσει με το έργο του μέρος της μακραίωνης παράδοσης του τόπου του. Η πιθανολογική και δυνητική έκφραση της επιθυμίας («Θα 'θελα») και η σύνταξή της με υποτακτική (να ...), που παριστάνει αυτό που η συγκεκριμένη έγκλιση εκφράζει ως κάτι που περιμένουμε ή θέλουμε να πραγματοποιηθεί, φανερώνει όλη την αγωνιώδη προσπάθεια του ποιητή να οικειοποιηθεί την παράδοση και να γίνει μέρος της.

Η περιδιάβαση στο χώρο της λογοτεχνίας είναι μια γοητευτική περιπλάνηση, η απόλαυση της οποίας είναι συνάρτηση ορισμένων κανόνων. Τους κανόνες όμως αυτούς πρέπει να τους ακολουθούμε με τον τρόπο που στα παραμύθια ο ήρωας ακολουθεί τα μαγικά σημάδια για να βρει το «θησαυρό» ή με τον τρόπο που αποδέχεται κανείς τους κανόνες ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού με στόχο την ψυχαγωγία. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας πρέπει να είναι διαδικασία ψυχαγωγική. Εξάλλου οι κανόνες που μας καθοδηγούν στην «ανάγνωση» του λογοτεχνικού κειμένου είναι απλοί, από τη στιγμή που τους έχουμε κατανοήσει. Όλοι ξέρουμε ότι όλες οι αλήθειες είναι απλές. Παρακινώ τους μαθητές μου να απαντούν, υποδεικνύοντάς τους συχνά ότι η απάντηση που περιμένω είναι εύκολη, σχεδόν αφελής, και τονίζοντάς τους ότι έτσι συμβαίνουν τα πράγματα στα ποιήματα, τα παραμύθια και τα όνειρα.

Η Έκθεση-Έκφραση στο Λύκειο: Προβλήματα και Προτάσεις ➔ συνέχεια από τη σελ 28

Θα ήθελα να κλείσω με τη σκέψη που άρχισα. Όσοι καθημερινά καταθέτουμε την ψυχή μας στο ελληνικό σχολείο, χωρίς τυμπανοκρουσίες και ενθουσιασμούς αλλά και χωρίς μεμψιμοιρίες, είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αρκετά καλά ποια είναι τα πραγματικά αποτελέσματα όλων των εκπαιδευτικών μέτρων. Τα αποτελέσματα, άλλωστε, των εξετάσεων κάθε χρόνο, είναι αψευδείς μάρτυρες μιας σκληρής πραγματικότητας. Και σ' ό,τι αφορά το μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας τα ποσοστά αποτυχίας είναι πάντα δυστυχώς αρκετά υψηλά. **Ας γρηγορούμε!**

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Γρηγοριάδη, Η έκθεση ως λειτουργική διαδικασία, Νέα Παιδεία τεύχ. 11, Αθήνα Φθινόπωρο 1979
2. Ελένη Διακάκη, Η Έκθεση στο Λύκειο, Π.Ε.Φ. σσμ. 11
3. Έκφραση Έκθεση Α' Λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2004
4. Έκφραση Έκθεση Β' Λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2002
5. Έκφραση Έκθεση Γ' Λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2001

6. Εξεταστέα Ύλη στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου για το σχολ. έτος 2004-2005, σελ. 15.
7. Δημ. Λούλος, Έκφραση Έκθεση Α' Λυκείου, εκδ. ΖΗΤΗ, Θεσ/νικη 2004
8. Δημ. Λούλος, Έκφραση Έκθεση Β' Λυκείου, εκδ. ΖΗΤΗ, Θεσ/νικη 2002
9. Δημ. Β. Λούλος, Έκφραση Έκθεση Β' και Γ' Λυκείου, Προγραμματισμός της ύλης σε διδακτικά δίωρα, εκδ. Ζήτη, Θεσσαλονίκη 2003.
10. Δημ. Λούλος, Δομική προσέγγιση της Έκθεσης, Εκπαιδευτικοί Προβληματισμοί, αριθμ. 11, Μάιος 2004, εκδ. ΖΗΤΗ, σελ. 23-30.
11. Γ. Κ. Μωραΐτης, Η διδασκαλία της γλώσσας και τα προβλήματά της, Π.Ε.Φ. Σεμινάριο 11.
12. Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο ενιαίο Λύκειο, Σχ. έτος 2004-2005
13. Χρ. Τσολάκη, Εργαστήρι της Έκθεσης/Έκφρασης το εργαστήρι της παραγράφου. Παράλληλη πορεία και δημιουργία, ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ τ. 41, σελ. 173-203
14. Δημ. Φαρμάκης, Περίληψη Μεθοδολογία και Τεχνική, εκδ. Ζήτη, Θεσσαλονίκη 2002.

“Διαβάζω και γράφω”: η διδακτική αξιοποίηση γραπτών κειμένων με αφορμή το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας της Γ' Γυμνασίου ➔ συνέχεια από τη σελ 34

3. Να αντικαταστήσετε τα υπογραμμισμένα εμπρόθετα σύνολα των παρακάτω περιόδων με **δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις** και να χαρακτηρίσετε το είδος αυτών των προτάσεων:

- α) Οι άνθρωποι χρησιμοποίησαν τον άνθρακα **για εξασφάλιση της θέρμανσης των σπιτιών τους.**⇒
- β) Στη σύγχρονη εποχή η μόλυνση του περιβάλλοντος είναι πολύ μεγάλη **από την ανεξέλεγκτη χρήση της τεχνολογίας.** ⇒

Δ. Έχοντας ως βάση το κείμενο,

1. να δώσετε τον ορισμό των παρακάτω όρων: **οικολογία, οικολογική κρίση**
2. να δώσετε για την καθεμιά από τις παρακάτω λέξεις μία **συνώνυμη: εξετάζει, παρέμβαση, ίχνη, καταστροφική, μόλυνση, δαπανηρό**
3. να δώσετε για την καθεμιά από τις παρακάτω λέξεις μία

αντώνυμη: γενικότερα, αμφιβολία, δυστυχώς, σημαντικά, επιτρέπεται, ενδιαφέρομαι

4. να βρείτε την ετυμολογία και τη σημασία της λέξης **υλοτομώ.**

Παραγωγή γραπτού λόγου-Έκθεση

1. Η τάξη σας οργανώνει μία εκδήλωση στο σχολείο με θέμα την **προστασία του περιβάλλοντος**. Να συντάξετε μία ομιλία, που θα εκφωνήσετε στο πλαίσιο αυτής της εκδήλωσης. Το θέμα της ομιλίας θα είναι ο **ρόλος των νέων γενιών** στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. (περίπου 400 λέξεις)
2. Να συντάξετε μία επιστολή για να προσκαλέσετε τη δημοτική αρχή της πόλης να παρακολουθήσει την εκδήλωσή σας. Αποστολέας της επιστολής θα είναι το πενταμελές συμβούλιο της τάξης σας.



ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ: ΠΕΡΙΚΟΜΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ. ΤΟ «ΜΟΝΤΕΡΝΟ» ΣΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ

Του Δημ. Κόκορη, Δρ., καθηγητή του 1ου Πειραματικού Γυμνασίου Θεσ/νικης

Η διδακτική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων συγκροτεί, ακόμη και αν περιοριστεί στις τρεις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μια ευρύτατη περιοχή υλικού. Εύλογα, λοιπόν, οριοθετούμε την εισήγησή μας με τους δύο άξονες που τίθενται στον τίτλο της.

Περιοκμμένα κείμενα

ΒΑΣΙΚΗ ΘΕΣΗ: Τα λογοτεχνικά κείμενα προτείνεται, όταν και όπου είναι εφικτό, να διδάσκονται στην ολοκληρωμένη μορφή τους (χωρίς περικοπές φράσεων ή και μεγαλύτερων τμημάτων τους).

Εφόσον, μάλιστα, έχει θεσμοθετηθεί ως δυνατότητα «η διδασκαλία ολοκληρωμένου λογοτεχνικού έργου» που δεν περιλαμβάνεται στα σχολικά ανθολόγια, μπορούμε να αξιοποιούμε –παράλληλα με τη διδασκαλία κειμένων από το σχολικό βιβλίο– μορφές της μεθόδου project: Δημιουργία ολιγομελών ομάδων εργασίας. Κάθε ομάδα διαβάζει ένα λογοτεχνικό έργο (μυθιστόρημα, συλλογή διηγημάτων, ποιητική συλλογή, θεατρικό έργο κ.λπ.), το οποίο εν ευθέτω χρόνω «παρουσιάζει» σε όλη την τάξη. Είναι εφικτό τα κείμενα κατά έναν τρόπο να «συνδέονται» θεματικά (π. χ. σχολείο-εκπαίδευση, αθλητισμός, χιούμορ, ζώα κ. ά) ή τεχνολογικά (π.χ. νεωτερική ποίηση, παραμύθια, κωμωδίες κ.ά.).¹

Ενδεικτικές αναφορές²

- ♦ Οι περικοπές στερούν από τα κείμενα την ιστορική φόρτιση:
 - Γιώργος Σεφέρης, «Ο γυρισμός του ξενιτεμένου» (Β' Γυμνασίου, σ. 222).
 - Μ. Καραγάτσης, «Τα χταποδάκια» (Β' Λυκείου,³ σ. 421-426).

Από το σφαιρικό ποίημα έχουν ανθολογηθεί μόνο οι τρεις πρώτες στροφές. Η τελευταία ανθολογημένη στροφή (τρίτη στροφή του ποιήματος⁴) περικλείει τους στίχους «σιγά-σιγά θα συνηθίσεις [...] σιγά-σιγά θα 'ρθουν κοντά σου / το περιβόλι κι οι πλαγιές σου», επομένως υποβάλλει έναν εφησυχασμό του ξενιτεμένου, στοιχείο εντελώς αντίθετο με την ουσιαστική νοηματική δυναμική του ποιήματος. Η τελευταία στροφή του ποιήματος, η οποία δεν ανθολογείται, είναι η εξής:

- Πια δεν ακούω τσιμουδιά
βούλιαξε κι ο στερνός μου φίλος
παράξενο πώς χαμηλώνουν
όλα τριγύρω κάθε τόσο
εδώ διαβαίνουν και θερίζουν
χιλιάδες άρματα δρεπανηφόρα.

Αθήνα, άνοιξη '38

Η ολοφάνερη, υπογραμμισμένη και από τον ποιητή, σύνδεση των στίχων με τη μεταξική δικτατορία και το ανάλογο κοινωνικό κλίμα δεν αντικαθίσταται από την απλή αναφορά του εισαγωγικού σημειώματος του σχολικού βιβλίου στην ημερομηνία γραφής του ποιήματος.

Επεκτείνονμενοι, παρενθετικά, στα ΚΝΛ Β' Ενιαίου Λυκείου, διαπιστώνουμε ότι το σκοτεινό τέλος από «Τα χταποδάκια» του Μ. Καραγάτσης δεν έχει ανθολογηθεί (ο περιθωριακός, αποδιωγμένος από όλους πρωταγωνιστής, βρίσκει τραγικό θάνατο). Το κείμενο εντάσσεται εσφαλμένα στην «Πεζογραφία του μεσοπολέμου», αφού μη ανθολογημένα τμήματα του κειμένου αποδεικνύουν ότι αυτό είχε γραφτεί με υποψήσκουσα τη θεματική επίδραση της Κατοχής και του Εμφυλίου. Από το ανθολογημένο κείμενο λείπουν όλες οι αναφορές στους «Χίτες», όπως η απλή ανάγνωση του πρωτοτύπου⁵ αποκαλύπτει. Ο λογοτεχνικός ήρωας, για να γίνει αποδεκτός από παρέα ενστόλων σε μια λαϊκή ταβέρνα, δηλώνει: «Εμένα που με βλέπεις, άδικα μ' έδειραν οι Χίτες στον Άη-Λευτέρη. Δεν είμαι κουκουέζ!». Λίγο αργότερα –μιας και απευθυνόμενος αναιδώς σε ένστολο θαμώνα λέει: «Επειδή, δηλαδή, έχεις δυόμισυ γαλόνια στο μανίκι, μας κάνεις και τον κάργα;»– επισύρει το αρνητικό σχόλιο της αφηγηματικής φωνής: «Φως φανάρι πως οι Χίτες του Άη-Λευτέρη δεν είχαν και τόσο άδικο. Μαρτυρήθηκε μοναχός του». Πάντως, τα σημεία του κειμένου που αφαιρέθηκαν, οπωσδήποτε δεν είναι ακατάλληλα ως πεδίο προβληματισμού για παιδιά του Λυκείου.

♦ Άλλα ποιήματα του Γιώργου Σεφέρη:

- [Τρεις βράχοι]- (Α' Γυμνασίου, σ. 261), βλ. *Μυθιστόρημα-ΙΒ'*.⁶
- [Περάσαμε κάβους πολλούς]- (Β' Γυμνασίου, σ. 159), βλ. *Μυθιστόρημα-Δ'*.⁷

1. Βλ. την ιδιαίτερα λειτουργική πρόταση, που περιέχεται στον τόμο: *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*, επιμέλεια: Β. Αποστολίδου - Β. Καπλάνη - Ελ. Χοντολίδου, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός 2000.

2. Οι παραπομπές γίνονται στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α', Β' και Γ' Γυμνασίου*, συντακτική ομάδα: Ν. Γρηγοριάδης, Δ. Καρβέλης, Χ. Μηλιώνης, Κ. Μπαλάσκας, Γ. Παγανός, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β. 2000-2001.

3. Συντακτική ομάδα οι προαναφερόμενοι (βλ. σημ. 2) με την προσθήκη του Γ. Παπακώστα, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β. 2001.

4. Γιώργος Σεφέρης, *Ποιήματα*, φιλολογική επιμέλεια: Γ. Π. Σαββίδης, ¹³1981, σ. 163-165.

5. Μ. Καραγάτσης, *Το νερό της βροχής*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», γ' έκδ., χ. χ., σ. 127, 128, 129.

6. Σεφέρης, ό.π. (βλ. σημ. 4), σ. 57.

7. Σεφέρης, ό.π. (βλ. σημ. 4), σ. 46-47.

- Κατά μία έννοια το «Λίγο ακόμα» (Γ' Γυμνασίου, σ. 260), βλ. *Μυθιστόρημα-ΚΒ', ΚΓ', ΚΔ'*.⁸

Τα δύο πρώτα αποσπάσματα έχουν αποκοπεί από τη συνολική δυναμική των ποιημάτων, στα οποία ανήκουν, παρόλο που τα ποιήματα ως ολότητες δεν είναι πολύστιχα. Αυτή η τακτική είναι και φιλολογικά και εκπαιδευτικά εσφαλμένη και προφανώς υιοθετήθηκε, εξαιτίας μιας «προκρούστειας» λογικής, που εντάσσει απολύτως τα ανθολογημένα κείμενα σε θεματικές ενότητες. Το ΙΒ' του *Μυθιστορήματος* ακρωτηριάστηκε για να ενταχθεί στην ενότητα «Γνωριμία με τον τόπο μας και τους άλλους τόπους», ενώ οι αποσπασμένοι από το Δ' της ίδιας ποιητικής σύνθεσης στίχοι εντάχθηκαν στην ενότητα «Τα μικρασιατικά». Το ΚΓ' του *Μυθιστορήματος* («Λίγο ακόμα») είναι ένα φωτεινό διάλειμμα αισιοδοξίας στη θυμόσοφη μελαγχολία της όλης σύνθεσης, γι' αυτό χρειάζεται τουλάχιστον να αναγνωσθούν και το ΚΒ' («[...] θα μπορέσουμε να πεθάνουμε κανονικά;») και το ΚΔ' με το οποίο κλείνει η συλλογή («Εμείς που τίποτα δεν είχαμε θα τους διδάξουμε τη γαλήνη»). Αυτό προτείνεται και στο *Βιβλίο του Καθηγητή*⁹, ώστε από το μέρος να μη κρίνεται εσφαλμένα το όλον.

♦ Από το μυθιστόρημα *Το Διπλό Βιβλίο* (1976) του Δημήτρη Χατζή¹⁰:

Ως προς τα μυθιστορήματα, η δομή ενός σχολικού ανθολογίου επιβάλλει την αποσπασματική αντιμετώπιση ευρέων από πλευράς έκτασης κειμένων, αντιμετώπιση που εύλογα καθίσταται μονομερής και ελλιπής, ενίοτε και αποπροσανατολιστική ως προς το συνολικό πνεύμα των έργων. Θα ήταν χρήσιμο και δημιουργικό η ανάγνωση αποσπασμάτων, που περιλαμβάνονται στα σχολικά ανθολόγια, να είναι απλώς το έναυσμα για την προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου στην ολοκληρωμένη μορφή του.

Το απόσπασμα από *Το Διπλό Βιβλίο*, που περιλαμβάνεται στα *ΚΝΛ Γ' Γυμνασίου* (σ. 313-317) έχει τιτλοφορηθεί (όχι από το συγγραφέα) «Ο γυρισμός». Πρόκειται για την ιστορία του Σκουρογιάννη, ο οποίος επιστρέφει στο χωριό του μετά την πολυετή απουσία του στη Γερμανία, όπου βίωσε τη σκληρή ζωή του μετανάστη. Στο χωριό βρίσκει σχεδόν τα πάντα αφανισμένα από την «εξέλιξη», αλλά μια παροδική επαφή του με το φυσικό περιβάλλον, τον κάνει προς στιγμήν να αισθανθεί καλύτερα. «Τ' όνειρο του γυρισμού του δεν τον είχε γελάσει». Με αυτήν τη φράση κλείνει το ανθολογημένο απόσπασμα και όποιος έχει διαβάσει *Το Διπλό Βιβλίο* ή απλώς το κεφάλαιο από το οποίο το απόσπασμα αντλήθηκε («Η τελευταία αρκούδα της Πίνδου»), κατανοεί ότι ο «επίλογος» του σχολικού βιβλίου αποπροσανατολίζει τον αναγνώστη, αφού το όνειρο του γυρισμού τελικά «γέλασε» τον Σκουρογιάννη: Όταν και η αρκούδα, με την οποία ψυχικά δέθηκε, έπεσε σε χειμερία νάρκη, ο Σκουρογιάννης περιπίπτει στη θλίψη και στην απόλυτη μοναξιά.

Η συγγραφική τάξη αποκαθίσταται στο βιβλίο *Νέα Ελληνικά*,¹¹ που προορίζεται για την Α' τάξη του Πρώτου Κύκλου των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων. Ανθολογείται ένα άλλο απόσπασμα από το προαναφερθέν κεφάλαιο του *Διπλού Βιβλίου*. Εμφιλοχωρούν οι αδυναμίες της προσέγγισης αποσπάσματος και όχι ολοκληρωμένου κειμένου, αλλά τουλάχιστον το απόσπασμα δεν διαστρέφει το συνολικό πνεύμα του έργου: Αφού το θηλαστικό έπεσε στο

χειμωνιάτικο ύπνο του, ο Σκουρογιάννης (έτσι κλείνει το απόσπασμα αλλά και το κεφάλαιο του μυθιστορήματος) «κατέβηκε στο ερημωμένο χωριό, που δεν είχε να κάνει τίποτα, τετράδιπλα ορφανεμένους».

♦ Στα όρια του κωμικού:

- Ανδρέας Καρκαβίτσας, «Η θάλασσα» (Β' Γυμνασίου, σ. 9-11), βλ. *Λόγια της πλώρης* (1899).

Στο απόσπασμα από το πασίγνωστο διήγημα¹² («Ο πατέρας μου –μύρο το κύμα που τον τύλιξε... κ.τλ.»), το αγόρι ονειρεύεται τη στιγμή που θα έχει ήδη γίνει ένας άξιος ναυτικός: «Θα γινόμεν ομορφος τότε, παλικάρος σωστός. θα με καμάρωνε το νησί [θα με αγαπούσαν τα κορίτσια]!». Η περικλειόμενη στις αγκύλες φράση έχει αφαιρεθεί από το κείμενο του σχολικού βιβλίου. Πού να το φανταζόταν ο επιφανής εκπρόσωπος της ώριμης ηθογραφίας μας ότι θα περνούσε παραπάνω από αιώνας από τη δημοσιοποίηση του κειμένου του, αλλά η αθώα του φράση θα εξακολουθούσε να αφαιρείται από το σχολικό βιβλίο; Η απολύτως φυσική και ψυχολογικά αναμενόμενη επιθυμία κάθε εφήβου να είναι ερωτικά ελκυστικός φαίνεται ότι θεωρήθηκε εκπαιδευτικώς ανάρμοστη. Το γεγονός της περικοπής μιας τέτοιας φράσης από το σχολικό βιβλίο, δεδομένου του καταγισμού ποικιλότητων μηνυμάτων που υφίστανται οι σημερινοί έφηβοι, θα χαρακτηριζόταν τουλάχιστον κωμικό.

Διδακτική προσέγγιση του «μοντέρνου»¹³ στην ποίηση

ΚΡΙΤΗΡΙΑ:

- ♦ **Παραδοσιακή ποίηση:** α) Έμμετρος στίχος, β) Λυρικήτητα, υπό την έννοια της ανάπλασης και απόδοσης ενός βασι-

8. Σεφέρης, ό.π. (βλ. σημ. 4), σ. 69-71.

9. *Βιβλίο του Καθηγητή 2*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β. 1989, σ. 118-επιμέλεια: Τάκης Καρβέλης.

10. Για κείμενα του Δημήτρη Χατζή στα σχολικά λογοτεχνικά ανθολόγια, βλ. Γιώργος Κ. Μύαρης, «Περιπέτειες του Δημήτρη Χατζή στη σχολική λογοτεχνία», περ. *Αντί* τχ. 743-744, 27-7-2001, σ. 70-77 και Δημήτρης Κόκορης, «Ο «σχολικός» Δημήτρης Χατζής», περ. *Αντί*, ό. π., σ. 78-79. Βλ. επίσης, Δημήτρης Σ. Πάνος, *Η διδασκαλία της πεζογραφίας στη μέση εκπαίδευση: Μια πρόταση διδακτικής αξιοποίησης για «Το τέλος της μικρής μας πόλης» του Δημήτρη Χατζή*, Αθήνα, Αρμός 1998.

11. Συντακτική ομάδα: Κ. Αγγελάκος, Χρ. Αργυροπούλου, Άνν. Καραβέλη, Μ. Ραυτοπούλου.

12. Ανθολογείται για πρώτη φορά σε σχολικό λογοτεχνικό ανθολόγιο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 1923: Κοντόπουλος Νικόλαος, *Νεοελληνικά Αναγνώσματα δια την Α' τάξιν των Γυμνασίων και την αντίστοιχον των λοιπών σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως*,² 1923. Βλ. Χρυσάνθη Κουμπάρου-Χανιώτη, *Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα στη Μέση Εκπαίδευση. Συγγραφείς και ανθολογημένα κείμενα (1884-1977)*, [αυτοέκδοση] Αθήνα 2003, σ. 84, 200.

13. Η ξενόγλωσση βιβλιογραφία για τον ποιητικό μοντερνισμό είναι τεράστια. Παρατίθενται ενδεικτικά ορισμένα βασικά έργα, γραμμένα στα αγγλικά, όπως και έργα για τη διδακτική της λογοτεχνίας, τα οποία θέτουν στοιχεία προσδιορισμού της ποιητικής νεωτερικότητας (σχετικά με το θέμα μελετήματα, γραμμένα ή και μεταφρασμένα στα ελληνικά, παρατίθενται στο τέλος της εισήγησης):

– Richard Andrews, *The Problem with Poetry*, London, Open University 1991.

κού συναισθήματος στα όρια του ποιήματος, γ) Σχετικά εξεζητημένο λεξιλόγιο, κάπως απόμακρο από τον τόνο της καθημερινής ομιλίας, δ) Κεντρικό μήνυμα, σχετικά εύληπτο.

♦ **Μοντέρνα (Νεωτερική) ποίηση:** α) Ελεύθερος στίχος, β) Δραματικότητα, υπό την έννοια της πυκνής διαδοχής εικόνων, συναισθημάτων, ιδεών στα όρια του ποιήματος, γ) Απλό-καθημερινό λεξιλόγιο, εναρμονισμένο με τον τόνο της καθημερινής ομιλίας, δ) Ξάφνιασμα: Διάσπαση ρεαλισμού, διασάλευση της λογικής αλληλουχίας, διανοητική σκοτεινότητα ή και ποιητικός ρεαλισμός (σε ορισμένους μεταπολεμικούς ποιητές σαν τον Μανόλη Αναγνωστάκη, τον Ντίνο Χριστιανόπουλο κ.ά.), κατά τον οποίο εκδιώκεται κάθε ποιητική πόζα και με έναν λόγο λιτό και απέριπτο, απογυμνωμένο από κάθε λογοτεχνικό στολίδι, επιδιώκεται η ψηλάφηση του πυρήνα των βιωμάτων.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ:

Α' Γυμνασίου:

Γιώργος Δροσίνης, «Εσπερινός» (σ. 49, πρόκειται για παραδοσιακό ποίημα) / Τ. Κ. Παπατσώνης, [Ερημοκλήσι, σ. 57] (πρόκειται για απόσπασμα μοντέρνου ποιήματος).

Β' Γυμνασίου:

♦ **ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΑ ΠΟΙΗΜΑΤΑ:** Κ. Παλαμάς, «Μια πίκρα» (σ. 24-25) / Γ. Δροσίνης, «Το φτάσιμο» (σ. 65) / Ανδρ. Κάλβος, «Εἰς τὸν ἱερὸν λόχον» (σ. 103).

♦ **ΜΟΝΤΕΡΝΑ ΠΟΙΗΜΑΤΑ:** Ν. Βρεττάκος, «Μια μυγδαλιά» (σ. 123) / Γ. Ρίτσος, [Οἱ τοῖχοι τοῦ σπιτιοῦ μας, σ. 331] (απόσπασμα από την *Κυρά των ἀμπελιῶν*) / Χρ. Λάσκαρης, «Ἀνθρωποι τῆς πόλης» (σ. 73, δείγμα ποιητικού ρεαλισμοῦ).

♦ **ΠΟΙΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΑΝΑΓΓΕΛΟΥΝ ΤΟ ΜΟΝΤΕΡΝΟ:** Κ. Π. Καβάφης, «Ποσειδωνιάται»-«Στα 200 π. Χ.», σ. 225-228). Μπορούμε να επισημάνουμε ότι ο καθαφικός στίχος περικλείει ἔμμετρα φορτία ἀλλὰ ρέπει καὶ πρὸς τὴν πεζολογία, «προαναγγέλλοντας» τὸν ἐλεύθερο στίχο. Επίσης στα ποιήματά του ἐντοπίζεται ὑψηλόβαθμη δραματικότητα (ομιλούσες φωνές, «σκηνικό» ἐκτύλιξης τῆς ποιητικῆς πλοκῆς). Εἰδικά τὸ ποίημα «Στα 200 π. Χ.» περιέχει ἐσωτερικὸ ρυθμὸ, ὁ ὁποῖος ἐγκιβωτίζεται στὸ διπλὸ ἐπίπεδο εἰρωνείας: Ὁ ἀφηγητὴς εἰρωνεύεται τοὺς Λακεδαιμόνιους καὶ ὁ Καβάφης τὸν ἀφηγητὴ του, ὁ ὁποῖος ὑμνεῖ τοὺς ἐνδόξους προγόνους καὶ σπηλιτεύει τὸ σφάλμα τῶν Λακεδαιμονίων, ἀλλὰ παρακάμπτει τὸ θλιβερό του παρόν (στα 200 π. Χ. τὸ τέλος τοῦ ἐλληνικοῦ κόσμου εἶχε δρομολογηθεῖ καὶ ἡ ρωμαϊοκρατία ἦταν «προ τῶν πυλῶν»).

Γ' Γυμνασίου:

♦ **ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΑ ΠΟΙΗΜΑΤΑ:** Δ. Σολωμός, «Ἡ σκιά τοῦ Ὀμήρου» (σ. 97) / Ἀγγ. Σικελιανός, «Τὰ γύρα μου» (σ. 142-144) / Ι. Γρυπάρης, «Τὸ μελτέμι» (σ. 149) / Κ. Βάρναλης, «Ἡ θάλασσα» (σ. 153-154).

♦ **ΜΟΝΤΕΡΝΑ ΠΟΙΗΜΑΤΑ:** Γ. Ρίτσος, ἀπὸ τὸ *Εμβατήριο τοῦ ὠκεανοῦ* (σ. 264) / Τ. Σινόπουλος, «Ὁ Ὀδυσσεύς στὸ ποτάμι» (σ. 310) / Μ. Σαχτούρης, «Τὸ ψωμί» (σ. 311) / Μ. Ἀναγνωστάκης, «Ποιήματα ποὺ μας διάβασε ἓνα βράδυ ὁ λοχίας Otto V.» (σ. 311-312, δείγμα ποιητικοῦ ρεαλισμοῦ).

♦ ΠΟΙΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΑΝΑΓΓΕΛΟΥΝ ΤΟ ΜΟΝΤΕΡΝΟ:

Κ. Π. Καβάφης, «Υπὲρ τῆς Ἀχαϊκῆς Συμπολιτείας πολεμήσαντες», σ. 151-152 / Κ. Καρυωτάκης, «Μίσθια δουλειά», σ. 236. Τὸ καθαφικὸ ποίημα ἔχει οὐσιαστικὲς ἀναλογίες με τὸ ποίημα «Στα 200 π. Χ.» (Τὸ 109 π. Χ. –«ἐβδομὸν ἔτος Πτολεμαίου, Λαθύρου»– ἡ ρωμαϊκὴ ἐξουσία ἐτοιμάζεται νὰ κυριαρχήσει ολικά στὸν ἐλληνικὸ κόσμον). Τὸ τετράστιχο ποίημα τοῦ Καρυωτάκη ἀποδιρθώνει τὴν ευρυθμία τοῦ ἔμμετρο ἔργου με δύο ἐμφατικὸς διασκελισμούς στὸ δεύτερο καὶ στὸν τέταρτο στίχο: Ἐπειδὴ τὸ τέλος τοῦ στίχου ἐπιβάλλει ἓνα στανόματμα (ἔστω καὶ στιγμιαῖο) στὸν ἀναγνώστη, ἡ νοηματικὴ καὶ συντακτικὴ συνέχιση στὸν ἐπόμενον στίχο (διασκελισμός) κλυδωνίζει τὴν κανονικότητα τοῦ ἔμμετρο ῥυθμοῦ.

• Ἡ διδασκαλία σὲ ὅλες τὶς τάξεις εἶναι δυνατό νὰ ἐμπλουτιστεῖ με σεβαστὲς ἀλλὰ κατὰ μία ἐννοια ὅχι ὁλοκληρωμένους ποιητικὲς ἀπόπειρες. Θὰ προτεῖναμε τὸ «Μήνυμα» τοῦ Γιάννη Κουτσοχέρα (δὲν ἀνθολογεῖται πλέον, ἀλλὰ περιλαμβανόταν στὸ βιβλίο τῆς Β' Γυμνασίου ἀπὸ τὸ 1977 ἕως τὸ 2001) καὶ ἓνα ἀπὸ τὰ κείμενα τῆς *Υψικαμίνου* (1935) τοῦ Ἀνδρέα Ἐμπειρικοῦ.

Γιάννης Κουτσοχέρας: «Μήνυμα»

Πάντα νὰ πολεμάς καὶ ν' ἀντιστέκεσαι,
κι ἂς μένεις μόνος.
Μονάχος, ἔρημος, γαλήνιος,
νὰ πολεμάς γιὰ τὸ καλὸ τοῦ Ἀνθρώπου.
Καὶ στοὺς πολλοὺς, στοὺς λίγους, ν' ἀντιστέκεσαι
κρατώντας τὴν ψυχὴ σου φλεγόμενη βάτο
γιὰ φῶς, πάντα γιὰ φῶς, γιὰ τὸ καλὸ τοῦ Ἀνθρώπου.
Στοὺς δυνατοὺς ἐνάντια, στοὺς σκληρόκαρδους
καὶ στοὺς δειλοὺς, στοὺς χωματένιους.
Ενάντια καὶ τοῦ ἀφέντη τοῦ ἀνελεύτερου,
καὶ τοῦ τρεμόκαρδου τοῦ δούλου ἐνάντια.
Καὶ νὰ πονάς, καὶ νὰ γελάς, καὶ νὰ ονειρεύεσαι
πάντα γιὰ τὸ ἀγαθὸ καὶ τὸ καλὸ τοῦ Ἀνθρώπου.
Νὰ πολεμάς με τὸ γνωστὸ καὶ τὸ ἀγνωστο,
με τὴν κακὴ καὶ τὴν καλὴ τὴ μοῖρα.
Καὶ με τοὺς ἀπονους θεοὺς
καὶ τοὺς ἀπάνθρωπους ἀνθρώπους
πάντα νὰ πολεμάς καὶ ν' ἀντιστέκεσαι.
Κι ὅλο γιὰ τὸ Καλὸ – τὸ φῶς τοῦ Ἀνθρώπου,

Ἀνδρέας Ἐμπειρικός: «Τὸ ὕψος τῆς σιγῆς» (ἀπὸ τὴν *Υψικαμίνου*)

Ἡ ἀντιστροφή τῆς ἀφαιρέσεως προικίζει τὰ κακὰ
πουλιὰ με χῶματα καὶ με τολύπες ἀπὸ τὴν ὥχρα
τοῦ θυμοῦ. Ὁ μωλωπισθεὶς παμμέγιστος καὶ τὰ
ζεστά τοῦ υποσάγματα φτερνίζονται στὸ πελιδνὸ
στὸ ἀνεῦ ἔρματος περιβλήμα τῆς νεαρῆς τοῦ ἡλικίας.
Πιο πέρα ἀπὸ τὰ στίγματα ποὺ μας ἀφήρεσαν
οἱ πίδακες καραδοκοῦν οἱ σεμνότεροι τίτάνες

→ συνέχεια στὴ σελ 55

- Malcolm Bradbury – James McFarlane (ἐπιμέλεια), *Modernism: A Guide to European Literature, 1890-1930*, London, Penguin 1976.
- Astradur Eynsteinnsson, *The Concept of Modernism*, Ithaca, Cornell University Press 1990.
- Charles O. Hartman, *Free Verse: An Essay on Prosody*, Northwestern University Press 1996.
- Philip Hobsbaum, *Metre, Rhythm and Verse Form*, London, RKP 1996.
- Linda Thompson, *The Teaching of Poetry: European Perspectives*, London, Cassell 1996.
- Dimitris Tziouvas (ἐπιμέλεια), *Greek Modernism and Beyond*, Oxford and New York, Rowman & Littlefield Publishers 1997.



ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ, Η ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ και Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Του Γεωργίου Παντελίδη, Ομ. Καθηγητή Ε. Μ. Πολυτεχνείου

Η αυξανόμενη σημασία των Μαθηματικών στο σύγχρονο κόσμο κατοπτρίζεται έντονα στο ενδιαφέρον των επιστημόνων να εισάγουν τα Μαθηματικά στις σπουδές τους και κυρίως να μαθηματοποιήσουν την επιστήμη τους. Με συνέπεια τα τελευταία 50 χρόνια οι λεγόμενες «**θετικές επιστήμες**» να παρουσιάζουν μια εντυπωσιακή ανάπτυξη, σε έκταση και βάθος.

Το μέγεθος της έρευνας στα Μαθηματικά έχει σήμερα σημαντικά διευρυνθεί. Μαθηματικές τεχνικές και μέθοδοι έχουν διεισδύσει σε επιστημονικές περιοχές, εκτός της μαθηματικής Επιστήμης, όπως π.χ. στη **Φυσική**, στους **νέους κλάδους της Τεχνολογίας**, στη **Βιολογία**, στην **Ιατρική**, στην **Οικονομία** ακόμη και στις **Κοινωνικές Επιστήμες**.

Η ερώτηση «**Τί είναι τα Μαθηματικά;**» δεν μπορεί να απαντηθεί ικανοποιητικά με φιλοσοφικές γενικότητες, ορισμούς ή περιγραφές. Επιγραμματικά:

Τα Μαθηματικά αξίζουν αφ'εαυτού, καλλιεργούν το πνεύμα, ενεργοποιούν την ενόραση, αναπτύσσουν τη διαίσθηση και συμβάλλουν στη λογική καλλιέργεια του ανθρώπου, στοιχεία που τον καθιστούν ικανό να κατανοεί δύσκολες καταστάσεις και όχι μόνο μαθηματικές, όπως π.χ. να βγάζει σωστά συμπεράσματα από μια πολιτική συζήτηση.

Αυτό επισημαίνει και τονίζει τη χρησιμότητά τους και στις θεωρητικές Επιστήμες. Είναι φανερό άλλωστε πόσο χρήσιμα είναι τα Μαθηματικά, όταν τόσες περιοχές του ανθρώπινου επιστητού, αλώβητες παλαιότερα από το μαθηματικό μικρόβιο, χρησιμοποιούν τώρα τα Μαθηματικά ως βασικό εργαλείο προόδου και ως γλώσσα για την έκφραση λεπτών εννοιών και αποτελεσμάτων.

Μαθηματική εκπαίδευση και Πνευματικές διεργασίες

Τι μπορούν να προσφέρουν τα Μαθηματικά στην κοινωνία; Μια απάντηση στο ερώτημα αυτό δίνει ο παρακάτω κατάλογος πνευματικών διεργασιών που έχουν άμεση σχέση με τη μαθηματική εκπαίδευση:

αναλύω	δομώ	κάνω αφαίρεση	συγκρίνω
απαριθμώ	εντάσσω	κατατάσσω	συνδυάζω
απλοποιώ	εξειδικεύω	μετασχηματίζω	συνθέτω
γενικεύω	ερμηνεύω	παρουσιάζω	σχηματοποιώ
διαφοροποιώ	θεμελιώνω	προτυποποιώ	τυποποιώ

Τα Μαθηματικά είναι βαθιά ριζωμένα στην ανθρώπινη σκέψη. *Παρατηρητικός νους, ριψοκίνδυνη θέληση και αισθητική διαίσθηση βρίσκουν στα Μαθηματικά την καθαρή τους έκφραση. Συνενώνουν Λογική και Εποπτεία, Ανάλυση και Σύνθεση, Ατομικότητα των Φαινομένων και Αφαίρεση των Μορφών.*

Τα Μαθηματικά, **ένα προϊόν του ανθρωπίνου πνεύματος**, προσφέρουν εξαιρετικές υπηρεσίες για την περιγραφή και κατανόηση του φυσικού κόσμου, και μας οδήγησαν σε μια νέα εποχή, την οποία ο Καθηγητής Η. Heuser ονομάζει **Αρχαία Ελληνική Επανάσταση**. Οι τέσσερις αποφασιστικοί και σημαντικοί παράγοντες αυτής της επανάστασης, που αποτελούν συστατικά στοιχεία της Εκπαίδευσης, είναι οι εξής:

- ♦ Η «**αποδομινοποίηση της φύσης**», η οποία κατέστησε δυνατή τη Φυσική Επιστήμη.
- ♦ Η πίστη των «**φυσικών**» (κατά τον Αριστοτέλη) ότι η τάξη του κόσμου μπορούσε να αποκαλυφθεί και να κατανοηθεί από το πνεύμα του ανθρώπου.
- ♦ Η **επιδίωξη της γνώσης για τη γνώση**, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πρακτικές ωφέλειες. Μνημείο αυτής της αντίληψης αποτελεί η πρώτη πρόταση των **Μετά τα Φυσικά** του Αριστοτέλη: «**Όλοι οι άνθρωποι από τη φύση τους επιδιώκουν τη γνώση**».
- ♦ Η **επιδίωξη της θεμελίωσης της γνώσης**. Αυτό δεν είναι πουθενά αλλού τόσο φανερό όσο στα Αρχαία Ελληνικά Μαθηματικά που αρχίζουν με τον πρώτο φυσικό, τον Θαλή.

Η πιθανώς σημαντικότερη προσωπική κατηγορία της σκέψης, χωρίς την οποία δε θα ήταν δυνατή η σημερινή εποχή, είναι η **μαθηματοποίηση της φύσης**. Οι πρώτοι υπαινιγμοί υπάρχουν ήδη στον Αναξίμανδρο, στον Αναξίμενη και στον Εμπεδοκλή. Αλλά στο κορυφαίο σημείο και στην πλήρη συνείδηση φθάνει στους Πυθαγορείους με τη ρήση: «**Τα πάντα είναι αριθμός**».

Καμιά άλλη σκέψη των Προσωκρατικών δεν είχε επιδράσει τόσο βαθιά και ισχυρά στην εποχή μας όσο η σκέψη των Πυθαγορείων ότι ο κόσμος είναι συμπακνωμένα Μαθηματικά. Έτσι λοιπόν, μπορούμε να πούμε: «**Σήμερα, περισσότερο από κάθε προηγούμενη εποχή, ζούμε σε μια νέα μαθηματική εποχή**».

Όσο όμως απαραίτητα και αν υπήρξαν τα Μαθηματικά για τους ερευνητές, ο απλός άνθρωπος μπορούσε να αντεπεξέλθει και χωρίς αυτά. Ίσως μόνο να κάνει υπολογισμούς

της καθημερινότητας. Ενδιαφέρον παρουσίαζαν μόνο για το Φυσικομαθηματικό και το Φιλόσοφο της κλασικής εποχής.

Ξαφνικά αλλάζουν όλα! Συνέβη κάτι θεμελιώδες, που στις επιπτώσεις του ακόμη δεν έγινε πλήρως ορατό: **Δημιουργήθηκαν οι Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές.**

Και τα Μαθηματικά γέννησαν μια κόρη, την **Πληροφορική**. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές ανέδειξαν τα Μαθηματικά και την νεότερη κόρη τους σε μια βασική Επιστήμη που κυριαρχεί σε όλες της περιοχές των σύγχρονων Εφαρμοσμένων Επιστημών και της Τεχνολογίας. Ισχυροί Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές μας δίνουν τη δυνατότητα με μαθηματικές μεθόδους να **κερδίσουμε**, να **επεξεργαστούμε** και να **αποθηκεύσουμε** πληροφορίες, τις οποίες μέχρι τώρα δεν μπορούσαμε να προσεγγίσουμε. Πραγματικές καταστάσεις μπορούν να περιγραφούν με μαθηματικά πρότυπα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι δυνατή η επεξεργασία τους στους υπολογιστές. Έτσι λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι:

Τα Μαθηματικά και η Πληροφορική, σε συνεργασία με τους υπολογιστές, μας επιτρέπουν να εφαρμόσουμε αφηρημένες μαθηματικές σχέσεις σε όλες τις δυνατές καταστάσεις και τα προβλήματα του πραγματικού μας κόσμου, δηλαδή να κάνουμε κάτι που μέχρι πρότινος ήταν αδιανόητο.

Για παράδειγμα: Ο βέλτιστος προγραμματισμός διαδρομών στις μεταφορές και στην κυκλοφορία, η περιγραφή της πήξεως λειωμένων μετάλλων ή η εξάπλωση χημικών ουσιών σε πορώδη υλικά, ο ακριβής καθορισμός της θέσεως και της μορφής της εστίας μιας νόσου στο ανθρώπινο σώμα κ.ά. είναι μόνο μερικά από τα προβλήματα, στη λύση των οποίων τα Μαθηματικά μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά. Πολλά πρακτικά, για τον αδαή σε πρώτη ματιά απλά προβλήματα, χωρίς την προσφυγή στα Μαθηματικά δεν μπορούν να λυθούν ικανοποιητικά. Για να μην αναφέρουμε την ανάπτυξη των Τεχνολογιών, οι οποίες θα ήταν αδιανόητες χωρίς τη στήριξη των Μαθηματικών.

Ας υποθέσουμε ότι δεν υπάρχουν πλέον Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και η συνολική μαθηματική και πληροφορική γνώση εξαφανίζεται.

Καταστροφή! Κατά πρώτον δε θα πετούν τα αεροπλάνα στον ουρανό, αμέσως μετά κόβεται το πετρέλαιο, γιατί ο εντοπισμός των πετρελαϊκών αποθεμάτων γίνεται με μαθηματικές μεθόδους, σύγχρονες ιατρικές διαγνωστικές διαδικασίες θα εξαφανιστούν τελείως από τα νοσοκομεία, η τηλεόραση θα εξαφανιζόταν ξαφνικά κ.λπ.

Εξάλλου η απαίτηση για μεγιστοποίηση της βιομηχανικής έρευνας και ανάπτυξης σήμερα μπορεί μόνο να υλοποιηθεί με μια αυξανόμενη χρήση των μαθηματικών μεθόδων, την οποία μπορούμε να περιγράψουμε ως εξής:

«Η μέγιστη απόδοση της βιομηχανικής έρευνας σήμερα μπορεί να επιτευχθεί με την αυξημένη χρήση μαθηματικών μεθόδων. Παράδειγμα τέτοιων μεθόδων είναι οι προσομοιώσεις, που μπορούν να περιορίσουν δραστικά το πειραματικό και κατασκευαστικό κόστος δημιουργίας ενός νέου προϊόντος».

Με τον όρο **προσομοίωση** εννοούμε την αναπαράσταση πραγματικών αντικειμένων ή φαινομένων μέσω Μαθηματικών, αγνοώντας λεπτομέρειες που δε σχετίζονται με ό,τι μας ενδιαφέρει. Η προσομοίωση σε υπολογιστή αντικαθιστά όλο και περισσότερο τα πραγματικά πειράματα και μας επιτρέπει να μειώσουμε δραστικά την πειραματική και κατασκευαστική προσπάθεια.

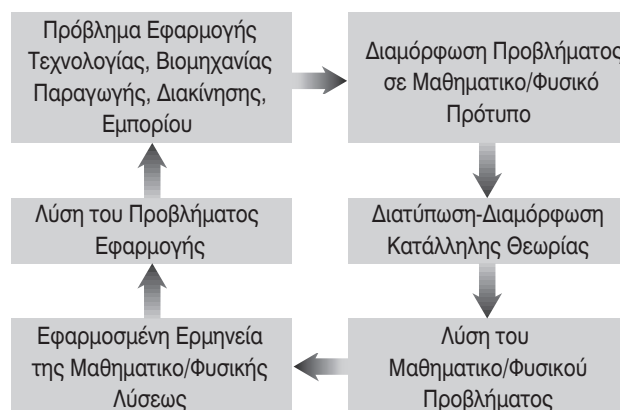
Το κύριο μήνυμα λοιπόν είναι το ακόλουθο: Τα Μαθηματικά βρίσκονται πάντοτε στον πυρήνα κάθε προσομοίωσης σε υπολογιστή.

Γιατί αυτό έλαβε χώρα στις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα; Ο μόνος λόγος είναι ότι οι σύγχρονοι υπολογιστές επιτρέπουν να γίνουν υπολογισμοί σε ρεαλιστικά μαθηματικά πρότυπα οπότε μπορεί να προβλεφθεί, να σχεδιαστεί και να βελτιστοποιηθεί η συμπεριφορά πολύπλοκων τρισδιάστατων τεχνικών συστημάτων μέσω μιας εικονικής πραγματικότητας, που είναι εκπληκτικά κοντά στην «πραγματική» πραγματικότητα.

Ο ρόλος των Μαθηματικών στη προσομοίωση τεχνικών διαδικασιών και προϊόντων έχει τεθεί καθαρά από τον Lions το 1994: Τα Μαθηματικά βοηθούν να κάνουμε πράγματα καλύτερα, γρηγορότερα, ασφαλέστερα, φθηνότερα μέσω της προσομοίωσης πολύπλοκων φαινομένων, του περιορισμού της πληθώρας των πληροφοριών και των οπτικών απεικονίσεων.

Επιγραμματικά θα λέγαμε τα Μαθηματικά είναι η Επιστήμη, η οποία

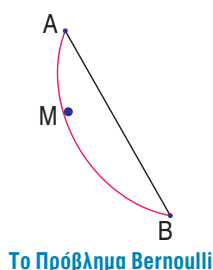
- ♦ **αντλεί τα κίνητρά της** από συγκεκριμένα προβλήματα της καθημερινότητας,
- ♦ **τα απαλλάσσει από τα περιττά βάρη**, δηλ. κάνει τη σχετική αφαίρεση,
- ♦ **διατυπώνει** τη μαθηματική θεωρία (αξιώματα, δομή),
- ♦ **αποδεικνύει** τις σχετικές προτάσεις και
- ♦ **επανερχεται**, κατά κάποιον τρόπο, στην “πραγματικότητα”.



Η συμβολή των Μαθηματικών στην παραπάνω διαδικασία με τη μορφή νέων, αποτελεσματικότερων αλγορίθμων είναι συχνά καθοριστική. Αλγόριθμοι είναι λογικές ακολουθίες βημάτων, που απαιτούνται για την επίλυση προβλημάτων, σύμφωνα με προακθορισμένους κανόνες.

Ποιός είναι ο ρόλος των Μαθηματικών στη ζωή μας; Θα παρουσιάσουμε εδώ μερικά παραδείγματα, για το πώς τα Μαθηματικά, οι Υπολογιστές και η Πληροφορική βοηθούν στη λύση **βιομηχανικών, τεχνολογικών, ιατρικών και οικονομικών προβλημάτων**.

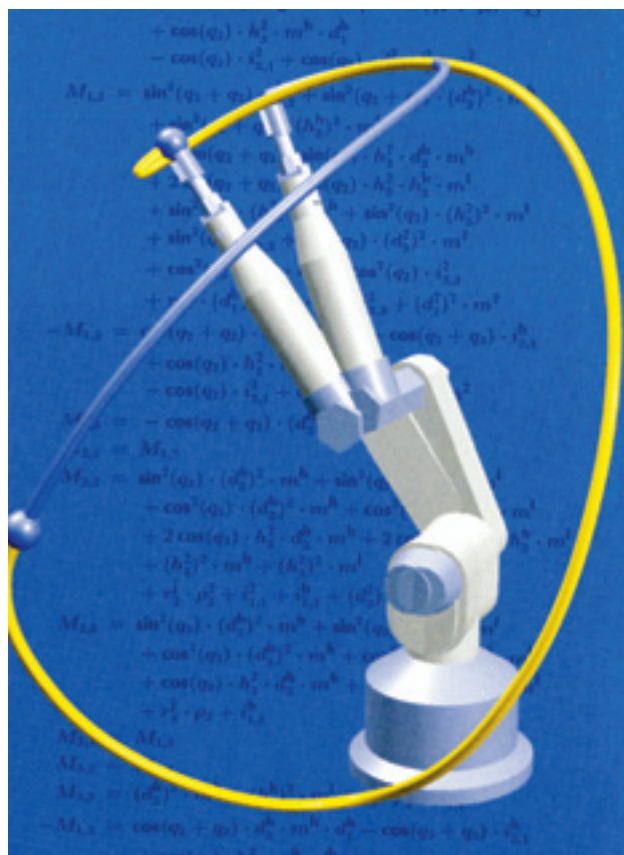
Ο *Johann Bernoulli* έθεσε το 1696 το ακόλουθο πρόβλημα, το οποίο μπορεί σήμερα να λυθεί και με τις σχολικές γνώσεις: Ποια είναι η τροχιά, η οποία συνδέει δυο σημεία *A* και *B* πάνω σ' ένα κατακόρυφο επίπεδο και την οποία πρέπει να ακολουθήσει ένα σφαιρίδιο, υπό την επίδραση της βαρύτητας και χωρίς τριβή ώστε ο χρόνος της διαδρομής να είναι ελάχιστος;



Το Πρόβλημα Bernoulli

Σήμερα, το πρόβλημα αυτό του *Bernoulli* έχει πάρει τις εξής μορφές:

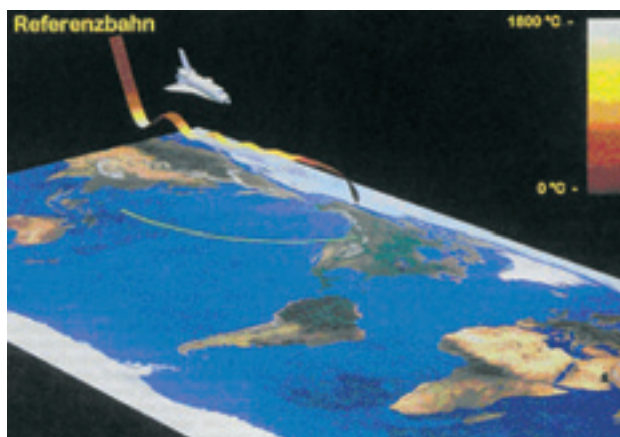
➔ Κατά μήκος ποιας καμπύλης μεταξύ δύο σημείων του χώρου ένας βιομηχανικός ρομπότ θα χρειαστεί τον ελάχιστο χρόνο; Στο φόντο μπορείτε να δείτε τα απαραίτητα μαθηματικά για τη λειτουργία του ρομπότ.



Εικόνα 1: Βιομηχανικός ρομπότ: Η κίτρινη τροχιά είναι η χρονικά βέλτιστη, η μπλε η ενεργειακά βέλτιστη.

➔ Στη Διαστημική ο προηγούμενος υπολογισμός της διαδρομής του δορυφόρου σε άλλους πλανήτες είναι μια κλασική εφαρμογή αριθμητικών μεθόδων. Πρέπει να φθάσουμε στο στόχο με όσο το δυνατόν λιγότερα καύσιμα, αλλά συγχρόνως μέσα στα καθορισμένα χρονικά περιθώρια. Κυρίως αν το διαστημόπλοιο πρέπει να επιταχυνθεί από την κοντινή διέλευση ενός ουρανού σώματος.

➔ Η ασφαλής επιστροφή στη θέση προσγειώσεως του διαστημικού λεωφορείου μετά από την περιστροφή του γύρω από την γη. Η τροχιά πρέπει να διαγραφεί κατά τέτοιο τρόπο,



Εικόνα 2: Διαστημικό Λεωφορείο: Βέλτιστη τροχιά διαστημικού λεωφορείου στα όρια της γήινης ατμόσφαιρας.

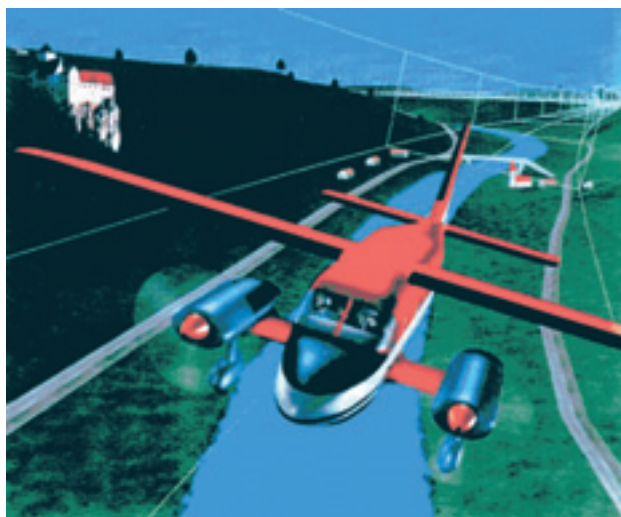
ώστε το όχημα να έχει τις καλύτερες δυνατότητες για ελιγμούς και το εξωτερικό περίβλημά του να μη θερμανθεί πέραν των 1000 °C (Η έγχρωμη κλίμακα στην εικόνα δίνει τις θερμοκρασίες στο διαστημικό λεωφορείο κατά μήκος της διαδρομής). Ο υπολογισμός μιας τέτοιας τροχιάς είναι μια πρόκληση προς τη Μαθηματική Επιστήμη. Τα προβλήματα και οι λύσεις τους:

- ♦ Πανέξυπνοι τεχνικοί αλγόριθμοι δίνουν τις λύσεις των διαφορικών εξισώσεων της τροχιάς.
- ♦ Το πλήθος των πληροφοριών που ρέουν από τους υπολογιστές δεν μπορούν να περιγραφούν, μετατρέπονται όμως σε κινούμενες εικόνες.
- ♦ Το μεγάλο πρόβλημα εδώ είναι η υπερθέρμανση του διαστημοπλοίου κατά την είσοδό του στη γήινη ατμόσφαιρα, της οποίας η πυκνότητα όλο και αυξάνει.
- ♦ Μπορούμε να βρούμε τροχιές, κατά μήκος των οποίων το όχημα να μη θερμαίνεται τόσο πολύ;
- ♦ Σημαίνει αυτό σημαντική ελάττωση του προστατευτικού στρώματος από τη θερμοκρασία;
- ♦ Ο ιονισμός του περιβάλλοντος αέρος δυσκολεύει την επικοινωνία για τις κατάλληλες εντολές πλοήγησης, που σημαίνει ότι όλοι οι υπολογισμοί πρέπει να γίνουν αυτόνομα στο διαστημόπλοιο.
- ♦ Ακόμη πρέπει να ληφθούν υπόψη η προστασία των αστροναυτών και η καταπόνηση τους. Και τέλος το επιστρέφον διαστημόπλοιο είναι ένα βαρύ ανεμόπτερο.

➔ Στόχος μας προφανώς είναι να κατασκευάσουμε και ασφαλέστερα αεροπλάνα. Κατά την ξαφνική εμφάνιση άγνωστων καθοδικών ρευμάτων πάνω από τα αεροδρόμια έχουν πέσει πολλά αεροπλάνα κατά την προσγείωσή τους. Πολλά αεροδρόμια είναι γνωστά για τέτοιες καταστάσεις.

- ♦ Πώς πρέπει όμως ο πιλότος να κατευθύνει το αεροσκάφος του στα καθοδικά ρεύματα; Αν το κατευθύνει, όπως είχε μάθει κατά την εκπαίδευσή του, τότε με βεβαιότητα θα καταπέσει το αεροσκάφος.
- ♦ Οι λύσεις των εξισώσεων της τροχιάς θα δώσουν στον πιλότο τις οδηγίες για την ασφαλή προσγείωση. Η τροχιά του δίνεται σε μορφή ενός τούνελ ασφαλείας.
- ♦ Ποιες είναι οι ασφαλείς πλοηγήσεις για επιβατικά αεροσκάφη κατά την προσγείωση (ή απογείωση) σε έντονη

αεροπορική κίνηση, με επαπειλούμενη σύγκρουση, ή κατά τη διέλευση επικίνδυνης κακοκαιρίας;



Εικόνα-3: Αυτόματη Πλοήγηση Επιβατικών Αεροσκαφών: Η τροχιά παρίσταται ως τούνελ.

➔ Πώς πρέπει να θερμάνουμε ή να ψύξουμε μια τεχνική διαδικασία για την παραγωγή ενός προϊόντος, ώστε να πάρουμε όσο το δυνατόν γρηγορότερα, περισσότερο και καλύτερης ποιότητας προϊόν;

➔ Πώς πρέπει να οργανώσουμε μια επιχείρηση ώστε κάτω από δοσμένες οικονομικές συνθήκες να μεγιστοποιήσουμε το κέρδος;

Χωρίς Μαθηματικά δεν μπορεί να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα

Το πρόβλημα του Bernoulli προκάλεσε την ανάπτυξη μιας νέας περιοχής των Μαθηματικών, τη Θεωρία Μεταβολών και αναπτύχθηκε σε έναν από τους σημαντικότερους κλάδους των Μαθηματικών, όπου σημαντικότερη ήταν η συμβολή του μεγάλου έλληνα μαθηματικού Κ. Καραθεοδωρή (1873-1950). Να τονίσουμε εδώ ότι ο Αϊνστάιν θεωρούσε καθοριστική τη συμβολή του Καραθεοδωρή στη διαμόρφωση των Θεωριών του.

Το 1825 ο Legendre δημοσίευσε την διατριβή του «Επί των Ελλειπτικών Συναρτήσεων». Οι συναρτήσεις αυτές εμφανίζονται σε περιγραφές πολλών φυσικών διαδικασιών, όπως της κίνησης ενός εκκρεμούς, του γυροσκοπίου, των παρενοχλήσεων των τροχιών των πλανητών, της κάμψης δοκού. Τις συναντάμε κάθε μέρα, όταν με το μπλέντερ χτυπάμε τη σαντιγί, όταν χρησιμοποιούμε την ηλεκτρική σκούπα, όταν στον τομογράφο αναζητούμε όγκους στο εγκέφαλο κ.ά. Ο Legendre βέβαια δεν το γνώριζε αυτό αλλά η μαθηματική του διαίσθηση τον οδήγησε να υπολογίσει 16.000 τιμές σε μια κοπιαστική εργασία 20 ετών. Εμείς σήμερα θέτουμε τους τύπους του Legendre σ' ένα πρόγραμμα υπολογιστή και μέσα σε 1/4 του δευτερολέπτου έχει υπολογίσει τους 16.000 αριθμούς. Φανταστείτε, μέσα σε κλάσμα του δευτερολέπτου συμπυκνώθηκε εργασία 20 ετών.

Μήπως οι υπολογιστές κατέστησαν τον Legendre και τα Μαθηματικά μη απαραίτητα; **Μήπως** η αρχέγονη τρισχιλιετής επιστήμη των αριθμών και των σχέσεων μεταξύ τους είναι πλέον περιττή;

Μεγάλη πλάνη! Το αντίθετο μάλιστα είναι ορθό. Ποτέ στην ιστορία τους τα Μαθηματικά δεν ήσαν τόσο απαραίτητα όσο σήμερα για τους ανθρώπους, που πρέπει να ζήσουν από την Τεχνολογία.

Η υψηλή Τεχνολογία είναι μαθηματική Τεχνολογία

Συμπερασματικά ο ρόλος των Μαθηματικών στην Τεχνολογία στη σημερινή εποχή είναι: Η εύρεση ενός μαθηματικού προτύπου για μια φυσική ή τεχνολογική διαδικασία, η επεξεργασία με μαθηματικές μεθόδους, η χρήση σύγχρονων υπολογιστών και, τέλος, η έκφραση των αποτελεσμάτων στη γλώσσα του τεχνικού, του χρήστη.

Το 1684 δημοσιεύει ο Leibniz την περιφέρειά του εργασία για το Διαφορικό και Ολοκληρωτικό Λογισμό, τον οποίον άλλοι ανέπτυξαν σ' ένα χειροπιαστό Λογισμό, ο οποίος μπορούσε να εφαρμοστεί σ' όλα τα δυνατά φυσικά προβλήματα. Αυτή ήταν και η στιγμή της γεννήσεως της **Σύγχρονης Τεχνολογίας**, γιατί χωρίς το Διαφορικό Λογισμό δε θα υπήρχε Τεχνολογία.

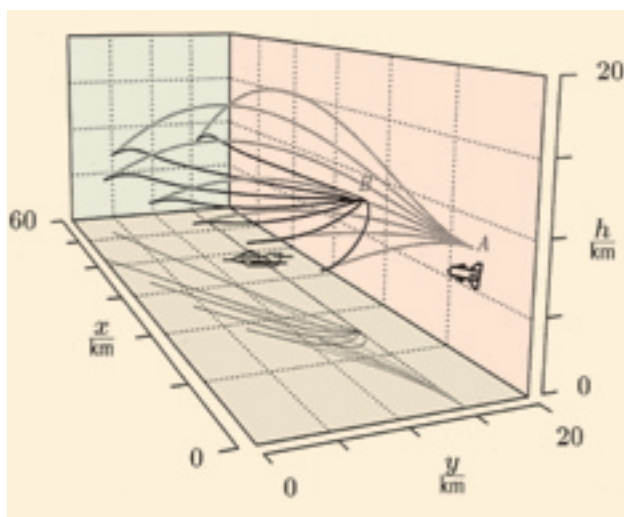
Πρέπει εδώ να επισημάνουμε ότι οι αρχές του Διαφορικού και Ολοκληρωτικού Λογισμού είναι δημιουργήματα των αρχαίων Ελλήνων. Κυρίως του Ευδόξου (408-355 π.Χ.) [Η μέθοδος εξαντλήσεως του Ευδόξου], του Αρχιμήδη (287-212 π.Χ), του Ζηνοδώρου (2ος αιώνας π.Χ) [«Περί ισομέτρων σχημάτων»].

Ας υπερπηδήσουμε τις επόμενες ηρωικές εκατονταετίες, που σηματοδοτήθηκαν από τις ανακαλύψεις ικανών και αναγκαίων συνθηκών στη **Θεωρία Μεταβολών** και ας έρθουμε στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, αμέσως μετά τον 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο και την απαρχή του Ψυχρού Πολέμου. Νέα τεχνολογικά προβλήματα μας οδηγούν στην επέκταση της Θεωρίας Μεταβολών, στη Θεωρία της Βέλτιστης Πλοήγησης. Στρατιωτικής φύσεως προβληματισμοί αποτέλεσαν τότε την πρόκληση:

Πως πρέπει να κατευθύνουμε από ένα σημείο Α έναν πύραυλο αέρος-αέρος, για να πετύχουμε-καταρρίψουμε όσο το δυνατόν γρηγορότερα ένα εχθρικό αεροσκάφος, το οποίο βρίσκεται σ' ένα σημείο Β;

Οι δυσκολίες για τη λύση αυτού του προβλήματος δεν ήταν δυνατόν να ξεπεραστούν. Μια πραγματική επεξεργασία του προβλήματος ήταν αδιανόητη και η ανάπτυξη των υπολογιστών μόλις είχε αρχίσει, αλλά και τα Μαθηματικά βρέθηκαν μπροστά σε αξεπέραστα εμπόδια. Τόσο ο πύραυλος, όσο και το αεροσκάφος επηρεάζονται και από άλλες παραμέτρους, με τη βοήθεια των οποίων οι κατευθύνσεις τους μπορούσαν να αλλάξουν. Εξάλλου ο στόχος είναι κινητός. Η ώρα της γέννησης ενός νέου κλάδου των Μαθηματικών είχε φτάσει:

Η Θεωρία της Βέλτιστης Πλοήγησης, όπως Βέλτιστη στρατηγική πωλήσεων για ένα απλό εμπορικό πρόβλημα, Βέλτιστη ρύθμιση θερμοκρασίας σε μια χημική αντίδραση, Βέλτιστη ρύθμιση της κυκλοφορίας.



Εικόνα-4: Προσομοίωση βολής. Τροχιές πυραύλου (γκρι) και τροχιές αεροπλάνου (μαύρες) για διάφορες διευθύνσεις εκκίνησης. Στο δάπεδο οι προβολές των τροχιών στο επίπεδο.

Συμπεράσματα και Προοπτικές: Τα Μαθηματικά με τη βοήθεια των Υπολογιστών αναδείχθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες ως ένα **απαραίτητο, ισχυρό** βοήθημα, που συνεχώς **κερδίζει σε επιρροή**, με τα ενδιαφέροντα και σημαντικά προβλήματα που τίθενται προς λύση από διάφορες περιοχές. Η διαδικασία είναι σχεδόν πάντοτε η ίδια:

- ▶ **Μαθηματική προτυποποίηση**
- ▶ **Μαθηματική ανάλυση**
- ▶ **Ανάπτυξη της κατάλληλης Μαθηματικής Θεωρίας**
- ▶ **Μεταφορά της μαθηματικής διαδικασίας σε Υπολογιστές**
- ▶ **Μεταφορά από τη γλώσσα των Μαθηματικών στη γλώσσα της Εφαρμογής**
- ▶ **Εφαρμογή της μαθηματικής λύσεως στο πρόβλημα**

Ο διάσημος φυσικός Hertz, εξήγησε το ρόλο της **προτυποποίησης** στο βιβλίο του «Εισαγωγή στη Μηχανική» το 1897: «Δημιουργούμε εικόνες ή σύμβολα φαινομένων με τέτοιο τρόπο που οι λογικές συνέπειες αυτών των εικόνων είναι και αυτά εικόνες των φυσικών συνεπειών των φαινομένων».

Τα πρότυπα, σύμφωνα με αυτόν, έπρεπε να είναι «**ορθά**» (δηλαδή να έχουν την ιδιότητα που μόλις αναφέραμε) και «**λογικώς αποδεκτά**» (δηλαδή να μην οδηγούν σε αντιφάσεις). Για κάθε πράγμα δεν υπάρχει μόνο ένα πρότυπο, και είναι δουλειά του επιστήμονα να επιλέξει το «**φθηνότερο**», το «**καταλληλότερο**».

Εν συντομία ο ρόλος των μαθηματικών στην Τεχνολογία τη σημερινή τεχνολογική εποχή είναι:

Η εύρεση ενός μαθηματικού προτύπου για μια τεχνολογική διαδικασία, η επεξεργασία με μαθηματικές μεθόδους, η χρήση σύγχρονων υπολογιστών και, τέλος, η έκφραση των αποτελεσμάτων στη γλώσσα του τεχνικού, του χρήστη.

Θα παραθέσουμε μερικά παραδείγματα της καθημερινής ζωής όπου τα Μαθηματικά έπαιξαν και παίζουν ένα αφανή, αλλά σημαντικό ρόλο.

TRANSISTOR Ο γερμανός μηχανικός Konrad Zuse ανακάλυψε και έθεσε σε λειτουργία τον πρώτο προγραμματιζόμενο ψηφιακό Η/Υ το 1941. Η εξέλιξη όμως προχώρησε εντυπωσιακά με την ανακάλυψη των *Transistors* (*Transfer-Resistor*). Η συμπεριφορά των *Transistors* μπορεί να περιγραφεί με τη βοήθεια της λύσεως μιας διαφορικής εξίσωσης μερικών παραγώγων (*εξίσωση ημιαγωγών*, όπως ονομάζεται). Πάνω στο πρόβλημα αυτό εργάστηκαν πάρα πολλοί και καλοί μαθηματικοί. Το πρόβλημα στη γενική του μορφή δεν έχει ακόμη λυθεί. Στους μαθηματικούς αποτάθηκαν όταν χρειάστηκε να συνδέσουν πολλά *Transistors* σε ομάδες, πολύ μικρές σε όγκο, τα λεγόμενα **CHIPS** (1 *Chip* ≈ 1cm² περιέχει 16 εκατομμύρια transistors και χωράει την Παλαιά και την Καινή Διαθήκη). Το πώς το *Chip* εργάζεται και ποιά τάση και ρεύμα θα πάρουμε από τους ακροδέκτες του δίνεται πάλι από τις ακριβείς λύσεις πολλών χιλιάδων Διαφορικών Εξισώσεων. Ακόμη η χωροταξική τοποθέτηση και σύνδεση των *Transistors* και πυκνωτών πάνω στα **CHIPS** είναι ένα μαθηματικό πρόβλημα από την περιοχή των **Διακριτών Μαθηματικών**.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΤΟΜΟΓΡΑΦΙΑ (Computer-Tomographie). Σήμερα μπορούμε να «**δούμε**» μέσα στο ανθρώπινο σώμα. Ένας σωλήνας Roentgen διατρέχει βραδέως το ανθρώπινο σώμα ενώ συγχρόνως εκπέμπει μια, σε μορφή βεντάλιας, ασθενή ακτίνα. Η ακτίνα Roentgen κάμπτεται, ανακλάται και μεταβάλλει ένταση. Πάνω σε μια οθόνη, που βρίσκεται απέναντι από το σωλήνα, η ακτίνα παράγει μια ασπρόμαυρη εικόνα, ένα «**φάντασμα**» του εσωτερικού του ανθρώπινου σώματος. Αυτό το γνωρίζουμε ήδη, είναι η γνωστή μας **ΑΚΤΙΝΟΓΡΑΦΙΑ**.

Στις νέες συσκευές η οθόνη αποτελείται από **ανιχνευτές ακτίνων**, οι οποίοι μετρούν ποσοτικά την ένταση απορροφίσεως της ακτίνας Roentgen από το ανθρώπινο σώμα. Στη συνέχεια οι ανιχνευτές μεταβιβάζουν την πληροφορία σ' ένα Η/Υ, ο οποίος μπορεί από την κατανομή της εντάσεως της ακτίνας να αναπαραγάγει ένα πιστό αντίγραφο του ανθρώπινου σώματος. Είναι η λεγόμενη **Ηλεκτρονική Τομογραφία** (Computer-Tomographie).



Εικόνα-5. Τομογραφία λεκάνης



Εικόνα-6. Τομογραφία καρδιάς (με 5 Bypass). Παρατηρήστε τις μαθηματικές σχέσεις.

Ποιά είναι όμως η συμβολή των Μαθηματικών σ' αυτή την υπόθεση; Η εσωτερική εικόνα του ανθρώπινου σώματος είναι άγνωστη. Από αυτήν γνωρίζουμε μόνο ένα (ασθενές) ομοίωμα, ένα είδος φαντάσματος, πάνω στους ανιχνευτές, που παράγεται από την ακτίνα Roentgen. Η εικόνα όμως αυτή είναι το Επικαμπύλιο Ολοκλήρωμα άγνωστης συναρτή-

σεως πάνω στην εσωτερική εικόνα. Ο σωλήνας Roentgen κατά τη διαδρομή του πάνω στο σώμα δημιουργεί το Επικαμπύλιο Ολοκλήρωμα (της άγνωστης συνάρτησεως). Και τώρα το μεγάλο πρόβλημα ήταν: **Πώς ανακτούμε από το Επικαμπύλιο Ολοκλήρωμα την άγνωστη συνάρτηση;** Αν αυτό γίνει δυνατόν, τότε μπορούμε από την εικόνα-φάντασμα να πάρουμε την πραγματική εικόνα, δηλ. να «**δούμε**» στο εσωτερικό του ανθρωπίνου σώματος. Ο μαθηματικός Johann Radon, το 1917 επεξεργάστηκε μαθηματικά το πρόβλημα. Η ηλεκτρονική-τομογραφία μαθηματικά δεν είναι τίποτε άλλο από την **αντιστροφή του μετασχηματισμού Radon**.

ΜΑΓΝΗΤΙΚΗ ΤΟΜΟΓΡΑΦΙΑ Εντωμεταξύ έχουμε τη **Μαγνητική Τομογραφία**. Τεράστιοι μαγνήτες δακτυλιοειδώς διατεταγμένοι γύρω από το ανθρώπινο σώμα παράγουν ένα ισχυρό μαγνητικό πεδίο, το οποίο ευθυγραμμίζει τους άξονες των ατόμων του Υδρογόνου στο ανθρώπινο σώμα, μετριέται η ένταση των προκαλούμενων παλμών και, όπως προηγουμένως, παράγεται μια εικόνα του εσωτερικού του σώματος. Η κατασκευή και ο υπολογισμός των μαγνητών ήταν πολύ δύσκολος και τα μαγνητικά πεδία έπρεπε να υπολογιστούν με **ελλειπτικά ολοκληρώματα**. Για τον υπολογισμό των ολοκληρωμάτων αυτών ήσαν απαραίτητοι πολύ «**γρήγοροι**» **Αλγόριθμοι** με σκοπό την ταχύτατη αντίδραση στα δεδομένα, για **βραχυχρόνια έκθεση σε ακτινοβολίες** κ.λπ. Την απάντηση έδωσε ο μαθηματικός Jacobi. Συμπέρασμα: **Τα Μαθηματικά είχαν ήδη, πριν από εξήντα χρόνια, δώσει όλα τα κατάλληλα εργαλεία για τη Μαγνητική Τομογραφία.**



Εικόνα-7: Μαγνητική Ηλεκτρονική Τομογραφία Καρδιάς. Οι χτύποι της καρδιάς σε Μαγνητική Ηλεκτρονική Τομογραφία

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΣ ΔΙΑΣΤΗΜΙΚΟΣ ΣΤΑΘΜΟΣ (ISS= International Space Station). Τα αεροπορικά και διαστημικά ταξίδια ήταν και είναι ισχυρές προκλήσεις για την περαιτέρω ανάπτυξη της Θεωρίας της Βέλτιστης Πλοήγησης και των Υπολογιστικών Μαθηματικών. Σήμερα η επιστήμη εναποθέτει τις ελπίδες της στον Ευρωπαϊκό Διαστημικό Σταθμό, ο οποίος μπορεί να καταστεί ο «ενδιάμεσος σταθμός» για την επανδρωμένη πτήση στον Άρη (πριν από μερικούς μήνες είδαμε μερικές σκηνές από την προσεδάφιση του μη επανδρωμένου οχήματος στον Άρη). Με το σταθμό αυτό αρχίζει η διαστημική περιπέτεια της χιλιετίας.

❖ Όχι μόνο η **εξερεύνηση του διαστήματος**, αλλά και μελέτη της γήινης ατμόσφαιρας είναι μέσα στις ερευνητικές προτεραιότητες του σταθμού. Ζητούνται απαντήσεις για τις κλιματικές καταστροφές, τις θύελλες και τις πλημμύρες.

- ❖ Η δυνατότητα της παρακολούθησης και πρόβλεψης των τροπικών θυελλών μπορεί να σώσει χιλιάδες ανθρώπους.
- ❖ Πολλά χημικά και φυσικά πειράματα, τα οποία είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν μόνο με την έλλειψη της βαρύτητας, μπορούν να πραγματοποιηθούν πάνω στον ISS.
- ❖ Νέα υλικά και τεχνολογίες μπορούν να μελετηθούν και αναπτυχθούν.
- ❖ Ιατρικές παρατηρήσεις και διαγνώσεις στο ανθρώπινο σώμα υπό την έλλειψη της βαρύτητας αποτελούν προκλήσεις για διαστημικά ταξίδια στον Άρη, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε νέες ιατρικές μεθόδους.

Αλλά ακόμη και σήμερα, στις προετοιμασίες οργανώσεως του σταθμού, αποκτώνται επιστημονικές γνώσεις ανεκτίμητης αξίας. Μαθηματικοί, Πληροφορικοί, Φυσικοί, Μηχανικοί, Βιολόγοι, Γιατροί και Αστρονόμοι προετοιμάζουν τα πειράματα και τα προγράμματά τους, τα οποία θα πραγματοποιήσουν ή εγκαταστήσουν στο σταθμό. Και ήδη από καιρό ετοιμάζουν βέλτιστες τροχιές για τα προς και από εκεί διαστημόπλοια και ειδικότερα μελετούν νέα και οικονομικά μελλοντικά συστήματα μεταφοράς.

Μερικές σκέψεις και προβληματισμοί: Θέλουμε να πετάξουμε από τη Γη στον Άρη. Πως πρέπει να είναι η τροχιά, ώστε το διαστημόπλοιο όσο το δυνατόν συντομότερα να φθάσει εκεί. Στη διαστημική προφανώς είναι άλλα κριτήρια πιο σημαντικά, όπως π.χ. ποια πρέπει να είναι η τροχιά, ώστε το διαστημόπλοιο να καταναλώσει όσο το δυνατόν λιγότερα καύσιμα. Όχι βέβαια γιατί σήμερα τα καύσιμα είναι ακριβά, αλλά γιατί πρέπει να έχουμε οικονομία βάρους και περισσότερο χώρο για άλλα απαραίτητα όργανα.

Από την εκτόξευση του πυραύλου έως τη μεταβίβαση και χωρίς σφάλματα ανακατασκευή των εικόνων, που στέλνονται από το διαστημόπλοιο προς τη γη, γίνεται χρήση ασύλληπτης εκτάσεως και επινοήσεως μαθηματικών μεθόδων. Για παράδειγμα, ο προσδιορισμός της τροχιάς την οποίαν πρέπει να ακολουθήσει το διαστημόπλοιο, για να φτάσει στον πλανήτη προορισμού του με ελάχιστη κατανάλωση καυσίμων είναι ένα σύνθετο μαθηματικό πρόβλημα.

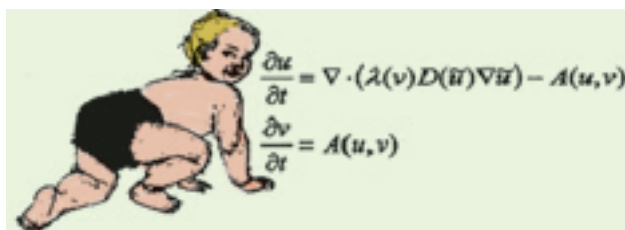
Η λύση του γίνεται περίπου έτσι: Μεταξύ της γης και του πλανήτη προορισμού, έστω του Άρη, στο διάστημα τοποθετούμε θεωρητικά σημεία. Μεταξύ των σημείων αυτών προσδιορίζουμε τμήματα της τροχιάς (συνεχή τροχιά δεν μπορούμε να κάνουμε, γιατί μια μικρή προσεγγιστική απόκλιση, μπορεί να δημιουργήσει χαστικές καταστάσεις), τα οποία υπολογίζονται από τους Η/Υ με τη βοήθεια των οδηγιών που τους έχουμε τροφοδοτήσει. Αυτές οι οδηγίες είναι «μεταφράσεις» των μαθηματικών σχέσεων στη γλώσσα των μηχανών. Η μηχανή αλλάζει τα θεωρούμενα σημεία έως ότου όλα τα τμήματα συνδεθούν μεταξύ τους «χωρίς ραφή» (είναι κάτι σαν τα σημεία αλλαγής της σκυτάλης στις σκυταλοδρομίες). Η βέλτιστη τροχιά, η διαδρομή του διαστημόπλοιου είναι έτοιμη!

ΝΕΕΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΣΤΗΝ ΤΟΜΟΓΡΑΦΙΑ Οι σύγχρονοι Τομογράφοι, μια τεχνολογική επιτυχία της **SIEMENS**, έχουν τη δυνατότητα να καταγράψουν τρισδιάστατα όλο το ανθρώπινο σώμα σε CD. Ο γιατρός, χωρίς την παρουσία του ασθενούς, μπορεί να μελετήσει τα διάφορα όργανα του ασθενούς, με περιστροφή και μεγέθυνση των εικόνων, με

τομές κατά τη βούλησή του, με εισχώρηση σε κρίσιμα σημεία, τον εντοπισμό ανευρυσμάτων και στενώσεων

Ο ΒΕΛΤΙΣΤΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΝΑΣ ΤΟΥ ΜΩΡΟΥ

Ας ξεκινήσουμε, όπως είναι φυσιολογικό, από τις ανάγκες του βρέφους, το βέλτιστο σχεδιασμό της βρεφικής πάνας. Οι πάνες αποτελούνται από κυτταρίνη και απορροφητικούς κόκκους. Η μεταφορά υγρού στις πάνες υπακούει σε νόμο που με συνήθεις διαφορικές εξισώσεις περιγράφουν τη διαδικασία απορρόφησης. Η διαπερατότητα όμως εξαρτάται πολύ από τη ποσότητα του μεταφερόμενου ή απορροφημένου υγρού. Στη συνέχεια αναπτύσσουμε αριθμητικούς αλγόριθμους που είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν αυτήν την έλλειψη γραμμικότητας της εξισώσεως. Και τέλος, πρέπει να ορίσουμε το κατάλληλο υλικό (κατανομή των κόκκων, είδος κυτταρίνης) προκειμένου να έχουμε βέλτιστες ιδιότητες της πάνας (ελάχιστη επιφανειακή υγρασία κλπ). Η ροή υγρών σε πορώδη υλικά, ειδικά σε διαφόρους τύπους υφασμάτων ή σε υλικά παρόμοια με ύφασμα, είναι πολύ κοινή στη βιομηχανία. Σκεφθείτε τη ροή του λαδιού μέσα από φίλτρα, της μελάνης στους μαρκαδόρους, του ιδρώτα στις φανέλες, της ρητίνης που τρέχει σε καλούπια για να φτιαχτεί ένα σύνθετο υλικό, του αίματος στις ειδικές ταινίες μέτρησης κλπ.



Εικόνα 8. Ο μπόμπιρας

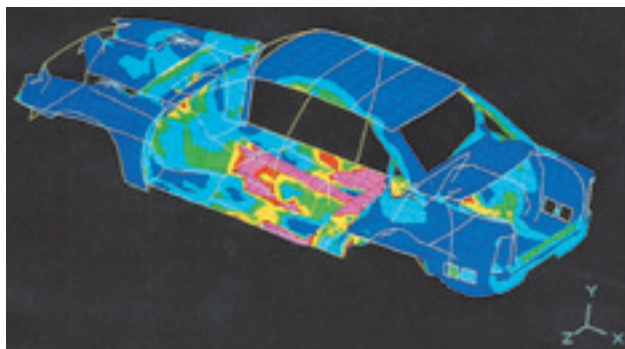
ΤΟ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ - Ο ΟΔΗΓΟΣ ΤΟΥ - Η ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΤΟΥ

Η μορφή του αυτοκινήτου θέτει όχι μόνο στο μηχανικό αλλά και στο μαθηματικό μπροστά μια σειρά από προβλήματα.

Καταρχήν η ασφάλεια: Η κατασκευή και το υλικό πρέπει να αντέχουν στην επιβάρυνση από διάφορες δυνάμεις παραμόρφωσης και για την περίπτωση δυστυχήματος στην ελαχιστοποίηση της ζημίας.

Το αμάξωμα πρέπει να είναι διαμορφωμένο κατά τέτοιο τρόπο ώστε η αντίσταση του αέρα να είναι η ελάχιστη για ελάχιστη κατανάλωση καυσίμων.

Ακόμη, απαιτήσεις ακουστικής και κλίματος του εσωτερικού χώρου.

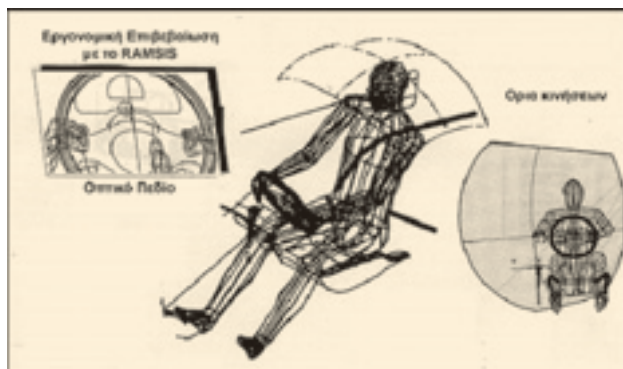


Εικόνα 9. ΤΟ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ: Επεξεργασία με πεπερασμένα στοιχεία.

Όλα αυτά τα προβλήματα πρέπει να βρουν τη μαθηματική προτυποποίησή τους και η περιγραφή απαιτεί ένα μεγάλο αριθμό «Πεπερασμένων Στοιχείων» (Σημείωση: Επειδή η σάρωση της επιφάνειας του αυτοκινήτου μας δίνει ένα νέφος στοιχείων τα οποία δεν μπορούμε να αξιοποιήσουμε, θεωρούμε ότι το αμάξωμα αποτελείται από πεπερασμένου πλήθους επιφάνειες, που προσεγγίζουν την επιφάνειά του, οπότε η μελέτη περιορίζεται στα στοιχεία αυτά).

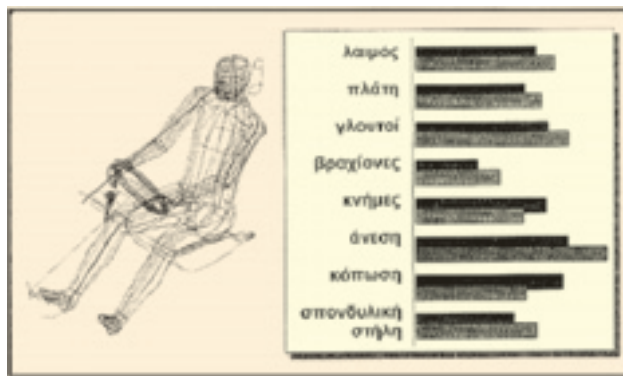
RAMSIS (ΕΡΓΟΝΟΜΙΑ ΟΔΗΓΟΥ)

Πριν από 14 χρόνια ένας μηχανικός της AUDI κατασκεύασε ένα πρότυπο ανθρώπινου σώματος σε υπολογιστή, που περιελάμβανε λεπτομερή απεικόνιση του δέρματος και επέτρεπε τη μελέτη των στάσεων του σώματος που παρέχουν άνεση. Αν σαρώσουμε την επιφάνεια του ανθρώπινου σώματος παίρνουμε ένα νέφος εκατομμυρίων σημείων. Αν θέλουμε να προσομοιώσουμε τη μεταβολή της στάσης στον υπολογιστή, είναι αδύνατον να το κάνουμε δουλεύοντας με αυτό το νέφος. Χρειάζεται ένας περιορισμός των δεδομένων –και αυτό μπορεί να γίνει βρίσκοντας μια «βάση μικρότερης διάστασης» που να αποτελείται από τυπικές στάσεις του σώματος. Με το τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η αναγωγή του προβλήματος σε ένα πρόβλημα με λιγότερες από 100 παραμέτρους.



Εικόνα 10. RAMSIS: 3ιδιάστατη Εργονομική Ανάλυση για άνετο κάθισμα και χώρο εργασίας

Στην εικόνα έχουμε την ανθρωπομετρική μελέτη, με προσομοίωση και χωρίς πείραμα, των ανέσεων και της ασφάλειας του οδηγού, όπως χώρος κίνησης της κεφαλής του, οπτική εικόνα στο ταμπλό των οργάνων, δυνατότητα χειρισμών όταν μπλοκάρει η ζώνη ασφαλείας, αποτελεσματικότητα των αερόσακων, οι παράμετροι υγείας και άνεσης των διαφόρων μερών του σώματος κ.ά.



Εικόνα 11. Ανάλυση Υγείας και Άνεσης

ΠΡΟΤΥΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

Μια επανάσταση στην ραφή και διάθεση των ανδρικών κουστουμιών. Καταγράφονται ορισμένα ανθρωπομετρικά στοιχεία, περισσότερα από όσα σήμερα περιέχουν τα νούμερα των ανδρικών κουστουμιών, οι εντολές μεταβιβάζονται σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα είναι έτοιμο το κουστούμι που σας ταιριάζει απόλυτα.

Ας κλείσουμε με τη διαπίστωση ότι: **Η Τεχνολογία θα παραμείνει τότε μόνο μια ζωντανή Επιστήμη, όταν αντλεί την τροφή της από εκείνες τις ρίζες της σκέψης, που διατηρούν ή περιέχουν τα στοιχεία των Μαθηματικών και της Εφαρμοσμένης Επιστήμης ενιαία και αδιαίρετα.**

ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ Είναι σ' όλους μας γνωστό ότι η αναλογία που χαρακτηρίζει τα ωραιότερα και σημαντικότερα έργα τέχνης είναι εκείνη της Χρυσής Τομής.

Χρυσή Τομή: Η διαίρεση ευθύγραμμου τμήματος σε μέσο και άκρο λόγο

Κατά την Αναγέννηση η Τέχνη ανακάλυψε τη Γεωμετρία. Τα παραμελημένα μαθηματικά δόγματα αρχιτεκτονικής τελειότητας είχαν ξεθαφτεί. **Η Τελειότητα**, η επεναστατική ανακάλυψη της Αρχαιότητας, είναι μαθηματική. Ήταν η βαθειά πίστη των μεγάλων αρχιτεκτόνων της Αναγεννήσεως, ότι ο ορατός κόσμος, που εμφανίζεται στην τελειότητα της εκκλησιαστικής αρχιτεκτονικής, εμπεριέχει το μεταφυσικό.

Ο Durer βλέπει στη Γεωμετρία μια αποκάλυψη των φυσικών νόμων και ο Ραφαήλ θεωρεί τον εαυτό του περισσότερο γεωμέτρη παρά ζωγράφο.

Για τους Michelangelo και Leonardo da Vinci η Τέχνη χωρίς Μαθηματικά και Γεωμετρία είναι αδιανόητες. Ο δεύτερος μάλιστα διακηρύσσει ότι: **Ένας μη μαθηματικός δεν μπορεί να "διαβάσει" τα έργα μου.**

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ Η ΕΞΑΦΑΝΙΣΗ, Η ΓΕΝΝΗΣΗ ΚΑΙ Ο ΘΑΝΑΤΟΣ ανήκουν στις αρχαιότερες ερωτήσεις, των οποίων οι άνθρωποι αναζητούν τις απαντήσεις: Η δημιουργία του Κόσμου, η δομή και η θέση του ανθρώπου σ' αυτόν. Είναι μέρος της πολιτιστικής ιστορίας του ανθρώπου. Τα ερωτήματα:

- ♦ Πως δημιουργήθηκε το σύμπαν;
- ♦ Από μια αρχική έκρηξη;
- ♦ Πότε συνέβη αυτό;
- ♦ Θα διαστέλλεται στον αιώνα τον άπαντα ή θα υπάρξει κάποτε «συσπείρωση» και ξανά μια έκρηξη;
- ♦ Και μετά «αιώνια ζωή»;
- ♦ Υπάρχουν άλλα πλανητικά συστήματα;
- ♦ Υπάρχει ζωή κάπου αλλού στον Κόσμο μας;
- ♦ Υπάρχουν ακόμη και άλλοι Κόσμοι έξω από το δικό μας Κόσμο;
- ♦ Πως και πότε δημιουργήθηκε το Ηλιακό μας σύστημα;
- ♦ Ποιο τέλος προοιωνίζεται γι' αυτό και τη γη μας;
- ♦ Πότε και πως θα πεθάνει η γη;

Η σύγχρονη Φυσική αναζητά απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις. Μαθηματικά πρότυπα και οι αριθμητικές τους

λύσεις αποτελούν τα βασικά μέσα κατά την αναζήτηση των απαντήσεων στα θεωρητικά-φυσικά πρότυπα. Με τη βοήθεια πειραμάτων πρέπει να επικυρωθούν ή να απορριφθούν τα πρότυπα αυτά. Σήμερα είμαστε σίγουροι, ότι γνωρίζουμε ήδη τις απαντήσεις σε πολλά από τα παραπάνω ερωτήματα.

- ♦ Από τη Θεωρία Πιθανοτήτων και την πληθώρα των αστέρων, είναι 10^{22} , δεν υπάρχει αμφιβολία ότι υπάρχει ζωή εκτός από τη γη μας.
- ♦ Η Φυσική και η διάρκεια ζωής του ανθρώπου δε μας εξασφαλίζουν ότι κάποτε θα επικοινωνήσουμε με τους «συνανθρώπους» μας.
- ♦ Ο Κόσμος δημιουργήθηκε πριν από 15 δισεκατομμύρια χρόνια περίπου και από τότε διαστέλλεται συνεχώς και, σύμφωνα με τις σημερινές μας γνώσεις, θα διαστέλλεται ακόμη.
- ♦ Από την ιστορία του σύμπαντός μας μπορούμε σήμερα με τη βοήθεια επίγειων και διαστημικών τηλεσκοπίων να «εποπτεύσουμε» το 90%.

Ο ΗΛΙΟΣ Για μας ο Ήλιος είναι το σημαντικότερο άστρο. Βαθιά στο εσωτερικό του το υδρογόνο καίγεται σε ήλιο, από την καύση αυτή εκλύεται ενέργεια με μορφή ακτινοβολίας. Κάθε δευτερόλεπτο 4 εκατομμύρια τόνοι μετατρέπονται σε ακτινοβολία και κάθε δευτερόλεπτο ο Ήλιος γίνεται κατά 4 εκατομμύρια τόνους ελαφρύτερος. Αλλά ο Ήλιος είναι τόσο μεγάλος, ώστε μετά πάροδο δισεκατομμυρίων ετών η απώλειά του θα είναι πολύ μικρή.

Η κατάσταση του Ήλιου περιγράφεται από φυσικούς νόμους, από ένα **σύστημα διαφορικών εξισώσεων**. Αν λάβουμε υπόψη μας μερικά σταθερά γνωστά ποσά, όπως π.χ. τη μάζα την οποία είχε το άστρο στην αρχή της ζωής του, δηλ. όταν άρχισε η πυρηνική καύση στο εσωτερικό του, τότε βρισκόμαστε μπροστά σ' ένα επιλύσιμο πρόβλημα.

- ♦ Ο Ήλιος ζει ήδη 4,5 δισεκατομμύρια χρόνια, οι υπολογισμοί δείχνουν ότι ο Ήλιος θα λάμπει ομοιόμορφα ακόμη για πολύ, αλλά ζωή θα υπάρξει πάνω στη Γη το πολύ ακόμη 1,5 δισεκατομμύρια χρόνια. Τότε θα υπάρξει τόση ζέστη, ώστε θα εξατμιστούν οι ωκεανοί.
- ♦ Ο Ήλιος θα λάμπει ακόμη 5 δισεκατομμύρια χρόνια. Πριν από το τέλος του θα διασταλεί σ' ένα τεράστιο κόκκινο αστέρα, ο οποίος θα καλύπτει σχεδόν το μισό ουρανό. Θα είναι τόσο μεγάλος όσο η τροχιά του Ερμή.



Εικόνα 12. Ο ήλιος στο τέλος της ζωής του, μετά από 7,5 δισεκ. έτη, όπως θα 'φαινόταν' από το Μόναχο. Αριστερά ο πλανήτης Ερμής στη σημερινή του απόσταση.

♦ Για να αντιληφθούμε τι σημαίνουν τα 12 δισεκ. έτη για έναν άνθρωπο. Ας ταυτίσουμε το ένα έτος με 1", δηλαδή ο Ήλιος θα ζήσει 12 δισεκ. δευτερόλεπτα και ο άνθρωπός 80 ή 90 δευτερόλεπτα. Τα 12 δισεκ. δευτερόλεπτα είναι 384 χρόνια, δηλ. ο χρόνος από το 1621 μέχρι το 2005. Με άλλα λόγια 1621 έτος γεννήσεως του Ηλίου και 2005 έτος θανάτου του. Ενώ η ανθρωπότητα έδρασε δύο εβδομάδες.

Ένα τελευταίο για τον Ήλιο:

- ♦ Αν ο Ήλιος ήταν λίγο μόνο μεγαλύτερος, από τις λύσεις των μαθηματικών εξισώσεων προκύπτει ότι θα καίγονταν τόσο γρήγορα, ώστε δε θα αναπτύσσονταν ζωή σε κανέναν από τους πλανήτες.
- ♦ Αν η διάμετρός του ήταν κατά 20% μεγαλύτερη, αυτό δεν είναι πολύ, τα πάντα θα είχαν τελειώσει μετά 1 δισεκατομμύριο έτη. Πάνω στη Γη δε θα υπήρχαν ούτε φύκια.
- ♦ Και αν ο Ήλιος ήταν 10 φορές μεγαλύτερος, τότε μετά από μερικά εκατομμύρια (όχι δισεκατομμύρια) χρόνια όλη η καύσιμη ύλη του Ήλιου θα εξαντλούνταν.
- ♦ Αν ο Ήλιος ήταν μικρότερος θα ήταν καλύτερα, αλλά τότε δε θα ήταν αρκετά ζεστός και οι πλανήτες θα έπρεπε να ήταν πλησιέστερά του, αυτό όμως θα ήταν για τη ζωή πολύ επικίνδυνο και κατά πάσα πιθανότητα δεν θα είχε καν αναπτυχθεί.

Ας διερωτηθούμε λοιπόν

Ποιός θα μπορούσε να κατασκευάσει τον Ήλιο τελειότερα;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- [1] **Bulirsch, R.:** *Sind die Mathematiker – Ist die Mathematik zu etwas nütze?*, Technologie, Wachstum und Beschäftigung. Festschrift für Lothar Späth, p. 551-569, Berlin: Springer-Verlag 1987.
- [2] **Bulirsch, R.:** *Mathematik in der Raumfahrt. Festvortrag zum 50. Geburtstag von Minister-präsident Lothar Späth.* Mitteilungen der Alex. von Humboldt-Stiftung, Heft 53, 1989.
- [3] **Bulirsch, R.:** *Mathematik und Informatik – Vom Nutzen der Formeln.* In: M. Broy (Hrsg.) Informatik und Mathematik, p. 3-27. Berlin: Springer-Verlag 1991.
- [4] **Bulirsch, R., Callies, R.:** *Mathematik und Hochtechnologie.* Naturwissenschaftliche Rundschau 49, Heft 4, 127-135, 1996.
- [5] **Gritzmann, P., Brandenburg, R.:** *Das Geheimnis des kürzesten Weges. Ein mathe-matisches Abenteuer.* Berlin: Springer-Verlag 2001.
- [6] **Neunzert, H.:** *Vom Nutzen der Mathematik.* Jahresbericht der Deutschen Mathematiker Vereinigung, Band 97, p. 157-169, 1995.
- [7] **Pesch, H.-J.:** *Schlüsseltechnologie Mathematik (Einblicke in aktuelle Anwendungen der Mathematik).* Stuttgart: Teubner-Verlag, 2002. ♦

Περικομμένα κείμενα. Το «μοντέρνο» στην ποίηση ➡ συνέχεια από τη σελ 46

την πιο θερμή σταγόνα. Η κυρτή συνηχία τού δρυμού τεντώνει τα μπράτσα της και προστρέχουν κρατώντας την ανάσα τους και κλάδους κιμωλίας οι βέβηλοι της νηνεμίας. Ο πλάγιος των ουραγών κυριαρχεί μέσ' στην αδέσποτη γαρυφαλλιά και σταζουν επί χρόνια στο τριχωτό κιγκλίδωμα τα πέταλα μιας σπάθης. Από την πρώτη στιγμή εφάνηκε μακρόθυμη η θημωνιά με τα ολόρθια στήθη της και το καταζητούμενο προσάναμμα. Έτσι την έντυσαν για να φανούν καλλίτερα τα μήλα.

Το κείμενο του Κουτσοχέρα υιοθετεί έναν ελευθεριάζοντα στίχο, αλλά αδυνατεί να διεκδικήσει τη νεωτερική ταυτότητα, γιατί είναι εντελώς λυρικό (από τον τίτλο έως την τελευταία τελεία αναπλάθει το ίδιο συναίσθημα), απέχει από τον τόνο της καθημερινής ομιλίας («ανελεύτερου, τρεμόκαρδου, κεφαλαίο αρχικό στο *Ανθρώπου*»), ενώ το κεντρικό του νόημα είναι σαφές και ευνόητο. Το κείμενο του Εμπειρικού, πέραν της λαμπερής καθαρεύουσας που ξαφνιάζει, μηδενίζει τον έλλογο άξονα, γιατί είναι εμφανές ότι το μη λογικό στοιχείο δεν καλύπτει απλώς ένα ποσοστό του ποιητικού χώρου, αλλά

τον καλύπτει ολικά. Η ευθυμία και το ευχάριστο ξάφνιασμα, που αναδύονται από την ανάγνωση, αδυνατούν να υποβοηθήσουν την οποιαδήποτε έλλογη ερμηνεία.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Αλέξανδρος Αργυρίου, *Νεωτερικοί ποιητές του μεσοπολέμου*, Αθήνα, Σοκόλης 1979.
- Νάσος Βαγενάς, «Για έναν ορισμό του μοντέρνου στην ποίηση», *Η ειρωνική γλώσσα*, Αθήνα, Στιγμή 1994, σ. 21-53.
- Peter Faulner, *Μοντερνισμός*, μετάφραση: Ι. Ράλλη - Κ. Χατζηδήμου, Αθήνα, Ερμής 1982.
- Δημήτρης Κόκορης, «Μια πρόταση για τη διδακτική προσέγγιση του ποιητικού μοντερνισμού», περ. *Φιλολογος*, τχ. 99, Άνοιξη 2000, σ. 68-77.
- Herbert Read, *Η μορφή στη μοντέρνα ποίηση*, μετάφραση: Μαν. Χαϊρετάκης, Αθήνα, Γρηγόρης 1970.
- Χάρης Σακελλαρίου, *Παραδοσιακή και μοντέρνα ποίηση. Στοιχεία – Τεχνικές – Διδασκαλία*, Αθήνα, Πατάκης 2003.
- Robert Scholes, *Στοιχεία της ποίησης*, μετάφραση: Αριστέα Παρίση, Θεσσαλονίκη, Κωνσταντινίδης 1986. ♦



Δείτε αναλυτικά
τις εκδόσεις μας στο Internet

- Πλήρως ενημερωμένοι κατάλογοι με όλες τις νέες εκδόσεις
- Αναζήτηση βιβλίου κατά τίτλο, συγγραφέα και κατηγορία
- Βιογραφικά συγγραφέων • Άλλες χρήσιμες πληροφορίες

www.ziti.gr



ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΖΗΤΗ
www.ziti.gr

BIBLIA

- ▶ **ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ**
Για ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΙΕΚ, ΑΣΕΠ
- ▶ **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ**
Για Γυμνάσιο, Λύκειο, ΤΕΕ
- ▶ **ΔΙΑΦΟΡΑ**
Λογοτεχνία, μελέτες, λευκώματα

ΠΛΗΡΕΙΣ ΣΕΙΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

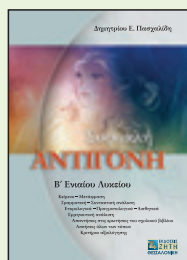
▶ ΓΙΑ ΤΟ ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ ▶ ΓΙΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Σύμφωνα με τα νέα αναλυτικά προγράμματα

νέες εκδόσεις 2004-05

Τα βιβλία μας θα τα βρείτε σε όλα τα βιβλιοπωλεία της Ελλάδας

▶ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ



Πασχαλίδης Δημήτρης
Σοφοκλέους Αντιγόνη
Β' Ενιαίου Λυκείου
(κυκλοφορεί τον Ιούλιο)



Λούλος Δημήτρης
Έκφραση - Έκθεση
Α' Λυκείου



Μπατζίνας Γιώργος
Έκφραση - Έκθεση
Α' Λυκείου

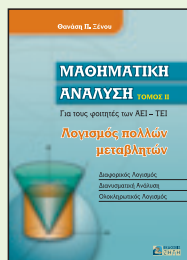


Ντούρος Κωνσταντίνος
Το Συντακτικό
της Αρχαίας Ελληνικής
Γλώσσας σε Πίνακες
Β' έκδοση βελτιωμένη

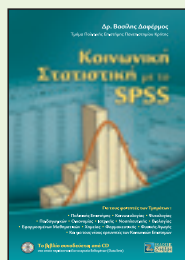


Χαλούλος Παναγιώτης
Ιστορία για το Γυμνάσιο
• Ασκήσεις και θέματα Ανακατασκευαστικής εξετάσεων με αξιοποίηση ιστορικών πηγών
• Σχέδια Μαθημάτων με χρήση Η/Υ-διαδικτύου (περιέχονται σε CD-rom)

▶ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ



Ξένος Θανάσης
Μαθηματική Ανάλυση
Τόμος II
Για τους καθηγητές και τους φοιτητές των ΑΕΙ - ΤΕΙ



Δαφέρμος Βασίλης
Κοινωνική Στατιστική
με το SPSS
Το βιβλίο συνοδεύεται από CD στο οποίο περιέχονται όλα τα αρχεία δεδομένων (Data Sets)



Πουλάκης Δημήτρης
Κρυπτογραφία
Η Επιστήμη
της Ασφαλούς
Επικοινωνίας



Βασάρας Αλέξανδρος
Φρειδερίκος Κων/νος
Κριτήρια Αξιολόγησης
Φυσική Γ' Λυκείου
Θετικής & Τεχνολ. Κατεύθ.



Κρέτζας Δημήτριος
Ειδική Θεωρία
της Σχετικότητας
Με τα Μαθηματικά
του Λυκείου

▶ ΧΗΜΕΙΑ



Βάρβογλης Αναστάσιος
Επίτομη
Οργανική Χημεία
Για τους καθηγητές και τους φοιτητές των ΑΕΙ - ΤΕΙ



Καπετανίδης Νίκος
Χρώματα Ζωγραφικής
και Αρχιτεκτονικής
Ιστορική Αναδρομή
Χημεία Χρωμάτων
Παρόληψη: Ιστορία της αλχημείας



Παπαδόπουλος Κων/νος
Τύφλωση και Ανάγνωση
Διαβάζοντας με την Αφή



Παυλίδης Θεόδωρος
Η Συμβολή
του Ανθρώπου στην
Οδική Ασφάλεια
Μην αφήσετε τον εφιάλτη να ζωντανέψει, ΣΩΣΤΕ ΤΟΥΣ ΝΕΟΥΣ



Βερνίκου Ιωάννα,
Κουρτίδου - Παπαδέλη Χ.
Διατηρώντας τη νιότη
και στα βαθιά μας γηρατειά
Διαστημικές έρευνες
μας αποκαλύψαν το μυστικό

ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ - ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ: Αρμενοπούλου 27 - 546 35 Θεσσαλονίκη • τηλ. 2310-203.720 • Fax 2310-211.305 • e-mail: sales@ziti.gr
ΕΡΓΟΣΤΑΣΙΟ-ΓΡΑΦΕΙΑ: 18ο χλμ Θεσσαλονίκης - Περαιάς • Τ.Θ. 4171 - Τ.Κ. 57019 - Περαιά Θεσσαλονίκης • τηλ. 23920-72.222 • Fax 23920-72.229 • e-mail: info@ziti.gr
ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ - ΕΝΩΣΗ ΕΚΔΟΤΩΝ ΒΙΒΛΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Στοά του Βιβλίου (Πεσμαζόγλου 5) - 105 64 ΑΘΗΝΑ • Τηλ.-Fax 210-3211.097
ΑΠΟΘΗΚΗ ΑΘΗΝΩΝ - ΠΩΛΗΣΗ ΧΟΝΔΡΙΚΗ: Βαλτετσίου 45 - Εξάρχεια 106 81, Αθήνα • Τηλ.-Fax 210-3816.650 • e-mail: athina@ziti.gr