

ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ Ν. ΣΕΡΡΩΝ

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΗΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ ΑΝΑΔΕΙΞΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ
ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΣΕΡΡΩΝ (ΙΟΥΝΙΟΣ 2009)**

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ «ΣΙΡΙΣ»



**Πρόλογος - Επιμέλεια
Ελευθερία Ζάγκα**

ΣΕΡΡΕΣ 2011

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ο Σύνδεσμος Φιλολόγων Ν. Σερρών συνεχίζοντας την αδιάλειπτη εκδοτική παραγωγή του περιοδικού του, «**Σίρις**», δημοσιεύει για πρώτη φορά στις σελίδες του τα πρακτικά της Ημερίδας ανάδειξης του έργου των φιλολόγων του Ν. Σερρών, η οποία οργανώθηκε στις Σέρρες, τον Ιούνιο του 2009.

Η ιδέα της έκδοσης με τη συγκεκριμένη θεματική, καθώς και η επιμέλειά της ανήκει στη σχολική Σύμβουλο Φιλολόγων Ν. Σερρών, δρ. Ελευθερία Ζάγκα, την οποία και ευχαριστούμε θερμά.

Τέλος, για την ολοκλήρωση του παρόντος τόμου ουσιαστική υπήρξε η οικονομική αρωγή της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Ν. Σερρών και της ΕΛΜΕΣ.

Το Δ.Σ. του Συνδέσμου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6-10
Μαδυτινού – Κακλαμάνου Ε. <i>Μια ενδεικτική διαθεματική πρόταση για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο.</i>	11-32
Ζουρνατζή Σ., Μπογδάνη Χ., Παπάζογλου Ζ., Παχαδίρογλου Ο., Τερζούδη Τ. <i>«Πάμε Μουσείο;» Διδακτική πρόταση με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη Νεοελληνική Γλώσσα της Α΄ Γυμνασίου.</i>	33-43
Τσακρίδου Δ., Καραθανάση Μ., Μάσιος Γ. <i>«Ενημερώνομαι σήμερα, ακολουθώ το επάγγελμα που μου αρέσει αύριο, χωρίς να φοβάμαι την ανεργία.» Μία διδακτική προσέγγιση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, υπό το πρίσμα των εργασιακών αλλαγών και της ανεργίας, στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.</i>	44-57
Παλάζη Χ. <i>Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνική Γραμματεία με χρήση ΤΠΕ: ένα εκπαιδευτικό λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και οι δυνατότητες διδακτικής αξιοποίησής του.Καταγραφή στάσεων των μαθητών-/τριών.....</i>	58-74
Ζέττα Β. <i>«Ένα Ανδρόγυνο στην κλασική Αθήνα» Ένα Διαθεματικό Σενάριο Διδασκαλίας με χρήση των ΤΠΕ για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από μτφρ. Β΄ Γυμνασίου.</i>	75-85
Λιούσα Α. <i>Τα τοπωνύμια των χωριών μας (Εμμανουήλ παπά, Πεντάπολη, Τούμπα).....</i>	86-100
Χαραβιτσιδής Μ. <i>Η ένταξη των εργασιών στο μάθημα της Ιστορίας.....</i>	101-106
Παπακωνσταντίνου Σ. <i>«Μυκηναϊκός πολιτισμός»: Ένα μάθημα Ιστορίας με τη χρήση σύγχρονων διδακτικών εργαλείων (Αβάκιο, inspiration, Test creator).....</i>	107-117
Κιορίδης Ι. <i>Το βυζαντινό έπος του Διγενή Ακρίτη στην Ισπανία και τη Λατινική Αμερική.....</i>	118-135
Μπαγανά Θ. <i>Σενάριο Διδασκαλίας - Ακριτικά Τραγούδια</i>	136-144
Παλάζη Μ. <i>Ο ΚΡΗΤΙΚΟΣ - Διονύσιος Σολωμός</i>	145-156

Αναγνώστη Ε. «Ιδανικός και ΑΞΙΟΣ εραστής» - Νίκος Καββαδίας.....	157-170
Αποστολίδης Γ. «Σενδόνη»: ένα project του Εσπερινού Λυκείου Σερρών.....	171-186
Μάλαμα Α. «Κ.Π. Καβάφη, “Θερμοπόλες” (1903): μια διδακτική προσέγγιση για τη Β΄ Γυμνασίου»	187-196
Ακριτίδης Α. «Ο ηδονικός Μίτια στον καθρέφτη της Μαρίνας Καραγάτση...».....	197-204
Κουτσοκώστα Γ.Γ., Πασσαλή Κ. Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας σε μαθητές με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες και μαθητές με αυτισμό	205-221
Καραγκιόζογλου Β., Μήτρου Χ., Παπαδοπούλου Η., Δεμιρδεσλή Α., Μπότσιου Β. Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική	222-227

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα κείμενα που δημοσιεύονται στο παρόν τεύχος αποτελούν τη γραπτή απόδοση προφορικών εισηγήσεων που παρουσιάστηκαν στην ημερίδα που διοργανώθηκε τον Ιούνιο του 2009 από τις σχολικές συμβούλους φιλολόγων του Ν. Σερρών Ελευθερία Ζάγκα και Ζαφειρούλα Καγκαλίδου. Η ανάγκη της δημιουργίας του τόμου αυτού προέκυψε από τη διαπίστωση ότι το περιεχόμενο, η παρουσίαση και τα περισσότερα από τα θέματα των εισηγήσεων της ημερίδας ήταν τουλάχιστον εφάμιλλα με τα αντίστοιχα επιστημονικών συνεδρίων. Στη βάση αυτή, θεωρήθηκε ότι θα μπορούσαν να αποτελέσουν το υλικό ενός «θεματικού» τεύχους του περιοδικού που εκδίδει ο Σύνδεσμος Φιλολόγων του Ν. Σερρών και να λειτουργήσουν όχι μόνο ως μία ηθική επιβράβευση της προσπάθειας των εισηγητών, αλλά και να γνωστοποιηθούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς των σχολείων του νομού, να δημιουργήσουν κίνητρα, να δώσουν ιδέες, να αναδείξουν την προσπάθεια που καταβάλλεται στα δημόσια σχολεία και να αποτελέσουν ευκαιρία ανατροφοδότησης και αναστοχασμού πάνω σε ζητήματα της μαθησιακής διαδικασίας.

Τα τελικά κείμενα προέκυψαν έπειτα από ανοιχτή πρόσκληση υποβολής, σε γραπτή μορφή, των προφορικών εισηγήσεων με την παράκληση να συμπληρωθούν προηγουμένως από την αντίστοιχη βιβλιογραφία και να ενταχθούν σε κοινούς τυπογραφικούς κανόνες, απαραίτητους για την έκδοση. Στο επίπεδο του περιεχομένου δεν επιχειρήθηκε κανενός είδους παρέμβαση. Κατά συνέπεια, την ευθύνη για τις θέσεις και τις απόψεις που εκφράζονται στα κείμενα τη φέρουν αποκλειστικά οι συντάκτες τους.

Η ποικιλία του περιεχομένου -αναμενόμενη στο πλαίσιο μίας ημερίδας φιλολόγων- λειτούργησε απαγορευτικά και στην αποτύπωση ενός κοινού θεματικού άξονα που να είναι διακριτός και στα γραπτά κείμενα. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές πρόκειται για διδακτικές παρεμβάσεις με ή χωρίς την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), για διαθεματικές προσεγγίσεις ή για διδακτικές προτάσεις σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Νέα Ελληνική Γλώσσα, η Ιστορία, γενική και τοπική και η Λογοτεχνία, η οποία μάλιστα φαίνεται να καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος των εισηγήσεων, ενώ στον τόμο συμπεριλήφθηκαν, εκτός των παραπάνω και τρία κείμενα, με αυτόνομη το καθένα θεματική, τα οποία και

παρατίθενται στο τέλος. Για λόγους διευκόλυνσης του αναγνώστη, επιχειρείται ωστόσο ομαδοποίηση των κειμένων που είναι διακριτή στον προτασόμενο πίνακα περιεχομένων, με όσες ενστάσεις μπορεί να εγείρει ο αυθαίρετος καθορισμός των κριτηρίων με τα οποία ομαδοποιήθηκαν τα κείμενα.

Ειδικότερα: Η **Ευσταθία Μαδυτινού** παρουσιάζει μία διδακτική πρόταση *διαθεματικής διδασκαλίας* της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, της Ιστορίας, της Λογοτεχνίας και της Πληροφορικής γύρω από το Μακεδονικό ζήτημα, προτείνοντας την αναγνώριση και την υιοθέτηση της *διαθεματικότητας (cross-thematic integration)* ως ενός αποτελεσματικού και μαθητοκεντρικού εργαλείου για την αλληλεπίδραση και την αρμονική συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων στο χώρο του σχολείου μέσω της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, σύμφωνα με τις αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών για το Γυμνάσιο.

Η **Τάνια Ζουρνατζή**, η **Χρυσούλα Μπογδάνη**, η **Ζηνοβία Παπάζογλου**, η **Ολυμπία Παχαδίρογλου** και η **Τριανταφυλλή Τερζούδη** παρουσιάζουν μία *διδακτική πρόταση* για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών. Στην πρόταση αυτή οι μαθητές μέσα από επιλεγμένους δικτυακούς τόπους γνωρίζουν τα είδη των μουσείων και έρχονται σε επαφή με το ιδιόλεκτο του αντίστοιχου επιστημονικού πεδίου, ενώ παράλληλα αντιλαμβάνονται τις κυριότερες λειτουργίες των πτώσεων της νέας ελληνικής, καθώς και το ρόλο του ουσιαστικού ως ομοιόπτωτου και ετερόπτωτου προσδιορισμού, συμμετέχοντας και σε διαδικασίες αξιολόγησης ψηφιακής μορφής.

Στο ίδιο πνεύμα της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία, αλλά στο πλαίσιο του Λυκείου, κινούνται οι **Μαρία Καραθανάση**, ο **Γρηγόρης Μάσσιος** και η **Δόμνα Τσακιρίδου**. Στην εισήγησή τους παρουσιάζουν μία πρόταση διδασκαλίας για τη θεματική ενότητα «Εργασία και Επαγγέλματα» της Β΄ Λυκείου, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών για θέματα που αφορούν την εργασία και την επιλογή επαγγέλματος.

Η **Χρυσάνθη Παλάζη** παρουσιάζει μία *διδακτική παρέμβαση* στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, μέσω της αξιοποίησης των εκπαιδευτικών λογισμικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: «Αρχαία Ελλάδα: – Ο Τόπος και οι Άνθρωποι» και «Ηροδότου Ιστορίες Α', Β' Γυμνασίου», όπου επιχειρείται η διερεύνηση των στάσεων μαθητών/-τριών σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία φιλολογικών

μαθημάτων και η ανάδειξη των στάσεων αυτών στις ΤΠΕ με βάση την οπτική του φύλου.

Η **Βασιλική Ζέττα** παρουσιάζει το σχεδιασμό ενός *διαθεματικού διδακτικού σεναρίου* στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από μετάφραση με τη χρήση των ΤΠΕ, εστιάζοντας στις δυνατότητες αξιοποίησης του εργαλείου στη διδακτική πράξη, κυρίως ως προς την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, μέσω της ενεργητικής και συμμετοχικής εμπλοκής τους σε ένα «παραδοσιακό» μάθημα, όπως είναι αυτό της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας.

Η **Αποστολίνα Λιούσα** παρουσιάζει ένα *project Τοπικής Ιστορίας* με θέμα τα τοπωνύμια των χωριών: Εμμανουήλ Παπά, Πεντάπολη, Τούμπα, τον τρόπο συλλογής των δεδομένων και την κατηγοριοποίηση των τοπωνυμίων με βάση κριτήρια περιγραφικά, λαογραφικά ή ηθογραφικά, ιστορικά ή θρησκευτικά.

Ο **Μιλτιάδης Χαραβιτσιδής** παρουσιάζει συνοπτικά το περιεχόμενο μίας *σειράς εργασιών* που εκπόνησαν και παρουσίασαν οι μαθητές της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου Μαυροθάλασσας στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας, με στόχο τον εκσυγχρονισμό του μέσα από την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων, καθώς και τη διαδικασία υλοποίησης αυτών των εργασιών.

Σε διαφορετικό κλίμα κινείται ο **Στάθης Παπακωνσταντίνου** που στη *διδακτική του πρόταση* αναφέρεται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, θέτοντας ερωτήματα όπως η συμβατότητα της χρήσης των ΤΠΕ σε ένα κατεξοχήν θεωρητικό μάθημα, όπως αυτό της Ιστορίας, στα οποία η απάντηση είναι ανεπιφύλακτα καταφατική, όπως συνάγεται από την υλοποίηση της πρότασης.

Το χώρο της *Λογοτεχνίας* από μία θεωρητική και όχι εφαρμοσμένη οπτική εγκαινιάζει ο **Γιάννης Κιορίδης** με την παρουσίαση ενός θέματος που αφορά στο βυζαντινό επικό ποίημα του *Διγενή Ακρίτη* και στην απήχισή του, σε επιστημονικό και ευρύτερο επίπεδο, στην Ισπανία και τη Λατινική Αμερική. Η παρουσίαση επικεντρώνεται στη χαρτογράφηση του ενδιαφέροντος για το έργο στην Ισπανόφωνη κριτική και αναφέρονται τρεις φάσεις έρευνας που σχετίζονται: από τη μία με τη μελέτη του χειρογράφου *Εσκοριάλ*, που θεωρείται το αντιπροσωπευτικότερο και πλησιέστερο στην αρχική σύνταξη και από την άλλη με τη συγκριτική εξέταση του εν λόγω χειρογράφου και του κορυφαίου έπους της Καστίλης, του *Cantar de Mio Cid*.

Την αξιοποίηση των ΤΠΕ και το εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου για την επεξεργασία της παράδοσης των ακριτικών τραγουδιών με βάση την ερμηνευτική ανάλυση του ποιήματος «Η αρπαγή της γυναίκας του Διγενή» προτείνει η **Θεοδώρα Μπαγανά**. Τα μοτίβα των Δημοτικών και Ακριτικών Τραγουδιών, οι ηρωοποιημένοι Ακρίτες και η εποχή τους, η λόγια παράδοση και η επιβίωσή της ως τις μέρες μας, μέσω της διαδικτυακής αναζήτησης και με παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, είναι ο βασικός κορμός και ο στόχος της εργασίας.

Τη διδακτική προσέγγιση του Κρητικού του Δ. Σολωμού παρουσιάζει η **Μαρία Παλάζη**, ενός κειμένου που η ένταξή του στη διδακτέα ύλη των Πανελλαδικών Εξετάσεων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και τον τρόπο προσέγγισής του. Ο Κρητικός, κείμενο φιλολογικά και ερμηνευτικά τόσο δύσκολο όσο και ακαταμάχητα γοητευτικό, ερμηνεύεται στην εργασία κειμενοκεντρικά με αξιοποίηση της αφηγηματολογίας, της αισθητικής θεωρίας και της θεωρίας της πρόσληψης.

Την παρουσίαση του ποιητή **Νίκου Καββαδία** ως ιδανικού και άξιου εραστή μέσω ενός *project* που υλοποιήθηκε στη Β΄ Λυκείου αποπειράται η **Ελένη Αναγνώστη**. Αξιοποιώντας τις τεχνικές της δραματοποίησης, την ακρόαση μελοποιημένων ποιημάτων και την εκτέλεση μουσικών κομματιών οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με το έργο του ποιητή, προσπαθώντας να καταλάβουν γιατί «φάλτσο η πορεία...».

Ένα *project* με «σκοπό την καλλιτεχνική έκφραση προσωπικών ή ευρύτερων κοινωνικών βιωμάτων, ή αλλιώς, την ψηφιακή απεικόνιση της φιλοσοφημένης σκέψης» παρουσιάζει ο **Γιώργος Αποστολίδης** που εκκινεί από το χώρο της φιλοσοφίας και της λογοτεχνίας, εστιάζεται στη λειτουργία των συμβόλων, την ερμηνεία και τη διαχρονικότητά τους, υλοποιείται μέσα από αυτοσχεδιασμούς και αποπειράται να δημιουργήσει στο σχολικό χώρο ένα περιβάλλον πολλαπλών ερεθισμάτων με δυνατότητες βιωματικής συμμετοχής των μαθητών.

Το διδακτικό σχεδιασμό του ποιήματος «Θερμοπύλες» του Κ. Π. Καβάφη παρουσιάζει η **Αλεξάνδρα Μάλαμμα**, που αποτελεί μια πρόταση ανάγνωσης σε πολλαπλά επίπεδα, όπως εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο.

Στο επιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής κινούνται οι **Γεωργία-Γκλόρια Κουτσοκόστα** και η **Καλλιόπη Πασσαλή**, οι οποίες παρουσιάζουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν στο Εργαστήρι Ειδικής Εκπαίδευσης και

Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε. Ε. Ε. Ε. Κ) του Ν. Σερρών. Στο κείμενό τους παρουσιάζονται μέθοδοι διδασκαλίας για άτομα με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες αλλά και με αυτισμό, με έμφαση στα μοντέλα της «προ-σκόπιμης» και της «πολλαπλής επικοινωνίας». Επιπλέον, στην εργασία τους γίνεται αναφορά στις παραμέτρους για μια αποτελεσματική διδασκαλία που πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός, όπως είναι η σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού, το αισθητηριακό περιβάλλον και ο χώρος διδασκαλίας.

Τη συνομιλία του «ηδονικού Μήτια» με τη Μαρίνα Καραγάτση επιλέγει να παρουσιάσει ο **Ανέστης Ακριτίδης** με τους μαθητές του, μέσα από έναν εντελώς ιδιότυπο τρόπο γραφής. Μέσα από το κείμενό του, που εμπλέκει και θεατρικές αναγνώσεις των μαθητών του, ζωντανεύει το σχετικά πρόσφατα δημοσιευμένο έργο της Μαρίνας Καραγάτση «Το ευτυχισμένο ή οι δικοί μου άνθρωποι», που απομυθοποιεί, ως ένα βαθμό, τον μεγάλο έλληνα λογοτέχνη. Παράλληλα όμως, μέσα από το κείμενο, αναδύονται και όλα τα σημάδια της ιδιαίτερης γραφής του Μ. Καραγάτση, οι ιδιορρυθμίες των ηρώων του και τα συχνά μη αναμενόμενα σημάδια της πλοκής στα πεζογραφήματα της μεγάλης εργογραφίας του.

Και τέλος, ένας ιδιαίτερος *θεατρικός διάλογος* που βασίζεται σε παγιωμένες εκφράσεις της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ζωντανεύει μπροστά στα μάτια του αναγνώστη, όπως τον φαντάστηκαν η **Αθηνά Δεμιδερσλή** και η **Βασιλική Μπότσιου** και τον υλοποίησαν οι μαθήτριά τους, με στόχο να δείξουν ότι η νέα ελληνική γλώσσα είναι μία εξέλιξη της αρχαίας ελληνικής, σημάδια της μορφής της οποίας επιβιώνουν ως σήμερα και διανθίζουν το νεοελληνικό λόγο.

Ευχαριστώ θερμά τους συναδέλφους που με τα κείμενά τους συνέβαλαν στη δημιουργία αυτού του τόμου και ειδικότερα τη συνάδελφο Δόμνα Τσακιρίδου, φιλόλογο του ΕΠΑΛ Νιγρίτας, που βοήθησε στην τελική μορφοποίηση των κειμένων.

Μια ενδεικτική διαθεματική πρόταση για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο

Ευσταθία Μαδυτινού - Κακλαμάνου

Γυμνάσιο Σιτοχωρίου, Σέρρες

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μια ενδεικτική διδακτική πρόταση διαθεματικής διδασκαλίας Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Ιστορίας, Λογοτεχνίας, Πληροφορικής και, τέλος, Αρχαιολογίας με θέμα «Το Μακεδονικό ζήτημα, ένα γεγονός αυτή την εβδομάδα στη χώρα σας» σε συνεργασία με τους μαθητές της δευτέρας τάξης του Γυμνασίου Σιτοχωρίου του Νομού Σερρών κατά το σχολικό έτος 2007-2008. Σκοπός της παρούσας προσπάθειας ήταν η αναγνώριση και υιοθέτηση της *διαθεματικότητας (cross-thematic integration)* ως ενός αποτελεσματικού και μαθητοκεντρικού εργαλείου για την αλληλεπίδραση και αρμονική συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων στο χώρο του σχολείου μέσα από την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, όπως είναι, άλλωστε, και ο νέος προσανατολισμός των *Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών* και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών. Τα ευρήματα της έρευνας ήταν ενθαρρυντικά, καθώς προέκυψε σημαντική βελτίωση και θετική διάθεση στις αντιλήψεις των παιδιών αναφορικά με τη σημαντικότητα-αξία του κάθε γνωστικού αντικειμένου ξεχωριστά αλλά και σε σχέση με τη διερεύνηση ενός θέματος μέσα από τη συγκρότηση ενός ενιαίου συνόλου γνώσεων και δεξιοτήτων.

Εισαγωγή

Είναι σαφές ότι τις τελευταίες δεκαετίες συντελούνται ταχύτατες αλλαγές σε όλους της τομείς της επιστήμης, της τεχνολογίας και της πληροφορικής, οι οποίες δε θα άφηναν ανεπηρέαστες και την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, μέσα από τη βελτίωση, την αναμόρφωση και τον εκσυγχρονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι αλλαγές αυτές αφορούν στη μετατροπή της μάθησης από μια κλειστή σε μια ευέλικτη ανοιχτή διαδικασία, που δίνει έμφαση στην ολόπλευρη προσέγγιση της γνώσης μέσα από την οπτική όλων των επιστημών. Η συγκεκριμένη αυτή προσέγγιση είχε ήδη διατυπωθεί και διασαφηνιστεί από τον Piaget (1979). Σύμφωνα με αυτόν «από

παιδαγωγική άποψη {...} ο στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η προοδευτική κατάργηση των ορίων ανάμεσα στις επιστήμες ή τουλάχιστον η δημιουργία ανοιγμάτων που θα επέτρεπε στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να κινούνται ελεύθερα από τον ένα τομέα στον άλλο και να επιλέγουν ανάμεσα σε πολλούς συνδυασμούς». Αυτή η άποψη του Piaget συνταυτίζεται και επεκτείνεται με την αντίστοιχη του Omnes (1994), ότι «η επιστήμη είναι ένα όλο», που προσδιορίζεται ως συνύπαρξη των επιστημών της φύσης και των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών.

Η προσέγγιση αυτή, σύμφωνα με τα νέα προγράμματα σπουδών στο Γυμνάσιο, ορίζεται ως *διαθεματική προσέγγιση*. Ειδικότερα, ως *διαθεματικότητα (cross-thematic integration)* ορίζεται ο συνδυασμός γνώσεων από διάφορες γνωστικές περιοχές για την προσέγγιση και επεξεργασία ενός θέματος, ώστε αυτό να φωτίζεται πολυπρισματικά. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας πραγματοποιείται, χωρίς να παίρνει υπόψη τις διαχωριστικές γραμμές των μαθημάτων, αφού σκοπός είναι η διερεύνηση του θέματος, η ολιστική αντίληψη της γνώσης και η συγκρότηση ενός ενιαίου συνόλου γνώσεων και δεξιοτήτων.

Η διαθεματική προσέγγιση στα προγράμματα σπουδών

Με αφορμή την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υιοθέτησε μετά από πρόταση του τότε προέδρου του, κ. Σ. Αλαχιώτη τη διαθεματική προσέγγιση στην υποχρεωτική εκπαίδευση με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (ΦΕΚ 1366/18-10-2001) και τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) (ΦΕΚ 1373-1376/18-10-2001).

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. θέτουν στόχους και διδακτικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τις οποίες η σχολική γνώση πρέπει να παρέχεται α) σε ενοποιημένη μορφή, ώστε να προσφέρει μια συνολική εικόνα της πραγματικότητας, β) σε άμεση σχέση με τις εμπειρίες των μαθητών, ώστε να τους προκαλεί το ενδιαφέρον και να είναι κατανοητή, γ) με βιωματικές/διερευνητικές μεθοδολογικές διδακτικές προσεγγίσεις, ώστε να δομείται ενισχύοντας τη σκέψη και την κριτική ικανότητα των μαθητών, και δ) να συνδέεται με τις καθημερινές δραστηριότητες. Ακόμη, τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναφέρονται και σε καινοτόμες δράσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να προωθείται η διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων, η σφαιρική ανάλυση βασικών θεμάτων και να προβάλλεται η παράμετρος της διαθεματικότητας στη σχολική τάξη, διαδικασία που ενισχύει και τη γενική παιδεία

(Αλαχιώτης, 2002). Η εναλλακτική αυτή μορφή διδασκαλίας συνεπάγεται την καλλιέργεια της ικανότητας διασύνδεσης από τους μαθητές των σχολικών μαθημάτων μεταξύ τους, καθώς και τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα καθημερινά βιώματα των μαθητών. Μία από τις καίριες αιτίες για τις οποίες ο μαθητής σήμερα θεωρεί ξεπερασμένο το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης είναι η αδυναμία σύνδεσης της σχολικής πραγματικότητας με τα προσωπικά του βιώματα. Έτσι, μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης αναδεικνύεται η αξία όλων των σχολικών μαθημάτων και παρέχεται στους μαθητές ένα ισχυρό κίνητρο για μάθηση. Άλλωστε «η διαθεματική προσέγγιση αναγορεύεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας σε κρίσιμο στοιχείο για την οικοδόμηση ενός μαθητοκεντρικού, βιωματικού και δημιουργικού σχολείου» (Γρόλλιος, 2008).

Εκείνο που αποκτά ιδιαίτερη σημασία στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. είναι η διαδικασία που απαιτείται για την οικοδόμηση της γνώσης, για να μάθει ο μαθητής πώς να μαθαίνει, αίτημα από την εποχή του Ρουσσώ μέχρι σήμερα. Ο μαθητής είναι αυτός που έχει τον πρώτο λόγο στη διαδικασία της μάθησης, ενώ ο εκπαιδευτικός τον καθοδηγεί διακριτικά, τον εμπνυχώνει, βοηθά κατά την εργασία του, αν αντιμετωπίσει δυσκολίες και, τέλος, μέσα από ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας επιδιώκει την ενεργητική εμπλοκή όλων στη μαθησιακή διαδικασία.

Στόχοι της ενδεικτικής διαθεματικής πρότασης

Οι στόχοι της παρούσας ενδεικτικής διαθεματικής πρότασης ήταν η σύνδεση σχολείου-κοινωνίας, η καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και η αξιοποίηση των γνώσεων από όλα τα μαθήματα, η προαγωγή της συνεργατικότητας και της ατομικότητας, ώστε να προκληθεί η ελεύθερη και αυθόρμητη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η κατανόηση των διάφορων γλωσσικών φαινομένων μέσα από το ίδιο το κείμενο και τις επικοινωνιακές συνισταμένες του και όχι μέσα από μια μηχανιστική εκμάθηση γλωσσικών κανόνων και η εξάσκηση στη χρήση ποικίλων και διαφορετικών πηγών πληροφόρησης μέσα από την αξιολόγηση της αξιοπιστίας και της πληρότητας του ενημερωτικού υλικού.

Τα γνωστικά αντικείμενα που ενεπλάκησαν στην ενδεικτική διαθεματική πρόταση ήταν η Νέα Ελληνική Γλώσσα (Ν.Ε.Γ.), η Ιστορία, η Λογοτεχνία, η Πληροφορική και η Αρχαιολογία.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η εκπόνηση της συγκεκριμένης διαθεματικής διδακτικής πρότασης στηρίχθηκε στις αρχές της συνεργατικής και διερευνητικής μάθησης και υλοποιήθηκε με τη μέθοδο *project*. Ως μέθοδο *project* μπορούμε να θεωρήσουμε τον τρόπο της «ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν» (Frey, 1998). Οι απαρχές της μεθόδου εντοπίζονται στην εμφάνιση του φιλοσοφικού ρεύματος του *Πραγματισμού* (μέσα 19^{ου} αιώνα), στο κίνημα της μεταρρυθμιστικής κίνησης των αρχών του 20^{ου} αιώνα, και ιδιαίτερα στη μέθοδο διδασκαλίας με βάση την επίλυση προβλημάτων που πρότεινε ο Dewey. Τη μέθοδο εισηγήθηκε πρώτος το 1918 ο William H. Kilpatrick, μαθητής και συνεργάτης του Dewey. Σύμφωνα με αυτόν η μέθοδος *project* είναι «μια σχεδιασμένη δράση, η οποία γίνεται με όλη την καρδιά και λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον» (Αγγελής, 2005). Όμως οι μαθητές θα εργαστούν και ατομικά. Το τμήμα θα χωριστεί σε ομάδες εργασίας και η κάθε ομάδα θα αναλάβει μια δραστηριότητα με σκοπό τη συγκέντρωση και επεξεργασία πληροφοριών. Στο τέλος, όλες οι ομάδες θα παρουσιάσουν το έργο τους, ώστε να προκύψει η ολική μορφή εργασίας.

Σχεδιασμός-υλοποίηση της διαθεματικής πρότασης

1^η φάση: Πρωτοβουλία – προβληματισμός - επιλογή θέματος

Με αφορμή αφενός τη διαθεματική εργασία της έκτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Ν.Ε.Γ. στο Γυμνάσιο και αφετέρου την επικαιρικότητα του μακεδονικού ζητήματος, επιλέχθηκε μετά από ελεύθερη συζήτηση μέσα στην τάξη μεταξύ των μαθητών (ομάδα-στόχος 15) και της εκπαιδευτικού από κοινού το συγκεκριμένο θέμα ως έναυσμα για μια διαθεματική διδακτική προσέγγιση. Όλοι οι μαθητές εξέφρασαν άποψη πάνω στην πρόταση που κατατέθηκε μέσα στην τάξη και αποφάσισαν να συμβάλλουν στην υλοποίηση αυτής. Το θέμα αυτό ετέθη με τη μορφή ενημέρωσης και κριτικής αξιολόγησης της επιχειρηματολογίας περί της ελληνικότητας

ή μη της Μακεδονίας και οι μαθητές ανέλαβαν να το προσεγγίσουν και να το διερευνήσουν σε συμμετοχική βάση, προσφέροντας ο καθένας τις εμπειρίες του στην κοινή εργασία ως μέλος της ομάδας.

2η φάση: Ο σχεδιασμός υλοποίησης του project που επιλέχτηκε

Μετά τον αρχικό προβληματισμό και την ανταλλαγή απόψεων από την ολομέλεια της τάξης, οι μαθητές με τη διακριτική παρέμβαση της εκπαιδευτικού διαμόρφωσαν το πλαίσιο δράσης τους. Πιο συγκεκριμένα, ο κάθε μαθητής αναζήτησε σε πρώτη φάση ατομικά και συγκέντρωσε μέσα από έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές ένα προτεινόμενο εκ μέρους του υλικό, το οποίο τέθηκε κατόπιν σε αξιολόγηση από τα μέλη της ομάδας του. Έπειτα, η εκπαιδευτικός, προκειμένου να υλοποιήσει το project, προέβη στο χωρισμό των μαθητών σε ομάδες των τριών, αριθμός μελών που προτείνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Ionesand και Fortescue, 1987; Hardistyand και Windeatt, 1989; Windeatt και συν., 2000). Αλλωστε, η διαθεματικότητα στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, τα οφέλη της οποίας διαπιστώνει και ο Slavin (Αναγνωστοπούλου-Αγαλιώτη, 2001), ο οποίος υποστηρίζει ότι η αυξημένη καταβολή προσπάθειας και η διάθεση για μάθηση, που παρατηρούνται κατά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, οφείλονται στην προσδοκία, κυρίως της ανώτερης μορφής αμοιβής, που είναι η ηθική αμοιβή. Ταυτόχρονα, *«η προσπάθεια της νέας παιδαγωγικής»*, κατά Piaget, *«είναι να αναπληρώνει τις ανεπάρκειες της πειθαρχίας, που επιβάλλεται από έξω, με μια εσωτερική πειθαρχία, που βασίζεται στην κοινωνική ζωή των ίδιων των παιδιών»*. Επίσης, μέσα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου διδασκαλίας, οικοδομείται μία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας, αναπτύσσονται συνεργατικές δεξιότητες, μειώνεται το άγχος και ο φόβος της αποτυχίας, κατακτούν υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης, ενώ, τέλος, απεγκλωβίζονται από την παθητική ακρόαση και έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν (Αναγνωστοπούλου-Αγαλιώτη, 2001).

Στη συνέχεια, δόθηκαν ρόλοι στους μαθητές της κάθε ομάδας, η κατανομή των οποίων συναποφασίστηκε από τους μαθητές και την εκπαιδευτικό, ώστε η *γνωστική διαφορά* μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας να είναι η καλύτερη δυνατή, ενώ ταυτόχρονα οι ρόλοι αυτοί εναλλάσσονταν σε κάθε μάθημα, για να ωφεληθούν όλοι από την εμπλοκή τους σε διαφορετικούς ρόλους. Έτσι, αφού καθορίστηκαν οι πέντε

ομάδες των τριών μελών, τα μέσα υλοποίησης της εργασίας (έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές, επίσκεψη στο αρχαιολογικό μουσείο Θεσσαλονίκης), ο χρόνος (6 δίωρα, ένα δίωρο κάθε εβδομάδα) και ο χώρος (ατομική επεξεργασία στο σπίτι και ομαδική δουλειά στην τάξη) υλοποίησης, προχώρησε η υλοποίηση του project.

3^η φάση: Διεξαγωγή - πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων

Αρχικά, συγκεντρώθηκε το απαιτούμενο υλικό από κάθε ομάδα (Εικόνες 1-4). Ως στόχοι της δραστηριότητας ορίστηκαν η αναζήτηση του επικοινωνιακού στόχου των κειμένων, αλλά και η εξοικείωση των μαθητών και των μαθητριών με τη δομή και τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους του ειδησεογραφικού κειμένου. Έπειτα, η εκπαιδευτικός εξομάλυνε τυχόν γλωσσικές-λεξιλογικές δυσκολίες που δυσχέραιναν την κατανόηση των κειμένων από τους μαθητές, εμπλουτίστηκε το λεξιλόγιό τους και έτσι μπόρεσαν να κατανοήσουν και να αποσαφηνίσουν τα έντυπα κείμενα.

Τα προς επεξεργασία κείμενα συνοδεύονταν από ερωτήσεις που αφορούσαν την κατανόηση των κειμένων. Η κάθε ομάδα ανέλαβε να διερευνήσει και να επεξεργαστεί το δικό της αντικείμενο μελέτης. Αφότου οι μαθητές αποδόμησαν, αποδελτίωσαν και επεξεργάστηκαν κριτικά τα κείμενα όχι μόνο ως απλοί αναγνώστες αλλά ως εν δυνάμει δημοσιογράφοι που προσπαθούν να παρουσιάσουν αντικειμενικά και σφαιρικά την είδηση και το γεγονός, κατασκεύασαν ατομικά, αλλά και σε επίπεδο ομάδας κείμενο προφορικού λόγου ενταγμένο σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, χωρίστηκαν σε 3 ομάδες των 5 ατόμων. Η πρώτη ομάδα επιχειρηματολόγησε πάντα με αφετηρία και έχοντας ως βάση τα κείμενα αναφορικά με τα επιχειρήματα της ελληνικής πλευράς για την ελληνικότητα της Μακεδονίας. Η δεύτερη ομάδα ασχολήθηκε με την τεκμηρίωση των θέσεων της Former Yugoslav Republic of Macedonia (F.Y.R.O.M.) και η τρίτη επιχείρησε να εντοπίσει τυχόν αδυναμίες και κενά στην οργάνωση της επιχειρηματολογίας της κάθε ομάδας. Μέσα από τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια των μαθητών επιχειρήθηκε να συνδεθεί το σχολείο με την κοινωνία, ώστε να μη θεωρούν οι μαθητές ότι οι γνώσεις που αποκτούν στο σχολείο είναι αναχρονιστικές.

Σε δεύτερο επίπεδο οι μαθητές έμαθαν πώς να μαθαίνουν, καλλιέργησαν δηλαδή, τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, γεγονός που είναι και ένα από τα ζητούμενα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Επίσης, στα πλαίσια των ομάδων προήχθη η

συνεργατική μάθηση μέσα από την κοινή αναζήτηση και κριτική επεξεργασία του έντυπου υλικού, ώστε να προκληθεί η ελεύθερη και αυθόρμητη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Παράλληλα, εκτιθέμενοι οι μαθητές σε ποικίλα έντυπα διαφορετικής πολιτικής γραμμής το καθένα, μπόρεσαν να διακρίνουν το γεγονός από το σχόλιο στην είδηση, και έτσι ως σκεπτόμενα και πολιτικοποιημένα άτομα συνειδητοποίησαν ότι πρέπει να αξιολογούν την αξιοπιστία και την πληρότητα του ενημερωτικού υλικού που λαμβάνουν και να μη δέχονται *a priori* άκριτα οτιδήποτε τους "σερβίρεται". Γιατί μπορεί τα μέσα αυτά να στηρίζουν τη δημοκρατία και τον πλουραλισμό, όμως το σύγχρονο σχολείο καλείται να μετατρέψει τους μαθητές σε κριτικούς δέκτες των πληροφοριών που προσλαμβάνουν. Αναλύοντας το σώμα αυτό των παρόμοιων κειμένων, για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές μέσα από την προσέγγιση αυτών μπορεί να απέκτησαν μια προσωπική στάση ή και ιδεολογική θέση απέναντι στο Μακεδονικό ζήτημα, την ύπαρξη του οποίου αγνοούσαν μέχρι τη στιγμή εκείνη .

Στη συνέχεια, η διδάσκουσα προχώρησε σε συνεργασία με τους μαθητές σε ενδεικτικές γλωσσικές ασκήσεις, όπως στην εύρεση επιθέτων στην εικόνα 1 του κειμένου "Η Γνώμη, Η ελληνική επιτυχία" με στόχο τόσο τη συμμετοχή του μαθητή στη μελέτη και αποκωδικοποίηση της γλωσσικής δομής του κειμένου όσο και στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας της επιλογής του συγκεκριμένου επιθέτου και όχι κάποιου άλλου ,προκειμένου να μεταβιβαστεί το συγκεκριμένο μήνυμα. Ακολούθως, ο μαθητής κλήθηκε να αναγνωρίσει τη σημασία των εγκλίσεων σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, καθώς και να βρει τις χρονικές βαθμίδες των ρημάτων. Απώτερος στόχος των συγκεκριμένων ασκήσεων ήταν μέσα από την επικοινωνία του μαθητή – αναγνώστη με κάθε κείμενο, και ιδιαίτερα με το πολυτροπικό κείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, να οδηγηθεί ο μαθητής σε διαλεκτική σχέση με το κείμενο, σε σχέση συναλλαγής (Καλογήρου και Βησσαράκη, 2005) και αμοιβαιότητας, που προεκτείνει την εμπειρία του μαθητή και τον οδηγεί σε μια ειδική σχέση με τη μητρική του γλώσσα, διότι «η κειμενική δύναμη είναι τελικά δύναμη για να αλλάξει ο κόσμος», όπως υπογραμμίζει ο Scholes (2005). Η επιλογή της συγκεκριμένης τυπολογίας ασκήσεων, επίσης, εξηγείται από την αναγκαιότητα να διδαχτούν στα πλαίσια της έκτης

ενότητας τα συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα, καθώς και να κατανοηθούν αυτά μέσα σε πραγματικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

Διαθεματική σύνδεση με την Πληροφορική

Η ενδεικτική διαθεματική πρόταση που παρουσιάζεται υποστηρίχθηκε και με τη συνδρομή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία του μαθήματος της Ν.Ε.Γ. . Ειδικότερα, επιλέχθηκαν οι Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές (Η/Υ), αφενός γιατί οι μαθητές ήταν αρκετά εξοικειωμένοι με τη νέα τεχνολογία και δε χρειαζόταν να αφιερώσουν επιπλέον χρόνο γνωριμίας με το νέο περιβάλλον εργασίας εκτός του χώρου του σχολείου και αφετέρου γιατί οι δυνατότητες που παρέχει το διαδίκτυο ως μέσο πληροφόρησης και εύρεσης δεδομένων ήταν πολλές. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως δεν υπήρξε συνεργασία με τον καθηγητή της πληροφορικής και πως το σχολείο ήταν τεχνολογικά ελλιπές. Έτσι, οι μαθητές εργάστηκαν εκτός σχολείου είτε ατομικά είτε στα πλαίσια της ομάδας τους με δική τους πρωτοβουλία και πολλές φορές έξοδα, μια και δε διέθεταν όλοι οι μαθητές σύνδεση με το διαδίκτυο στο σπίτι τους.

Αρχικά, οι μαθητές αναζήτησαν πληροφορίες στο διαδίκτυο αναφορικά με το Μακεδονικό ζήτημα μέσα από προτεινόμενους από την εκπαιδευτικό ιστότοπους (<http://tvonline.gr/forum/viewtopic.php?t=612>, http://www.panmacedonian.info/FYROMIAN_PROPAGANDA.htm), με τη βοήθεια μηχανών αναζήτησης (www.google.gr & www.in.gr) και μέσα από ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες (<http://el.wikipedia.org> & <http://www.livopedia.gr>). Αφού διάβασαν και επεξεργάστηκαν κριτικά τις διαθέσιμες πληροφορίες, τελικά οι μαθητές επέλεξαν εκείνες που θεώρησαν ενδιαφέρουσες.

Οι βασικοί στόχοι αυτής της δραστηριότητας ήταν η ανάπτυξη *δεξιοτήτων διαγώνιας ανάγνωσης* (skimming, scanning), τήρησης σημειώσεων (note-taking), δημιουργίας προσχεδίου (drafting), ώστε να είναι σε θέση ο μαθητής να παρουσιάσει μετά από επιλογή και σχεδιαγραμματικά το υλικό που συγκέντρωσε, η καλλιέργεια αυτενέργειας σε ατομικό και συνεργατικό περιβάλλον, η καλλιέργεια μεταγνωστικής δεξιότητας, αφού ο μαθητής μετατράπηκε σε αξιολογητή των πληροφοριών που δεχόταν με αποτέλεσμα να μάθει πώς να μαθαίνει. Τέλος, ανάμεσα στους στόχους ήταν η κατανόηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης με τη χρήση της τεχνολογίας. Μετά τη συγκέντρωση, κριτική επεξεργασία και ανάλυση των πληροφοριών, οι

μαθητές εργάστηκαν εκ νέου μέσα στην τάξη πια στα πλαίσια της ομάδας τους και γνωστοποίησαν στο σύνολο της τάξης (ανάπτυξη δεξιοτήτων παρουσίασης – presentation skills) τα αποτελέσματα της μικρής έρευνάς τους αναφορικά με την ελληνικότητα της Μακεδονίας.

Διαθεματική σύνδεση με τη λογοτεχνία

Οι βασικοί άξονες της διαθεματικότητας στο γνωστικό αντικείμενο της λογοτεχνίας όσον αφορά το Γυμνάσιο (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων σπουδών, ΦΕΚ 1366/18-10-2001) είναι οι εξής:

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

Η ενδεικτική διαθεματική διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται υποστηρίχθηκε και από τη συνδρομή της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Ν.Ε.Γ. και της ιστορίας. Ειδικότερα, για να αξιοποιηθεί η λογοτεχνία διαθεματικά, δόθηκε από την εκπαιδευτικό στους μαθητές το ποίημα του Κ.Π. Καβάφη «Στα 200 π.Χ.» (βλ. Παράρτημα). Στόχοι αυτής της δραστηριότητας αποτέλεσαν αφενός η κατανόηση από τους μαθητές των τρόπων με τους οποίους η λογοτεχνία διαπραγματεύεται τα ιστορικά συμβάντα και αφετέρου να προβούν αυτοί σε μία σύγκριση της παρουσίασης των ίδιων συμβάντων από την ιστορία και τη λογοτεχνία και έτσι μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής και αφαιρετικής τους σκέψης να συνειδητοποιήσουν τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές.

Το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διαθεματική διδακτική προσέγγιση χρησιμοποιεί το λογοτεχνικό κείμενο ως βάση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ομαδικών -

δημιουργικών εργασιών καταδεικνύει τη σύνδεση της λογοτεχνίας με τη ζωή (Α στόχος), τις δυνατότητες του μαθήματος της λογοτεχνίας στην ενεργοποίηση-εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, στην καλλιέργεια της αισθητικής απόλαυσης και στην ευαισθητοποίηση τους σε ζητήματα που αφορούν τις αξίες της διαφορετικότητας, της επιστήμης, της συνεργασίας και της πολυπολιτισμικότητας.

Για την εφαρμογή της συγκεκριμένης δραστηριότητας οι μαθητές χωρίστηκαν σε 5 ομάδες των 3 μελών. Η κάθε ομάδα είχε το δικό της αντικείμενο προς επεξεργασία. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα ανέλαβε να βρει βιογραφικό-εργογραφικό υλικό για τον ποιητή Καβάφη, τις κατηγορίες των ποιημάτων του και άρα να εντάξει το ποίημα αυτό στα ιστορικά του ποιήματα. Η δεύτερη ομάδα μέσα από την ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών (www.snell.gr) ανακάλυψε τα χαρακτηριστικά της ποίησης του Καβάφη γενικά και ειδικότερα στο συγκεκριμένο ποίημα. Η τρίτη ομάδα μετά από μια κριτική - διερευνητική διαδικασία εντόπισε και υπογράμμισε στίχους και φράσεις του ποιήματος που καταδεικνύουν ότι ο Μέγας Αλέξανδρος ήταν Έλληνας. (*«Αλέξανδρος Φιλίππου και οι Έλληνες πλην Λακεδαιμονίων»*, *«άλλωστε μια πανελλήνια εκστρατεία...περιωπής»*, *«έτσι...Πέρσαι»*, *«από την θαυμάσιο πανελλήνιαν εκστρατεία...ελληνικός, καινούριος κόσμος, μέγας»*, *«εμείς...κοινήν Ελληνική Λαλιά ...ως τους Ινδούς»*). Μέσα από το ποίημα προβάλλεται ξεκάθαρα η οικουμενικότητα του Ελληνισμού και της κοινής ελληνικής γλώσσας ως αποτέλεσμα της εκστρατείας του Μεγάλου Αλεξάνδρου. Επίσης, φαίνεται ξεκάθαρα η επιτυχημένη σύνδεση λογοτεχνίας - ιστορίας με την πρώτη να λειτουργεί και ως πηγή ιστορικών στοιχείων, που πιστοποιούν την Ελληνικότητα της Μακεδονίας.

Η τέταρτη ομάδα αναλαμβάνει να καταγράψει τις ομοιότητες και τις διαφορές ιστορίας και λογοτεχνίας με σημείο εκκίνησης την παρουσίαση του ίδιου γεγονότος. Έτσι, διαπιστώνει μετά από ελεύθερη συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας και μετά από τον καταγισμό των ιδεών που προηγήθηκε ότι ιστορία σημαίνει συναισθηματική αποστασιοποίηση του αφηγητή από τα γεγονότα, καταγραφή των γεγονότων με βάση τη λογική, αντικειμενική και σφαιρική θέασή τους. Αντίθετα, στο ποίημα του Καβάφη φαίνεται πρόδηλα η προσωπική του τοποθέτηση απέναντι στα γεγονότα (πλήθος εκφραστικών μέσων, ειρωνεία, σαρκασμός), οπότε διακρίνεται εύκολα η διαφορά ιστορίας-λογοτεχνίας.

Τέλος, η πέμπτη ομάδα αναλαμβάνει να αιτιολογήσει στο συγκεκριμένο ποίημα μέσα από τη χρησιμοποίηση ενός χειμάρρου από μεγαλόστομα επίθετα και ρήματα (εσαρώθη, φοβερός, θαυμάσια, περίλαμπρη, απaráμιλλη, περιλάλητη, δοξασμένη, μέγας) την επιλογή εκ μέρους του ποιητή των συγκεκριμένων επιθέτων και ρημάτων, για να εξυμνηθεί ακριβώς ο θρίαμβος της εκστρατείας και να δημιουργηθεί ένα εκφραστικό κλίμα καυχησιολογίας και έπαρσης για τα επιτεύγματα του Ελληνισμού των Ελληνιστικών χρόνων. Συνεπώς ο Καβάφης μέσα από τη λογοτεχνία αξιοποιεί το ιστορικό υλικό επιλέγοντας τα στοιχεία εκείνα που τον βοηθούν να αναδείξει τα θετικά αποτελέσματα της εκστρατείας του Μεγάλου Αλεξάνδρου και την πολιτιστική ακμή της ελληνιστικής εποχής.

Διαθεματική σύνδεση με την ιστορία

Η ενδεικτική διαθεματική διδακτική πρόταση υποστηρίχτηκε και από τη συμβολή του μαθήματος της ιστορίας στη διδασκαλία της Ν.Ε.Γ. . Προκειμένου, βέβαια, η ιστορία να αξιοποιηθεί διαθεματικά και για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας, η διδάσκουσα χρησιμοποίησε και έλαβε υπόψη της το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας για το Γυμνάσιο. Ειδικότερα, σύμφωνα με αυτό βασικοί στόχοι της διαθεματικότητας της ιστορίας στο Γυμνάσιο μεταξύ άλλων αποτελούν:

1. η εκτίμηση του ρόλου της προσωπικότητας στην ιστορία,
2. η ανάπτυξη κριτικής στάσης και ερευνητικού πνεύματος για τους παράγοντες που διαμορφώνουν τα ιστορικά γεγονότα,
3. η εκτίμηση των αγώνων, των επιδιώξεων αλλά και των αποτυχιών του ελληνικού κράτους στην προσπάθεια αντιμετώπισης των εθνικών θεμάτων, και,
4. η κατανόηση των πρόσφατων γεγονότων και των συνθηκών που διαμόρφωσαν το σημερινό κόσμο.

Η εκπαιδευτικός έχοντας υπόψη τους παραπάνω στόχους επιχείρησε μέσα από το μάθημα της γλώσσας να συνδέσει διαθεματικά την εργασία με θέμα το Μακεδονικό ζήτημα με την ιστορική διάσταση του συγκεκριμένου προβλήματος της ελληνικής εξωτερικής πολιτικής συζητώντας από κοινού με τους μαθητές τα ιστορικά –εθνικά θέματα από το 1945 μέχρι σήμερα, με αφορμή το κείμενο «Ιστορία του Μακεδονικού ζητήματος» που επελέγη από κοινού. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε γλωσσική εξομάλυνση του κειμένου, ώστε να διευκολυνθεί η «επικοινωνία» των μαθητών με το

περιεχόμενό του. Πιο συγκεκριμένα, ερμηνεύτηκαν από την εκπαιδευτικό λέξεις και φράσεις του κειμένου, όπως «συνοθύλευμα, αλυτρωτική ιδεολογία, ψυχρός πόλεμος, εμπάργκο, πυρακτωμένα Βαλκάνια, εθνικιστικές οργανώσεις», η κατανόηση των οποίων ήταν απαραίτητη για την αποκωδικοποίηση των νοημάτων του κειμένου.

Σύμφωνα πάντα με το συγκεκριμένο κείμενο και μετά από τη χρήση των μεθόδων της σχολιασμένης αφήγησης από την εκπαιδευτικό και τους μαθητές, καθώς και του ελεύθερου και κατευθυνόμενου διαλόγου διαπιστώθηκε από τους μαθητές ότι τα δύο σημαντικότερα προβλήματα που ταλανίζουν τη χώρα μας σε επίπεδο εξωτερικής πολιτικής αποτελούν κατά πρώτο λόγο το Μακεδονικό ζήτημα και κατά δεύτερο λόγο το Κυπριακό. Ειδικότερα, η ρίζα του Μακεδονικού ζητήματος ανάγεται στις αρχές του Ψυχρού πολέμου, *«οπότε και ο Τίτο αποφασίζει να ονομάσει τη νοτιότερη από τις έξι Δημοκρατίες της Γιουγκοσλαβίας ως Μακεδονία»* (στόχος 2). *«Οι ΗΠΑ που έβλεπαν τη ρήξη Τίτο-Μόσχας ως ανατροπή των ισορροπιών στο ψυχροπολεμικό κλίμα της εποχής, πιέζουν την Ελλάδα να μην εγείρει θέμα, πράγμα το οποίο και συμβαίνει»* (στόχος 4 και 5). *«Ο Τίτο ... μακεδονική γλώσσα»* (στόχος 2). *«Μετά από ... και υποχωρήσεις και σιωπές από την Ελλάδα ... μέχρι το 1991.»* (στόχος 4). *«Η Ελλάδα ... οικονομικό εμπάργκο στα Σκόπια ... δύναμης.»* (στόχος 4). *«Τα επόμενα χρόνια ... θέληση»* (στόχος 5). Πέρα φυσικά από τους συγκεκριμένους στόχους, ολόκληρο το κείμενο επιδιώκει να καλλιεργήσει αφενός κριτική στάση στους μαθητές απέναντι στα ιστορικά γεγονότα (στόχος 3), μια και αυτά διέπονται από αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ τους και αφετέρου να αφυπνίσει το ερευνητικό πνεύμα των μαθητών μέσα από μια διαδικασία αναζήτησης στοιχείων και από τις δύο πλευρές και συνολικά μέσα από μια δημιουργική αντιπαράθεση αυτών. Αυτό εξηγείται εύκολα από το γεγονός ότι *«ο μαθητής δεν πρέπει να λειτουργεί μόνο ως αποδέκτης ιστορικών γνώσεων, αλλά και ως παραγωγός της ιστορίας, άρα είναι ανάγκη να συνεργεί στην αναπαραγωγή του παρελθόντος, ώστε να κατακτήσει τις γνώσεις και τα μέσα και να καλλιεργήσει την κριτική του σκέψη»* (Τζόκας, 2000).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι δόθηκαν στους μαθητές από την εκπαιδευτικό τα επιχειρήματα και της Ελληνικής και της πλευράς των Σκοπίων, για να αποκτήσουν αυτοί τη δική τους άποψη πάνω στο θέμα μέσα από μια κριτική και πολυπρισματική θεώρηση και διερεύνηση των επιχειρημάτων και των δύο πλευρών

(στόχοι 3 και 6) με ένα από τα καίρια ζητούμενα την εύρεση των αιτιών των διαπιστούμενων διαφορών.

Μέσα από διάφορες πηγές (Δημόπουλος, 2001; Σύλλογος Αποφοίτων Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., 2008) αξιολογήθηκε ο χρόνος σύνταξης και ο συντάκτης της κάθε πηγής, διερευνήθηκαν τα κίνητρα και οι δυνατότητες του δημιουργού της πηγής, ώστε να διαπιστωθεί αν πρόκειται για αντικειμενική πληροφορία ή σχόλιο του συντάκτη. Επίσης, ερευνήθηκε αν η κάθε πηγή αποτελεί τεκμήριο για το θέμα στο οποίο αναφέρεται. Άρα λαμβάνοντας υπόψη την προσπάθεια που συντελείται τις τελευταίες δεκαετίες για ανανέωση στη διδασκαλία της ιστορίας, ώστε η τελευταία να γίνει ελκυστικότερη και περισσότερο αποτελεσματική (Αβδελά, 1998) σε σχέση με τους στόχους της, η εκπαιδευτικός στράφηκε στην αξιοποίηση πηγών (source analysis) χρησιμοποιώντας αυτές ως χρήσιμα μεθοδολογικά εργαλεία.

Διαθεματική σύνδεση με την αρχαιολογία

Μια προγραμματισμένη επίσκεψη των μαθητών της δευτέρας τάξης του Γυμνασίου του Σιτοχωρίου Σερρών στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης το Μάρτιο του 2008 αποτέλεσε τον άξονα σχεδιασμού της συγκεκριμένης διδακτικής διαθεματικής αρχαιολογικής παρέμβασης και το έναυσμα για τη συνειδητοποίηση από μέρους τους της αρχαιολογικής τεκμηρίωσης των ελληνικών θέσεων για την ελληνικότητα της Μακεδονίας.

Εδώ χρειάζεται να υπογραμμιστεί ότι, πριν από την προγραμματισμένη επίσκεψη των μαθητών στο μουσείο, είχε υλοποιηθεί από την εκπαιδευτικό και τους μαθητές η διαθεματική προσέγγιση του μακεδονικού ζητήματος μέσα από τα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας, της πληροφορικής, της ιστορίας και της λογοτεχνίας. Άρα, οι μαθητές ήταν ήδη ενημερωμένοι αναφορικά με το μακεδονικό ζήτημα μέσα από την εμπλοκή και αλληλεπίδραση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Ως στόχοι της διαδικασίας αυτής ορίστηκαν αφενός η αναζήτηση αρχαιολογικών ευρημάτων που μαρτυρούν την ελληνικότητα της Μακεδονίας και αφετέρου η επιβεβαίωση της διαχρονικής παρουσίας των Ελλήνων στο μακεδονικό χώρο από την αρχαιότητα έως σήμερα. Η εξοικείωση αυτή επήλθε μέσα από τη μελέτη της ενότητας «Η Μακεδονία από τον 7^ο αι. π.Χ. ως την ύστερη αρχαιότητα». Ειδικότερα, αντικείμενο της ενότητας αυτής αποτέλεσε η παρουσίαση όψεων του βίου των Μακεδόνων από τα αρχαϊκά

χρόνια – με τη δημιουργία του ανεξάρτητου μακεδονικού βασιλείου – ως και τους αυτοκρατορικούς χρόνους, εποχή κατά την οποία η Μακεδονία αποτελούσε επαρχία της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Η επαφή αυτή των μαθητών με την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας μας ενδέχεται να λειτούργησε προτρεπτικά και προς άλλους μαθητές, προκειμένου να επισκεφτούν κι αυτοί με τη σειρά τους το μουσείο. Παράλληλα, η επίσκεψη στο μουσείο επέτρεψε στους μαθητές να εμπλακούν βιωματικά σε μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, να κατανοήσουν τη σημασία των συγκεκριμένων αρχαιολογικών ευρημάτων για την ιστορία, τον πολιτισμό τους, την εθνική τους υπόσταση.

Επίσης, η διαθεματική αξιοποίηση της αρχαιολογίας στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας επιτεύχθηκε και μέσα από την παρατήρηση των ποικίλων λόγων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης περίπτωσης επικοινωνίας (το λόγο της ξεναγού, το λόγο των κειμένων της έκθεσης) με αποτέλεσμα να υπερκεράσουν οι μαθητές τυχόν γνωστικές και γλωσσικές δυσκολίες.

Επίσης, πριν από την επίσκεψη στο μουσείο, οι μαθητές και οι μαθήτριες του Γυμνασίου Σιτοχωρίου, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού και του διαδικτύου περιηγήθηκαν ηλεκτρονικά στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, μια και τα μουσεία περιέλαβαν στα μέσα διάχυσης της πληροφορίας τους και το διαδίκτυο (Μυρογιάννη-Αρβανιτίδη, 2002), ώστε αφενός να υπάρξει τυχόν λεξιλογική εξομάλυνση αναφορικά με τα εκθέματα που θα έβλεπαν και αφετέρου να εξοικειωθούν με το ειδικό λεξιλόγιο, πράγμα απαραίτητο για την κατανόηση και τη γνωστική επεξεργασία τους.

4^η Φάση : Αποτελέσματα -Αξιολόγηση

Τα αποτελέσματα αυτής της ενδεικτικής διαθεματικής διδακτικής παρέμβασης ήταν ικανοποιητικά για τους μαθητές και ανατροφοδοτικά για την εκπαιδευτικό, μια και επιτεύχθηκαν πολλά από τα ζητούμενα της σύγχρονης εκπαίδευσης, όπως η πρόκληση της αυτενέργειας των μαθητών στην προσπάθειά τους για την κατάκτηση της νέας γνώσης, η ενεργητική εμπλοκή όλων τους στη διαδικασία της μάθησης - ακόμη και των πιο αδύναμων και πιο αδιάφορων μέχρι τότε- , η προαγωγή της συνεργατικής μάθησης και του ομαδικού πνεύματος. Επίσης, μέσα από την ιστορική αναδρομή στο παρελθόν, συνειδητοποίησαν τη σημασία της γνώσης της ιστορίας για τη διασφάλιση των εθνικών

τους συμφερόντων και κατανόησαν την αξία της προσωπικής συμμετοχής στο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι, καθώς ένας από τους βασικούς στόχους της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια εθνικής συνείδησης στους μαθητές - πολίτες του αύριο. Παράλληλα, ανέπτυξαν επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες και καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη. Τέλος, μέσα από τη διαδικασία της μαθητοκεντρικής – βιωματικής μάθησης συνέδεσαν το σχολείο με την κοινωνία, μια σχέση που μέχρι τότε θεωρούσαν ανύπαρκτη.

Όσον αφορά την εκπαιδευτικό, μετά από την παρέμβαση αυτή, αναγνώρισε και υιοθέτησε τη διαθεματικότητα ως ένα αποτελεσματικό μαθητοκεντρικό εργαλείο για την αλληλεπίδραση και αρμονική συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων στο χώρο του σχολείου, μια και διαπίστωσε θετική διάθεση και ευχάριστο ψυχολογικό κλίμα μέσα στην τάξη με την ολιστική προσέγγιση της γνώσης.

Τα αποτελέσματα αυτά δε διεκδικούν στατιστική εγκυρότητα. Άλλωστε ο στόχος της εν λόγω προσπάθειας ήταν η κατάθεση μιας ενδεικτικής διαθεματικής διδακτικής παρέμβασης πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα με την εμπλοκή διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων.

Βιβλιογραφία

Frey, K., (1998). Η "Μέθοδος Project". *Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. (μτφρ. Κ. Μάλλιου), Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Hardisty, D., Windeat, S. (1989). *Call*. Oxford: Oxford University Press.

Iones, C., Fortescue, S. (1987). *Using Computers in the Language Classroom*. London: Longman.

Αγγελής, Α., (2005). Συνοπτική παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της μεθόδου project. Ανακτήθηκε την 30-03-2010 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/eishghseis_hmer_05/GenikoSxima.pdf

Omnes, R. (1994). *Philosophie de la science contemporaine*. Paris: Gallimard.

Piaget, J. (1979). *Το μέλλον της εκπαίδευσης*. (μτφρ. Α. Καντάς) Αθήνα: Υποδομή.

Windeatt, S., Hardisty, D., Eastment, D. (2000). *The Internet*. Oxford: Oxford University Press.

Αλαχιώτης, Σ. (2002). *Αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αναγνωστοπούλου-Αγαλιώτη, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση*. Εκδ. Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη.

Γρόλλιος, Γ. Το νέο πρόγραμμα σπουδών και η σύγχυση γύρω από τη διαθεματικότητα. Ανακτήθηκε την 30-03-2010 από <http://www.alfavita.gr/artra/artro285.php>

Δημόπουλος, Δ. (2001). *Η καταγωγή των Ελλήνων*. Εκδ. Ελεύθερη σκέψις

Μυρογιάννη-Αρβανιτίδη, Ε. (2002). Μουσεία, σχολεία, διαδίκτυο. *Φιλολογος*, τεύχος 110.

Σύλλογος Αποφοίτων Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ. (2008). *Φιλολογος, Αφιέρωμα Μακεδονία*, τεύχος 134.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Καλογήρου, Τ., Βησσαράκη, Ε. (2005) *Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας, Η Λογοτεχνία στο σχολείο*. Εκδόσεις Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα.

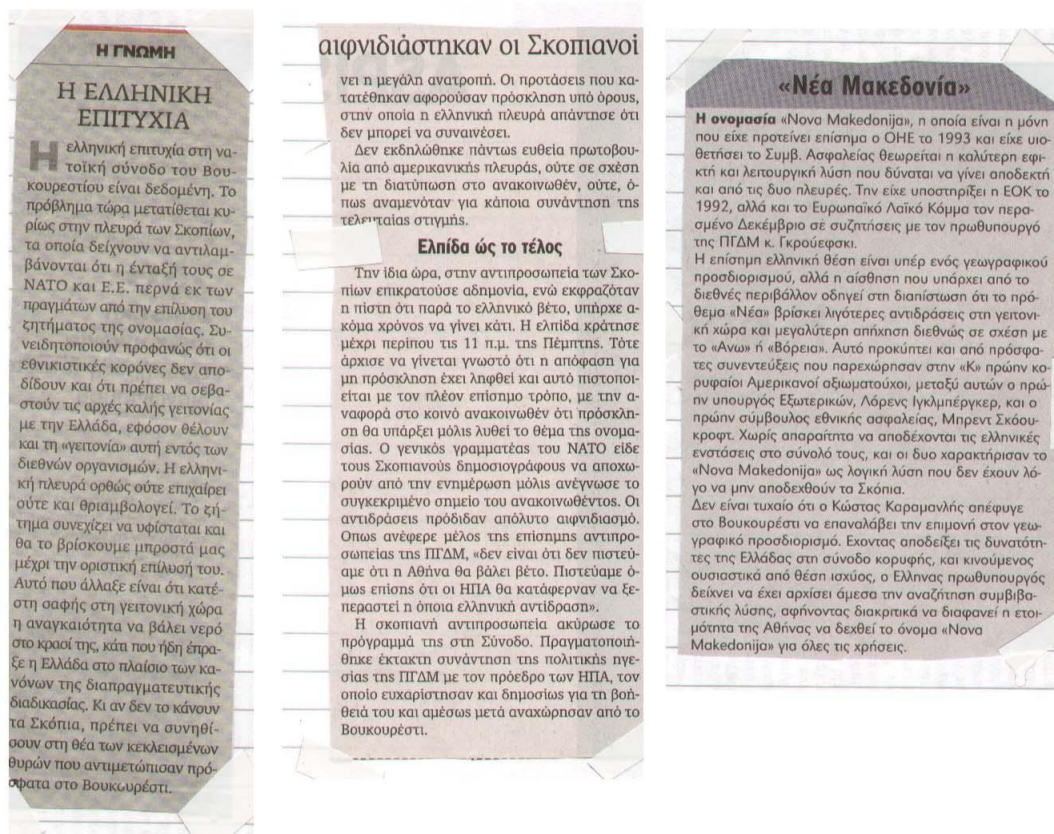
Τζόκας, Σ. (2000). *Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της ιστορίας*. Εκδόσεις Σαββάλας.

Scholes, P. (2005). *Η Δύναμη του κειμένου*, μετάφραση Μπέλλα, Ζ., Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.

Αβδελά, Ε. (1998). *Ζητήματα διδασκαλίας στην Ιστορία και στο Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.

Εικόνες

Εικόνα 1. Το υλικό που συλλέχθηκε από τους μαθητές.



Εικόνα 2. Το υλικό που συλλέχθηκε από τους μαθητές (συνέχεια).

Ομοφωνία για το τελικό ανακοινωθέν που απογοήτευσε τον Τζορτζ Μπους



Σέρφερ

Οι ηγέτες των κρατών-μελών της Συμμαχίας ομοφώνησαν για το κείμενο του κοινού ανακοινωθέντος που αφορά την ΠΓΔΜ και τοποθετήθηκαν πριν από τη δημοσιοποίησή του. Το γενικό πνεύμα έδωσε ο πρόεδρος της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του ΝΑΤΟ, Λεκ Λάβρο, ο οποίος τόνισε ότι η Συμμαχία είναι ανοιχτή σε νέα μέλη, πρόσθεσε όμως ότι θα μπορούσαν να ενταχθούν όταν είναι έτοιμα. Ο γ. γ. του ΝΑΤΟ, Γιάιτ ντε Χουπ Σέρφερ, ο οποίος χτες γιόρτασε τα 60ά του γενέθλια, επισήμανε ότι οι διαπραγματεύσεις μεταξύ Ελλάδας και ΠΓΔΜ για το θέμα της ονομασίας δεν έχουν αποδώσει ακόμα και όταν αυτό γίνει, τότε θα απευθυνθεί πρόκληση προς τα Σκόπια. Αμέσως μετά πήρε τον λόγο ο πρόεδρος των ΗΠΑ κ. Τζορτζ Μπους, ο οποίος ανέφερε ότι

σε συζήτηση που είχε προηγουμένως με την υπουργό Εξωτερικών κ. Κονταλιζά Ρίξ για το πόσο έλλοζε το ΝΑΤΟ τα τελευταία χρόνια, παρατήρησε ότι ένα πράγμα δεν έχει αλλάξει, η δημοκρατία στη λειτουργία του Οργανισμού. Δήλωσε απογοητευμένος για το θέμα της ονομασίας, πρόσθεσε όμως ότι «δεν θέλω να κατηγορήσω κανέναν ούτε να μιλήσω σχημα για φλόου». Δεν παρέλειψε πάντως να στείλει μήνυμα ότι παραμένει σταθερός σταatics των ΗΠΑ η ένταξη της ΠΓΔΜ, καθώς κατέληξε λέγοντας ότι πρέπει να υπάρξει πλήρης σταθερότητα στα Βαλκάνια. Η πιο άμεση υποστήριξη στην ελληνική θέση ήρθε και χτες από τον Γάλλο πρόεδρο Νικολά Σαρκοζί, ο οποίος τόνισε ότι η χώρα του συντάσσεται στο πλευρό της Ελλάδας. «Όταν επιθυμεί κανείς ένταξη στο ΝΑΤΟ πρέπει

να είναι έτοιμος για υποχωρήσεις. Η ελληνική θέση νομιμοποιείται απόλυτα», κατέληξε. Η καγκελάριος της Γερμανίας Άγκελα Μέρκελ ζήτησε να υπάρξει σαφές μήνυμα προς την ΠΓΔΜ ότι το μόνο εμπόδιο για την ένταξη είναι το θέμα του ονόματος. Ο Ιταλός πρωθυπουργός Ρομάνο Πρόντι επισήμανε ότι για την ένταξη των Σκοπίων δεν απαιτείται νέα απόφαση της Συνόδου Κορυφής και η πρόκληση θα δοθεί όταν και εφόσον λυθεί το θέμα του ονόματος. Ο Τούρκος πρόεδρος Αμπντουλάχ Γκιουλ σημείωσε ότι πρόκληση δεν σημαίνει αυτόματα και ένταξη. Ο Ισπανός πρωθυπουργός Χοσέ Λουίς Θαπατέρρα δήλωσε ότι οι παρατηρήσεις της Ελλάδας θα πρέπει να περιληφθούν στα συμπεράσματα.



Μέρκελ

Αμέσως μετά τον λόγο πήρε ο πρωθυπουργός Κώστας Καραμανλής, ο οποίος δήλωσε ότι η Ελλάδα υποστηρίζει την πρόκληση Αλβανίας και Κροατίας, αλλά δεν μπορεί να συναινέσει στην πρόκληση της ΠΓΔΜ όσο εκκρεμεί το θέμα των τοποθεσιών. Πέραν αυτών, στη συνέχεια των τοποθεσιών, η Σλοβενία τάχθηκε υπέρ της πρόκλησης υπό όρους. Ενώ η Παρτιζαλάκη δήλωσε ότι συμφωνεί με την πρόκληση της ΠΓΔΜ, ωστόσο από εφόρταση από το θέμα του ονόματος, η Βουλγαρία τάχθηκε υπέρ της σταθερότητας και των τριών χωρών Βαλκάνια. Τι θέση έλα και οι τρεις χώρες σκόπια την πρόκληση διατύπωσε και η Ουγγαρία, ενώ η Ισπανία δήλωσε ότι καλωσορίζει τις τρεις υποψηφιότητες χώρες, υπό την προϋπόθεση ότι θα λυθεί το θέμα του ονόματος.



Σαρκοζί



Θαπατέρρα

ΓΝΩΜΗ

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΑ ΜΕΤΑ ΤΟ ΒΕΤΟ



Του Νίκου Κουλουμπίδη,
καθηγητή Διόνων Σχέσεων, πρώην του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Λιτική αυτή συνίσταται στην ορθή αποτίμηση των αποτελεσμάτων της μέτρας στήριξης μας, τη συνέχιση εγρήγορση για τη διαπραγματευτική σύμφωνη με τους στόχους μας, και την τοποθέτηση των Βαλκανίων στο επίκεντρο της εξωτερικής μας πολιτικής.

Υπό αυτό το πρίσμα, το βέτο στο σύνοδο του Βουκουρεστίου συνιστά πλέον και ένα μέσο πίεσης στις διαπραγματεύσεις μας με τους γείτονες, αλλά και στις συνομιλίες μας με τους συμμάχους ή, ενόψει, με τους εταίρους μας, στην Ε.Ε. Με την επιμονή μας, όπως στη συμβιβαστική λύση της σύνθετης ονομασίας, θέτουμε προς όλους τις πικARES ότι και την κρίση του ζητήματος επιθυμούμε και καλή θέληση έχουμε, και τη σπουδαία της ένταξης του συνόλου της περιοχής μας στην ευρωπαϊκή αντίστοιχη ανάπτυξη. Μια τέτοια στρατηγική ήταν δύσκολο να αποτύχει.

Η διαδικασία των διαπραγματεύσεων που ακολουθεί είναι ουσιαστική και μπορεί να αποδειχθεί μακρά και επίμονη. Δεν προσφέρεται για πολιτική εκμετάλλευση και εκστρατεία κολωνέλας. Ούτε θα πρέπει σπύλας να συνδέεται με εξωτερικούς παράγοντες. Θα πρέπει να την προσεγγίσουμε με σοβαρότητα και ρεαλισμό. Από την πλευρά μας, διανώσαμε το μισό δρόμο προς το συμβιβασμό. Έκτοτε αρχίσει να προβάλλουμε ορθώς τα επείγοντα και τις αντιρρήσεις μας, μιμώντας με μια ενιαία γλώσσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό.

Η ουσία του πολιτικού προσώπου και η σοβαρότητα του είναι ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματά μας στο διαπραγματευτικό. Θα πρέπει συνεχώς να αποτιμούμε τις συγκυρίες, να απορροφούμε παύσεις και αποσπασματικότητες για τις διαπραγματευτικές παραγόντες, να αποκαθαρίζουμε και πάλι ενδεχόμενες ασυμφωνίες και να απαιτούμε αμοιβαριότητα από τους γείτονές μας. Η Ελλάδα έχει αναδείξει ως μία δυνατή δύναμη στα Βαλκάνια. Υποστηρίζει τη σταθερότητα Σπέρφερ τα γειτονικά κράτη μέσα από κυβερνητικές πρωτοβουλίες, δραστηριότητες της κοινωνίας πολιτών, αλλά και μέσω των επενδύσεων του ιδιωτικού τομέα. Έχει αποδείξει ότι η ευρωπαϊκή

πορεία των γειτόνων της και η ενσωμάτωση της περιοχής στους διεθνείς οργανισμούς και θεσμούς είναι προτεραιότητα και είναι προς όφελος όλων. Η ενίσχυση των διεκδικησών και η συνεργασία για την εξασφάλιση της σταθερότητας, της οικονομικής ανάπτυξης και του πολιτικού αναγκαστικού στα Βαλκάνια αποτελεί τον υπ' αριθμό ένα στόχο. Ό,τι ανέβη στο Βουκουρεστί, εγγράφη μια νέα σελίδα στην ελληνική εξωτερική πολιτική, στο ζήτημα της ονομασίας των Βαλκανίων, σε σχέσεις μας με τους συμμάχους. Από εδώ και πέρα κριτεύεται σημαντική ενέργεια ευρηματικότητα, επιμονή και ψυχραιμία, για να ακολουθήσουμε την έδνη και δυναμική πολιτική που χαραχάμε.

«Νέα Μακεδονία»

Η ονομασία «Νοβα Μακεδονία», η οποία είναι η μόνη που είχε προτείνει επίσημο ο ΟΗΕ το 1993 και είχε υποβληθεί το Συμβ. Ασφαλείας Θεσσαλίας η καλύτερη εφικτή και λειτουργική λύση που δύναται να γίνει αποδεκτή και από τις δυο πλευρές. Την είχε υποστηρίξει η ΕΟΚ το 1992, αλλά και το Ευρωπαϊκό Λαϊκό Κόμμα τον περασμένο Δεκέμβριο σε συζήτηση με τον πρωθυπουργό της ΠΓΔΜ κ. Γκούρφρεντ.

Η επίσημη ελληνική θέση είναι υπέρ ενός γεωγραφικού προσδιορισμού, αλλά η αίσθηση που υπάρχει από το διεθνές περιβάλλον οδηγεί στη διαπίστωση ότι το πρόβλημα «Νέας» βρίσκεται λιγότερο επιβάρυνση στη γεωγραφική χώρα και μεγαλύτερη οπίσθη διεθνώς σε σχέση με

Ισραηλιτική Κοινότητα Θεσσαλονίκης

Αποτροπιασμός για την παραποίηση της ελληνικής σημαίας

Η Ισραηλιτική Κοινότητα Θεσσαλονίκης (ΙΚΘ) καταδικάζει με τον πλέον κατηγορηματικό τρόπο τις τελευταίες προεκλογικές και αναρτογραφικές σε βάρος της χώρας μας προκηλεις από κινήσεις των Σκοπίων, ενώ χαρακτηρίζει και τη στάση του γάλλου προέδρου Νικολά Σαρκοζί στην σύνοδο κορυφής του ΝΑΤΟ, ο οποίος στήριξε στο πλευρό της Ελλάδας στο ζήτημα της προ-

σκλησ της ΠΓΔΜ για ένταξη στη αμνημία. Η ΙΚΘ σε σχετική ανακοίνωση τονίζει ότι η παραποίηση του εθνικού συμβόλου αλλά και ο παραλλήλισμός του προσώπου που ελπίζουμε το θέματα του πρωθυπουργού της Ελλάδας με αξιωματικό των Ναυ αποστέλλουν πράξεις, αναρτογραφικές, και ύβρη προς στο σύνολο των πολιτών της χώρας μας, στους οποίους ανήκουν και τα μέ-

λη της Ισραηλιτικής Κοινότητας. Τα ανωτέρω καθίστανται ακόμη πιο αποτροπιαστικά καθώς η Ελλάδα ήταν η πρώτη χώρα η οποία όχι μόνο δεν ενέδωσε στις εντολές του φασισμού αλλά και η πρώτη χώρα η οποία επέφερε νίκη ενάντια σε δύναμη του Αξονα στο μέτωπο της Αλβανίας, όπου συμπολέμησαν εβραίοι και χριστιανοί Έλληνες», προσέθετε. Επισήμανε επίσης ότι η κρίση, για λόγους εντυπωσιασμού, των συμβόλων που συνδέθηκαν με την περίοδο των χειρότερων προκλήσεων κατά της ανθρωπότητας προβάλλει τη μνήμη των έξι εκατομμυρίων θυμάτων του Ολοκαυτώματος, αλλά και όσους επέζησαν της φρίκης των ναζιστικών στρατοπέδων, και χαρακτηρίζει τη στάση του προέδρου της Γαλλίας, Αναρτογραφικές της Γαλλίας.

Εικόνα 3. Το υλικό που συλλέχθηκε από τους μαθητές (συνέχεια).



Γιατί άργησε η ελληνική αντιπροσωπεία - Πόσοι πρέσβεις μετέφεραν πληροφορίες από δείπνο σε δείπνο - Πώς

Της Δώρας Αντωνίου

Το δεύτερο μεγαλύτερο κτήριο, μετά το αμερικανικό Πεντάγωνο, στον κόσμο, το φορτισμένο τραπεζοειδές «ήπιτο του λαού», που οραματίστηκε και άρχισε να κατασκευάζεται το 1984 ο Νικόλαος Τσορούτσος και σήμερα στεγάζει το Κοινοβούλιο της Ρουμανίας, αποτελεί το ιδανικό σκηνικό για να ξεδιπλωθεί ένα διπλωματικό θέατρο. Οι δεκάδες, κάθε μεγέθους αίθουσες, οι διαβαλλόμενοι διάδρομοι, οι είσοδοι στον αποκεντρωμένο κτίριο, εξασφαλίζουν άπειρο χώρο για σημαντικές συναντήσεις και φωνές, για προεκλογικές αναγγελίες, για «ταπεινά» συγγενικά φιλία. Οι κόντες τοίχοι και τα παλιά καλά απορροφούν τους θρόνους και παρέχουν την απαραίτητα μαλακότητα. Οι φήμες για κρυφά περιόδια και ακόμη υπόγεια επιτηρούν την αίσθηση μυστηρίου και δημιουργούν τη βεβαιότητα ότι σε ένα τέτοιο χώρο ό-

Αθήνα είχε διαμνησθεί ότι πρόκειται να μπλοκάρει, εφόσον δεν υπάρξει συμφωνημένη λύση στο θέμα της ονομασίας.

Η ελληνική κυβέρνηση είχε καταστήσει σαφές από τις προηγούμενες ημέρες ότι δεν είναι διατεθειμένη να διαπραγματευτεί υπό συνθήκες πίεσης στο Βουκουρέστι, δεν μπορούσε να αποδειχτεί βέλαιος, ότι πιθανόν κάτι τέτοιο να επικρατούσε με αμερικανική πρωτοβουλία. Η ελληνική αντιπροσωπεία φρόντισε να περνοίσει τη χρονική περιθώρια που θα μπορούσαν να επιρρέουν κάτι τέτοιο. Έγινε στο Βουκουρέστι στις 5.30 π.μ. της Τετάρτης, μόλις 1,5 ώρα πριν από το δείπνο των ηγετών και το παράλληλα δείπνο των υπουργών Εξωτερικών και Αγίων. Ταυτόχρονα, στην αποστολή για το Βουκουρέστι δεν συμπεριλήφθη ο διαπραγματευτής για το θέμα της ονομασίας, πρόεδρος Αδαμάντιος Βασιλάκης.

στο Βουκουρέστι προσπαθώντας να ολοκληρωθεί πια θα μεταφράζονταν στην πράξη αυτές οι δηλώσεις. Την ίδια στιγμή, στο χώρο της Σύνοδος, τα μέλη της σκοτεινής αντιπροσωπείας ερμήνευαν τα λεγόμενα από τον κ. Μπούς ως απόδειξη ότι ο «πό Αμερικανία θέα» θα έκανε το όραμα του.


Είτη 7 μ.μ. της Τετάρτης άρχισαν ταυτόχρονα να εξελίσσονται πολύπλοκες διαδικασίες. Ο κ. Καραμανλής μετέβη στο μεγάλο Κοινοβούλιο για το δείπνο των ηγετών. Η κ. Μπακογιάννη και ο κ. Μητσορόπουλος πήγαν στα βέλαινα των ομιλητών τους, ενώ ταυτόχρονα άρχισε η συζήτηση των βοηθών κοινών αντιπροσώπων για τη διατύπωση του τελικού κειμένου συμπερασμάτων.

Πα να εξασφαλιστεί η ροή πληροφοριών από τον ένα χώρο στον άλλο, για να μην υπάρξει κανένας σιγνησιωσμός και όλες οι εξελίξεις να μεταφέρονται άμεσα στους ενδιαφερομένους, δεν ήταν τα στοιχεία κλειδιά: αλλά οι

τον γενικό γραμματέα του ΝΑΤΟ κ. Γουάιτ και Χουπ Στέρν να θέσει το θέμα της διάρκειας, εκφράζοντας την ελπίδα να ολοκληρωθεί ομαλά. Έτσι όμως μεταλαβάρει μία σημαντική εξέλιξη. Η συζήτηση για την προοπτική ένταξης Ουκρανίας και Γεωργίας και οι σοβαρές διαφορές που προέκυψαν μεταξύ των κορυφών της Συμμαχίας έφεραν σε δεύτερη μοίρα την πρόσκληση προς Κροατία, Αθήνα και ΠΓΔΜ. Παρ' όλα αυτά, ο κ. Καραμανλής άκουσε τον Αμερικανό πρόεδρο να διατυπώνει την επιθυμία του να απευθυνθεί πρόσκληση και στις τρεις χώρες. Αμέσως μετά όμως, άκουσε τον Γάλλο Πρόεδρο κ. Νικολά Σαρκοζί να δηλώνει κατηγορηματικά και συμπληρωτικά στις θέσεις της Ελλάδας.

Ο πρωθυπουργός λίγο αργότερα διατύπωσε την ελληνική θέση: υποστήριξε την πρόσκληση Κροατίας και Αλβανίας και παρατήρησε την αναφορά στο καταστατικό του ΝΑΤΟ για τη διαίτησή. ότι η είσοδος νέου μέλους προ-

Εικόνα 4. Το υλικό που συλλέχθηκε από τους μαθητές (συνέχεια).



ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΚΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ

Το Μακεδονικό Ζήτημα αποτελεί το σημαντικότερο άγκάθι της ελληνικής εξωτερικής πολιτικής, αν εξαιρέσει κανείς τα θέματα στα οποία εμπλέκεται η Τουρκία. Αγκάθι που δηλητηριάζει την εθνική μας στρατηγική για τα Βαλκάνια και επιδρά αρνητικά στις σχέσεις με ένα γειτονικό κράτος. Αυτό καθαυτό το Μακεδονικό Ζήτημα αποτελεί ένα εξαιρετικό πολύπλοκο συνονθύλευμα από αλυτρωτικές ιδεολογίες, ψυχροπολεμικές σκοπιμότητες, εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις που δρούσαν και δρουν στα Βαλκάνια.

Τα πρώτα ιστορικά στοιχεία για την δημιουργία Μακεδονικού κράτους μας φέρνουν στις αρχές του 20ου αιώνα οπότε και διάφοροι βαλκάνιοι κομμουνιστές ιδεολόγοι ονειρεύονται το ανεξάρτητο κράτος της Μακεδονίας, που θα ιδρυόταν στην γεωγραφική περιοχή της Μακεδονίας, από τα απομεινάρια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, και θα είχε, όχι εθνική αλλά ταξική βάση. Σκοπός τους ήταν να δημιουργήσουν μία "Ελβετία των Βαλκανίων".

Το θέμα βρισκόταν στην σφαίρα της ιστορικής φαντασίας μέχρι τις αρχές του Ψυχρού Πολέμου, οπότε και ο Τίτο αποφασίζει να ονομάσει την νοτιότερη από τις έξι Δημοκρατίες της Γιουγκοσλαβίας ως Μακεδονία. Οι ΗΠΑ που έβλεπαν την ρήξη Τίτο - Μόσχα ως ανατροπή των ισορροπιών στο Ψυχροπολεμικό κλίμα της εποχής, πιέζουν την Ελλάδα να μην εγείρει θέμα, πράγμα το οποίο και συμβαίνει. Ο Τίτο με την ανοχή της Βουλγαρίας, η οποία θιγόταν η εκείνη από την δημιουργία «Μακεδονικής Εθνότητας», αλλά πιστή στην Σοβιετική Γραμμή σιωπούσε, έβαλε τους αρχαιολόγους και ιστορικούς της Γιουγκοσλαβίας να «στήσουν» την ιστορία και να δημιουργήσουν ουσιαστικά την «Μακεδονική» εθνική ταυτότητα, βασιζόμενοι σε ιστορικές ασάφειες, παράλογες διεκδικήσεις και αναγωγές αλλά και με το βουλγαρικό ιδίωμα της περιοχής να ονομάζεται «μακεδονική γλώσσα».

Μέσα από δεκάδες προκλητικές ενέργειες από την μεριά του Τίτο και της Γιουγκοσλαβίας και αντίστοιχες υποχωρήσεις και σιωπές από την Ελλάδα, κυρίως, και την Βουλγαρία, το θέμα δεν απασχόλησε κανέναν ουσιαστικά μέχρι το 1991. Το 1991, οπότε και η Γιουγκοσλαβική Ομοσπονδία διαλύεται στα συστατικά της κράτη, η Δημοκρατία της «Μακεδονίας» διακηρύσσει την ανεξαρτησία της τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους. Στο Σύνταγμα του επόμενου Νοέμβρη ιδρύεται η «Δημοκρατία της Μακεδονίας» και εγείρει αλυτρωτικές αξιώσεις στις υποτιθέμενες μειονότητες που κατοικούσαν υπό τον ελληνικό ζυγό, και διεκδικήσεις προς τα εδάφη που κατέχουν η Ελλάδα και η Βουλγαρία.

Στην Ελλάδα, εν μέσω κυβέρνησης Μητσοτάκη, μίας κυβέρνησης εξαιρετικά ασταθούς, με μία αντιπολίτευση του Ανδρέα Παπανδρέου να χτυπάει αλύπητα την κυβέρνηση με αποτέλεσμα το θέμα να μετατρέπεται σε μείζον ζήτημα εθνικής σημασίας, δεύτερο σε σημασία μετά το Κυπριακό και τα Ελληνοτουρκικά. Η Ελλάδα θα επιβάλει οικονομικά εμπόργκο στα Σκόπια, το οποίο θα προκαλέσει την συμπάθεια της διεθνούς κοινότητας προς το νεοσύστατο κράτος που καταπιέζεται από τις φιλοδοξίες μίας εν δυνάμει περιφερειακής δύναμης. Τα επόμενα χρόνια θα βρουν την ελληνική κυβέρνηση να υφίσταται διεθνείς πιέσεις για επίλυση του θέματος, στην ατύχη ή άλλως ασταθή περιοχή των πυρακτωμένων Βαλκανίων, αλλά και εσωτερικές πιέσεις από εθνικιστικές οργανώσεις και φορείς για προάσπιση του εθνικού μας συμφέροντος, και την σκοπιανή κυβέρνηση να κάνει ανώδυνες σχετικά υποχωρήσεις, δείχνοντας την «καλή» της θέληση.

Παράρτημα

Αλέξανδρος Φιλίππου και οι Έλληνες πλην Λακεδαιμονίων—»

Μπορούμε κάλλιστα να φαντασθούμε
πως θ' αδιαφόρησαν παντάπασι στην Σπάρτη
για την επιγραφήν αυτή. «Πλην Λακεδαιμονίων»,
μα φυσικά. Δεν ήσαν οι Σπαρτιάται
για να τους οδηγούν και για να τους προστάζουν
σαν πολυτίμους υπηρέτας. Άλλωστε
μια πανελλήνια εκστρατεία χωρίς
Σπαρτιάτη βασιλέα γι' αρχηγό
δεν θα τους φαίνονταν πολλής περιωπής.
Α βεβαιότατα «πλην Λακεδαιμονίων».

Είναι κι αυτή μια στάσις. Νοιώθεται.

Έτσι, πλην Λακεδαιμονίων στον Γρανικό·
και στην Ισσό μετά· και στην τελειωτική
την μάχη, όπου εσαρώθη ο φοβερός στρατός
που στ' Άρβηλα συγκέντρωσαν οι Πέρσαι·
που απ' τ' Άρβηλα ξεκίνησε για νίκη, κ' εσαρώθη.

Κι απ' την θαυμάσια πανελλήνιαν εκστρατεία,
την νικηφόρα, την περίλαμπρη,
την περιάλλητη, την δοξασμένη
ως άλλη δεν δοξάσθηκε καμιά,
την απaráμιλλη· βγήκαμ' εμείς·
ελληνικός καινούριος κόσμος, μέγας.

Εμείς· οι Αλεξανδρείς, οι Αντιοχείς,

οι Σελευκείς, κ' οι πολυάριθμοι
επίλοιποι Έλληνες Αιγύπτου και Συρίας,
κ' οι εν Μηδία, κ' οι εν Περσίδι, κι όσοι άλλοι.
Με τες εκτεταμένες επικράτειες,
με την ποικίλη δράσι των στοχαστικών προσαρμογών.
Και την Κοινήν Ελληνική Λαλιά
ώς μέσα στην Βακτριανή την πήγαμεν, ως τους Ινδούς.

Για Λακεδαιμονίους να μιλούμε τώρα!

Κ.Π. Καβάφης «Στα 200 π.Χ.»

**«Πάμε Μουσείο;» Διδακτική πρόταση με τη χρήση των Τ.Π.Ε.
στη Νεοελληνική Γλώσσα της Α΄ Γυμνασίου**

Σουλτάνα Ζουρνατζή

Γυμνάσιο Ηράκλειας Σερρών

Χρυσούλα Μπογδάνη

Γυμνάσιο Κοίμησης Σερρών

Ζηνοβία Παπάζογλου

Γυμνάσιο Ηράκλειας Σερρών

Ολυμπία Παχαδίρογλου

Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης Σερρών

Τριανταφυλλή Τερζούδη

Γυμνάσιο Ηράκλειας Σερρών

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση αφορά στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου και καλύπτει το Α΄, Β΄ και Γ΄ μέρος της 6^{ης} ενότητας, τίτλος της οποίας είναι «Οι δημιουργικές δραστηριότητες στη ζωή μου». Στο Α΄ μέρος οι μαθητές μέσα από επιλεγμένους δικτυακούς τόπους γνωρίζουν τα είδη των μουσείων και έρχονται σε επαφή με την ειδική ορολογία που αφορά στα μουσεία. Στο Β΄ μέρος οι μαθητές με τη χρήση των κατάλληλων προγραμμάτων αντιλαμβάνονται τις κυριότερες λειτουργίες των πτώσεων της νέας ελληνικής, καθώς και το ρόλο του ουσιαστικού ως ομοιόπτωτου και ετερόπτωτου προσδιορισμού. Η διδασκαλία του συγκεκριμένου μέρους ολοκληρώνεται με αξιολόγηση των μαθητών μέσω ερωτήσεων ψηφιακής μορφής. Στο Γ΄ μέρος οι μαθητές αξιοποιώντας την «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα», εφαρμόζουν στην πράξη τρόπους παραγωγής ουσιαστικών από άλλα ουσιαστικά, επίθετα ή ρήματα με την προσθήκη στο θέμα τους ποικίλων επιθημάτων. Τέλος, η παρούσα διδακτική πρόταση μπορεί να αποτελέσει αφορμή για υλοποίηση ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning.

Εισαγωγή

Τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Γυμνασίου, κυρίως μέσω του τελευταίου μέρους κάθε ενότητας (διαθεματική εργασία), παρέχουν στο διδάσκοντα τη

δυνατότητα να εργαστεί στο πλαίσιο της αντίληψης ότι ο υπολογιστής μπορεί να συνεισφέρει στο να δοθεί νέα ώθηση στη δημιουργική μάθηση. Αυτό μπορεί να γίνει με τα βασικά περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού που αξιοποιούνται στην καθημερινότητά μας (Κουτσογιάννης, 2008). Η οπτική αυτή είναι αρκετά ελκυστική, καθώς συνδυάζει παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και τη σύγχρονη ψηφιακή τάξη, κεντρικός στόχος της οποίας, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, είναι η ανάπτυξη ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος που θα εξοικειώνει το μαθητή με τη σύγχρονη τεχνολογία, θα παρέχει νέες δεξιότητες, αλλά και ολοκληρωμένη παιδεία (Αριθ. Πρωτ.88310/Γ/22-07-2009/ΥΠΕΠΘ).

«Πάμε Μουσείο;» Παρουσίαση διδακτικής πρότασης

Γνωστικό αντικείμενο

Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου, Ενότητα 6^η: Οι δημιουργικές δραστηριότητες στη ζωή μου (Μέρος Α΄, Β΄, Γ΄)

Διδακτική προσέγγιση

- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
- Διερευνητική - Ανακαλυπτική μέθοδος
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως συντονιστικός – συμβουλευτικός. Ωστόσο, στα «Φύλλα εργασίας» κρίθηκε αναγκαίο ο ρόλος του εκπαιδευτικού να είναι και καθοδηγητικός, δεδομένης της έλλειψης εξοικείωσης των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου με την αναζήτηση πληροφοριών σε περιβάλλοντα μάθησης «ανοιχτών» λογισμικών.

Χρονική διάρκεια: 6 διδακτικές ώρες στο εργαστήριο Πληροφορικής

Εργαλεία

- Φυλλομετρητής ιστοσελίδων
- Πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου
- Διαδραστικός πίνακας (προαιρετικά)

- Λογισμικά: Inspiration, Hot Potatoes

«Ο απόπλους» (Σκεπτικό)

Η απαξίωση των μουσείων από τους μαθητές σε συνδυασμό με την πληθώρα των μουσειακών χώρων στην Ελλάδα αποτέλεσε το έναυσμα για να εστιάσουμε στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Επίσης, το μειωμένο ενδιαφέρον και η περιορισμένη συμμετοχή τους κατά τη διδασκαλία αυτής της ενότητας με τον παραδοσιακό τρόπο, μας έδωσε το ερέθισμα να αξιοποιήσουμε τις ΤΠΕ.

Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένα το βιωματικό μαθησιακό περιβάλλον, μέσω του οποίου η διδασκαλία καθίσταται πιο ελκυστική και διαδραστική, η διεργασία της μάθησης αποτελεσματικότερη (Σολωμονίδου, 2006), ενώ ταυτόχρονα προσδοκάται η υιοθέτηση θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στα μουσεία και αναπτύσσεται η συγκριτική και κριτική σκέψη τους. Επιπλέον, το παιδαγωγικό πλαίσιο που δημιουργείται με την αξιοποίηση των ΤΠΕ θεωρείται κατάλληλο και για τη διδασκαλία του Β΄ και Γ΄ Μέρους της συγκεκριμένης ενότητας.

Τέλος, με τον ενεργητικό και ομαδοσυνεργατικό τρόπο οι μαθητές οδηγούνται στην ανακάλυψη του γλωσσικού μας πλούτου, στην κατάκτηση των μηχανισμών γλωσσικής παραγωγής, καθώς και των συντακτικών δομών της ελληνικής γλώσσας (Ματσαγούρας, 1990).

«Ο προορισμός»

Γενικοί στόχοι

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τα είδη των μουσείων μέσα από την πλοήγησή τους στο δικτυακό τόπο του Υπουργείου Πολιτισμού, ώστε να μπορούν να τα κατατάξουν σε θεματικές κατηγορίες.
- Να έρθουν σε επαφή με την ειδική ορολογία, ώστε να εμπεδώσουν το λεξιλόγιο που αφορά στα μουσεία.
- Να εντοπίσουν στοιχεία από την ψηφιακή περιήγησή τους στα μουσεία, ώστε να διαμορφώσουν την προσωπική τους προτίμηση.
- Να εξοικειωθούν με το χώρο των μουσείων, ώστε αυτά να αποτελέσουν επιθυμητό προορισμό στο μέλλον.

- Να γνωρίσουν μουσεία άλλων χωρών και να εκτιμήσουν άλλους πολιτισμούς και άλλες γλώσσες.
- Να κατανοήσουν τις κυριότερες λειτουργίες των πτώσεων στη νέα ελληνική.
- Να αντιληφθούν το ρόλο του ουσιαστικού ως ομοιόπτωτου και ετερόπτωτου προσδιορισμού.
- Να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν στην πράξη τους τρόπους παραγωγής ουσιαστικών από άλλα ουσιαστικά.

Ειδικοί στόχοι

- Να μάθουν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ και τους υπάρχοντες σημειωτικούς πόρους (διαδίκτυο, επεξεργαστής κειμένου, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο).
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση ηλεκτρονικών λεξικών και διαδικτυακών πηγών γενικότερα (νέος γραμματισμός).
- Να συγκρίνουν και να επεξεργαστούν στοιχεία μέσα από τα καινούρια κειμενικά είδη που προσφέρονται στο διαδίκτυο (κριτικός γραμματισμός).
- Να εξασκηθούν στην παραγωγή νέων κειμενικών ειδών.

Διδακτική διαδικασία

Α' Μέρος: «Πάμε Μουσείο;»

Αρχικά, ως αφόρμηση, η ολομέλεια της τάξης παρακολουθεί στο διαδραστικό πίνακα μια εικονική περιήγηση στα ελληνικά μουσεία, ενώ ακούγεται το τραγούδι «Μέσ' το Μουσείο» από το δίσκο «Εδώ Λιλιπούπολη» του Μάνου Χατζιδάκι (διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.youtube.com/watch?v=cHrQy044GHg>). Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται από το διδάσκοντα σε ομάδες 4-5 ατόμων και τους μοιράζονται τα παρακάτω φύλλα εργασίας:

1^ο Φύλλο Εργασίας (για όλες τις ομάδες)

Επισκεφθείτε την Ιστοσελίδα του Υπουργείου Πολιτισμού (<http://www.culture.gr>). Αν πατήσετε πάνω στο σύνδεσμο “Μουσεία” και επιλέξετε “Θεματικός κατάλογος”, θα βρεθείτε μπροστά σε μια μεγάλη ποικιλία από μουσεία.

1. Να παρουσιάσετε από το θεματικό κατάλογο της ιστοσελίδας τις κατηγορίες των μουσείων.

2. Σε ποιες χρονικές περιόδους μπορείτε να εντάξετε τα παραπάνω μουσεία;
3. Πλοηγηθείτε στις κατηγορίες των Μουσείων που προσφέρονται. Ποια από τις παραπάνω κατηγορίες περιλαμβάνει τα περισσότερα μουσεία; Καταθέστε την προσωπική σας εκτίμηση-άποψη.
4. Ποια από τις θεματικές κατηγορίες σας εντυπωσίασε περισσότερο και θα θέλατε να επισκεφθείτε;

2^ο Φύλλο Εργασίας (Ομάδα Μουσείου Κοζάνης)

Επισκεφθείτε την Ιστοσελίδα του Υπουργείου Πολιτισμού (<http://www.culture.gr>). Μπείτε στο “Θεματικό κατάλογο” και από τα “Ιστορικά και Λαογραφικά Μουσεία” επιλέξτε το “Μουσείο της Κοζάνης”.

1. Να απαριθμήσετε τις “Μόνιμες Εκθέσεις” του Μουσείου.
2. Επιλέξτε μία από τις Μόνιμες Εκθέσεις του Μουσείου και παρουσιάστε την.
3. Για ποιους λόγους θα επισκεπτόσασταν το Λαογραφικό Μουσείο της Κοζάνης;

3^ο Φύλλο Εργασίας (Ομάδα Μουσείου Αιγών)

Επισκεφθείτε την Ιστοσελίδα του Υπουργείου Πολιτισμού (<http://www.culture.gr>) και από τον “Αλφαβητικό κατάλογο” επιλέξτε το “Μουσείο βασιλικών τάφων στις Αιγές”.

1. Από την αριστερή στήλη επιλέξτε τις “Εκθέσεις” και δείτε τα εκθέματα που υπάρχουν στο μουσείο.
2. Επιλέξτε δύο εκθέματα και παρουσιάστε τα στους συμμαθητές σας.
3. Υποθέστε ότι είστε ξεναγός στο συγκεκριμένο μουσείο. Ετοιμάστε την ξενάγηση που θα κάνατε στους μαθητές ενός Γυμνασίου που πρόκειται να επισκεφθούν το μουσείο.

4^ο Φύλλο Εργασίας (Ομάδα Μουσείου Κινηματογράφου)

Επισκεφθείτε στο διαδίκτυο την ιστοσελίδα του Μουσείου Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης (<http://www.cinemuseum.gr/frontend/index.php>).

1. Ποιες είναι οι “Μόνιμες συλλογές” που διαθέτει το Μουσείο;
2. Ποια εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέρονται;
3. Το σχολείο σας θα πραγματοποιήσει εκπαιδευτική εκδρομή στο Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης. Ποιο “Εκπαιδευτικό πρόγραμμα” θα

μπορούσατε να παρακολουθήσετε; Στον επεξεργαστή κειμένου να παρουσιάσετε το πρόγραμμα που επιλέξατε.

5^ο Φύλλο Εργασίας (Ομάδα Βρετανικού Μουσείου)

Επισκεφθείτε στο διαδίκτυο την ιστοσελίδα του Βρετανικού Μουσείου (www.ancientgreece.co.uk).

Από τους δεσμούς που υπάρχουν επιλέξτε την “Ακρόπολη” (The Acropolis).

Πλοηγηθείτε στο “Explore” και, αφού αξιοποιήσετε τις δυνατότητες που σας παρέχονται, παρουσιάστε την αρχιτεκτονική του Παρθενώνα και του Ερεχθείου.

1. Αν ζούσατε στην Αθήνα του 5ου αι. π.Χ., για ποιους λόγους θα επισκεπτόσασταν το λόφο της Ακροπόλεως;
2. Πλοηγηθείτε στο “Challenge” και χτίστε το δικό σας ναό. Υποθέστε ότι είστε ένας αρχιτέκτονας του 5ου αι. π.Χ. που συμμετείχε στο χτίσιμο του ναού. Καταγράψτε την πορεία των εργασιών και τις εντυπώσεις σας από αυτήν την εμπειρία.

Αξιολόγηση Α' Μέρους

6^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (για όλες τις ομάδες)

Βοηθήστε τα εκθέματα να βρουν τον κατάλληλο χώρο να φιλοξενηθούν.

	Αρχαιολογικό Μουσείο	
	Βυζαντινό Μουσείο	
	Λαογραφικό Μουσείο	
	Μουσείο Φυσικής Ιστορίας	
	Μουσείο Τεχνολογίας	
	Μουσείο Κινηματογράφου	
	Μουσείο Θεάτρου	
	Πολεμικό Μουσείο	
	Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης	

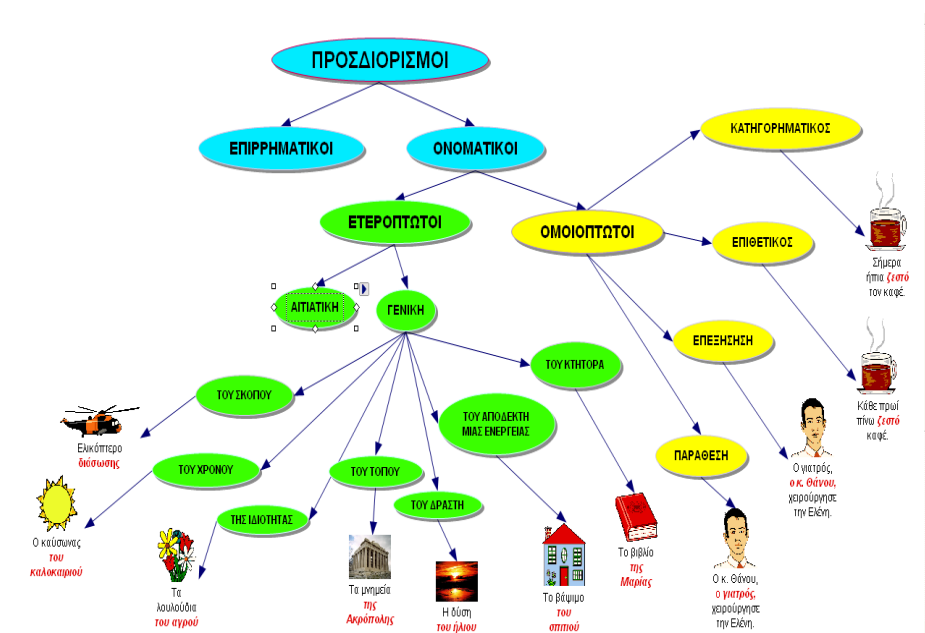
Εικόνα 1: Το 6ο φύλλο εργασίας (για όλες τις ομάδες)

Στη συνέχεια, αφού οι ομάδες παρουσιάσουν στην ολομέλεια τα αποτελέσματα των ιστο-αναζητήσεών τους και ανταλλάξουν σκέψεις ή εμπειρίες, καλούνται να «αλληλο-αξιολογηθούν».

Η αξιολόγηση γίνεται με το 6^ο φύλλο εργασίας, το οποίο είναι κοινό για όλες τις ομάδες. Στο φύλλο αυτό οι μαθητές πρέπει «να βοηθήσουν τα εκθέματα που τους δίνονται να βρουν σε ποιο μουσείο θα φιλοξενηθούν».

B' Μέρος: «Ουσιαστικά προσδιορίζουν ουσιαστικά»

Για τη διδασκαλία του B' Μέρους της ενότητας χρησιμοποιείται το πρόγραμμα Inspiration.



Εικόνα 2: Η τελική μορφή παρουσίασης των προσδιορισμών

Η επιλογή αυτή κρίνεται κατάλληλη επειδή:

- εμφανίζει σταδιακά την κατηγοριοποίηση των προσδιορισμών,
- ενσωματώνει εικόνα και ήχο, γεγονός που καθιστά πιο ευχάριστο και εύληπτο το διδασκόμενο αντικείμενο,
- παρέχει τη δυνατότητα ανατύπωσης και ανάρτησης στο διαδίκτυο (π.χ. ιστολόγιο τάξης) και
- αισθητικά είναι πιο ελκυστικό.

Αξιολόγηση Β' Μέρους

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν ατομικά σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, προκειμένου να διαπιστωθεί η εμπέδωση του συντακτικού φαινομένου των ομοιόπτωτων και ετερόπτωτων προσδιορισμών. Ενδεικτικά προτείνονται οι παρακάτω ερωτήσεις:

1. “Ο βασιλιάς Αλέξανδρος διέδωσε την ελληνική γλώσσα στην Ασία”.

Ο προσδιορισμός Αλέξανδρος είναι:

- Επεξήγηση
- Παράθεση
- Κατηγορηματικός προσδιορισμός
- Επιθετικός προσδιορισμός

2. “Ο κ. Κωνσταντίνου, ο Διευθυντής, μας σύστησε το νέο φιλόλογο”.

Ο προσδιορισμός ο Διευθυντής είναι:

- Επιθετικός προσδιορισμός
- Επεξήγηση
- Παράθεση
- Κατηγορηματικός προσδιορισμός

3. “Οι φρουροί των συνόρων βρίσκονται αντιμέτωποι με σοβαρούς κινδύνους”.

Η γενική των συνόρων είναι:

- Γενική του τόπου
- Γενική του δράστη (υποκειμενική)
- Γενική του αποδέκτη της ενέργειας του ρήματος (αντικειμενική)
- Γενική κτητική

4. “Φόρεσε τα ρούχα της δουλειάς κι έφυγε βιαστικά”.

Η γενική της δουλειάς είναι:

- Γενική του τόπου
- Γενική της ιδιότητας
- Γενική του σκοπού
- Γενική κτητική

Οι ερωτήσεις προτείνεται να είναι ψηφιακής μορφής και να διαμορφωθούν με τη βοήθεια του προγράμματος ανοιχτού λογισμικού «HotPotatoes», με το οποίο αφενός

δίνεται η δυνατότητα οι ασκήσεις να έχουν τη μορφή ιστοσελίδων, αφετέρου εξασφαλίζεται άμεση ανατροφοδότηση του μαθητή (Σαλονικίδης, χ.χ.).

Γ' Μέρος: «Λεξο-κατασκευές»

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και μέσα από την πλοήγησή τους στο δικτυακό τόπο της «Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα» συμπληρώνουν τα παρακάτω φύλλα εργασίας:

1^ο Φύλλο Εργασίας (Ομάδα *ειο)

- Επισκεφθείτε την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα.
- Επιλέξτε “Νέα Ελληνική” και στη συνέχεια “Εργαλεία”.
- Από τα “Εργαλεία” επιλέξτε “Ηλεκτρονικά Λεξικά”.
- Από τις δυνατότητες που σας παρέχονται αριστερά επισκεφθείτε το “Λεξικό της Κοινής Ελληνικής του Τριανταφυλλίδη”.
- Επιλέξτε “Σύνθετη Αναζήτηση”.
- Στο πεδίο “Λήμμα” γράψτε: *ειο.
- Στο πεδίο “Τύπος Λήμματος” επιλέξτε: “Ουσιαστικό”.
- Πατήστε: “Βρες”.
- Πλοηγηθείτε στα αποτελέσματα της Αναζήτησης και σημειώστε στην κατάλληλη στήλη του παρακάτω πίνακα δέκα (10) λέξεις.

ΤΟΠΟΣ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	ΕΝΕΡΓΕΙΑ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΥΠΟΚΟΡΙΣΤΙΚΑ

1. Σε ποια στήλη του Πίνακα γράψατε τις περισσότερες λέξεις; Σε τι συμπέρασμα καταλήγετε;
2. Στον επεξεργαστή κειμένου γράψτε 5 προτάσεις χρησιμοποιώντας τις λέξεις που σημειώσατε στον Πίνακα.

3. Εφαρμόζοντας τα παραπάνω βήματα δοκιμάστε να βρείτε κι άλλα παράγωγα ουσιαστικά (προσθέστε δηλαδή μετά το * μια παραγωγική κατάληξη που γνωρίζετε).

Σημείωση: Το ίδιο φύλλο εργασίας δίνεται και στις υπόλοιπες 4 ομάδες με τη διαφορά ότι πρέπει οι μαθητές να αναζητήσουν αποτελέσματα για τα παρακάτω λήμματα:

2η ομάδα: *εας

3η ομάδα: *τητα

4η ομάδα: *ιμο

5η ομάδα: *ακι

«Ο κατάπλους» (Συνεδρία μαθητών)

Οι μαθητές αξιολογούν και καταθέτουν τις εντυπώσεις τους, την άποψή τους για τη διδασκαλία της ενότητας μέσω ΤΠΕ και τις προτάσεις τους για βελτίωση.

Τέλος, οι μαθητές στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος «Ηλεκτρονική Αδελφοποίηση-Συνεργασίες σχολείων στην Ευρώπη» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007) συμμετέχουν έμπρακτα και σχεδιάζουν καινούρια “ταξίδια” σε ελληνικά ή ευρωπαϊκά μουσεία, με στόχους:

- το «άνοιγμα» του σχολείου στην τοπική κοινωνία, αλλά και στο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον με τη συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές δράσεις και
- την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ΤΠΕ, ώστε να καταστεί το ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον πηγή μάθησης και πεδίο προώθησης του διαπολιτισμικού διαλόγου.

Οι μαθητές:

- ενημερώνονται για τη δράση «Αδελφοποίηση σχολικών τάξεων» του ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning, μέσω της ιστοσελίδας www.etwinning.net ή www.etwinning.gr.
- επικοινωνούν με άλλα σχολεία της Ε.Ε. για την πραγματοποίηση κοινού project και
- ενημερώνουν την τοπική κοινωνία για τη δράση τους.

Λοιπόν, Πάμε Μουσεία!!!

Βιβλιογραφία

Κουτσογιάννης, Δ., (2008). Διδακτική των Φιλολογικών Μαθημάτων και ΤΠΕ, στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*-Τεύχος 3 (κλάδος ΠΕ02), ΕΑΠΤΥ-Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ), σελ. 53-80, Πάτρα.

Ματσαγγούρας, Η., (1990). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση: Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας κατά Ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Νικολαΐδου, Σ. & Γιακουμάτου, Τ. (2001). *Διαδίκτυο και Διδασκαλία, Ένας οδηγός για κάθε ενδιαφερόμενο και πολλές προτάσεις για τους φιλολόγους*. Αθήνα: Κέδρος.

Σαλονικίδης Γ. (χ.χ.). *Εκπαιδευτικό Λογισμικό, "HotPotatoes 6.2"*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://users.thess.sch.gr/salnk/didaskalia/Hotpotatoes.htm> (πρόσβαση 28-1-2010).

Σολωμονίδου, Χ., (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2007). *Ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning Ηλεκτρονική Αδελφοποίηση –Συνεργασίες σχολείων στην Ευρώπη*, Αρ. Πρωτ. 108942/ Γ7/03-10-2007. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.etwinning.gr/files/1191921277egkyklios%20etwinning%202007-2008.pdf> (πρόσβαση 29-1-2010).

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2009). *Διδασκαλία μαθημάτων με ηλεκτρονικό υπολογιστή στην Α' τάξη Γυμνασίου (ψηφιακή τάξη)*, Αριθ. Πρωτ.88310/Γ/22-07-2009.

**«Ενημερώνομαι σήμερα, ακολουθώ το επάγγελμα που μου αρέσει
αύριο, χωρίς να φοβάμαι την ανεργία»**

**Μία διδακτική προσέγγιση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, υπό το πρίσμα των
εργασιακών αλλαγών και της ανεργίας, στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.¹**

Δόμνα Τσακιρίδου

Επαγγελματικό Λύκειο Νιγρίτας Ν. Σερρών - donatsac@sch.gr

Μαρία Καραθανάση

Γενικό Λύκειο Ποροΐων Ν. Σερρών - markarathan@gmail.com

Γρηγόρης Μάσιος

Γενικό Λύκειο Ν. Σκοπού Ν. Σερρών - masigre@gmail.com

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή περιγράφεται μία διδακτική πρόταση με τη χρήση των ΤΠΕ, η οποία αναφέρεται στην ενότητα «Εργασία και Επαγγέλματα» του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας της Β' Λυκείου. Οι μαθητές, μέσα στο εργαστήριο πληροφορικής, χωρισμένοι σε ομάδες και έχοντας μπροστά τους φύλλα εργασίας, αναζητούν σχετικούς δικτυακούς τόπους, με τη βοήθεια μηχανών αναζήτησης ή αντλώντας πληροφορίες από προτεινόμενες ηλεκτρονικές τοποθεσίες.

Στη συνέχεια, απαντούν στις ερωτήσεις των φύλλων εργασίας και παρουσιάζουν την εργασία τους στις υπόλοιπες ομάδες. Τα φύλλα εργασίας βρίσκονται δημοσιευμένα και στο ιστολόγιο της τάξης, για να τους διευκολύνουν στην ηλεκτρονική τους αναζήτηση. Στο τέλος του μαθήματος, συμπληρώνουν ερωτηματολόγια αξιολόγησης της διδακτικής πρότασης. Επίσης, τους ζητείται να ετοιμάσουν στο σπίτι

¹ Η συγκεκριμένη εισήγηση παρουσιάστηκε αρχικά στην ημερίδα των φιλολόγων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών και, ακολούθως, στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ με θέμα: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», που πραγματοποιήθηκε στη Σύρο, στις 8, 9 και 10 Μαΐου 2009. Δημοσιεύθηκε στα Πρακτικά του Συνεδρίου.

ένα κείμενο 500-600 λέξεων, δοσμένο σε σχετικό επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο, αν το επιθυμούν, θα δημοσιευθεί στο συγκεκριμένο ιστολόγιο, (<http://students-net.blogspot.com>).

Κύριος σκοπός είναι η ενημέρωση των μαθητών για θέματα που αφορούν την εργασία και την επιλογή επαγγέλματος σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και της συνεργατικής μάθησης.

Λέξεις - κλειδιά: Εργασία, Επάγγελμα, Ανεργία, Εργασιακά Δικαιώματα, Βιογραφικό Σημείωμα, Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Εισαγωγή

Ως αφορμή για να δημιουργήσουμε τη συγκεκριμένη πρόταση υπήρξε η συμμετοχή μας στο σεμινάριο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Β επιπέδου, την άνοιξη του 2008. Θελήσαμε να μεταφέρουμε στην πράξη τα όσα διδαχθήκαμε σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, πιστεύοντας πως θα συμβάλουμε τόσο στην προσωπική μας βελτίωση όσο και των μαθητών μας, αφήνοντας τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους και υιοθετώντας νέες πρακτικές, πιο ενδιαφέρουσες και αποδοτικές. Διαπιστώσαμε πως η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων ζωντανεύει με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών, χωρίς ταυτόχρονα να απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις πληροφορικής από πλευράς των διδασκόντων.

Πληροφορίες για τη διδακτική πρόταση

Τάξη: Β' Λυκείου.

Μάθημα: Έκφραση έκθεση.

Ενότητα: Βιογραφικά είδη. Θέματα για συζήτηση και έκφραση / έκθεση: σχετικά με την εργασία και την επιλογή επαγγέλματος.

Διαθεματική αξιοποίηση: Ιστορία, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γυμνασίου – Λυκείου, Σ.Ε.Π., Πληροφορική.

Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία με τη χρήση: Επεξεργαστή κειμένου, φυλλομετρητή, προγράμματος παρουσιάσεων, ιστολογίου.

Διάρκεια: Δύο ή τρεις διδακτικές ώρες. Η τρίτη διδακτική ώρα απαιτείται για το σχολιασμό των γραπτών κειμένων που παρήγαγαν οι μαθητές στο σπίτι τους, καθώς και για περαιτέρω διευκρινίσεις.

Εφαρμογή: ΕΠΑΛ Νιγρίτας Σερρών.

Χρησιμότητα διδακτικού σεναρίου:

- Κριτήρια επιλογής επαγγέλματος.
- Αλλαγές στην αγορά εργασίας.
- Προσπάθεια αντιμετώπισης της ανεργίας.
- Χρήση των ΤΠΕ στο Λύκειο.
- Χρησιμοποίηση ποικίλων σημειωτικών πόρων στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών στο Λύκειο.

Το συγκεκριμένο σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί σε απλούστερη μορφή στην αντίστοιχη ενότητα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β' Γυμνασίου.

Διδακτικοί στόχοι (Κουτσογιάννης, 2008 & ΥΠΕΠΘ, 2002)

A. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

Επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να ορίσουν και να αναλύσουν την έννοια της εργασίας μέσα από τη μελέτη σχετικών κειμένων.
- Να ανακαλέσουν εργασιακές συνθήκες προηγούμενων περιόδων.
- Να επισημάνουν τα νέα εργασιακά δεδομένα στη σύγχρονη κοινωνία.
- Να περιηγηθούν σε δικτυακούς τόπους επίσημων φορέων απ' όπου θα μπορούν να γνωρίσουν τα εργασιακά τους δικαιώματα και να αντλούν πληροφορίες για την επιλογή επαγγέλματος.
- Να διερωτηθούν γύρω από το πρόβλημα της ανεργίας.
- Να μπορούν να συντάσσουν ένα βιογραφικό σημείωμα.
- Να καλλιεργήσουν την προφορική και γραπτή επικοινωνία («ακούω», «μιλώ», «διαβάζω» και «γράφω»).
- Να κατανοήσουν τη διαδικασία σύνθεσης μιας ομαδικής εργασίας.
- Να ασκηθούν στην παραγωγή λόγου τεκμηριωμένου και σύνθετου.
- Να χρησιμοποιούν επαρκώς και συνειδητά τον προφορικό και γραπτό λόγο στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.

B.1. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

Επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να μπορούν, μέσω της διερεύνησης, να συνθέτουν μια εργασία στην οποία να εκφράζουν και να τεκμηριώνουν τις δικές τους απόψεις και ιδέες.
- Να αναπτυχθεί με τις ερευνητικές εργασίες πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική και εξωσχολική ζωή.

B.2. Ως προς τη διαδικασία κατάρτησης της γλώσσας:

- Να κατανοήσουν τα επίπεδα του κλασικού, νέου και ψηφιακού γραμματισμού.
- Να ανταποκρίνονται στην παραγωγή κειμένων, δοσμένων σε επικοινωνιακό πλαίσιο .
- Να ασκηθούν στην παραγωγή λόγου, μέσα στα πλαίσια της ομάδας.

Γ. Ως προς την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία:

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με την τεχνολογία της πληροφορικής, ώστε να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα μέσω των Η/Υ και να επικοινωνούν μέσω των Η/Υ ως πομποί ή δέκτες.
- Να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στο διαδικτυακό περιβάλλον.
- Να γνωρίσουν και να χρησιμοποιούν τις εφαρμογές των ΤΠΕ που τους βοηθούν στην παραγωγή κειμένου.

Μέθοδος

Συνεργατική, διερευνητική, μαθητοκεντρική.

Ενδεικτικές δικτυακές τοποθεσίες

(κρίθηκαν κατάλληλες οι παρακάτω τοποθεσίες, είτε γιατί προέρχονται από επίσημους φορείς, είτε γιατί φωτίζουν όλες τις πτυχές του θέματος, βοηθώντας τους μαθητές).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΥΛΕΣ: <http://www.pi-schools.gr>

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΕΣ ΠΥΛΕΣ: <http://www.in.gr>

ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΕΣ: <http://el.wikipedia.org/>

ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ: <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/grk.htm>

<http://www.cedefop.europa.eu/default.asp>

http://europa.eu/agencies/community_agencies/cedefop/index_el.htm

ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ: http://europa.eu/index_el.htm

<http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11008a.htm>

ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ: <http://tovima.dolnet.gr>

<http://www.enet.gr>

<http://www.tanea.gr>

ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ: <http://www.inegsee.gr>

ΚΡΑΤΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ:

<http://www.oaed.gr>

<http://www.asep.gr>

<http://www.neagenia.gr>

<http://www.kep.gr>

<http://www.ekep.gr>

<http://www.prosonolotahos.gr>

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ: www.rhodes.aegean.gr <http://www.cso.auth.gr/>

ΙΔΙΩΤΙΚΟΙ ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ: <http://www.proslipsis.gr> <http://www.diorismos.gr>

ΙΣΤΟΤΟΠΟΣ «ΝΕΣΤΩΡ» ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔ/ΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ: <http://195.251.20.34>

Περιγραφή της διδακτικής πορείας

Αφού έχει προηγηθεί η διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας του βιβλίου, ο καθηγητής προχωρά στην υλοποίηση του σεναρίου στο εργαστήριο πληροφορικής. Ως προϋπόθεση, θεωρείται η εξοικείωση τόσο του διδάσκοντος, όσο και των μαθητών, με τα βασικά εργαλεία των ΤΠΕ.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (δύο ή τριών ατόμων). Χρησιμοποιούνται 6 φύλλα εργασίας, τα οποία μοιράζονται με τυχαία σειρά καλύπτοντας πολυτροπικά τις ενότητες του μαθήματος. Δίνονται κάποιες ενδεικτικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις, σχετικές με το περιεχόμενο των φύλλων εργασίας. Τα συγκεκριμένα φύλλα εργασίας είναι δημοσιευμένα και στο ιστολόγιο της τάξης με ενεργοποιημένους τους προτεινόμενους ηλεκτρονικούς δεσμούς, για να καθίσταται πιο εύκολη η πλοήγηση στο διαδίκτυο.

Επιπροσθέτως, στο ιστολόγιο είναι αναρτημένα κείμενα, άρθρα και σχετικά με το θέμα video. Επίσης, προτρέπει οι μαθητές να αναζητήσουν κριτικά κι άλλες σχετικές πηγές από το διαδίκτυο. Ο καθηγητής, (ή οι καθηγητές), είναι κοντά τους, σε

περίπτωση που χρειαστούν επιπλέον οδηγίες, επισημαίνοντας την ανάγκη ελέγχου και αξιοπιστίας του υλικού.

Μετά την επεξεργασία των φύλλων εργασίας γίνεται συζήτησή τους στην τάξη και, επιπλέον, οι μαθητές συμπληρώνουν ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της διδακτικής πρότασης. Ακόμη, ζητείται από τους μαθητές η παραγωγή κειμένου στο σπίτι, έκτασης 400-500 λέξεων, με θέμα: «Ποιες είναι οι ενέργειες που σκέφτεστε να κάνετε για να αντεπεξέλθετε στα νέα εργασιακά δεδομένα και να αποφύγετε την ανεργία;» Τα κείμενα αυτά, τα οποία ενισχύουν την ενσυναίσθηση των μαθητών, δημοσιεύονται στο ιστολόγιο, (<http://students-net.blogspot.com>), με τη σύμφωνη γνώμη τους. Το ιστολόγιο δηλ. αποτελεί τον τόπο επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων και μετά το πέρας του μαθήματος. Έπειτα, συμπληρώνεται ερωτηματολόγιο από τους μαθητές, είτε επώνυμα, είτε ανώνυμα, με σκοπό να εξαχθούν δεδομένα αναφορικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας με τη χρήση των ΤΠΕ. Τα δεδομένα αυτά αποτελούν αντικείμενο συζήτησης στο επόμενο μάθημα.

Σε κάθε φύλλο εργασίας, θίγονται τα παρακάτω θέματα:

1. Εργασία – δουλειά – Μορφές και ιστορία της εργασίας.
2. Προστασία των εργασιακών δικαιωμάτων.
3. Αλλαγή εργασιακών δεδομένων – τηλεργασία.
4. Ηλεκτρονικές πηγές εργασιακών θεμάτων – βιογραφικό σημείωμα.
5. Επαγγελματισμός προσανατολισμός – προσόντα γι' απόκτηση επαγγέλματος – η οπτική του φύλου.
6. Μορφές ανεργίας – ανεργία και νέοι – ανεργία και μετανάστες.

Προτάσεις προέκτασης σεναρίου

Το συγκεκριμένο σενάριο μπορεί να διευρυνθεί παίρνοντας τη μορφή project. Οι μαθητές μπορούν να οργανώσουν έκθεση στο σχολείο τους προβάλλοντας το υλικό που συγκέντρωσαν, με σκοπό να ενημερώσουν τους συμμαθητές τους για το μείζον πρόβλημα της ανεργίας, αλλά και για όλες τις μορφές εργασίας, για τα εργασιακά δικαιώματα κ.τ.λ. Μπορούν ακόμη την ημέρα παρουσίασης της έκθεσης, οι μαθητές να φορούν μπλουζάκια με τυπωμένα συνθήματα κατά της ανεργίας, (π.χ. «Δεν φοβάμαι την ανεργία», «Ανεργία; Ευχαριστώ, δεν θα πάρω!», κ.α.).

Μπορεί να γυριστεί και ταινία μικρού μήκους από τους μαθητές, με τη βοήθεια καθηγητή που είναι εξοικειωμένος με τα εργαλεία παραγωγής ταινίας, με σχετικό θέμα.

Το υλικό που συγκέντρωσαν οι μαθητές μπορούν να το αξιοποιήσουν και σε πρόγραμμα ηλεκτρονικής αδελφοποίησης με άλλα σχολεία, (π.χ. πρόγραμμα etwinning), ανταλλάσσοντας απόψεις με μαθητές άλλων σχολείων γι' αυτό το τόσο σημαντικό θέμα.

Αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση υλοποιήθηκε σε τμήμα της Β' τάξης του ΕΠΑΛ Νιγρίτας Σερρών στις 26 Ιανουαρίου 2009, από τους συνεργαζόμενους φιλόλογους καθηγητές που τη σχεδίασαν. Οι μαθητές φάνηκαν ευχαριστημένοι που προσέγγισαν τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα μέσω των ΤΠΕ, γεγονός που εξέφρασαν και κατά την ώρα της συζήτησης. Ειδικότερα, τους ικανοποίησε η αναζήτηση εργασιακών θεμάτων μέσω του διαδικτύου, η ενεργός συμμετοχή τους, η εμπειρία της διαφορετικής διδακτικής μεθόδου, κάτι που φάνηκε από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων (Νικολαΐδου & Γιακουμάτου, 2001). Μέσω αυτών, οι μαθητές αξιολόγησαν τη διδακτική πρόταση, απαντώντας, μεταξύ άλλων, στο αν η διδασκαλία μέσω ΤΠΕ τους παρακινεί στη μελέτη και οδηγεί στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Η δυσκολία που παρουσιάστηκε ήταν η αδυναμία ορισμένων μαθητών να επεξεργαστούν μέσα στο χρόνο που τους δώσαμε όλα τα θέματα των φύλλων εργασίας, κάτι που όμως ξεπεράστηκε σε μεγάλο βαθμό, λόγω της συνδρομής των φιλόλογων αλλά και της βοήθειας των υπολοίπων μαθητών της ομάδας.

Η επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων, έδειξε πως, οι μαθητές σε ποσοστό μεγαλύτερο του 50%, επιθυμούν να διδάσκονται τα μαθήματα μ' αυτόν τον τρόπο, κατά τη γνώμη τους, η χρησιμοποίηση διαδικτυακών πηγών έδωσε «ζωντάνια» στο μάθημα, τους επηρέασε θετικά στην απόδοσή τους, τους παρακίνησε στο να εργάζονται με παρόμοιο τρόπο κατά την προετοιμασία τους στα φιλολογικά μαθήματα και τους έκανε να νιώθουν πως είναι περισσότερο ενεργοί στη διδακτική δράση.

Βιβλιογραφία

Ζέττα Β., Παλάζη Χρ., Σωτηροπούλου Χρ. 2003. «Έχω δικαίωμα να διαφέρω...». Μια απόπειρα διαφορετικής διδακτικής προσέγγισης των φαινομένων του ρατσισμού

και του κοινωνικού αποκλεισμού. Ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη». Σύρος 9-11 Μαΐου 2003.

Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη. 2001. *Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορικής στη Σχολική Εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή και διεθνής πραγματικότητα.*

Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών. 2008. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02. Πάτρα. ΙΤΥ.

Κακλαμάνης, Θ. 2001. Συνεργατική μάθηση και ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 10.

Κουτσογιάννης, Δ. 2001. (επιμ.). *Πληροφορική – επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία.* Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσογιάννης Δ. 2008. Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων. Στο: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02. Πάτρα. ΙΤΥ.

Νικολαΐδου, Σ. & Γιακουμάτου Τ. 2001. *Διαδίκτυο και Διδασκαλία. Ένας οδηγός για κάθε ενδιαφερόμενο και πολλές προτάσεις για τους φιλολόγους.* Αθήνα. Κέδρος.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2002. *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο.* Αθήνα. Εκδοτικός Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Παράρτημα

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1^ο Φύλλο Εργασίας:

ΕΡΓΑΣΙΑ – ΔΟΥΛΕΙΑ – ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: <http://www.pi-schools.gr/lessons/history/>, επιλέξτε τον υπερσύνδεσμο «**Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου Α' Λυκείου**» και στη συνέχεια πατήστε «**άνοιγμα**». Ανοίξτε το αρχείο «**Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου**». Επιλέξτε τις σελίδες 111-112 και στη συνέχεια: Διαβάστε το παράθεμα 20 της σελ.112 του βιβλίου και απαντήστε:

α). Πώς αντιμετώπιζαν την ενασχόληση με τη χειρωνακτική εργασία οι αρχαίοι Έλληνες;

2. Πληκτρολογήστε την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://el.wikipedia.org/> και αναζητήστε πληροφορίες για το λήμμα «δουλεία». Από τα αποτελέσματα επιλέξτε το άρθρο «Δουλεία» (Αρχαία Ελλάδα).

Μελετήστε το άρθρο και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

α). Πώς ερμηνεύετε το ζήτημα της δουλείας στην αρχαία Ελλάδα σε συνάρτηση και με άλλες συνθήκες της εποχής εκτός από το γεγονός της απέχθειας που έτρεφαν οι αρχαίοι Έλληνες για την χειρωνακτική εργασία;

β). Άρα ποια η διαφορά δουλειάς-εργασίας; Ποια λέξη είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται σήμερα;

3. Κάντε τη δική σας αναζήτηση σχετικά με το θέμα του φύλλου εργασίας σας χρησιμοποιώντας μηχανές αναζήτησης (π.χ. <http://www.google.com>). Ενδεικτικά, σας δίνεται η ηλεκτρονική διεύθυνση του Ιδρύματος μείζονος Ελληνισμού, <http://www.ime.gr>. Προσπαθήστε να αξιολογείτε κριτικά το περιεχόμενο των ιστοσελίδων, με βάση όσα διδαχθήκατε. Δημιουργήστε ένα σύντομο κείμενο, βασισμένοι σε πληροφορίες που αντλήσατε σχετικά με τις μορφές και την ιστορία της εργασίας, αναφέροντας και τις πηγές σας.

2^ο Φύλλο Εργασίας:

ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ

1. Πληκτρολογήστε την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/grk.htm>

Διαβάστε προσεκτικά το άρθρο 23 από την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

α) Γίνεται κάποια διάκριση μεταξύ χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας;

β) Σκεφτείτε κάποιες περιπτώσεις παραβίασης των δικαιωμάτων αυτών (άνιση αμοιβή κ.α.).

2. Κάντε τη δική σας αναζήτηση σχετικά με το θέμα του φύλλου εργασίας σας χρησιμοποιώντας μηχανές αναζήτησης (π.χ. <http://www.google.com>).

Ενδεικτικά, σας δίνονται οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΕΣ: <http://el.wikipedia.org/>

ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ: <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/grk.htm>

ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ: http://europa.eu/index_el.htm,

<http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11008a.htm>

ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ: <http://tovima.dolnet.gr> <http://www.enet.gr> <http://www.tanea.gr>

ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ: <http://www.inegsee.gr>

ΚΡΑΤΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ: <http://www.oaed.gr> <http://www.ekep.gr>

ΙΣΤΟΤΟΠΟΣ «ΝΕΣΤΩΡ» ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔ/ΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ:

<http://195.251.20.34>

Προσπαθήστε να αξιολογήσετε κριτικά το περιεχόμενο των ιστοσελίδων, με βάση όσα διδαχθήκατε. Δημιουργήστε ένα σύντομο κείμενο, βασισμένοι σε πληροφορίες που αντλήσατε σχετικά με τα εργασιακά δικαιώματα όλων των ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αναφέροντας και τις πηγές σας.

3^ο Φύλλο Εργασίας:

ΑΛΛΑΓΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ - ΤΗΛΕΡΓΑΣΙΑ

1. Επιλέξτε την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://tovima.dolnet.gr> Στην περιοχή: «αναζήτηση» πληκτρολογήστε τη λέξη «**τηλεργασία**». Διαλέξτε το άρθρο εφημερίδας με τίτλο: «**Ποια είναι τα επαγγέλματα του μέλλοντος**» του Τ. Καφαντάρη.

Αφού διαβάσετε την ενότητα με τίτλο «**εργασιακό τοπίο στην ομίχλη**» του συγκεκριμένου άρθρου απαντήστε στις ερωτήσεις:

α) Πώς κατανοείτε τον όρο «**εργασιακή ευλυγισία**» που υπάρχει στην τελευταία παράγραφο της συγκεκριμένης ενότητας;

β) Στο συγκεκριμένο σημείο που βρίσκεστε θα παρατηρήσετε πως ο αρθρογράφος υποστηρίζει πως η «**διαρκής και δια βίου επιμόρφωση**» είναι απαραίτητη στα νέα εργασιακά δεδομένα. Καταθέστε σε λίγες γραμμές τη δική σας άποψη για το θέμα:

2. Κάντε τη δική σας αναζήτηση σχετικά με το θέμα του φύλλου εργασίας σας χρησιμοποιώντας μηχανές αναζήτησης (π.χ. <http://www.google.com>).

Ενδεικτικά, σας δίνονται οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΕΣ: <http://el.wikipedia.org/>

ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ: <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/grk.htm>

ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ: http://europa.eu/index_el.htm,

<http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11008a.htm>

ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ: <http://tovima.dolnet.gr> <http://www.enet.gr> <http://www.tanea.gr>

ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ: <http://www.inegsee.gr>

ΚΡΑΤΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ: <http://www.oaed.gr> <http://www.ekep.gr>

ΙΣΤΟΤΟΠΟΣ «ΝΕΣΤΩΡ» ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔ/ΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ:

<http://195.251.20.34>

Προσπαθήστε να αξιολογήσετε κριτικά το περιεχόμενο των ιστοσελίδων, με βάση όσα διδαχθήκατε. Δημιουργήστε ένα σύντομο κείμενο, βασισμένοι σε πληροφορίες που αντλήσατε σχετικά με την αλλαγή των εργασιακών δεδομένων γενικότερα, την τηλεργασία ειδικότερα, αναφέροντας και τις πηγές σας.

4^ο Φύλλο Εργασίας:

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ – ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

1. Πληκτρολογήστε την ηλεκτρονική διεύθυνση:

http://europa.eu/index_el.htm

Έχετε μπροστά σας τη δικτυακή πύλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Από αριστερά πατήστε πάνω στους ενεργούς υπερσυνδέσμους «**Η Ευρώπη για τους νέους**» και «**Εργασία**». Περιηγηθείτε στις ιστοσελίδες που ανοίγεται.

α) Εξοικειωθείτε με το περιβάλλον εύρεσης εργασίας κρατώντας σημειώσεις σχετικά με τους υπερσυνδέσμους που πατήσατε για να πάρετε πληροφορίες για τις συνθήκες διαβίωσης και για τις θέσεις εργασίας σε μία ευρωπαϊκή χώρα της αρεσκείας σας (π.χ. Βέλγιο).

2. Αφού περιηγηθείτε στους ακόλουθους ελληνικούς δικτυακούς τόπους, αξιολογήστε την χρησιμότητα του καθενός σχετικά με την παροχή πληροφοριών για επαγγελματικό προσανατολισμό και εξεύρεση εργασίας:

Ηλεκτρονική διεύθυνση δικτυακού τόπου:	Δεχτήκαμε βοήθεια για εργασιακά θέματα;			
	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ

ΚΡΑΤΙΚΩΝ ΦΟΡΕΩΝ:				
http://www.oaed.gr				
http://www.asep.gr				
http://www.neagenia.gr				
http://www.kep.gr				
http://www.ekep.gr				
http://www.prosonolotahos.gr				
http://www.cso.auth.gr/				
ΙΔΙΩΤΩΝ:				
http://www.proslipsis.gr				
http://www.diorismos.gr				

3. Κάντε τη δική σας αναζήτηση σχετικά με το θέμα του φύλλου εργασίας σας χρησιμοποιώντας μηχανές αναζήτησης (π.χ. <http://www.google.com>).

Ενδεικτικά, σας δίνονται οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ:

http://europa.eu/agencies/community_agencies/cedefop/index_el.htm

EUROPASS (Ευρ. Βιογραφικό):

http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Introduction.csp?loc=el_GR

ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ: http://europa.eu/index_el.htm,

<http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11008a.htm>

ΚΡΑΤΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ: <http://www.oaed.gr> <http://www.ekep.gr>

ΙΣΤΟΤΟΠΟΣ «ΝΕΣΤΩΡ» ΣΥΜΒ/ΚΗΣ & ΠΡΟΣ/ΛΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔ/ΚΟΥ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ: <http://195.251.20.34>

Προσπαθήστε να αξιολογήσετε κριτικά το περιεχόμενο των ιστοσελίδων, με βάση όσα διδαχθήκατε. Δημιουργήστε ένα σύντομο κείμενο, βασισμένοι σε πληροφορίες που αντλήσατε σχετικά με τις ηλεκτρονικές πηγές εργασιακών θεμάτων περιλαμβάνοντας και το πρότυπο του ευρωπαϊκού βιογραφικού σημειώματος.

5^ο Φύλλο Εργασίας:

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ– ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΓΙΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ– Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ

1. Πληκτρολογήστε την ηλεκτρονική διεύθυνση: www.ekep.gr Πατήστε αριστερά στον υπερσύνδεσμο «**Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός**»: Διαβάστε το κείμενο «**Έννοια και περιεχόμενο**».

α) Κρατήστε σημειώσεις για τη σημασία του επαγγελματικού προσανατολισμού:

2. Πλοηγηθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.rhodes.aegean.gr/employability. Πατήστε «**συνέχεια**», μετά «**Προσόντα και δεξιότητες**» και στη συνέχεια «**Διερεύνηση προσόντων**» και «**επόμενη σελίδα**». Δείτε τα προσόντα, τις δεξιότητες και τα βήματα για σωστή επιλογή επαγγέλματος. Διερευνήστε και τα «**γραφεία διασύνδεσης**».

α) Κρατήστε σημειώσεις σχετικά με τα προσόντα και τις δεξιότητες που χρειάζονται για διάφορα επαγγέλματα:

3. Κάντε τη δική σας αναζήτηση σχετικά με την οπτική του φύλου στην εργασία χρησιμοποιώντας μηχανές αναζήτησης (π.χ. <http://www.google.com>).

Ενδεικτικά, σας δίνονται οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ: http://europa.eu/index_el.htm,

<http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11008a.htm>

http://europa.eu.int/pol/socio/index_el.htm

<http://europa.eu.int/youreurope/nav/el/citizens/home.html>

ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ: <http://tovima.dolnet.gr> <http://www.enet.gr> <http://www.tanea.gr>

ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ: <http://www.inegsee.gr>

ΚΡΑΤΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ: <http://www.oaed.gr> <http://www.ekep.gr> <http://www.ypakp.gr>.

ΙΣΤΟΤΟΠΟΣ «**ΝΕΣΤΩΡ**» ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔ/ΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ:

<http://195.251.20.34>

Προσπαθήστε να αξιολογείτε κριτικά το περιεχόμενο των ιστοσελίδων, με βάση όσα διασχθήκατε. Δημιουργήστε ένα σύντομο κείμενο, βασισμένοι σε πληροφορίες που αντλήσατε σχετικά με τη θέση της γυναίκας στην εργασία.

6^ο Φύλλο Εργασίας:

ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΕΡΓΙΑΣ – ΑΝΕΡΓΙΑ ΚΑΙ ΝΕΟΙ – ΑΝΕΡΓΙΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ

1. Αναζητήστε πληροφορίες σχετικά με το φαινόμενο της ανεργίας χρησιμοποιώντας μηχανές αναζήτησης (π.χ. <http://www.google.com>).

Ενδεικτικά, σας δίνονται οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΕΣ: <http://el.wikipedia.org/>

ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ: http://europa.eu/index_el.htm

<http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11008a.htm>

ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ: <http://tovima.dolnet.gr> <http://www.enet.gr> <http://www.tanea.gr>

ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ: <http://www.inegsee.gr>

ΚΡΑΤΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ: <http://www.oaed.gr> <http://www.neagenia.gr>

<http://www.prosonolotahos.gr>

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ: www.rhodes.aegean.gr <http://www.cso.auth.gr/>

ΙΣΤΟΤΟΠΟΣ «ΝΕΣΤΩΡ» ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔ/ΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ:

<http://195.251.20.34>

Προσπαθήστε να αξιολογήσετε κριτικά το περιεχόμενο των ιστοσελίδων, με βάση όσα διδαχθήκατε. Δημιουργήστε ένα σύντομο κείμενο, βασισμένοι σε πληροφορίες που αντλήσατε σχετικά με την ανεργία στις μέρες μας.

2. Χρησιμοποιώντας τις παραπάνω ηλεκτρονικές πηγές αναζητήστε πληροφορίες σχετικά με τα ποσοστά της ανεργίας στους νέους.

3. Εργαστείτε με τον ίδιο τρόπο αναζητώντας πληροφορίες σχετικά με το θέμα: «ανεργία και μετανάστες». Ενδεικτικά συμβουλευτείτε το άρθρο της Ελευθεροτυπίας:

<http://www.tovima.gr/default.asp?pid=2&artid=143902&ct=114>

Προσπαθήστε να αξιολογήσετε κριτικά το περιεχόμενο των ιστοσελίδων, με βάση όσα διδαχθήκατε. Δημιουργήστε ένα σύντομο κείμενο, βασισμένοι σε πληροφορίες που αντλήσατε σχετικά με το αν οι μετανάστες είναι τελικά οι αίτιοι της ανεργίας ή πρόκειται για μία λανθασμένη άποψη.

**Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνική Γραμματεία με χρήση ΤΠΕ:
ένα εκπαιδευτικό λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και οι
δυνατότητες διδακτικής αξιοποίησής του.
Καταγραφή στάσεων των μαθητών-/τριών.**

Χρυσάνθη Παλάζη

*Καθηγήτρια Φιλολόγος, Μουσικό Γυμνάσιο- Εν. Λύκειο Σερρών
υπ. διδάκτωρ του τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ
palazi@gmail.com*

Περίληψη

Διδακτική παρέμβαση στο μάθημα Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από Μετάφραση στην Α' Γυμνασίου με χρήση του Εκπαιδευτικό Λογισμικό (CD-ROM) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Α. Αρχαία Ελλάδα - Τόπος και άνθρωποι Β. Ηροδότου Ιστορίες Α', Β' Γυμν.

Η εισήγηση στόχο έχει να παρέχει μια σύντομη παρουσίαση του προφίλ του λογισμικού, να αναπτύξει το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της επιχειρούμενης διδακτικής δραστηριότητας, από την σκοπιά της διερεύνησης των στάσεων μαθητών-/τριών σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων και να φωτίσει τις τοποθετήσεις των μαθητών με βάση την οπτική του φύλου.

***Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτικό λογισμικό, μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, στάσεις μαθητών/-τριών για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων, οπτική του φύλου.*

Επιχειρήθηκε μία διδακτική παρέμβαση στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση για 2 δίωρα με ένα τμήμα μαθητών Α' Γυμνασίου στο εργαστήριο Πληροφορικής, στο 3ο Γυμνάσιο Σερρών. Διδάσκουσα: κ. **Ελένη Σίμογλου**, καθηγήτρια Φιλολόγος με 33 χρόνια υπηρεσίας. Η διδακτική υποστήριξη υλοποιήθηκε με την τεχνική υποστήριξη και αμέριστη συμπαράσταση του κ. Στ. Μοσχολιού, καθηγητή Πληροφορικής.

Χρησιμοποιήθηκε το **Εκπαιδευτικό Λογισμικό (CD-ROM) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου**

A. Αρχαία Ελλάδα - Τόπος και άνθρωποι B. Ηροδότου Ιστορίες Α', Β' Γυμν.

το οποίο έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

<http://pi-schools.sch.gr/software/gymnasio/> ως υποστηρικτικό υλικό των διδακτικών πακέτων του Γυμνασίου.

Ο χρόνος που αφιερώθηκε στη διδακτική παρέμβαση κατανεμήθηκε ως εξής:

- Πρώτη διδακτική ώρα: οι μαθητές και οι μαθήτριες πλοηγήθηκαν στο λογισμικό εν μέρει κάτω από τις κατευθυντήριες υποδείξεις της καθηγήτριας και στη συνέχεια μόνιμοι τους με στόχο να κατανοήσουν τη δομή και τα περιεχόμενά του. (Για τους μαθητές αυτούς ήταν η πρώτη προσπάθεια ενσωμάτωσης της χρήσης λογισμικού στη διδασκαλία κάποιου μαθήματος και κατά συνέπεια κρίθηκε αναγκαία η διάθεση χρόνου εξοικείωσης με το υλικό).

- Δεύτερη και τρίτη διδακτική ώρα: ενασχόληση με μία ενότητα του λογισμικού που αποτελεί ταυτόχρονα διδακτέα ύλη του σχολικού εγχειριδίου «Ηροδότου Ιστορίες» και συγκεκριμένα τη μάχη των Θερμοπυλών. Οι μαθητές/-τριες πλοηγήθηκαν στο υλικό και αντλώντας πληροφορίες και γνώσεις από αυτό συμπλήρωσαν 2 φύλλα εργασίας και το τεστ γνώσεων που εμπεριέχει το λογισμικό.

- Τέταρτη ώρα: επιχειρήθηκε η παρουσίαση ανά ομάδα των απαντήσεων στα φύλλα εργασίας και η επισήμανση των στοιχείων (θετικών και αρνητικών) αναφορικά με το υλικό του λογισμικού.

Σύντομη παρουσίαση του προφίλ του λογισμικού:

Δομή: Αποτελείται από δύο μεγάλες ενότητες-ενεργούς συνδέσμους με υπερμεσικό υλικό αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια Α. Αρχαία Ελλάδα - Τόπος και άνθρωποι Β. Ηροδότου Ιστορίες Α', Β' Γυμνασίου. Εγκαθίσταται σε συμπίεσμένη μορφή από την ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και είναι «αυτόματης εκτέλεσης». Για τη διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε η ενότητα «Ηροδότου Ιστορίες».

Περιεχόμενο της ενότητας «Ηροδότου Ιστορίες».: απαρτίζεται από υποενότητες που παρακολουθούν τη δομή του σχολικού εγχειριδίου και σε κάθε μία από αυτές, ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να πλοηγηθεί σε υλικό που απαρτίζεται από κείμενα (*Σελιδοδείκτης, Γλωσσάρι*), εικόνες (*Πινακοθήκη*), αρχεία προσομοίωσης κίνησης των στρατευμάτων, ενώ ταυτόχρονα ακούει συμπληρωματικές πληροφορίες από αρχεία

ήχου. Οι ασκήσεις στο σύνδεσμο *Απορίας* είναι κλειστού ως επί το πλείστον τύπου, αλλά με ταυτόχρονη ύπαρξη ερωτήσεων ελεύθερης ανάπτυξης, χωρίς ωστόσο να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να γράψουν τις απαντήσεις τους σε κάποιο αρχείο κειμένου.

Στα φύλλα εργασίας των μαθητών στη διδακτική παρέμβαση, επιχειρήθηκε αξιοποίηση του γνωστικού υλικού από τα εργαλεία που απαρτίζουν το μενού περιεχομένων δηλ. *Σελιδοδείκτης, Πίνακοθήκη, Γλωσσάρι* σε συνδυασμό με τις ασκήσεις των εργαλείων *Απορίας* και *Φάκελος εργασιών*.

Η έρευνα από την εφαρμογή της διδακτικής προσέγγισης με χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού (Κρητικού-Αντωνίου, 1998) είναι μια πρώτη πιλοτική προσπάθεια διερεύνησης των αλλαγών που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της διδασκαλίας, όταν διαφοροποιείται το μέσο διδασκαλίας και στην προκειμένη περίπτωση αλλάζει το περιβάλλον διδασκαλίας, το μέσο παροχής πληροφορίας και γνώσης και ο ρόλος του διδάσκοντα (Κόμης 1997, Γιαννακοπούλου 1994, Μπίκος 1995, Vosniadou & Kollias 2001, Μπουραντάς 2005, Jimoyiannis & Komis 2006). Στα πλαίσια της επιχειρούμενης προσπάθειας που θα αναπτυχθεί την επόμενη σχολική χρονιά σε μεγαλύτερο εύρος εφαρμογής και σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών, η απόπειρα αυτή είχε διαγνωστικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα, αναφορικά με την οργάνωση της διδασκαλίας, τα προβλήματα εφαρμογής και το σχεδιασμό των ερευνητικών εργαλείων αξιολόγησης (Ράπτης & Ράπτη, 2001, Μπονίδης 2004, Φρόση 2005).

Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον θα εστιαστεί στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν.

Πορεία της έρευνας

Πριν από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης προηγήθηκαν (Cohen & Manion 1994, Frey, 1998):

- άτυπες συζητήσεις ανάμεσα στην ερευνήτρια και περιορισμένο αριθμό μαθητών του τμήματος για το επιχειρούμενο εγχείρημα,
- συνεργασία και συζήτηση μεταξύ καθηγήτριας του τμήματος και ερευνήτριας στο χώρο του σχολείου ή και τηλεφωνικών συζητήσεων-συνεννοήσεων κατά τον σχεδιασμό των επόμενων βημάτων της διδακτικής παρέμβασης.

Οι παρατηρήσεις από τις συζητήσεις αυτές αποτέλεσαν τη βάση για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου αποτίμησης-αξιολόγησης της προσπάθειας.

Η καταγραφή αλλαγών από την ενσωμάτωση των ΤΠΕ και συγκεκριμένα τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού σε επίπεδο γνωστικής κατάρτισης των μαθητών/-τριών, θα προϋπέθετε μεγάλο χρόνο εφαρμογής διδακτικών παρεμβάσεων και χρήση εργαλείων αξιολόγησης, σχεδιασμένα ώστε να συνυπολογίζουν πολλές παραμέτρους και να αποτιμούν τα αποτελέσματα σε σύγκριση με τυπικές μεθόδους αξιολόγησης (βαθμοί τριμήνων, βαθμοί από γραπτές δοκιμασίες -διαγωνίσματα και tests-, εργασίες, προφορική βαθμολογία). Κατανοώντας λοιπόν τη δυσκολία του εγχειρήματος, σε αυτή την πιλοτική έρευνα ο στόχος περιορίστηκε σε μια πρώτη καταγραφή στάσεων και διαθέσεων των μαθητών/-τριών αναφορικά με τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία μαθημάτων και συγκεκριμένα του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση (Νικολαΐδου 2000, Κουτσογιάννης 2001^α, 2001^β, 2002^α, 2002^β).

Ως *εργαλεία της έρευνας* χρησιμοποιήθηκαν:

- ✓ **Συμμετοχική παρατήρηση** (χρήση δηλ. εθνογραφικής μεθόδου),
- ✓ **Καταγραφή σημειώσεων** (φύλλα παρατήρησης για να φωτιστεί η πολυσύνθετη επικοινωνία που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος).

Η *αξιολόγηση* έγινε σε τρία επίπεδα:

I. Αρχική (συμπεράσματα από τις συζητήσεις με την καθηγήτρια του τμήματος και τους μαθητές/-τριες),

II. Διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης από:

- τα Φύλλα εργασίας των μαθητών,
- τα Φύλλα παρατήρησης (συστηματική παρατήρηση και καταγραφές),
- Άτυπη συζήτηση με την καθηγήτρια του τμήματος ,

III. Τελική αξιολόγηση μετά το τέλος εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης με:

α. ερωτηματολόγιο για τους μαθητές/-τριες

β. ερωτηματολόγιο για τον διδάσκοντα

γ. συνέντευξη-συζήτηση με τους μαθητές/-τριες του τμήματος

δ. συνέντευξη-συζήτηση με την καθηγήτρια του τμήματος

Συμπεράσματα από την έρευνα

α. όπως προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια αλλά και την ομαδική συζήτηση-συνέντευξη εστίασης με τους μαθητές/-τριες:

1. το 86,3 % των μαθητών/-τριών αντιμετωπίζουν θετικά την αλλαγή του χώρου διεξαγωγής της διδακτικής διαδικασίας. Θεωρούν ότι η αλλαγή του χώρου σπάει τη μονοτονία της μετωπικής διδασκαλίας και τους προδιαθέτει ευχάριστα για να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία.

2. το 63,6 % θα επιθυμούσαν η επιλογή του/της συμμαθητή/ -τριας με τον οποίο χρησιμοποιούν από κοινού τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στο εργαστήριο Πληροφορικής να γίνεται από τους ίδιους. Εξήγησαν ότι το κριτήριο επιλογής δε σχετίζεται με τις επιδόσεις των συμμαθητών τους στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά αφορά θέματα χαρακτήρα, συμπεριφοράς, συναισθηματικών δεσμών μεταξύ τους, στοιχεία που αποδεικνύονται σημαντικά προκειμένου για μια συνεργατική δραστηριότητα.

3. αναφορικά με την εμπειρία και την εξοικείωση στη χρήση Η/Υ το 95,4 % απάντησαν πως έχουν άνεση στη χρήση και μάλιστα,

4. το 31,8 % χρησιμοποιεί Η/Υ στο σπίτι, στο σχολείο και σε Internet Café, το 31,8 % χρησιμοποιεί Η/Υ στο σπίτι και στο σχολείο, το 13,6 % χρησιμοποιεί Η/Υ στο σχολείο και σε Internet Café, το 18,2 % χρησιμοποιεί Η/Υ στο σπίτι και σε Internet Café ενώ ένα 4,6 % χρησιμοποιεί Η/Υ μόνο στο σπίτι. Στη συζήτηση με τα παιδιά προέκυψε η διαπίστωση του χρόνου που αφιερώνουν κατά τη διάρκεια της εργασιμής εβδομάδας καθώς και του Σαββατοκύριακου στην ενασχόλησή τους με το διαδίκτυο στα Internet Café, σε δραστηριότητες που σχετίζονται με παιχνίδια στο μεγαλύτερο ποσοστό και λιγότερο με πλοήγηση σε ιστοσελίδες. Σε ορισμένες περιπτώσεις ο συνολικός χρόνος απασχόλησης ξεπερνά τις 7 ώρες εβδομαδιαίως, με μέγιστο χρόνο τις 12 ώρες και από αυτόν μόνο 1-2 ώρες δαπανώνται για σχολικές εργασίες με πηγή διερεύνησης το διαδίκτυο και τις μηχανές αναζήτησης. Συγκρίνοντας το συνολικό εβδομαδιαίο χρόνο χρήσης του Η/Υ με το χρόνο καθημερινής μελέτης των μαθημάτων του σχολείου, αποδείχθηκε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις μελετούν τον ίδιο ή και λιγότερο χρόνο τα μαθήματά τους (με διακοπτόμενη μάλιστα μελέτη) σε σχέση με την απρόσκοπτη-συνεχή χρήση Η/Υ και Διαδικτύου (Αβούρης 2004, Φραγκουλίδου 2006).

5. Το περιεχόμενο του λογισμικού «κατακτήθηκε» γρήγορα, εύκολα και με άνεση από όλους, χρειάστηκαν παρά μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις κατευθυντήριες γραμμές.

Το 36 % συνάντησε δυσκολίες τεχνικής φύσης στην πλοήγηση του λογισμικού και η συνολική εντύπωση κατά τη συζήτηση που ακολούθησε, απέδειξε πως επρόκειτο για προβλήματα ήσσονος σημασίας με δυνατότητα εύκολης και άμεσης αντιμετώπισης (πχ. ενεργοποίηση στοιχείου *activex*) και σε γενικές γραμμές εκτιμήθηκε απρόσκοπτη η πλοήγηση του υλικού (Gressard & Loyd 1986, Bikos 1990, Kay 1993, Κούτρα 1998, Mitra 1998, Σολωμονίδου 2003).

6. οι δυσκολίες τεχνικής φύσης σε ποσοστό 81,8 %, θεωρήθηκε ότι δεν πρόκειται να επηρεάσουν την επιθυμία συμμετοχής σε μια παρόμοια εκπαιδευτική διαδικασία με χρήση λογισμικού. Εντύπωση προκάλεσε κατά τη συζήτηση ο ζήλος και ο ενθουσιασμός για την επανάληψη του εγχειρήματος και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκής στη διαδικασία, με προηγούμενη προετοιμασία τους, αναφορικά με τη γνώριμία με το λογισμικό εκ των προτέρων από τον Η/Υ στο σπίτι τους.

7. αναφορικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας από την καθηγήτρια τους εκτιμήθηκε ότι άλλαξε λίγο (27,3 %), αρκετά (50 %), πολύ (22,7%). Από κανένα μαθητή/-τρια δε δόθηκε η απάντηση πως δεν άλλαξε καθόλου.

8. προσπαθώντας με δομημένο ερωτηματολόγιο να δοθεί η δυνατότητα να διερευνηθούν οι πτυχές της αλλαγής της συμπεριφοράς της καθηγήτριας του μαθήματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο εργαστήριο Πληροφορικής, στην ερώτηση 8 υπήρξαν 5 επιλογές, γεγονός που όπως αποδείχθηκε δημιούργησε κάποιες δυσκολίες στον εντοπισμό των απαντήσεων που απεικόνιζαν με σαφήνεια, την εντύπωση που αποκόμισαν. Πιο ασφαλής εικόνα των βιωμάτων τους προέκυψε κατά τη συζήτηση-συνέντευξη μαζί τους στο στάδιο της τελικής αξιολόγησης. Το δείγμα των απαντήσεων έδειξε πως: το 41 % εκτιμά πως η αλλαγή του διδάσκοντα συνίσταται σε αλλαγή του τρόπου επικοινωνίας, ομιλίας, στάσης σώματος, χρήση χειρονομιών, ενώ ένα 27,3 % θεωρεί πως εκτός από τα προηγούμενα διαπίστωσε από μέρους της καθηγήτριας τους, εκδήλωση μεγαλύτερης υπομονής και ανοχής απέναντι τους. Το 18,2 % πάλι εντοπίζει πως εκτός από την αλλαγή στον τρόπο επικοινωνίας, έκδηλη ήταν η εκδήλωση αμηχανίας και άγχους σχετικά με τη διεξαγωγή του μαθήματος. Το υπόλοιπο ποσοστό 13,5 % μοιράστηκε σε μονομερείς επιλογές παραγόντων που οδήγησαν στη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς του διδάσκοντα και όχι σε συνδυασμό. Κατά τη συζήτηση-συνέντευξη εστίασης, από την οποία απουσίαζε η καθηγήτρια της τάξης οι μαθητές και οι μαθήτριες αποσαφήνισαν τις αλλαγές που εντόπισαν στη συμπεριφορά

της καθηγήτριας τους, κάνοντας ως επί το πλείστον σύγκριση με τα βιώματα που έχουν από την παραδοσιακή-μετωπική διδασκαλία. Με θετικό τρόπο επισήμαναν ευχάριστες αλλαγές όπως π.χ. λιγότερες υποδείξεις, λιγότερη χρήση του μονολόγου, λιγότερες φωνές σε προσπάθειες επιβολής της τάξης με συνοδεία χτυπημάτων του χεριού στην έδρα, επιθυμία για συνεργασία, καθοδήγηση, βοήθεια και ψυχολογική υποστήριξη με χρήση επαινετικών σχολίων και συνεχούς ανατροφοδότησης (Κόμης 1997, Γιαννακοπούλου 1994, Μπίκος 1995, Ράπτης & Ράπτη, 2001, Vosniadou & Kollias 2001, Μπουραντάς 2005, Jimoyiannis & Komis 2006).

9. η βιωματική εντύπωση της ενθουσιώδους υποδοχής από το σύνολο των μαθητών/-τριών για την εμπλοκή τους σε μια διδακτική δραστηριότητα, επιβεβαιώθηκε και από τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο όπου το 95,5 % απάντησε πως καθίσταται αναμφίβολα πιο ενδιαφέρουσα η διδασκαλία με χρήση Η/Υ και εκπαιδευτικού λογισμικού. Να σημειωθεί πως κανένας μαθητής δεν είχε προηγούμενη εμπειρία από εκπαιδευτικό λογισμικό, ούτε είχε ασχοληθεί σε επίπεδο ατομικής πρωτοβουλίας με τη διερεύνηση κάποιου λογισμικού εκπαιδευτικού περιεχομένου.

10. στο ερώτημα που επιχειρήθηκε να διατυπωθεί αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις της διδασκαλίας με χρήση λογισμικού σε σχέση με την παραδοσιακή σε επίπεδο πρόσκτησης γνώσεων, παρατηρήθηκε μια διάσταση απόψεων καθώς ένα ποσοστό 59% εκτιμά πως υπάρχει η δυνατότητα απόκτησης σημαντικά μεγαλύτερου όγκου πληροφοριών και γνώσεων από το υλικό του εκπαιδευτικού λογισμικού σε σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο, ένα 27,3 % εκτιμά πως πρόκειται για ίδιες γνώσεις και ένα ποσοστό 13,7 % τις θεωρεί κατώτερες. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω υπάρχει προβληματισμός στους ερευνητές σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με χρήση Η/Υ αναφορικά με την κατάκτηση γνώσεων από τους μαθητές/-τριες. Σε κάθε περίπτωση μια περιορισμένη χρονικά εφαρμογή δεν είναι δυνατό να εξάγει ασφαλή συμπεράσματα. Αυτό προϋποθέτει ικανό χρόνο ενασχόλησης και σχεδιασμό ενός ερευνητικού εργαλείου αξιολόγησης που θα καταγράφει επιδόσεις σε διάφορες φάσεις της έρευνας και θα αποτιμά τα δεδομένα συγκριτικά με τις τυπικές μορφές αξιολόγησης.

11.η διεξαγωγή μαθημάτων με χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού κατά πλειοψηφία (72,7 %) εκτιμάται πως θα αποτελέσει κίνητρο για περαιτέρω προσωπική ενασχόλησή τους στο σπίτι με κάποιο από τα προσφερόμενα on line λογισμικά, ενδεχομένως για περισσότερο χρόνο και με περισσότερο ζήλο, με στόχο την εμπάθυνση σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο των σχολικών μαθημάτων.

β. όπως προέκυψαν από τα φύλλα παρατήρησης της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης:

- Ενδιαφέρον και προσοχή κατά το πρώτο δίωρο της διδακτικής προσέγγισης με σαφή σημάδια απροθυμίας και κόπωσης από ορισμένους μαθητές (κυρίως αγόρια) κατά τη διάρκεια της δεύτερης ώρας. Το στοιχείο της αδυναμίας να διατηρήσουν προσηλωμένη την προσοχή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα σε μία δραστηριότητα αναφορικά με τα αγόρια εντοπίστηκε από την καθηγήτρια του τμήματος, στον ίδιο βαθμό και κατά την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία.

- Η συνεργασία σε ομάδες σε ορισμένες περιπτώσεις δεν εξελίχθηκε ομαλά. Αναδείχθηκαν δυσκολίες από την έλλειψη εμπειρίας των μαθητών στη συνεργατική μάθηση. Συμπλήρωνε –εκτός ελάχιστων εξαιρέσεων- το κείμενο ο/η πιο δραστήριος/-α της ομάδας, περιορίζοντας τους υπόλοιπους σε ένα πιο παθητικό ρόλο. Η «ηγετική» φυσιογνωμία της ομάδας καθοδηγούσε τους υπόλοιπους, παίρνοντας πρωτοβουλία για την πλοήγηση στο υλικό και επιμένοντας πχ. για την πορεία εργασιών στη διερεύνηση του υλικού, στη συμπλήρωση των ασκήσεων και τη συγγραφή κειμένου. Όταν η ομάδα απαρτιζόταν από αγόρι και κορίτσι, η πρωτοβουλία για τη συμπλήρωση των ασκήσεων και τη συγγραφή του κειμένου αναλαμβάνονταν από το κορίτσι (Κανάκης 1987, Meyer 1987, Marchant 1988, Χρυσοφίδης 1994, Kutnick 1997, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002).

- Εντοπίστηκε άγχος στη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας. Παρόλο που είχε με σαφήνεια διευκρινιστεί το ερευνητικό ενδιαφέρον του εγχειρήματος και η σκόπιμη εμπλοκή στη διαδικασία για λόγους απόκτησης με βιωματικό τρόπο της εμπειρίας της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου με διαφορετικό από την τυπική διαδικασία τρόπο, ήταν σαφές ότι αρκετά παιδιά και κυρίως μαθήτριες, αδυνατούσαν να αποβάλουν το άγχος της κριτικής και της αξιολόγησης για την επίδοσή τους στη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας.

- Το περιεχόμενο του λογισμικού «κατακτήθηκε» γρήγορα, εύκολα και με άνεση από όλους, χρειάστηκαν παρά μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις κατευθυντήριες γραμμές.

- Κατά γενική ομολογία η δραστηριότητα θα είχε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα κατά την άποψη των αγοριών αν υπήρχε η δυνατότητα κάθε μαθητής να χρησιμοποιεί το δικό του υπολογιστή και να έχει τη δυνατότητα με χρήση ακουστικών να παρακολουθεί -ενώ πλοηγείται στο λογισμικό- τις υποδείξεις και το πληροφοριακό υλικό που υπάρχει σε μορφή αρχείων ήχου. Τα κορίτσια αντίθετα θεώρησαν σημαντικότερη εμπειρία την ενασχόληση με μια δραστηριότητα που βασίστηκε στη συνεργατική μάθηση και προϋπόθετε για τη διεκπεραίωσή της συζήτηση, προβληματισμό και συνδυασμό ικανοτήτων από μέρους όλων των μελών της ομάδας (Δεληγιάννη & Ζιώγου 1993, Γεωργακάτος 1995, Φρόση & Δεληγιάννη 2000, Robertson et al. 2001, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή 2002, Colley & Comber 2003, Arnot 2004, Παντούλη 2004 & 2006, Ζιώγου-Καραστεργίου 2005).

γ. όπως προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο αλλά και τη συζήτηση-συνέντευξη με την καθηγήτρια του τμήματος:

- Τα σημεία που επισημάνθηκαν ως αλλαγές αναφορικά με την τυπική διαδικασία από την καθηγήτρια του τμήματος εντοπίζονται σε φαινόμενα ένθερμης συμμετοχής, διατύπωσης αποριών, ενεργοποίησης για την εκπαιδευτική διαδικασία από μαθητές αδιάφορους και αμέτοχους στην παραδοσιακή διδασκαλία, επικράτησης πνεύματος συνεργασίας, μεγαλύτερης αυτενέργειας των μαθητών και λιγότερης παρέμβασης από μέρους της.

- Επισημάνθηκε η δυσκολία που προκαλείται από την προσπάθεια συντονισμού των ομάδων, συνεχούς υποστήριξης στα στάδια πλοήγησης του υλικού και καθορισμού κατευθυντήριων γραμμών για τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης.

- Εκτίμησή της είναι ότι στα πλαίσια διευκόλυνσης της ομαλής διεκπεραίωσης της διδασκαλίας θα ήταν προτιμότερο να μην είναι τυχαία η διάταξη των μαθητών/-τριών στις ομάδες εργασίας αλλά η επιλογή να βασίζεται σε κριτήρια πχ. φύλο παιδιών, επιδόσεις, συμπεριφορά μέσα στην τάξη.

- Ωστόσο η ουσιαστικότερη παρατήρηση είναι η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στην αύξηση του ενδιαφέροντος και του ζήλου των παιδιών για τη διδασκαλία (με πιο έντονο το φαινόμενο στη συμπεριφορά των αγοριών), η πιο

αποτελεσματική αφομοίωση γνώσεων και η εκδήλωση ικανοποίησης από μέρους τους. Για την ίδια η οργάνωση μιας τέτοιου είδους διδακτικής παρέμβασης απαιτεί καλή προετοιμασία και αφιέρωση χρόνου και προσπάθειας, αλλά το αποτέλεσμα αποζημιώνει απόλυτα τον κόπο του εγχειρήματος και συνακόλουθα οδηγεί σε απόπειρα νέας εφαρμογής.

A. Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση

Αβούρης, Ν. (2004). «Προβλήματα Ποιότητας και Δομής του Διαδικτύου-Εργαλείου Διδασκαλίας», στο Βλαχάβας Ι. κ.ά (επιμ.). *Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Ελληνική Εκπαίδευση: Απολογισμός και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 16-32

Αλαχιώτης, Σ. (2002). «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, Νο 7, 7-18, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Arnot, M. (2004). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου: εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. / μετ. Χριστίνα Αθανασιάδου και Κατερίνα Δαλακούρα. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο

Βάμβουκας, Μ. & Ι. Κανάκης (1997). «Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Ο-Α μέσα διδασκαλίας και μάθησης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 25, 61-85

Γεωργακάκος, Σ. (1995). «Η χρήση των υπολογιστών στην εκπαίδευση. Ένα νέο πεδίο ανισοτιμίας των δύο φύλων;» στο Παπαγεωργίου Ν. (επιμ.). *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Ευρωπαϊκό Συνέδριο, Αθήνα, 7-9 Απριλίου 1994. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας, 174-185

Γιαννακοπούλου, Ε. (1994). *Η πληροφορική στην εκπαίδευση: Νέοι παιδαγωγικοί ορίζοντες*. Αθήνα: Γρηγόρης

Cohen & Manion, (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*/μετ. Χρυσούλα Μητσοπούλου & Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (1993). *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (1997). *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή εισηγήσεων*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2002). «Ο παράγοντας φύλο στην ελληνική σχολική πραγματικότητα: συνοψίζοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα», στο Δεληγιάννη Β./ Σ.

Ζιώγου & Λ. Φρόση (επιμ.). *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα. Προωθώντας παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Θ.Ι.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Δ. Σακκά (2005). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι. Διερεύνηση της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα, Gutenberg

Διαμαντάκη,Κ./ Μ. Ντάβου & Γ. Πανούσης (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο σχολικό Σύστημα*. Αθήνα: Παπαζήσης

Frey, K. (1998). *Η «μέθοδος project»:Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη / μετ. Κλεονίκη Μάλλιου*. Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη

Ζιώγου-Καραστεργίου Σ. (2005). *Διερευνώντας το φύλο: Ιστορική Διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης σε ομάδες εργασίας*. Αθήνα

Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε. (2002). «Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Νο 7, 52-65, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κόμης, Β. (1997). «Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των μαθητών της Γενικής Παιδείας για τον υπολογιστή και την Πληροφορική» στο Μπακογιάννης, Σ. (επιμ.), *Η Πληροφορική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά της Διημερίδας Πληροφορικής της Ελληνικής Εταιρείας Επιστημόνων Η/Υ και Πληροφορικής. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, 19-30

Κούτρα, Χ. (1998). «Η επίδραση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο ρόλο του μαθητή: Επισημάνσεις για το ελληνικό περιβάλλον» στο Μπακογιάννης, Σ. κ.ά. (επιμ.). *Η Πληροφορική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Πρακτικά της Διημερίδας Πληροφορικής της Ελληνικής Εταιρείας Επιστημόνων Η/Υ και Πληροφορικής. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Κουτσογιάννης, Δ. (2001^α). «Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: προς τη διαμόρφωση ενός κριτικού τεχνολογιστικού». Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, 13-15 Σεπτεμβρίου 2001, Παρίσι

Κουτσογιάννης, Δ. (2001^β). «Τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας και γλωσσική διδασκαλία: προς την αναζήτηση εναλλακτικής κριτικής προσέγγισης» στο *Γλωσσικός πλουραλισμός και γλωσσική πολιτική ξένων γλωσσών στην Ελλάδα*. Πρακτικά ευρωπαϊκού συμποσίου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 19-21 Οκτωβρίου 2001, Αθήνα

Κουτσογιάννης, Δ. (2002^α). «Ελληνική γλώσσα και πληροφορική τεχνολογία: πρόταση για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 26-43

Κουτσογιάννης, Δ. (2002^β). «Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: διερεύνηση της εμπειρίας τριών ιδιωτικών σχολείων» στο Μ. Makri-Tsilipakou (ed.). *Selected papers on Theoretical & Applied Linguistics from the 14th International Symposium*, April 20-22, 2002. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki

Κρητικού-Αντωνίου, Ι. (1998). «Εκπαιδευτικό λογισμικό ενταγμένο στη σχολική πρακτική: προβληματισμοί και προτάσεις», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 99, 85-88

Ματσαγγούρας, Η. (2002^α). «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, No 6, 15-30, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ματσαγγούρας, Η. (2002^β). «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόπος οργάνωσης της σχολικής γνώσης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, No 7, 19-36, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία: Θεμελίωση και παραδείγματα* / μετ. Ελευθέριος Κουτσούκης. Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη

Μικρόπουλος, Τ. (2000). *Εκπαιδευτικό Λογισμικό. Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος

Μπακογιάννης, Σ. & Π. Γεωργιάδης (1997). «Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικού Λογισμικού Αλληλεπιδραστικής Μάθησης» στο Μπακογιάννης, Σ. (επιμ.). *Η Πληροφορική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Πρακτικά της Διημερίδας Πληροφορικής της Ελληνικής Εταιρείας Επιστημόνων Η/Υ και Πληροφορικής. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, 159-164

Μπακογιάννης, Σ. & Π. Γεωργιάδης (1998). «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Λογισμικού με Τεχνολογία Πολυμέσων για την Υποστήριξη της Μαθησιακής Διαδικασίας» στο Μπακογιάννης, Σ. κ.ά. (επιμ.). *Η Πληροφορική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Πρακτικά της Διημερίδας Πληροφορικής της Ελληνικής Εταιρείας Επιστημόνων Η/Υ και Πληροφορικής. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, 156-166

Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). «Νέες τεχνολογίες και ποιοτική παιδεία», Εφημερίδα *Τα Νέα*, 3.12.2000, (Κωδικός άρθρου: B13131B142). Ανακτήθηκε από www.netschoolbook.gr/babiniot.html

Μπίκος, Κ. (1995). *Εκπαιδευτικοί και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη Γενική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Μεταίχμιο

Μπουραντάς, Ο. (2005), *Οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση: Απόψεις φιλολόγων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Νικολαΐδου, Σ. (2000). «Η χρήση του εργαστηρίου Η/Υ και του διαδικτύου στη διδασκαλία της ΝΕ λογοτεχνίας: Ένα παράδειγμα» στο *Πρακτικά του Β' Πανελληνίου συνεδρίου «Πληροφορική και Εκπαίδευση»*. Θεσσαλονίκη, 11-12 Νοεμβρίου 2000

Νικολαΐδου, Σ. & Τ. Γιακουμάτου (2002). *Διαδίκτυο και Διδασκαλία :Ένας οδηγός για κάθε ενδιαφερόμενο και πολλές προτάσεις για φιλολόγους*. Αθήνα: Κέδρος

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Οδηγός σχεδίων εργασίας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ιστοσελίδα Π.Ι.

Παπαδόπουλος Γ. (1998). «Η Πληροφορική στο σχολείο: ο σχεδιασμός και το έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου» στο Μπακογιάννης, Σ. κ.ά. (επιμ.). *Η Πληροφορική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Πρακτικά της Διημερίδας Πληροφορικής της Ελληνικής Εταιρείας Επιστημόνων Η/Υ και Πληροφορικής. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, 159-164

Παντούλη, Ο. (2004). «Ο παράγοντας φύλο σε σχέση με τον πληροφορικό αλφαριθμητισμό: θεωρητική προσέγγιση και ερευνητικά δεδομένα από το ΑΠΘ» στο *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Πληροφορική και Εκπαίδευση»*, Θεσ/νίκη, 22-23 Φεβρουαρίου 2004

Παντούλη, Ο. & Παπαδόπουλος, Γ. (2006). «Παρουσίαση της ελληνικής προσαρμογής της κλίμακας μέτρησης στάσεων απέναντι στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές (Computer Attitude Scale)», *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 75-84

Παντούλη, Ο. (2006). *Γυναίκες και Νέες Τεχνολογίες : «Λόγοι» φοιτητριών για τους υπολογιστές/ διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας-Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής. Α.Π.Θ.

Ράπτης, Α. & Α. Ράπτη (2001). «Είναι δυνατόν να αλλάξει η κουλτούρα της μάθησης με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση; Η σημασία της παιδαγωγικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών και η υστέρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας» στο Τσολακίδης, Κ. (επιμ.). *Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση: Τεχνολογίες, εφαρμογές, κατάρτιση εκπαιδευτικών*. Πρακτικά Συνεδρίου. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Ελληνικών και Μεσαιωνικών Σπουδών και Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος 14-15 Δεκεμβρίου 2001. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Ράπτης, Α. & Α. Ράπτη (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Ολική προσέγγιση. Τόμος Α'. Αθήνα: Ράπτης

Σολωμονίδου, Χ. (2003). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Υπολογιστές και μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Τσολακίδης, Κ./ Αθανασιάδης, Η. & Χ. Σαρίδου, (2001). Η Πληροφορική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η γνώμη των μαθητών της Ρόδου στο Κ. Τσολακίδης (επιμ.). *Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση: Τεχνικές, εφαρμογές, κατάρτιση εκπαιδευτικών*, Πρακτικά Συνεδρίου. Ρόδος, 14-15 Δεκεμβρίου. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, 199-216

Φραγκουλίδου, Φ. (2006). *Έφηβοι και Διαδίκτυο: Μελέτη των επιδράσεων του Διαδικτύου στους έφηβους χρήστες/ διδακτορική διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής. Α.Π.Θ.

Φρόση, Λ. & Β. Δεληγιάννη, (2000). «Αν τα αγόρια διαβάζανε όσο τα κορίτσια, η διαφορά θα ήταν χνάδης...: Οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης», *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής*, Τμήμα Ψυχολογίας, τόμος 4ος. Θεσσαλονίκη

Φρόση, Λ. (2005). *Εκπαιδευτικοί σε διαδικασία αλλαγής: εφαρμογή της μεθόδου «Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής» στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας και σχέσεων των φύλων/διδακτορική διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Χοντολίδου Ελ. (1999). «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), 115-118.

<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/3/index.htm>

Χρυσ αφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική . επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

B. Βιβλιογραφία ξενόγλωσση

American Association of University Women (AAUM). (2000). *Tech-savvy: educating girls in the new computer age*. Washington: AAUM

Bikos, K. (1990). *Informationstechnologische Grundbildung als Curriculum-Problem der achtziger Jahre*. Frankfurt am Main: Peter Lang

Bradshaw, J./ Clegg, S. & D.Trayhurn. (1995). «An investigation into gender bias in educational software used in English primary schools», *Gender and Education*, 7(2), 167-175

Chrisostomou Ch. & I. Selwood (2001). «A comparison of student Behaviors on Two Types of ICT Course», *Themes in Education* 2:4, 415-423

Colley, A. & Comber, Ch. (2003). «Age and gender differences in computer use and attitudes among secondary school students: what has changed?», *Educational Research*, 45:2, 155-165

Francis, L./ Katz.Y. & S. Jones (2000). «The reliability and validity of the Hebrew version of the Computer Attitude Scale», *Computer & Education*, 35:2, 149-159

Gressard, C. & B. Loyd (1986). «Validation studies of a new computer attitude scale», *Association for Educational Data Systems Journal*, 18, 295-301

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers. Changing Times: Teachers, work and Culture in the Post-modern age*. London: Cassel

Herrington, J. & A. Herrington (2001). « Learning with Techology: An Integrated Approach», *Themes in Education*, 2:4, 401-413

- Jimoyiannis A. & V. Komis. (2006). « Exploring secondary education teacher's attitudes and beliefs towards ICT adoption in education», *Themes in Education* , 7:2, 181-204
- Kay, R. H. (1993). «An exploration of theoretical and practical foundations for assessing attitudes toward computers: The computer attitude measure (CAM)», *Computers in Human Behavior*, 9, 371-386
- Kirkup, G. & Keller, L.S. (1992). «The social construction of computers» in G. Kirkup & L. Keller (eds), *Inventing Women: Science, Technology and Gender*, 267-281. Cambridge: Polity Press
- Knezek, G. A. & K.T. Miyashita (1994). «A preliminary study of the computer attitude questionnaire», *Studies on Children and Computers*
- Kutnick, P. (1997). «Computer-based problem-solving: The effects of group composition and social skills on a cognitive, joint action task», *Educational Research*, 39(2), 135-147
- Loyd, B. H. & C.P. Gressard (1984). «The effects of sex, age and computer experience on computer attitudes», *AEDS Journal*, 40, 67-77
- Loyd, B. H. & D.E. Loyd (1985). «The reliability and validity of an instrument for the assessment of computer attitudes», *Educational Psychological Measurement*, 45, 903-908
- Makrakis, V. & T. Sawada, (1996). Gender, computers and other school subjects among Japanese and Swedish students, *Computer and Education*, 26(4), 225-231
- Marchant, M. (1988). «Collaborative Learning and L.» *Journal of Computer Assisted Learning*, 4, (4) pp. 244-7
- Marcoulides, G. A. (1989). «Measuring computer anxiety: The computer anxiety scale», *Educational and Psychological Measurement*, 37:4, 733-739
- Margolis, J./ Fischer, A. & F. Miller(2000a). «Caring about connections: Gender and Computing», *Technology and Society*, 18(4), 13-20
- Mitra, A. (1998). Categories of computer use and their relationships with attitudes toward computers, *Journal of Research on Computing in Education*, 30(3), 281-294
- Reece, M. J. & R.K. Gable (1982). «The development and validation of a measure of general attitudes toward computers», *Educational and Psychological Measurement*, 42, 913-916

Robertson, M. et al. (2001). «The issue of gender with computing: Reflections from the UK and Scandinavia», *Information Systems Journal*, 11(2), 111-126

Shashaani, L. (1994). «Gender-based differences in attitudes toward computers», *Computers and Education*, 20(2), 169-181

Vosniadou St. & V. Kollias (2001). «Information and Communication Technology and the Problem of Teacher Training: Myths, Dreams, and the Harsh Reality», *Themes in Education*, 2:4, 341-365

Zhang, Y. & S. Espinoza, (1998). «Relationships among computer self-efficacy, attitudes toward computers and desirability of learning computing skills», *Journal of Research on Computing in Education*, 30(4), 420-436

OTA, (1988). *Power On! New Tools for Teaching and Learning*, Washington: DC, US Government Printing Office

«Ένα Ανδρόγυνο στην κλασσική Αθήνα»

Ένα Διαθεματικό Σενάριο Διδασκαλίας με χρήση των ΤΠΕ για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από μτφρ. Β΄ Γυμνασίου

Βασιλική Ζέττα

Φιλολόγος, Ε.Λ. Ηράκλειας Σερρών

siliazet@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στο σχεδιασμό ενός διαθεματικού διδακτικού σεναρίου στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από μετάφραση με τη χρήση των ΤΠΕ. Η πρόσφατη αλλαγή των σχολικών βιβλίων στο Γυμνάσιο και η παράλληλη εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία συνοδευτικών ψηφιακών λογισμικών αποτέλεσε στοιχείο πρόκλησης για την ανίχνευση δυνατοτήτων αξιοποίησης των νέων δεδομένων στη διδασκαλία του πλέον παραδοσιακού μαθήματος, της αρχαίας ελληνικής Γραμματείας. Παράλληλα η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη στοχεύει κυρίως στη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού πλαισίου, μέσα στο οποίο η γνώση οικοδομείται με την ενεργητική, συμμετοχική και ομαδοσυνεργατική εμπλοκή των μαθητών.

1.Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μια πρόταση διδακτικού σεναρίου, η οποία προσπαθεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού λογισμικού «**Ο δημόσιος και ιδιωτικός Βίος των Αρχαίων Ελλήνων**», το οποίο είναι εγκεκριμένο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στόχος είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν με διαφορετικές πηγές άντλησης γνώσεων μέσα από σύγχρονες, πολυμεσικές εφαρμογές, αλλά κυρίως να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες των ΤΠΕ για μια αποτελεσματικότερη κατάκτηση της γνώσης βασιζόμενοι στη μέθοδο της υποβοηθούμενης ανακάλυψης.

Η πλοήγηση στο λογισμικό είναι προσιτή στους μαθητές και γίνεται με “hot spots”, «θερμές» δηλαδή περιοχές που ενεργοποιούνται με το πάτημα του δείκτη του ποντικιού (κέρσورا) επάνω τους. Κινητοποιείται έτσι το ενδιαφέρον των μαθητών καθώς αναλαμβάνουν οι ίδιοι την έρευνα του υλικού και μετατρέπουν την διαδικασία σε μαθητοκεντρική. Το λογισμικό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την πλαισίωση του

μαθήματος από εικαστικό υλικό, που μπορεί να προσδώσει αμεσότητα στην προσέγγιση του αρχαίου κόσμου. Το εκπαιδευτικό υλικό που περιέχει δίνεται με τη μορφή ηλεκτρονικού βιβλίου, με εμφανή όμως την προσπάθεια «θεατρικής» απόδοσης των θεμάτων τόσο του δημόσιου, όσο και του ιδιωτικού βίου των Αρχαίων Ελλήνων. Ο μαθητής παρακολουθεί τις συνήθειες και τις κινήσεις ενός επιλεγμένου προσώπου της εποχής, συλλέγοντας στοιχεία και πληροφορίες για τη ζωή του. Το στατικό όμως περιβάλλον επαφής και η απουσία δυνατότητας διαδραστικής προσέγγισης των μαθητών οδήγησε στην παράλληλη χρήση του διαδικτύου για την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου.

Στην Γ' φάση του σεναρίου οι μαθητές χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ως πηγή έρευνας και διαδραστικής άντλησης πληροφοριών μέσα από δύο σημαντικούς για την αξιοποίηση των πτε στην εκπαιδευτική πράξη, δικτυακούς τόπους έναν ελληνικό και έναν αγγλικό. Τους δίνεται έτσι η ευκαιρία να συγκρίνουν διαφορετικού είδους πηγές και να εντοπίσουν αναλογίες στην παρουσίαση όμοιων θεμάτων στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού τους. Μ' αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η μονολιθικότητα και η αυθεντία της μιας και μοναδικής πηγής πληροφοριών-το σχολικό βιβλίο- και διαπιστώνεται στην πράξη η συμπληρωματικότητα των διαφόρων μέσων κυρίως των εποπτικών ή τεχνολογικών εργαλείων αλλά και η σημαντική συμβολή τους με την κατάλληλη αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τη διδακτική πράξη.

2.Βασική ιδέα του σεναρίου

Οι μαθητές αφού προσεγγίσουν ποικίλα κείμενα (απλά και πολυτροπικά), θα δημιουργήσουν ένα υβριδικό άλμπουμ της ζωής μιας Αθηναίας, το οποίο θα αναρτήσουν στο προσωπικό της Ιστολόγιο που θα δημιουργήσουν στα πλαίσια του μαθήματος.

3.Εργαλεία (Εντοπα Και Ηλεκτρονικά):

- Σχολικό εγχειρίδιο: Αρχαία Ελλάδα Ο τόπος και οι άνθρωποι Β' Γυμνασίου Αρχαία ελληνικά από μτφρ)
- Εκπαιδευτικό λογισμικό « Ο ιδιωτικός βίος των αρχαίων Ελλήνων»
- Διαδίκτυο (φυλλομετρητής)
- Χρήση λογισμικού επεξεργασίας και παρουσίασης κειμένων.

- Προγράμματα επεξεργασίας ήχου, φωτογραφίας και βίντεο.
- Βιντεοπροβολέας
- Πρόγραμμα δημιουργίας ιστολογίων για ανάρτηση και δημοσίευση των δημιουργικών εργασιών των μαθητών και τη δημιουργία δημόσιου διαλόγου στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα π.χ. συνεργασίες σχολείων).

4. Τόπος Διεξαγωγής

Σχολική τάξη, εργαστήριο πληροφορικής

5. Χρονική Διάρκεια: 4 Διδακτικές Ώρες

6. Μεθοδολογία

Υποβοηθούμενη ανακαλυπτική μάθηση που στηρίζεται στις αρχές της κατευθυνόμενης αυτενέργειας, της μαθητοκεντρικής και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Ο μαθητής προσεγγίζει διερευνητικά το θέμα και απομακρύνεται από το παραδοσιακό μοντέλο του παθητικού δέκτη των πληροφοριών. Ο καθηγητής με τη σειρά του αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή και συντονιστή υποβοηθώντας τη ενεργητική συμμετοχή των μαθητών εγκαταλείποντας την «από καθέδρας» διδασκαλία. Η τάξη θα χωριστεί σε ομάδες των δυο-τριών ατόμων, ενώ θα καταβληθεί προσπάθεια ώστε να υπάρχει, σε κάθε ομάδα, ένας τουλάχιστον μαθητής που να είναι περισσότερος εξοικειωμένος με τη χρησιμοποίηση των ΤΠΕ (κυρίως στην πλοήγηση-αναζήτηση στο διαδίκτυο). Δεν θεωρείται σκόπιμο να ληφθεί υπόψη το γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή. Καλό είναι να αποφεύγεται και η ομοιογένεια ως προς το φύλο, όπου αυτό δεν δημιουργεί προβλήματα.

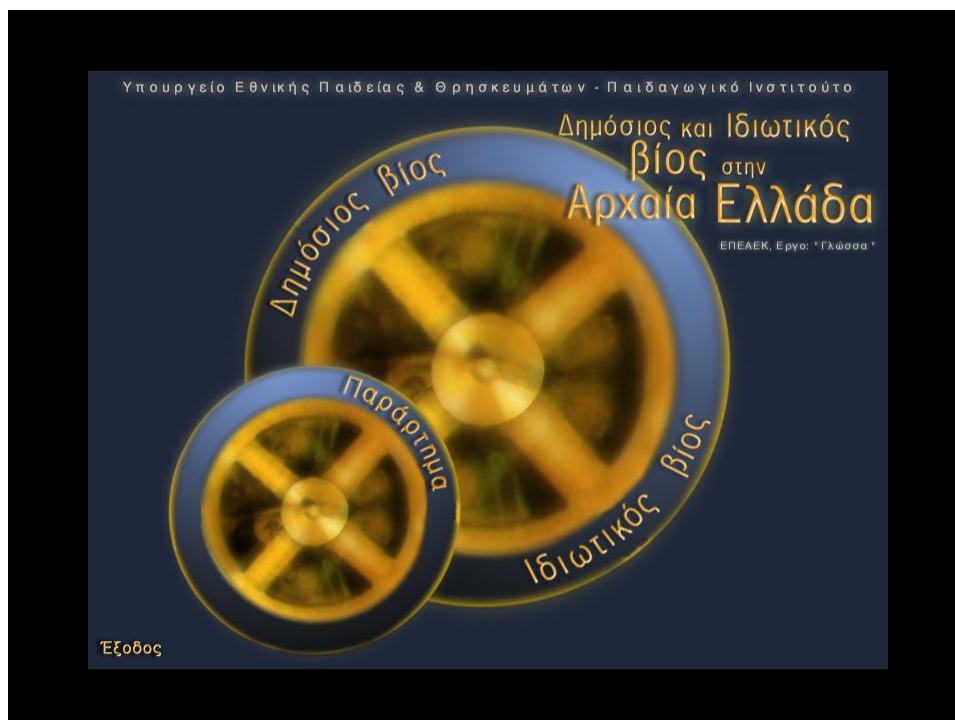
7. Προτεινόμενη πορεία Διδασκαλίας

Το βιβλίο –ανθολόγιο για τη Β΄ Γυμνασίου είναι δομημένο σε 7 επιμέρους θεματικές ενότητες. Για το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο επιλέχτηκε η 1^η θεματική ενότητα, τα κείμενα της οποίας αναφέρονται στην Αρχαία Αθήνα και συγκεκριμένα η 4^η υποενότητα με τίτλο « Ένα Ανδρόγυνο στην κλασσική Αθήνα». Ως παράλληλα εμπλεκόμενα γνωστικά πεδία μπορούν να χρησιμοποιηθούν η Ιστορία, η Αρχαία

Ελληνική Γλώσσα από το πρωτότυπο, η Νεοελληνική Γλώσσα, τα Εικαστικά και η Τεχνολογία.

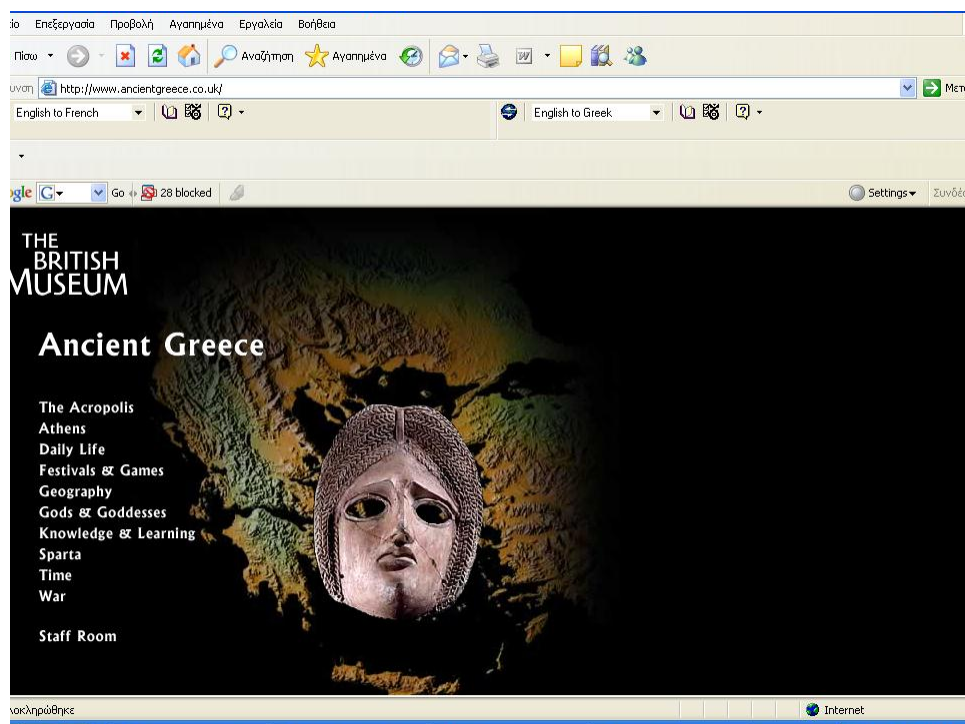
Ο καθηγητής ή η καθηγήτρια παρουσιάζει στους μαθητές στη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας από το σχολικό βιβλίο Ανθολόγιο « Άνθρωποι και Τόποι », την επιλεγμένη ενότητα. Ακολουθεί ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου και επισήμανση των βασικών στοιχείων, αλλά και του διερευνώμενου θέματος. Οι μαθητές εντοπίζουν τα χωρία εκείνα του κειμένου που δίνουν πληροφορίες και συνθέτουν την εικόνα της γυναίκας στην κλασική Αθήνα, αλλά και τα διαφορετικά καθήκοντα ανδρών και γυναικών στο δημόσιο και ιδιωτικό βίο. Βασικός άξονας η ανάπτυξη ενός προβληματισμού σχετικά με την ισότητα των φύλων σ'όλους τους τομείς του κοινωνικού βίου.

Προϊδεασμένοι οι μαθητές εισάγονται την 2^η διδακτική ώρα στο εργαστήριο πληροφορικής και χρησιμοποιώντας το λογισμικό «Ο δημόσιος και Ιδιωτικός βίος», συνεργάζονται σε ομάδες και συλλέγουν πληροφορίες από την πολυμεσική εφαρμογή, βιώνοντας ένα «διαφορετικό» μάθημα. Απαντούν στα φύλλα εργασίας που τους έχουν δοθεί ενώ συνθέτουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες που περιέχονται μέσα από το λογισμικό.



Στην 3^η διδακτική ώρα οι μαθητές βρίσκονται και πάλι στο εργαστήριο πληροφορικής επισκέπτονται πλέον το δικτυακό τόπο του Βρετανικού Μουσείου και

συμμετέχουν στο διαδραστικό περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί σχετικά με την καθημερινή ζωή στην Αρχαία Ελλάδα. Αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι μαθητές ρόλους και προσεγγίζουν βιωματικά τη ζωή ενός Αθηναίου και μιας Αθηναίας και μέσω της ενσυναίσθησης αντιλαμβάνονται με τον πιο άμεσο τρόπο τις διαφορές στη ζωή των δύο φύλων στο ιστορικό πλαίσιο της Αθήνας του 5^{ου} αι π.χ.



Τέλος την 4^η διδακτική ώρα οι μαθητές συνθέτουν το υλικό που έχουν συγκεντρώσει και παράγουν ένα πολυτροπικό κείμενο για να το αναρτήσουν στο ιστολόγιο του μαθήματος με προτεινόμενες ετικέτες : α) Η γυναίκα στην Αρχαία Αθήνα β) Ο γάμος γ) Τα καθήκοντα του συζύγου δ) τα καθήκοντα της συζύγου ε) Εικονικές αναπαραστάσεις . Ολόκληρο το υλικό ή μέρος αυτού μπορεί να παρουσιαστεί με τη χρήση βιντεοπροβολέα στην ολομέλεια της τάξης. Ακολουθεί συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων για την υλοποίηση του σεναρίου.

8. Προβλήματα-Δυσκολίες

Το παρόν διδακτικό σενάριο μπορεί να αντιμετωπίσει δυσκολίες στην υλοποίησή του εξαιτίας της χρησιμοποίησης ενός αγγλόφωνου δικτυακού τόπου του Βρετανικού Μουσείου, ως μέσου αναζήτησης πληροφοριών και προσπάθειας δημιουργίας διαδραστικού περιβάλλοντος μάθησης. Οι δυσκολίες μπορούν να

αντιμετωπιστούν όμως τόσο από το απλό επίπεδο κατοχής της αγγλικής γλώσσας που απαιτεί η πολυμεσική εφαρμογή, όσο και από τη συνδρομή του καθηγητή των Αγγλικών στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων στο Γυμνάσιο .

Ο χρόνος υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου ενδεχομένως να υπερβεί τις προτεινόμενες 4 διδακτικές ώρες, ώστε να ολοκληρωθούν οι εργασίες των μαθητών.

Τέλος οι δυσκολίες που τυχόν προκύψουν με τη χρήση των ΤΠΕ, μπορούν να αντιμετωπιστούν και με την αλληλοδιδασκτική στήριξη των μαθητών στο πλαίσιο των ομάδων συνεργασίας που θα συγκροτηθούν στη διαδικασία υλοποίησης του σεναρίου, αλλά και με τη συμβολή του καθηγητή της πληροφορικής.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1^ο φύλλο εργασίας

Παιδιά, ανοίξτε τον φάκελο στον υπολογιστή σας με τον τίτλο: «**Ιδιωτικός και Δημόσιος Βίος των Αρχαίων Ελλήνων**».

Κάντε κλικ στον **Ιδιωτικό Βίο** και δεξιά στην οθόνη, όπου γίνεται ο κένσορας χεράκι πατήστε και αρχίστε τη περιδιάβαση σας στο λογισμικό, επιλέγοντας την **οικογενειακή ζωή**. Προσπαθήστε να αντλήσετε πληροφορίες για να απαντήσετε στα ακόλουθα ερωτήματα:



Καταγράψτε τα καθήκοντα των γυναικών στην Αρχαία Αθήνα.

.....
.....

Υπήρχε ελεύθερη πρόσβαση σ' όλους τους χώρους του σπιτιού; Σε ποιους χώρους επιτρεπόταν η είσοδος των ανδρών;

.....
.....
.....

Σε ποιους χώρους επιτρεπόταν η είσοδος των γυναικών.

.....
.....

Σε ποιο βαθμό συμμετείχαν οι γυναίκες στο δημόσιο βίο;

.....
.....

Ποιες γυναικείες ασχολίες καταγράφονται μέσα από απεικόνιση των αρχαιολογικών ευρημάτων που διατρέχουν την οθόνη;

.....
.....

Ποιος ο σκοπός των γάμων στην αρχαία Αθήνα;

.....
.....

Ποια στοιχεία του γάμου νομίζετε πως επιβιώνουν ακόμη και σήμερα ;

.....
.....

Καταγράψτε τις διαφορές που εντοπίζετε στο θεσμό του γάμου ανάμεσα στην κλασική περίοδο και τη σύγχρονη εποχή.

.....
.....

2^ο φύλλο εργασίας

Επισκεφτείτε το δικτυακό τόπο του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού
<http://www.ime.gr/chronos/05/gr/society/index.html>

και ακολουθήστε τη διαδρομή **κλασική εποχή – κοινωνία** Αφού διατρέξετε τα κείμενα με τους υπερδεσμούς προσπαθήστε να συλλέξετε στοιχεία ώστε να απαντήστε στα ακόλουθα ερωτήματα:

Ποιοι απολάμβαναν το δικαίωμα κα το ρόλο του Αθηναίου πολίτη;

.....
.....

Ποιες ομάδες στερούνταν πολιτικών δικαιωμάτων;

.....
.....

Ποια τα καθήκοντα μιας νεαρής γυναίκας όπως περιγράφονται στον Οικονομικό του Ξενοφώντα;

.....
.....

Σε ποια σημεία εντοπίζετε διαφορές ανάμεσα στις εύπορες και στις λιγότερο εύπορες Αθηναίες;

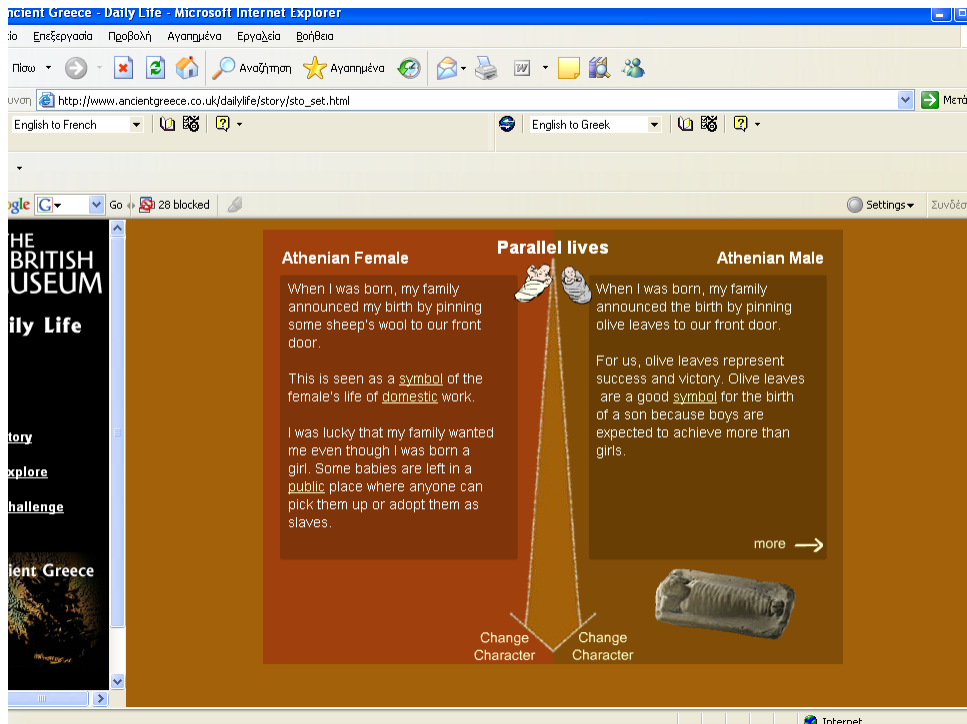
.....
.....

Καταγράψτε με τη μορφή ημερολογίου στον κειμενογράφο του Η/Υ τις υποχρεώσεις μιας Αθηναίας κόρης στον οίκο της.

.....
.....

Στη συνέχεια, επισκεφτείτε την κεντρική σελίδα του Βρετανικού Μουσείου <http://www.ancientgreece.co.uk/>

και αφού επιλέξετε **Daily life (καθημερινή ζωή)** από τις επιλογές που σας δίνονται, στην συνέχεια επιλέξτε **Story** και στο διαδραστικό περιβάλλον που δημιουργείται επιλέξτε έναν Αθηναίο και μία Αθηναία. Παρακολουθείστε τις παράλληλες ζωές ενός αγοριού κα ενός κοριτσιού στην αρχαία Αθήνα διατρέχοντας το πολυτροπικό κείμενο με τους υπερδεσμούς και απαντήστε στα ακόλουθα ερωτήματα:



α) Με ποια σύμβολα ανακοινώνονταν η γέννηση ενός αγοριού και ενός κοριτσιού στην αρχαία Αθήνα.

.....

.....

β) Ποια η σημασία των συμβόλων αυτών;

.....

.....

γ) Σε ποια σημεία εντοπίζετε τις κυριότερες διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα;

.....

.....

δ) Στο τέλος δημιουργείστε έναν πίνακα και συμπληρώστε τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και για τον άνδρα και για τη γυναίκα.

.....

.....

.....

9.Αξιολόγηση

Με την ολοκλήρωση και παρουσίαση των τελικών εργασιών των μαθητών είναι θεμιτό να γίνεται η αξιολόγηση του προγράμματος τόσο από τους μαθητές, όσο και από τον επιβλέποντα καθηγητή. Οι γραπτές εργασίες από τα φύλλα εργασίας πιστοποιούν την αποτελεσματικότητα του σεναρίου με την επιτυχή ή όχι καταγραφή τους. Επιπλέον αξιολογείται θετικά η συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες έρευνας και σύνθεσης του υλικού και η ανάπτυξη και βελτίωση του κριτικού και τεχνολογικού γραμματισμού τους.

10.Δυνατότητες Τροποποίησης-Προέκτασης

Το παρόν σενάριο μπορεί να αποτελέσει τη βάση για το σχεδιασμό κι την υλοποίηση ενός ευρύτερου διαθεματικού **project**, με τη εμπλοκή παράλληλα και άλλων διδακτικών αντικειμένων, όπως η αρχαία ελληνική γλώσσα από το πρωτότυπο, η ιστορία, η νεοελληνική γλώσσα, η λογοτεχνία και η αισθητική αγωγή. Ως θέμα του project μπορεί να οριστεί **«Οι αναπαραστάσεις των γυναικών στα κείμενα της αρχαίας και Νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο»** και στόχος να διερευνήσουν οι μαθητές τα πρότυπα γυναικών που προβάλλονται στα σχολικά βιβλία, να αποκωδικοποιήσουν στη συνέχεια το ρόλο αυτών των γυναικών μέσα στα ιστορικά συμφραζόμενα τους και να αντιληφθούν τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, ώστε να προβληματιστούν για την άρση των στερεοτύπων που σχετίζονται με το φύλο.

Βιβλιογραφία

Frey, K. (1998). «*Η “Μέθοδος project”*»: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. *Παιδαγωγική Εκπαίδευση*», Αφοι Κυριακίδη.

Vygotsky, L. (1998). «*Σκέψη και γλώσσα*», μτφρ. Α.Ροδή, Αθήνα, Γνώση.

Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων Σπουδών (2001), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουτσογιάννης (επιμ.) (2001). *Πληροφορική - Επικοινωνιακή Τεχνολογία και Γλωσσική Αγωγή: Η Διεθνής Εμπειρία*, Θεσ/νίκη: ΚΕΓ.

Νικολαΐδου Σ. και Γιακουμάτου Τ., (2001), *Διαδίκτυο και Διδασκαλία*, Κέδρος, Αθήνα.

Ράπτης, Α & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής*. Αθήνα: Α. Ράπτης, τ.Α'.

Στεφανόπουλος Θ., Αντζουλή Ε. Αρχαία Ελλάδα –Ο τόπος και οι άνθρωποι (Ανθολόγιο) Β΄Γυμνασίου. Βιβλίο μαθητή

Στεφανόπουλος Θ., Αντζουλή Ε. Αρχαία Ελλάδα –Ο τόπος και οι άνθρωποι (Ανθολόγιο) Β΄Γυμνασίου. Βιβλίο καθηγητή

Τσάφος Β. (2004). Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο, Μεταίχμιο: Αθήνα.

Χοντολίδου Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, στο *Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική έκδοση Του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική αγωγή*, Τομ 1, τευχ.1, σ. 115-118,Θεσσαλονίκη.

Χουρμουζιάδης Ν. (1988). «Ένας Αθηναίος Θεατής στα εν Άστει Διονύσια», στο Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, *Δεκαπέντε Ιστορίες Καθημερινότητας από τα Αρχαία Χρόνια ως την Εποχή μας*, Αθήνα.

Δικτυογραφία

<http://www.ime.gr/chronos/05/gr/society/index.html>

<http://www.ancientgreece.co.uk/>

<http://pi-schools.sch.gr/logismika1/gymnasio/>

Τα τοπωνύμια των χωριών μας (Εμμανουήλ παπά, Πεντάπολη, Τούμπα)

Αποστολίνα Λιούσα

Γυμνάσιο Πεντάπολης

Περίληψη

Στα πλαίσια της τοπικής ιστορίας αποφασίσαμε να ασχοληθούμε με το θέμα των τοπωνυμίων της περιοχής μας. Η εργασία είναι χωρισμένη σε τρία μέρη με βάση τα τρία χωριά που μας απασχόλησαν. Σε κάθε μέρος παρουσιάζονται τα τοπωνύμια που κατάφεραν να συγκεντρώσουν οι μαθητές με τη μέθοδο των προσωπικών συνεντεύξεων και η επεξήγηση του κάθε τοπωνυμίου, με άλλα λόγια η αιτία από την οποία πήρε ο κάθε τόπος το όνομά του. Στη συνέχεια τα τοπωνύμια κάθε χωριού χωρίζονται στις κατηγορίες που καθορίσαμε (περιγραφικά, λαογραφικά ή ηθογραφικά, ιστορικά ή θρησκευτικά). Στα δύο παλαιότερα χωριά, Εμμανουήλ παπά και Πεντάπολη, τα παιδιά κατέγραψαν και τα ονόματα των γειτονιών του κάθε χωριού. Επίσης γίνεται μια μικρή αναφορά στη γλώσσα προέλευσης κάποιων τοπωνυμίων. Τέλος ακολουθεί ένα μικρό επιλογικό μέρος όπου καταγράφονται τοπωνύμια που δημιουργήθηκαν και χρησιμοποιούνται αποκλειστικά από τα παιδιά και αφορούν σε μέρη που συνδέονται με το παιχνίδι ή τις βόλτες των παιδιών.

Σκοποί

Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι γνωρίζουν στοιχεία των χωριών τους από τα οποία μπορούν να αντλήσουν πλήθος πληροφοριών.

Να συνειδητοποιήσουν ότι τα τοπωνύμια δεν προκύπτουν αυθαίρετα, αλλά αντίθετα έχουν ως αφορμή της γέννησής τους διάφορες ιστορίες, συνήθειες και ασχολίες των κατοίκων κάθε περιοχής.

Μέσα από τη γλωσσολογική ποικιλία των τοπωνυμίων να φανεί το πέρασμα διαφόρων κατακτητών από τα μέρη μας.

Να έρθουν σε επαφή με τους μεγαλύτερους κατοίκους των χωριών τους και να κερδίσουν από την επαφή αυτή.

Διδακτικός σχεδιασμός

Όλη η εργασία στηρίχθηκε στις προσωπικές συνεντεύξεις που πήραν τα παιδιά από ηλικιωμένους κατοίκους των χωριών τους. Για το λόγο αυτό οφείλουμε να ευχαριστήσουμε όλους όσους είχαν την καλοσύνη να δεχτούν τα παιδιά στα σπίτια τους και να απαντήσουν στις ερωτήσεις που τους υπέβαλαν.

Τα παιδιά προσπάθησαν να συγκεντρώσουν υλικό από όσους περισσότερους κατοίκους μπορούσαν. Το υλικό αυτό παρουσίασε το κάθε παιδί στην τάξη, έγινε συγκριτική μελέτη, απαλείφθηκαν τυχόν επικαλύψεις, συμπληρώθηκαν κενά ή πολλαπλές ερμηνείες του ίδιου τοπωνυμίου και στη συνέχεια έγινε η πρώτη επίσημη καταγραφή για κάθε χωριό.

Σε μια δεύτερη φάση οι μαθητές που κατάγονταν από το ίδιο χωριό ανέλαβαν να κατατάξουν τα τοπωνύμια στις κατηγορίες που εντοπίσαμε και περιγράφονται στην εισαγωγή. Τέλος, συζητήθηκαν τα συμπεράσματα και οι διαπιστώσεις που έγιναν από τα παιδιά στη διάρκεια όλης αυτής της εργασίας.

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι τα τοπωνύμια και η επεξήγησή τους καταγράφηκαν από τους μαθητές όπως ακριβώς τους δόθηκαν από τους ηλικιωμένους συγχωριανούς τους χωρίς να εξεταστεί η ακρίβεια ή η ορθότητα κάθε επεξήγησης. Αυτό σημαίνει ότι η εργασία μας δεν ακολουθεί καθαρά επιστημονικά κριτήρια και άρα πιθανόν να έχει λάθη. Στόχος μας δεν ήταν η επιστημονική μελέτη αλλά η ενασχόληση των μαθητών με ένα θέμα που τους κέντρισε το ενδιαφέρον.

Εισαγωγή

Υποστηρίζεται ότι μέσα από τη μελέτη των τοπωνυμίων είναι δυνατή η μελέτη σημαντικών παραμέτρων της διαδρομής ενός τόπου. Τα τοπωνύμια αποτελούν ένα λεξικό, χαραγμένο στο έδαφος. Όπως και τις άλλες λέξεις, αυτά δεν τα έπλασαν οι σημερινοί χρήστες τους, αλλά τα κληρονόμησαν από τους προγόνους τους που έζησαν στον ίδιο χώρο. Γι' αυτό τα τοπωνύμια μαρτυρούν για τις ιστορικές και κοινωνικές διαδρομές του τόπου. Τα τοπωνύμια πρέπει να διατηρούνται για να υπενθυμίζουν τη σημασία και την Ιστορία της κάθε περιοχής. «Την εποχή της παγκοσμιοποίησης μαζί με τα τοπωνύμια χάνεται και η έννοια του τόπου, καθώς έχει σχέση με την ανθρωπολογία, δηλαδή με το ποιοι έζησαν πού και η «κληρονομιά» αυτή πρέπει να περάσει στους νέους προκειμένου να γνωρίσουν το παρελθόν βαδίζοντας στο μέλλον.

Γενικότερα τα τοπωνύμια κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες:

▪ **Τα περιγραφικά**

Εκείνα που το όνομά τους προέρχεται από κάποιο χαρακτηριστικό γνώρισμα του εδάφους της συγκεκριμένης περιοχής, από τα πουλιά ή τα ζώα που ζουν στην περιοχή, από το σχήμα που μπορεί να έχει μια περιοχή, από το χρώμα του χώματος.

▪ **Τα λαογραφικά ή ηθογραφικά**

Υποδηλώνουν τη σχέση του τόπου με τους ανθρώπους που κατοικούσαν ή κατοικούν. Τη σχέση του τόπου με την εργασία των περισσότερων οικιστών μιας συγκεκριμένης περιοχής. Την παράδοση ή τις ανθρώπινες ιστορίες που διαδραματίστηκαν κάποτε στη συγκεκριμένη περιοχή.

▪ **Τα ιστορικά ή θρησκευτικά**

Είναι συνδεδεμένα: με ιστορικά γεγονότα, μάχες και ιστορικά πρόσωπα,
Με το όνομα κάποιου παλαιού ιερού ναού ή μοναστηριού
Με ιστορικά κτίρια ή και απλές κατοικίες επωνύμων ¹

1. Διαδικτυακή βιβλιογραφία

ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΠΑΙΠΠΑ

- 1) *Αγκαθιές*: Περιοχή χωραφιών που είχε πολλά αγκάθια.
- 2) *Λαμμώματα*: Από τη λέξη λαμμώνομαι που σημαίνει λερώνομαι δηλαδή σκουπιδότοπος.
- 3) *Του δασκάλου το νερό*: Κάποιος δάσκαλος παλιά έσκαψε και βρήκε νερό.
- 4) *Τρανές πουλιάνες*: Μεγάλα βοσκοτόπια. Στα Ρωσικά πουλιάνα σημαίνει βοσκοτόπι.
- 5) *Κανακότρυπα*: Εκεί έπεσε ένας άνθρωπος που λεγόταν Κανάκης (στο επίθετο) και ένωσαν όλοι οι άνθρωποι του χωριού τα σχοινιά τους για να τον τραβήξουν αλλά δεν κατάφεραν τίποτα.
- 6) *Μπεηλίκι*: Σε εκείνη την περιοχή βρισκόταν το σπίτι ενός μπέη.
- 7) *Σάλικα Κορυφή*: Από το σάλικα που σημαίνει καρφί .Δηλαδή μυτερή κορυφή.
- 8) *Τανά*: Φημίζεται πως ήταν το πόστο του Αγά .Από το Αγά :Τανά.
- 9) *Μαρμαρά*: Κοιτάσματα μαρμάρου στο υπέδαφος.

- 10) *Ξφάρα*: Παλιά κάποιος Ανέστης σκοτώθηκε σε εκείνο το μέρος από ένα μεγάλο ξίφος.
- 11) *Γκάμινος*: Τοποθεσία που εκεί παλιά έκαιγαν τα καπνά. Κανονικά λέγεται κάμινος αλλά από την ομιλία των χωρικών άλλαξε.
- 12) *Γεφυρούδια*: Υπήρχαν πολλά μικρά γεφυράκια.
- 13) *Δρίνος*: Περιοχή που ονομάστηκε έτσι γιατί εκεί υπήρχαν δένδρα που τα έλεγαν δρινάρια .
- 14) *Πηγαδούδ*: Περιοχή του χωριού που κάποτε είχε ένα πηγάδι.
- 15) *Πλατανούδ*: Είναι μια μικρή πλατεία που είχε έναν πλάτανο στη μέση και γι' αυτό ονομάστηκε έτσι.
- 16) *Βουρός*: Γειτονιά που βρίσκεται στο Βόρειο τμήμα του χωριού.
- 17) *Παιδιά*: Περιοχή έξω από το χωριό που το 1907 είχε δοθεί μάχη εναντίων των Τούρκων και σκοτώθηκαν πολλοί Έλληνες.
- 18) *Δρομούδια* : Περιοχή που έχει πολλά δρομάκια.
- 19) *Βάλτα*: Σε μια περιοχή υπήρχε μια λίμνη. Οι κάτοικοι όμως για να κερδίσουν εδάφη την αποξήραναν φτιάχνοντας πηγαδάκια.
- 20) *Σουλνιαρούδ* :Περιοχή που έχει μια μικρή σωλήνα και τρέχει νερό. Τώρα είναι βρύση.
- 21) *Τσούρτσουρας*: Βρύση που καθώς έτρεχε ακουγόταν τσουρ-τσουρ.
- 22) *Καραμπαίρα*: Καρά: Μαύρη Μπαίρα: Ανηφόρα. Μέρος ανηφορικό που έχει μαύρο χώμα.
- 23) *Του Θεοχάρη η τρύπα*: Είναι κάποιες στοές που βρίσκονται μέχρι και σήμερα και ονομάστηκε έτσι γιατί έπεσε μέσα ένας άνθρωπος που λεγόταν Θεοχάρης.
- 24) *Τσόνκγα Καλύβια* : Οικογένεια Βλάχων που πήγαινε τα ζώα για βοσκή.
- 25) *Παπά Σουλνιάρα*: Κάποιος Παπάς έσκαψε και βρήκε νερό ή εκεί σκότωσαν έναν παπά.
- 26) *Σκούδες*: Μέρος που είχε πολλές συκιές.
- 27) *Κοπάνιτσα*: Κόπανα : Λεκάνη. Ονομάζεται έτσι ,γιατί μοιάζει με λεκάνη.
- 28) *Πουρδιάς*: Είναι μια πέτρινη βρύση που δεν είχε σωλήνες και αυτή με το ζόρι έβγαζε νερό και όταν έβγαινε(το νερό) ακουγόταν σαν "πορδή" γι' αυτό ονομάστηκε πουρδιάς.
- 29) *Κούτρα* :Ονομάστηκε έτσι , γιατί μοιάζει με κρανίο. είναι μια κορυφή.

- 30) *Αι-Λιάς*: Το κανονικό όνομα είναι Άγιος Ηλίας, αλλά η ομιλία των κατοίκων το διαμόρφωσε ως Αιλιάς.
- 31) *Της καμήλας το λακκούδι*: Παλιά έφερναν στο χωριό καμήλες και για να τις προφυλάξουν από το κρύο τις έβαζαν σε αυτήν την εσοχή.
- 32) *Τσούσμα*: Εκείνο το σημείο είναι σε ύψωμα και ο αέρας είναι παγωμένος και τσούζει.
- 33) *Καλίντσα*: Είναι υποκοριστικό του καλός. Όμορφη περιοχή.
- 34) *Αγίασμα*: Εκεί ο Εμμανουήλ Παππός αγίασε τα νερά.
- 35) *Κράκορ*: Προέρχεται από την αρχαία λέξη ακρόριον. Έπαιρναν μεγάλες πέτρες και οριοθετούσαν τα σύνορα των χωραφιών. Με το πέρασμα των ετών έγινε κράκορ.
- 36) *Αβριτάς*: Περιοχές που υπήρχαν πηγές και το νερό ανέβρυζε.
- 37) *Τσιρτσιλίκι*: Γειτονιά του χωριού που καθώς έπεφτε η βροχή ακουγόταν τσιρτσιρ.
- 38) *Γκρύλας*: Υπάρχουν γρύλοι.
- 39) *Μπαντίνα*: Από τη λέξη Μπαντίκι. Βαθούλωμα σε λόφους. Μικρή πεδιάδα.
- 40) *Του Παππά τα παραθύρια*: Μέρος πάνω από το Αγίασμα και ήταν το παρατηρητήριο του Εμμανουήλ Παπά, αλλά λόγω παραφθοράς έγινε παραθύρια.
- 41) *Αρμυρίκια*: Περιοχή που έδιναν αλάτι στις αγελάδες για να ζευγαρώσουν.
- 42) *Σουλνάρα*: Βρίσκεται στον Άγιο Χριστόφορο και το ονόμασαν έτσι οι Τούρκοι που σημαίνει μεγάλη βρύση
- 43) *Καστανάς*: Ήταν μια δεξαμενή στην οποία πουλούσε ένας άνθρωπος κάστανα και ένα βράδυ έπεσε μέσα και γι' αυτό ονομάστηκε έτσι.
- 44) *Τρίγωνο ή Τσιτσέ στέρνα*: Ήταν μια δεξαμενή και την έλεγαν τρίγωνο γιατί η δεξαμενή ήταν τρίγωνη ή την έλεγαν Τσιτσέ στέρνα γιατί έπεσε μέσα ο Τσιτσές ο οποίος ήταν ένας χαμάλης και μεθυσμένος άνθρωπος.
- 45) *Μυλωνάς*: Είναι μια τοποθεσία όπου υπήρχε ένας νερόμυλος
- 46) *Σκούδα*: Σε εκείνο το μέρος είχε πολλές συκιές.
- 47) *Κρεμασμένος*: Είναι μια τοποθεσία λίγο πιο κάτω από τα δρομούδια και ονομάστηκε έτσι γιατί εκεί κρεμάστηκε ένας χωρικός.
- 48) *Τόι Μπαίρ*: Είναι μια κορυφή ανάμεσα στα χωράφια και είναι Τούρκικη λέξη.

49) *Μούχλιανη* :Είναι ένα μοναστήρι έξω από το χωριό και η ονομασία του είναι Βουλγάρικη.

50) *Ντιρβίτσεσμι* :Είναι μια βρύση με πολύ νερό και είναι Τούρκικη λέξη.

51) *Βακούφ*: Είναι μια βρύση κοντά στην εκκλησία και το Βακούφ στα Τούρκικα είναι εκκλησία και γι' αυτό ονομάστηκε έτσι.

52) *Μπόζ Ντάγ*: Είναι Τούρκικη λέξη και σημαίνει παγωμένο βουνό και σήμερα λέγεται Μενοίκιο όρος.

53) *Ντοβίστα*: Το παλιό όνομα του χωριού είναι λατινογενής λέξη διότι Βίστα: Θέα Προφανώς εννοούσαν καλή θέα, γιατί το χωριό είναι σε ύψωμα. Δεν είναι σλαβική λέξη, γιατί αυτές τελειώνουν σε -τσα.

Κατηγορίες τοπωνυμίων

Περιγραφικά

1) *Αγκαθιές*: Περιοχή χωραφιών που είχε πολλά αγκάθια.

2) *Λαμμώματα*: Από τη λέξη λαμμώνομαι που σημαίνει λερώνομαι δηλαδή σκουπιδότοπος.

3) *Τρανές πουλιάνες*: Μεγάλα βοσκοτόπια. Στα Ρωσικά πουλιάνα σημαίνει βοσκοτόπι.

4) *Σάλικα Κορυφή*: Από το σάλικα που σημαίνει καρφί .Δηλαδή μυτερή κορυφή.

5) *Μαρμαρά*: Κοιτάσματα μαρμάρου στο υπέδαφος.

6) *Δρίνος*: Περιοχή που ονομάστηκε έτσι γιατί εκεί υπήρχαν δένδρα που τα έλεγαν δρινάρια

7) *Πλατανούδ*: Είναι μια μικρή πλατεία που είχε έναν πλάτανο στη μέση και γι' αυτό ονομάστηκε έτσι

8) *Βουρός*: Γειτονιά που βρίσκεται στο Βόρειο τμήμα του χωριού.

9) *Δρομούδια* : Περιοχή που έχει πολλά δρομάκια

10) *Βάλτα*: Σε μια περιοχή υπήρχε μια λίμνη. Οι κάτοικοι όμως για να κερδίσουν εδάφη την αποξήραναν φτιάχνοντας πηγαδάκια.

11) *Καραμπαίρα*: Καρά: Μαύρη Μπαίρα: Ανηφόρα. Μέρος ανηφορικό που έχει μαύρο χρώμα

12) *Σκούδες*: Μέρος που είχε πολλές συκιές.

13) *Κοπάνιτσα*: Κόπανα : Λεκάνη. Ονομάζεται έτσι ,γιατί μοιάζει με λεκάνη.

- 14) *Πουρδιάς*: Είναι μια πέτρινη βρύση που δεν είχε σωλήνες και αυτή με το ζόρι έβγαζε νερό και όταν έβγαινε(το νερό) ακουγόταν σαν "πορδή" γι' αυτό ονομάστηκε πουρδιάς.
- 15) *Κούτρα* :Ονομάστηκε έτσι , γιατί μοιάζει με κρανίο. Είναι μια κορυφή.
- 16) *Τσούσμα*: Εκείνο το σημείο είναι σε ύψωμα και ο αέρας είναι παγωμένος και τσούζει.
- 17) *Καλίντσα*: Είναι υποκοριστικό του καλός. Όμορφη περιοχή.
- 18) *Κράκορ*: Προέρχεται από την αρχαία λέξη ακρόριον. Έπαιρναν μεγάλες πέτρες και οριοθετούσαν τα σύνορα των χωραφιών. Με το πέρασμα των ετών έγινε κράκορ.
- 19) *Αβριτάς*: Περιοχές που υπήρχαν πηγές και το νερό ανέβρυζε.
- 20) *Γκρύλας* :Υπάρχουν γρύλοι.
- 21) *Μπαντίνα*: Από τη λέξη Μπαντίκι .Βαθούλωμα σε λόφους, μικρή πεδιάδα.
- 22) *Αρμυρίκια* :Περιοχή που έδιναν αλάτι στις αγελάδες για να ζευγαρώσουν
- 23) *Σκούδα*: Σε εκείνο το μέρος είχε πολλές συκιές.
- 24) *Τόι Μπαίρ*: Είναι μια κορυφή ανάμεσα στα χωράφια και είναι Τούρκικη λέξη.
- 25) *Μπόζ Ντάγ*: Είναι Τούρκικη λέξη και σημαίνει παγωμένο βουνό και σήμερα λέγεται Μενοίκιο όρος.

Ηθωγραφικά

- 1) *Του δασκάλου το νερό* :Κάποιος δάσκαλος παλιά έσκαψε και βρήκε νερό.
- 2) *Κανακότρυπα*: Εκεί έπεσε ένας άνθρωπος που λεγόταν Κανάκης (στο επίθετο) και ένωσαν όλοι οι άνθρωποι του χωριού τα σχοινιά ένας για να τον τραβήξουν αλλά δεν κατάφεραν τίποτα.
- 5) *Ξφάρα*: Παλιά κάποιος Ανέστης σκοτώθηκε σε εκείνο το μέρος από ένα μεγάλο ξίφος.
- 6) *Του Θεοχάρη η τρύπα*: Είναι κάποιες στοές που βρίσκονται μέχρι και σήμερα και ονομάστηκε έτσι γιατί έπεσε μέσα ένας άνθρωπος που λεγόταν Θεοχάρης.
- 7) *Τσόνγκα Καλύβια* : Οικογένεια βλάχων που πήγαινε τα ζώα για βοσκή.
- 8) *Παπά Σουλνιάρα*: Κάποιος Παπάς έσκαψε και βρήκε νερό ή εκεί σκότωσαν έναν παπά.
- 9) *Αγίασμα*: Εκεί ο Εμμανουήλ Παπάς αγίασε τα νερά.
- 10) *Του Παπά τα παραθύρια*: Μέρος πάνω από το Αγίασμα και ήταν το παρατηρητήριο

του Εμμανουήλ Παπά, αλλά λόγω παραθοράς έγινε παραθύρια.

11) *Καστανάς*: Ήταν μια δεξαμενή στην οποία πουλούσε ένας άνθρωπος κάστανα και ένα βράδυ έπεσε μέσα και γι' αυτό ονομάστηκε έτσι.

12) *Κρεμασμένος*: Είναι μια τοποθεσία λίγο πιο κάτω από τα δρομούνια και ονομάστηκε έτσι γιατί εκεί κρεμάστηκε ένας χωρικός.

13) *Τρίγωνο ή Τσιτσέ στέρνα*: Ήταν μια δεξαμενή και την έλεγαν τρίγωνο γιατί η δεξαμενή ήταν τρίγωνη ή την έλεγαν Τσιτσέ στέρνα γιατί έπεσε μέσα ο Τσιτσές ο οποίος ήταν ένας χαμάλης και μεθυσμένος άνθρωπος.

Ιστορικά - θρησκευτικά

1) *Γκάμινος*: Τοποθεσία που εκεί παλιά έκαιγαν τα καπνά. Κανονικά λέγεται κάμινος αλλά από την ομιλία των χωρικών άλλαξε.

2) *Γεφυρούδια*: Υπήρχαν πολλά μικρά γεφυράκια.

3) *Πηγαδούδ*: Περιοχή του χωριού που κάποτε είχε ένα πηγάδι.

4) *Παιδιά*: Περιοχή έξω από το χωριό που το 1907 είχε δοθεί μάχη εναντίων των Τούρκων και σκοτώθηκαν πολλοί Έλληνες.

5) *Αι-Αιάς*: Το κανονικό όνομα είναι Άγιος Ηλίας, αλλά η ομιλία των κατοίκων το διαμόρφωσε ως Αιλιάς.

6) *Της καμήλας το λακκούδι*: Παλιά έφερναν στο χωριό καμήλες και για να τις προφυλάζουν από το κρύο τις έβαζαν σε αυτήν την εσοχή.

7) *Μυλωνάς*: Είναι μια τοποθεσία όπου υπήρχε ένας νερόμυλος.

8) *Μούχλιανη*: Είναι ένα μοναστήρι έξω από το χωριό και η ονομασία του είναι Βουλγάρικη

9) *Μπεηλίκι*: Σε εκείνη την περιοχή βρισκόταν το σπίτι ένας μπέη.

10) *Τανά*: Φημίζεται πως ήταν το πόστο του Αγά .Από το Αγά :Τανά.

Γλώσσα προέλευσης

Τα παιδιά εντόπισαν τη γλώσσα προέλευσης κάποιων από τα τοπωνύμια που κατέγραψαν.

Τουρκικές λέξεις

Τόι Μπαίρ, Βακούφ, Καραμπαίρα, Μπεηλίκι, Τανά: Αγά, Ντοβίστα, Μποζ-Νταγ, Μαχαλάς

Βουλγάρικες λέξεις

Ντριάνοβα, Μούκλιανη

Γειτονιές του χωριού

Τα τρία πρώτα ονόματα έχουν προέλθει από τα ονόματα των οικογενειών που κατοικούν στις συγκεκριμένες γειτονιές.

Κονομάδκα (Οικονόμου), Κατάδκα (Κάτου), Τσαπάδκα (Τσάπου), Τσιρτσιλίκι, Πουρδιάς, Σουλνιαρούδ, Βουρός, Πλατανούδι

ΠΕΝΤΑΠΟΛΗ

1) *Πράσινος μύλος*: λεγόταν έτσι διότι εκεί υπήρχε ένας μύλος, πολλά νερά και γύρω γύρω κάμπος και από εκεί βγήκε και η λέξη "πράσινος".

2) *Λάκκος μπιντζόγολος*: ο λάκκος αυτός πήρε το όνομά του από ένα πολύ όμορφο παλικάρι το οποίο ήταν τσαγκάρης. Οι φίλοι του τον ζήλευαν και μια μέρα που πήγαν βόλτα σε εκείνον το λάκκο τον έδειραν και μετά τον στραγγάλισαν με μια πένσα. Γι' αυτό κι ο λάκκος ονομάστηκε έτσι.

3) *Κερασιές*: η περιοχή αυτή είναι έξω από το χωριό σε ένα μέρος όπου από τα παλιά χρόνια ως σήμερα υπάρχουν ακόμα κερασιές από όπου προήλθε και το όνομα. Η περιοχή αυτή εκτός από κερασιές έχει και πλούσια πυκνή βλάστηση και ένα μεγάλο ρυάκι με καθαρό, κρύο και γάργαρο νερό. Για την πλούσια βλάστηση ήταν υπεύθυνοι οι κτηνοτρόφοι που έριχναν εκεί τις κοπριές των ζώων

4) *Ντρανίτσα*: Τούρκικη λέξη που σημαίνει χειμαρρος. Εκεί υπήρχε μια μεγάλη λακκούβα που όταν έβρεχε μάζευε νερό και λάσπη.

5) *Βαθιά στράτα*: λίγο πιο πάνω από εκείνη την περιοχή υπήρχε μια μεγάλη βαθιά λακκούβα. μόλις περνούσες τη λακκούβα αυτή υπήρχε ένας δρόμος-στράτα.

6) *Περιστεριός*: εκεί ήταν ένα ύψωμα στο οποίο μαζευόταν πολλών ειδών πουλιά αλλά στην πλειοψηφία υπερίσχυαν τα περιστέρια

7) *Αγκαθωτός*: ο αγκαθωτός πήρε το όνομα του πριν από πολλά χρόνια. Ονομάστηκε έτσι γιατί αντί να φυτρώνουν εκεί λουλούδια φύτρωναν γαϊδουράγκαθα.

8) *Περιοχή άμμος*: Στην περιοχή εκείνη κάτω από το επιφανειακό χώμα υπάρχει άμμος και κάνει πιο αποτελεσματική την καλλιέργεια.

9) *Γκουρμπάνς ή κουρμπάνς λάκκος*: Πήρε το όνομα του από έναν ηλικιωμένο που είχε

πολλά χωράφια γύρω από το λάκκο και για να τα φυλάει έκανε εκεί μια καλύβα και καθόταν ολημερίς. Όταν λοιπόν, τον αναζητούσαν και ρωτούσαν «που είναι ο κουρμπάνς;» η απάντηση ήταν «στο λάκκο του.»

- 10) *Λόφος καράτς*: Λόφος με πολλά δέντρα που οι ντόπιοι ονομάζουν καράτσια.
- 11) *Αμπελούδια*: Περιοχή όπου γύρω από τα χωράφια τους οι κάτοικοι είχαν μικρά αμπέλια.
- 12) *Κούτρα*: Ονομάστηκε έτσι γιατί είναι ένα από τα ψηλότερα σημεία του χωριού.
- 13) *Λόφκα*: Χαμηλή περιοχή που μάζευε πολλά νερά.
- 14) *Αι Βλάση*
- 15) *Της μάνας το νερό*
- 16) *Το αθάνατο νερό*
- 17) *Καλίντσα*
- 18) *Καρτσιβίλος*

Γειτονιές

Όπως και στην περίπτωση του Εμμανουήλ παπά, τα δύο πρώτα τοπωνύμια έχουν προέλθει από τα ονόματα των οικογενειών που κατοικούν στις συγκεκριμένες γειτονιές. *Μπαδικάδκα (Μπαδέκα), Λιθαράδκα (Λιθαρή), Κούτρα, Τζαμί, Τρίγωνο, Πλατεία χορού, Αι Βλάση*

Κατηγορίες τοπωνυμίων

Περιγραφικά

- 1) *Κερασιές*: η περιοχή αυτή είναι έξω από το χωριό σε ένα μέρος όπου από τα παλιά χρόνια ως σήμερα υπάρχουν ακόμα κερασιές από όπου προήλθε και το όνομα. Η περιοχή αυτή εκτός από κερασιές έχει και πλούσια πυκνή βλάστηση και ένα μεγάλο ρυάκι με καθαρό, κρύο και γάργαρο νερό. Για την πλούσια βλάστηση ήταν υπεύθυνοι οι κτηνοτρόφοι που έριχναν εκεί τις κοπριές των ζώων.
- 2) *Ντρανίτσα*: Τούρκικη λέξη που σημαίνει χείμαρρος. Εκεί υπήρχε μια μεγάλη λακκούβα που όταν έβρεχε μάζευε νερό και λάσπη.
- 3) *Βαθιά στράτα*: λίγο πιο πάνω από εκείνη την περιοχή υπήρχε μια μεγάλη βαθιά λακκούβα. μόλις περνούσες τη λακκούβα αυτή υπήρχε ένας δρόμος-στράτα.
- 4) *Περιστεριός*: εκεί ήταν ένα ύψωμα στο οποίο μαζευόταν πολλών ειδών πουλιά αλλά

στην πλειοψηφία υπερίσχυαν τα περιστέρια.

5) *Αγκαθωτός*: ο αγκαθωτός πήρε το όνομα του πριν από πολλά χρόνια. Ονομάστηκε έτσι γιατί αντί να φυτρώνουν εκεί λουλούδια φύτρωναν γα'ιδουράγκαθα.

6) *Περιοχή άμμου*: Στην περιοχή εκείνη κάτω από το επιφανειακό χώμα υπάρχει άμμος και κάνει πιο αποτελεσματική την καλλιέργεια.

7) *Λόφος καράτς*: Λόφος με πολλά δέντρα που οι ντόπιοι ονομάζουν καράτσια.

8) *Αμπελούδια*: Περιοχή όπου γύρω από τα χωράφια τους οι κάτοικοι είχαν μικρά αμπέλια.

9) *Κούτρα*: Ονομάστηκε έτσι γιατί είναι ένα από τα ψηλότερα σημεία του χωριού.

10) *Λόφκα*: Χαμηλή περιοχή που μάζευε πολλά νερά.

Ηθολογικά

1) *Λάκκος μπιντζόγολος*: ο λάκκος αυτός πήρε το όνομά του από ένα πολύ όμορφο παλικάρι το οποίο ήταν τσαγκάρης. οι φίλοι του τον ζήλευαν και μια μέρα που πήγαν βόλτα σε εκείνον το λάκκο τον έδειραν και μετά τον στραγγάλισαν με μια πένσα. Γι' αυτό κι ο λάκκος ονομάστηκε έτσι.

2) *Γκουρμπάνς ή κουρμπάνς λάκκος*: Πήρε το όνομα του από έναν ηλικιωμένο που είχε πολλά χωράφια γύρω από το λάκκο και για να τα φυλάει έκανε εκεί μια καλύβα και καθόταν ολημερίς. Όταν λοιπόν, τον αναζητούσαν και ρωτούσαν «που είναι ο κουρμπάνς;» η απάντηση ήταν «στο λάκκο του.»

Ιστορικά

1) *Πράσινος μύλος*: λεγόταν έτσι διότι εκεί υπήρχε ένας μύλος, πολλά νερά και γύρω γύρω κάμπος και από εκεί βγήκε και η λέξη "πράσινος".

ΤΟΥΜΠΑ

Τούμπα: Ύψωμα

Άλλα ονόματα του χωριού είναι: *Αγία Τριάδα* και *Τύμβος*. Αγία Τριάδα λεγόταν και λέγεται το μοναστήρι που κτίστηκε από τους πρώτους κατοίκους του χωριού και τύμβος είναι ύψωμα και εξ αιτίας της θέσεως του χωριού που ήταν σε ύψωμα πήρε και αυτό το όνομα

1) *Αλή Πασά*: Εκεί πολέμησε ο Αλή Πασάς ή εκεί είχε ο ίδιος χωράφια.

- 2) *Αλμύρες* : Χωράφια με αλμυρό χρώμα το οποίο είναι άσπρο.
- 3) *Αμμούδες* : Χωράφια με πολύ άμμο.
- 4) *Αρβανιτάδες* : Σε εκείνη την περιοχή ζούσαν κάποιοι που αποκαλούνταν Αρβανιτάδες.
- 5) *Βάλτα Αχινού* : Λίμνη ως το λιοντάρι. Εκεί οι Πέρσες στον πόλεμο ζήτησαν το Παγγαίο για το χρυσό.
- 6) *Βερνάρ Μπαντίνα* : Λέγεται έτσι επειδή η περιοχή βρίσκεται απέναντι από το 7) Βερνάρι (Παραλίμνιο).
- 7) *Βουρλιά* : Στο μέρος αυτό είχε , εξαιτίας των νερών του , πολλά φυτά (βούρλα).
- 8) *Δανηλάδες* : Η περιοχή αυτή ονομάστηκε έτσι προς τιμήν ενός Δανιήλ που πέθανε εκεί.
- 9) *Εκατόλακκας* : Εκεί υπάρχουν 100 λάκκοι, αλλά σήμερα είναι γεμάτο σκουπίδια : σκατόλακκας
- 10) *Εκκλησούδα* : Εκεί υπήρχε μία μικρή εκκλησία την οποία την γκρέμισαν οι Τούρκοι.
- 11) *Καπλάνι* : Έτσι λέγεται το λιοντάρι. Οι πλαγιές εκεί είναι τραχιές και φαινόταν σαν λιονταρίσιες.
- 12) *Κουρού Τσεσμές* : Αρχαία βρύση.
- 13) *Κούτρα* : Ακόμα ένα ύψωμα.
- 14) *Μέγας* : Έτσι λεγόταν ο ιδιοκτήτης ολόκληρης της περιοχής αυτής.
- 15) *Μουριές* : Περιοχή δίπλα στο Καπλάνι την ονομασία την πήρε από τις πολλές μουριές που υπήρχαν.
- 16) *Παλαιόβρυση* : Εκεί υπήρχε μία βρύση από την οποία πότιζαν τα ζώα.
- 17) *Παράς* : Το γόνιμο έδαφος της περιοχής έδινε πολύ σοδειά καπνών και συνεπώς πολλά χρήματα- παρά.
- 18) *Σταυρινόλακκας* : Λάκκος με το σχήμα σταυρού.
- 19) *Τόπια* : Υψώματα. Από αυτά οι Έλληνες ειδοποιούσαν ο ένας τον άλλον στον πόλεμο.
- 20) *Τουμπνές Βάλτες* : Καλλιεργήσιμες περιοχές της Τούμπας με εύφορο χρώμα.
- 21) *Τουρκολίμερα* : Εκεί υπήρχαν τα νεκροταφεία των Τούρκων .
- 22) *Τσισμούδι* : Αρχαία βρύση.

23) *Φακίστρα* : Χωριό το οποίο προσβλήθηκε από την λεγόμενη «Φακίστρα» που ήταν θανατηφόρα αρρώστια.

24) *Χαρίτω* : περιοχή με σκληρό χώμα που δεν έδινε σοδειά και ονομάστηκε περιοχή του Χάρου.

25) *Βερναριώτικα, Γαζαριώτικα, Δαφνουριώτικα*: Σύνορα χωραφιών Τούμπας με Βερνάρι, Γάζωρο, Δαφνούδι αντίστοιχα.

Ακολουθούν κάποια τοπωνύμια των οποίων την ερμηνεία δε μπόρεσαν να εντοπίσουν τα παιδιά.

Αλώνια, Αμπδούδες, Αμπέλια, Αμπελούδια, Βάλτα, Βαρσάμι, Γεράνια, Γιουζ Μπαντίνα, Καρτάλ Μπαίρ, Κλεισούρτσα, Κορακιές, Κουμασμάκι, Κουφκαίτσα, Λακώματα, Μασάφες, Ευροσόλνιανο, Παλαιόμυλος, Πλιάκος, Σάνια, Σουβαρμάδες, Συκιές, Τσαϊλίκια, Τσαΐρια.

Κατηγορίες τοπωνυμίων

Περιγραφικά

1) *Αλμύρες* : Χωράφια με αλμυρό χώμα το οποίο είναι άσπρο.

2) *Αμμούδες* : Χωράφια με πολύ άμμο.

3) *Βερνάρ Μπαντίνα* :Λέγεται έτσι επειδή η περιοχή βρίσκεται απέναντι από το Βερνάρι (Παραλίμνιο).

4) *Βουρλιά* :Στο μέρος αυτό είχε , εξαιτίας των νερών του , πολλά φυτά (βούρλα).

5) *Εκατόλακκας* : Εκεί υπάρχουν 100 λάκκοι, αλλά σήμερα είναι γεμάτο σκουπίδια : σκατόλακκας

6) *Καπλάνι* : Έτσι λέγεται το λιοντάρι. Οι πλαγιές εκεί είναι τραχιές και φαινόταν σαν λιονταρίσιες

7) *Κούτρα* : Ακόμα ένα ύψωμα.

8) *Μουριές* : Περιοχή δίπλα στο Καπλάνι την ονομασία την πήρε από τις πολλές μουριές που υπήρχαν.

9) *Παράς* : Το γόνιμο έδαφος που έδινε πολύ σοδειά καπνών και συνεπώς πολλά χρήματα- παρά.

10) *Σταυρινόλακκας* : Λάκκος με το σχήμα σταυρού.

11) *Τόπια* : Υψώματα , από αυτά οι Έλληνες ειδοποιούσαν ο ένας τον άλλον στον πόλεμο.

- 12) *Τουμπνές Βάλτες* :Καλλιεργήσιμες περιοχές της Τούμπας με εύφορο χώμα.
- 13) *Χαρίτω* : περιοχή με σκληρό χώμα που δεν έδινε σοδειά και ονομάστηκε περιοχή του Χάρου.
- 14) *Βερναριώτικα, Γαζαριώτικα, Δαφνουριώτικα*: (Σύνορα χωραφιών Τούμπας με Βερνάρι, Γάζωρο, Δαφνούδι αντίστοιχα)

Ηθολογικά

- 1) *Αρβανιτάδες* :Σε εκείνη την περιοχή ζούσαν κάποιοι που αποκαλούνταν Αρβανιτάδες.
- 2) *Δανηλάδες* : Η περιοχή αυτή ονομάστηκε έτσι προς τιμήν ενός Δανιήλ που πέθανε εκεί.
- 3) *Μέγας* : Έτσι λεγόταν ο ιδιοκτήτης ολόκληρης της περιοχής αυτής.
- 4) *Φακίστρα* : Χωριό το οποίο προσβλήθηκε από την λεγόμενη «Φακίστρα», θανατηφόρα αρρώστια.

Ιστορικά

- 1) *Εκκλησουδά* : Εκεί υπήρχε μία μικρή εκκλησία την οποία την γκρέμισαν οι Τούρκοι.
- 2) *Κουρού Τσεσμές* : Αρχαία βρύση.
- 3) *Παλαιόβρυση* : Εκεί υπήρχε μία βρύση από την οποία πότιζαν τα ζώα.
- 4) *Τουρκολίμερα* : Εκεί υπήρχαν τα νεκροταφεία των Τούρκων .
- 5) *Τσισμούδι* : Αρχαία βρύση.
- 6) *Βάλτα Αχινού* :Λίμνη ως το λιοντάρι. Εκεί οι Πέρσες στον πόλεμο ζήτησαν το Παγγαίο για το χρυσό.
- 7) *Αλή Πασά*: Εκεί πολέμησε ο Αλή Πασάς ή εκεί είχε ο ίδιος χωράφια.

Γλώσσα προέλευσης

Τα παιδιά εντόπισαν τη γλώσσα προέλευσης κάποιων από τα τοπωνύμια που κατέγραψαν.

Τουρκικές λέξεις

Βαρσάμι

Βερνάρ μπαντίνα

Γιουζ μπαντίνα
Καρτάλ μπαϊρ
Κουμασμάκι
Κουρού τσεσμές
Μασάφες
Σάνια
Τσαϊρια
Τσισμούδι

Σημερινές ονομασίες

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η παρατήρηση των παιδιών της Τούμπας ότι και τα ίδια σήμερα παράγουν τοπωνύμια για σημεία του χωριού τους, με την ίδια λογική που παρήχθησαν και τα παλαιότερα. Παραδείγματα:

- 1) *Του χάρου τα δόντια*: τοποθεσία με καλάμια όπου υπήρχαν σκυλιά και φίδια και γι' αυτό θεωρούνταν από τα παιδιά ιδιαίτερα επικίνδυνο.
- 2) *Βυτία*: βρύση όπου οι αγρότες γεμίζουν νερό τα βυτία τους.
- 3) *Το πάρκο του Νώε*: πάρκο στο οποίο σύχναζε ένας ηλικιωμένος με το παρατσούκλι «Νώε».
- 4) *Το χόρτο*: πάρκο με ψηλό χόρτο.
- 5) *Κονάκι*: μικρό κτίριο σαν φρούριο, όπου τα παιδιά έπαιζαν.
- 6) *Ταγκράμ*: η γραμμή του τρένου, στη γραμμή = to the gramm = ταγκράμ.

Η ένταξη των εργασιών στο μάθημα της Ιστορίας

Μιλτιάδης Χαραβιτσίδης

Γυμνάσιο Μαυροθάλασσας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είναι μια αναλυτική παρουσίαση μιας εισήγησης που έγινε το σχολικό έτος 2008-2009 στις Σέρρες. Αποτελεί το περιεχόμενο μιας σειράς εργασιών που εκπόνησαν και παρουσίασαν οι μαθητές της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου Μαυροθάλασσας στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας. Σκοπός της παρούσας εργασίας-εισήγησης ήταν ο εκσυγχρονισμός του μαθήματος της Ιστορίας μέσα από την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων.

Σε ό,τι αφορά τη δομή της εργασίας, αρχικά παρουσιάζονται οι διδακτικοί στόχοι, τι επιδιώκουμε δηλαδή να πετύχουμε με τη μέθοδο αυτή. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα διάφορα στάδια ανάθεσης των εργασιών. Ακολούθως, σημειώνεται η αξιολόγηση των εργασιών στα πλαίσια του συγκεκριμένου μαθήματος και προτείνεται η αποθήκευσή τους για μελλοντική χρησιμοποίηση από τους μαθητές. Τέλος, παρέχονται ορισμένα αποσπάσματα από την εργασία Τοπικής Ιστορίας που έκαναν οι μαθητές της γ΄ τάξης για την αρχαία πόλη της Τραγίλου.

Εισαγωγή

Η παρακάτω εργασία είναι το περιεχόμενο μιας εισήγησης που έγινε τον Ιούνιο του 2009 στις Σέρρες. Η εισήγηση αυτή πραγματευόταν το πώς οι εργασίες μπορούν να ενταχθούν στα διδακτικά πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας² και εφαρμόστηκε σε μεγάλο βαθμό στο Γυμνάσιο της Μαυροθάλασσας το διδακτικό έτος 2008-2009 στη Γ΄ τάξη³. Οι λόγοι που συνέτειναν, ώστε να σχεδιάσω και να εφαρμόσω

². Φυσικά εργασίες μπορούν να ανατεθούν και να αξιοποιηθούν και σε διάφορα άλλα μαθήματα, όπως στα Αρχαία Ελληνικά τόσο από μετάφραση όσο και από το πρωτότυπο και στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Προτίμησα όμως να παρουσιάσω μόνο τη διαδικασία στο μάθημα της Ιστορίας εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου που έχει κάποιος εισηγητής.

³. Εργασίες παρόμοιες μπορούν να ανατεθούν σ' όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και στην Α΄ Λυκείου, δυστυχώς όμως όχι στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου, γιατί στις τάξεις αυτές εξακολουθούν να τηρούν ακόμα το απαρχαιωμένο μοντέλο της μηχανικής μάθησης-αποστήθισης και να ενδιαφέρονται αποκλειστικά για την εξεταστέα ύλη (...Να το κάνουν άραγε και στο μέλλον και να είναι ακόμα αυτό γεμάτο μηχανική μάθηση και αποστήθιση..., διασκευάζοντας τον Μπέρτολτ Μπρεχτ).

το συγκεκριμένο διδακτικό μοντέλο ήταν δύο: Ο πρώτος έχει σχέση με τις πανεπιστημιακές μου σπουδές και ο δεύτερος με τον *κονστρουκτιβισμό*. Συγκεκριμένα, ως φοιτητής έμαθα πολλά πράγματα μέσα από επιστημονικές εργασίες που εκπόνησα και γι' αυτό το λόγο πιστεύω ότι οι μαθητές θα ωφεληθούν διπλά, αφού αφενός θα διευρύνουν τις γνώσεις τους και αφετέρου θα έρθουν σε επαφή με τον επιστημονικό τρόπο εργασίας πριν την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση⁴. Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με τον ενεργητικό τρόπο μάθησης του *κονστρουκτιβισμού*, σύμφωνα με τον οποίο ο μαθητής είναι προτιμότερο να κατασκευάζει μόνος του τη γνώση παρά να την παραλαμβάνει έτοιμη από κάποιον άλλο, αλλά και με άλλα δύο διδακτικά μοντέλα, που είναι κατεξοχήν μαθητοκεντρικά (το *διερευνητικό* και το *ομαδοσυνεργατικό*)⁵. Φυσικά στην περίπτωση αυτή δεν αρκούν μόνο οι εργασίες, για να πετύχουμε την ενεργητικότερη συμμετοχή του μαθητή στη μάθηση, αλλά είναι καλό να συνδυαστούν και μ' άλλους τρόπους (π.χ. ερωτήσεις).

Διδακτικοί στόχοι

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούν αναλυτικά οι στόχοι που επιδιώκουμε να πετύχουμε μέσα από το συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας. Συγκεκριμένα:

1. Αυτενέργεια μαθητή· εδώ ο μαθητής καλείται να αντιμετωπίσει προβλήματα που θα προκύψουν κατά την έρευνα και την επεξεργασία του υλικού που χρειάζεται η κάθε εργασία, αλλά και να βρει απαντήσεις σε μια σειρά ερωτημάτων που θα του δημιουργηθούν
2. Ενίσχυση των κινήτρων μάθησης· σκοπός μας είναι να μετατρέψουμε τα εξωτερικά κίνητρα σε εσωτερικά⁶ χρησιμοποιώντας τη βαθμολογία και δημιουργώντας τη διάθεση για έρευνα-μάθηση.

⁴. Και είναι πραγματικά από υποτυπώδεις έως ανύπαρκτες οι γνώσεις των προπτυχιακών φοιτητών στο θέμα της επιστημονικής εργασίας, παρ' όλο που υπάρχει σχετικό κεφάλαιο στο βιβλίο της Έκφρασης-Έκθεσης της Γ' Λυκείου (βλ. το σημερινό σύστημα εισαγωγής στα Πανεπιστήμια).

⁵. Για περισσότερα για τα δύο αυτά μοντέλα βλ. Μ. Θ. Κουτσού, *Διδακτική της Ιστορίας*, σσ. 119-123 και 151-159.

⁶. Τα εξωτερικά κίνητρα προέρχονται από το περιβάλλον του μαθητή και είναι διάφορες θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις που δραστηριοποιούν το μαθητή για την επίτευξη ενός σκοπού, ενώ τα εσωτερικά είναι εκείνα που δραστηριοποιούν έναν άνθρωπο και προέρχονται από το ίδιο το υποκείμενο (π.χ. η ενασχόληση μ' ένα μάθημα για την απόκτηση ενός καλού βαθμού είναι εξωτερικό κίνητρο, ενώ η ενασχόληση μ' ένα μάθημα, επειδή αυτό του προκαλεί ευχαρίστηση είναι εσωτερικό κίνητρο). Για περισσότερα βλ. Αχιλλέα Γ. Καψάλη, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, σσ. 357-358.

3. Εξοικείωση με τον επιστημονικό τρόπο εργασίας (σημειώσεις, σύνταξη βιβλιογραφίας, επεξεργασία του υλικού-πηγών)· ο μαθητής μαθαίνει σιγά σιγά να επεξεργάζεται το υλικό και να εργάζεται επιστημονικά, πράγμα που θα τον βοηθήσει αργότερα στο Πανεπιστήμιο.
4. Ενίσχυση της *ομαδοσυνεργατικότητας*⁷· οι εργασίες θα είναι ομαδικές και οι μαθητές θα συνεργαστούν, για να ερευνήσουν, να γράψουν και να παρουσιάσουν το θέμα που τους έχει ανατεθεί⁸.

Στάδια ανάθεσης εργασιών

Προσωπικά ακολούθησα τα εξής στάδια κατά την ανάθεση των εργασιών:

1. Ένταξη των εργασιών στο μάθημα της κάθε ενότητας (π.χ. Νεοελληνικός Διαφωτισμός-Αδαμάντιος Κοραΐς, Ρήγας Βελεστινλής ή Φεραίος) · επισημαίνουμε δηλαδή πιθανά θέματα σε κάθε κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου
2. Σχηματισμός των ομάδων εργασίας · κάθε ομάδα καλό είναι να περιλαμβάνει 2-3 άτομα και ο σχηματισμός τους να γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές
3. Ανάθεση των εργασιών
4. Καθορισμός των χρονικών ορίων για την επεξεργασία και την παρουσίαση· τα χρονικά όρια είναι σωστό να είναι σχετικά μεγάλα (1-2 μήνες), ώστε να έχουν άφθονο χρόνο για την επεξεργασία και τη συγγραφή της εργασίας τους⁹
5. Ενημέρωση για τη βιβλιογραφία και τις πηγές με σκοπό τη συλλογή υλικού (π.χ. σχολικές βιβλιοθήκες, εγκυκλοπαίδειες, διαδίκτυο)
6. Εκμάθηση του επιστημονικού τρόπου έρευνας και συγγραφής (κατασκευή σχεδιαγράμματος, συγγραφή με σημειώσεις, αποφυγή της άκριτης

⁷. Για τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της μάθησης στα πλαίσια της ομάδας από την ατομική μάθηση και τον ανταγωνισμό στην τάξη βλ. Αχιλλέα Γ. Καψάλη, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, σσ. 374-375.

⁸. Στο σημείο αυτό υπάρχουν δύο περιορισμοί. Ο πρώτος προέρχεται από τη γεωγραφική απόσταση σε περιπτώσεις επαρχιακών σχολείων, όπως το Γυμνάσιο της Μαυροθάλασσας. Ο δεύτερος αφορά το θέμα της εργασίας, αν είναι δηλαδή περιορισμένο. Στις περιπτώσεις αυτές δεν πρέπει να αποκλείσουμε και την ανάθεση ατομικών εργασιών.

⁹. Πολλοί μαθητές άλλωστε είναι φορτωμένοι με πολλά φροντιστήρια και δε διαθέτουν πολύ χρόνο.

αντιγραφής) · το στάδιο αυτό είναι πολύ σημαντικό και απαιτεί να αφιερώσουμε μια διδακτική ώρα

7. Παροχή βοήθειας κατά την επεξεργασία του υλικού από τους μαθητές · παρέχουμε οποιαδήποτε βοήθεια χρειαστούν οι ομάδες εργασίας

Αξιολόγηση των εργασιών¹⁰

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

1. Παράδοση των εργασιών αρχικά σε χειρόγραφο μορφή και διόρθωση από τον καθηγητή· εδώ ο καθηγητής επισημαίνει ασάφειες κατά τη διατύπωση και κάνει διορθώσεις σε διάφορα σημεία (ορθογραφία, σύνταξη κ.ά.)¹¹
2. Υπογράμμιση από τον καθηγητή των πιο σημαντικών σημείων της εργασίας · αυτό γίνεται στις πρώτες εργασίες και σιγά σιγά αφήνουμε τους μαθητές να το κάνουν μόνοι τους, ώστε η παρουσίαση να έχει τη μορφή περίληψης και όχι ανάγνωσης
3. Παρουσίαση από τους μαθητές των εργασιών στην τάξη σε μορφή περίληψης-ενημέρωσης
4. Διανομή από την ομάδα παρουσίασης ενός φυλλαδίου αξιολόγησης ή ερωτήσεις για το περιεχόμενο της εργασίας¹²
5. Εξαγωγή του βαθμού της εργασίας με βάση τη συγγραφή και την παρουσίασή της στην τάξη¹³

Χρησιμοποίηση των εργασιών

Το πώς δηλαδή μπορούμε να αξιοποιήσουμε τις εργασίες στη βαθμολόγηση και στην ανάθεση μελλοντικών εργασιών. Συγκεκριμένα:

1. Στην αρχή κάθε τριμήνου και ιδιαίτερα στο τρίτο τρίμηνο ή στο δεύτερο τετράμηνο (απουσία πρόχειρων διαγωνισμάτων)¹⁴

¹⁰. Για τη σημασία της αξιολόγησης βλ. Αχιλλέα Γ. Καψάλη, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, σσ. 549-551.

¹¹. Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να γράφουν χειρόγραφα αρχικά, ώστε να βελτιώνουν τον τρόπο έκφρασης και σκέψης τους. Επίσης μ' αυτό τον τρόπο ελαχιστοποιούμε τον κίνδυνο λογοκλοπής.

¹². Φυσικά αυτό γίνεται με σκοπό να υπάρχει ενδιαφέρον και από το ακροατήριο. Σε περίπτωση διανομής φυλλαδίου η ομάδα παρουσίασης μπορεί να το διορθώσει και να αξιολογήσει τις απαντήσεις πριν το παραδώσει στον καθηγητή (*ετεροαξιολόγηση*).

¹³. Προσωπικά βαθμολογούσα με άριστα το 2. Φυσικά υπάρχουν μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στο θέμα αυτό.

2. Συγκέντρωση του υλικού μετά από ηλεκτρονική επεξεργασία του και δημοσίευση στην ηλεκτρονική σελίδα του σχολείου στο διαδίκτυο ή τοποθέτηση στη βιβλιοθήκη του σχολείου (τράπεζα εργασιών)¹⁵

Παράρτημα

Οι παρακάτω εργασίες προέρχονται από την εργασία τοπικής εργασίας που εκπόνησαν οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου για την ιστορική πόλη της Τραγίλου.

ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΑΥΡΟΘΑΛΑΣΣΑΣ

- **Συντακτική Ομάδα**
- Αλεξανδρόπουλος Φάνης
- Αναγνωστόπουλος Σταύρος
- Γκούρτσας Κωνσταντίνος
- Μαζλουμίδης Δημήτρης
- Μερτίκας Παναγιώτης
- Μπόζος Παναγιώτης
- Πεεφ Τομ
- Τεν Μιχάλης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Στη δεύτερη φάση της ιστορίας της η Τράγιλος βρίσκεται κάτω από την πολιτική και πολιτιστική εξάρτηση της Αθήνας. Μετά την ίδρυση της Αμφίπολης, οι Αθηναίοι κυριάρχησαν στο εσωτερικό της Ηδωνίδας και της Βισαλτίας. Στα 425-424 π.Χ. η Τράγιλος εμφανίζεται στους φορολογικούς καταλόγους της Αθηναϊκής Συμμαχίας. Στην Αθηναϊκή Συμμαχία παραμένει και μετά την απώλεια της Αμφίπολης, όπως φαίνεται από τους φορολογικούς καταλόγους του 421 π.Χ. Οι Αθηναίοι πιθανότατα μπόρεσαν να κρατηθούν στην ηπειρωτική αυτή περιοχή μόνο χάρη στην υποστήριξη του βασιλιά της Μακεδονίας Περδίκου Β΄.

¹⁴. Εδώ πέρα νομίζω ότι πρέπει να σημειώσω τη συμβολή των εργασιών και στον τομέα της βαθμολογίας. Μέσα από την ανάθεση εργασιών και από τη συμβολή τους στο βαθμό τριμήνου ή τετραμήνου δίνουμε στο μαθητή να καταλάβει ότι έχει πολλές ευκαιρίες να αυξήσει το βαθμό, σε περίπτωση «αποτυχίας» στο πρόχειρο διαγώνισμα ή σε κάποια τεστ. Έτσι, μειώνεται το άγχος που μπορεί να γίνει ακόμα και παθολογικό.

¹⁵. Οι εργασίες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν στο μέλλον από τις επόμενες ομάδες που θα παρακολουθήσουν το μάθημα.

ΑΡΧΑΙΑ ΤΡΑΓΙΛΟΣ

Λίγα χιλιόμετρα έξω από το Αηδονοχώρι βρίσκεται το μονύδριο του Ιωάννη του Προδρόμου, όπου ήταν κτισμένη η Αρχαία Τράγίλος. Ο οικισμός αυτός υπάρχει από τα προϊστορικά και κλασικά χρόνια, όπως μαρτυρούν οι ανασκαφές που πραγματοποιήθηκαν στην περιοχή του Αη-Γιάννη Αηδονοχωρίου, αλλά εξακολουθεί να υπάρχει τόσο στα ελληνιστικά όσο και στα ρωμαϊκά χρόνια, γεγονός που αποδεικνύεται από την ύπαρξη διάσπαρτων τάφων στη γύρω περιοχή και ιδιαιτέρως στην περιοχή «Τσουτσός» προς την πλευρά του χωριού «Καστρί»[1]. Μάλιστα, είναι πολύ πιθανό ένας αρχαίος δρόμος να συνέδεε την αρχαία Τράγίλο με τον οικισμό του χωριού Καστρί και ακολούθως με τις Βισαλτικές πόλεις Άργιλο και Κερδύλλιον. Ακόμη, 12 περίπου χιλιόμετρα δυτικά της αρχαίας Τραγίλου βρισκόταν η πόλη της Αμφίπολης. Η αρχαία πόλη της Τραγίλου γνώρισε τη μεγαλύτερη ακμή της κατά τον 5ο π.Χ. αιώνα και κυρίως στον οικονομικό τομέα, καθώς είχε δική της νομισματοκοπεία, όπου και έκοβε τα νομίσματά της, ενώ η περίοπτη θέση της στη γύρω περιοχή της επέτρεπε να συμμαχήσει με την Αθήνα, όπως μαρτυρούν οι κατάλογοι της Αθηναϊκής Συμμαχίας[2].

[1]. Το χωριό αυτό, σήμερα εγκαταλελειμμένο, πρέπει να ταυτίζεται με το βυζαντινό οικισμό Καστριτζίν.

[2]. Σύμφωνα με τους φορολογικούς καταλόγους του 425/4 και 421/0 η Τράγίλος περιλαμβανόταν στο φορολογικό σύστημα της Αθήνας, οπότε καταλαβαίνουμε πως είχε πλέον χάσει την αυτονομία της και βρισκόταν υπό αθηναϊκό έλεγχο.

Βιβλιογραφία

1. Καψάλης, Αχιλλέας Γ. 2002³. *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνια, σσ. 357-358, 374-375 και 549-554
2. Κουτσός, Μ. Θ. 2000. *Διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη, σσ. 119-123 και 151-159

«Μυκηναϊκός πολιτισμός»: Ένα μάθημα Ιστορίας με τη χρήση σύγχρονων διδακτικών εργαλείων (Αβάκιο, inspiration, Test creator)

Στάθης Παπακωνσταντίνου

Φιλολόγος 2^ο Γενικού Λυκείου Σερρών

Spapakon@otenet.gr

Περίληψη

Η νέα πραγματικότητα που διαμορφώνεται με την ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας και τη γιγάντωση του διαδικτύου σε συνδυασμό με την υιοθέτηση των σύγχρονων θεωριών μάθησης, επιβάλλει και την αναπροσαρμογή των διδακτικών πρακτικών και μεθόδων προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης και δημιουργικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη, μέσω της ουσιαστικής εμπλοκής του μαθητή στοχεύοντας στην ενίσχυση της κριτικής του σκέψης και την ανάδειξη των δεξιοτήτων του. Ένα μάθημα κατ' εξοχήν θεωρητικό, όπως αυτό της Ιστορίας, μπορεί να αξιοποιήσει τις ΤΠΕ; Μπορούν οι μαθητές να εξοικειωθούν με το έργο του αρχαιολόγου και αξιοποιώντας πρωτογενές ιστορικό υλικό να ανασυνθέσουν το παζλ της καθημερινότητας μιας μακρινής αλλά πολύ γοητευτικής κοινωνίας, όπως αυτή των Μυκηναίων; Η απάντηση είναι ανεπιφύλακτα καταφατική και στην κατεύθυνση αυτή κινείται η διδακτική πρόταση που ακολουθεί.

1. Εισαγωγή

Θέμα της εισήγησης μου είναι η χρήση σύγχρονων διδακτικών εργαλείων στη διδακτική πράξη· τα εργαλεία αυτά, όπως είναι αναμενόμενο και φυσικό προέρχονται από την περιοχή των νέων τεχνολογιών, που για το χώρο της εκπαίδευσης καθιερώθηκε να αποκαλούνται ΤΠΕ. Πριν αναφερθώ σ' αυτά, θα ήθελα να καταθέσω κάποιες σκέψεις σχετικά με το ρόλο των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα παραδοσιακά εποπτικά μέσα, όπως ο πίνακας κι ο πεπαλαιωμένος χάρτης, έχουν διαγράψει τον κύκλο τους και νέα σύγχρονα και δυναμικά εργαλεία βρίσκονται πλέον στη διάθεση του καθηγητή και των μαθητών που μεταφέρουν το επίκεντρο από το δάσκαλο στο μαθητή και ευνοούν την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων. Νέα δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης αλλά και άσκησης πρακτικών ψηφιακού

γραμματισμού ανατρέπουν τα καθιερωμένα και αποφυσικοποιούν την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας

Αναμφίβολα η χρήση των ΤΠΕ δεν σημαίνει από μόνη της και καλύτερη η αποτελεσματικότερη διδασκαλία, ωστόσο οι ΤΠΕ παρέχουν πολλές δυνατότητες και ένα πρόσφορο έδαφος το οποίο καλείται να γονιμοποιήσει Ο διδάσκων τοποθετώντας την προσωπική του πινελιά, την προσωπική του σφραγίδα, καθώς είναι εκείνος που τελικά θα αποφασίσει πότε, σε ποια έκταση και με ποιο τρόπο θα τις ενσωματώσει στη διδασκαλία του, έχοντας πάντα υπόψη του ότι δεν πρόκειται μόνο για εργαλεία μάθησης αλλά και για σύγχρονα περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού. Από την άλλη όμως, η εγκαθιδρυμένη ταυτότητα διδάσκοντος που έχουμε αποκτήσει και μας συνοδεύει από τα πρώτα βήματα της διδακτικής μας καριέρας δεν πρέπει να στέκεται εμπόδιο στην υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων μάθησης και διδακτικών εργαλείων.

Βέβαια υπάρχουν και αντικειμενικές δυσκολίες αδυναμίες που σχετίζονται με την έλλειψη επιμόρφωσης, την έλλειψη υποδομών και τεχνολογικού εξοπλισμού, την έλλειψη εξοικείωσης διδασκόντων και εκπαιδευομένων με τη χρήση και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Κατά συνέπεια δεν πρέπει να επικρίνεται ο συνάδελφος ο οποίος κάτω από τη δαμόκλειο σπάθη των πανελλαδικών εξετάσεων και τους ασφυκτικούς περιορισμούς που επιβάλλει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών πασχίζει να διεκπεραιώσει την τεράστια ποσότητα ύλης με την παραδοσιακή μορφή της μετωπικής διδασκαλίας.

Εκείνο που δεν πρέπει όμως να γίνεται είναι το να προβάλλονται οι υπαρκτές αδυναμίες και ελλείψεις ως προσχηματικό άλλοθι προκειμένου να μην ανοίγει ο δρόμος σε τίποτα διαφορετικό ή καινοτόμο. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός που θα εισαγάγει τις ΤΠΕ πρέπει να είναι τολμηρός και να κινητοποιεί τη φαντασία του, καθώς απαιτείται λεπτομερής σχεδιασμός και σωστός προγραμματισμός που κατά κάποιο τρόπο μας βγάζει έξω από τις συνηθισμένες πρακτικές, αφού η δημιουργία δυναμικών περιβαλλόντων μάθησης προϋποθέτει ομαδοσυνεργατικό κλίμα και υπέρβαση του δασκαλοκεντρικού προτύπου διδασκαλίας.

Επομένως κάποιος κριτικός σκεπτικισμός σχετικά με την παιδαγωγική διάσταση των ΤΠΕ και το κατά πόσο προάγουν την κριτική σκέψη ή συμβάλλουν στη δημιουργική έκφραση των μαθητών είναι όχι μόνο χρήσιμος αλλά και αναγκαίος.

2. Αβάκιο – Inspiration – Test creator

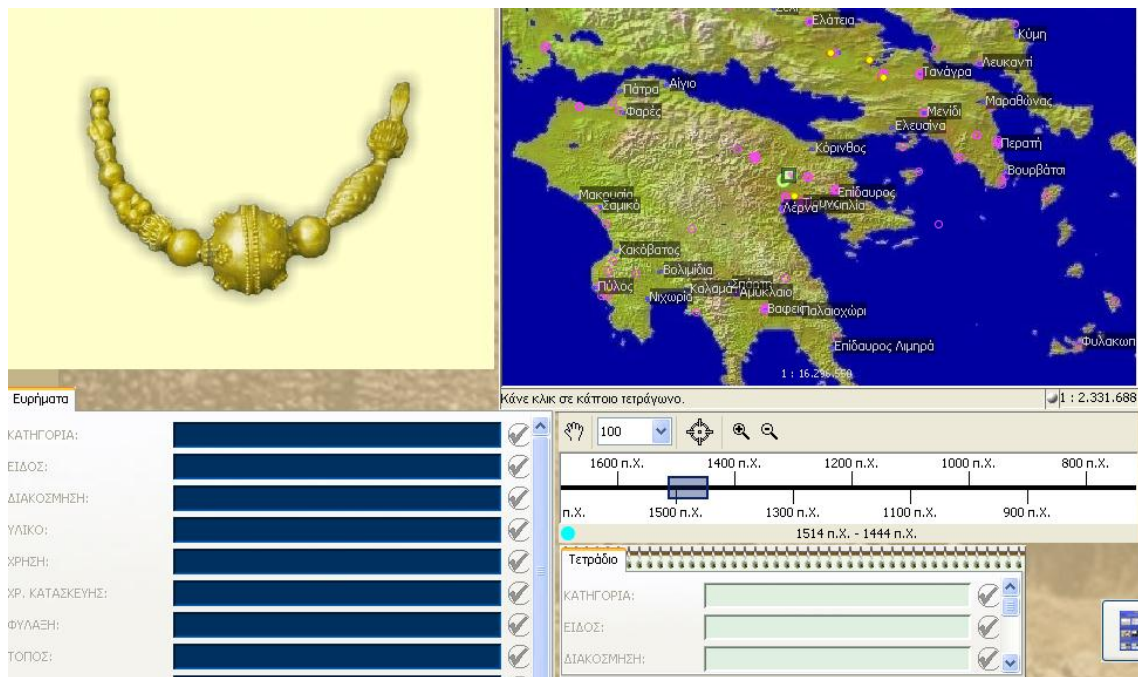
Η διδακτική μου πρόταση, αναφέρεται στην ανάπλαση της καθημερινότητας των Μυκηναίων μέσα από τη μελέτη των αρχαιολογικών ευρημάτων. Η τέχνη γενικά ως διδακτικό αντικείμενο, όπως όλοι γνωρίζουμε παρουσιάζει πολλές δυσκολίες στην προσέγγισή του· δυσκολίες που σχετίζονται με τα ασφυκτικά περιορισμένα χρονικά πλαίσια που επιβάλλει το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και εγγενείς δυσκολίες, λόγω του μικρού βαθμού εξοικείωσης των μαθητών αλλά και αρκετών εκπαιδευτικών με τα προϊόντα της τέχνης γενικότερα. Σε τέτοιες περιπτώσεις αλλά και σε πολλές άλλες, εκτιμώ ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών έχει θετικά αποτελέσματα.

Για το σχεδιασμό της διδασκαλίας επέλεξα 3 σύγχρονα εργαλεία διδασκαλίας που κατά την άποψή μου συνθέτουν μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση. Το «αβάκιο» και πιο συγκεκριμένα τον μικρόκοσμο «Μυκηναϊκός πολιτισμός» για την άντληση και κριτική επεξεργασία των πληροφοριών, το «inspiration» για την σύνθεση και παρουσίαση των συμπερασμάτων και το «test creator» για την ανακεφαλαίωση και αξιολόγηση του όλου εγχειρήματος.

Το πρώτο εργαλείο ή καλύτερα ψηφιακό περιβάλλον είναι το «Αβάκιο». Κατασκευασμένο από Έλληνες επιστήμονες αποτελεί ένα «ανοιχτό» εκπαιδευτικό λογισμικό διερευνητικής μάθησης. Αν και ήταν πολύ προχωρημένο για την εποχή του, δεν προωθήθηκε δυστυχώς και δεν αγκαλιάστηκε στο βαθμό που του αναλογούσε και του άξιζε από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η χρήση του είναι απλή και κάποια μικροπροβλήματα συμβατότητας με τα σύγχρονα λειτουργικά επιλύθηκαν στη νεότερη έκδοση και έτσι δεν υπάρχουν πλέον δυσάρεστα απρόοπτα. Είναι ένα περιβάλλον, μια πλατφόρμα δημιουργίας προσομοιώσεων μικρόκοσμων όπως αποκαλούνται μέσα στους οποίους ο μαθητής κινείται ξεδιπλώνοντας τη φαντασία του και τη δημιουργικότητα του. Υποδύεται ρόλους και χειρίζεται ως πρωταγωνιστής καταστάσεις και δεδομένα. Ένας τέτοιος μικρόκοσμος είναι και ο «Μυκηναϊκός πολιτισμός».

Το λογισμικό προάγει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, εφόσον τους δίνει τη δυνατότητα διενεργώντας εικονικές ανασκαφές σε αρχαιολογικούς χώρους να αντλήσουν ιστορικές πληροφορίες και να τις ερμηνεύσουν με τη χρήση κατάλληλων εργαλείων. Ανασκάπτοντας με την ηλεκτρονική σκαπάνη το χώρο των Μυκηνών και ανακαλύπτοντας αρχαιολογικά ευρήματα, οι μαθητές επιχειρούν να αναπλάσουν τον Μυκηναϊκό Πολιτισμό και τις διάφορες πτυχές της

οικονομικής, πολιτικής, πολιτιστικής και καθημερινής ζωής του. Αποκτούν έτσι βιωματική σχέση με τη γνώση την οποία καλούνται να διαχειριστούν με την κατασκευή εννοιολογικού χάρτη και ενός εικονικού μουσείου φύλαξης και προβολής των ευρημάτων με τη βοήθεια του λογισμικού «inspiration» και την κατασκευή ενός τεστ ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών με τη βοήθεια του λογισμικού test creator που απευθύνεται στους συμμαθητές τους..



Χώρος ανασκαφών και πρώτης αξιολόγησης ευρημάτων (Αβάκιο)

Στην παραπάνω εικόνα εμφανίζεται το περιβάλλον εργασίας του μικρόκοσμου «Μυκηναϊκός πολιτισμός». Στη δεξιά πλευρά και στο πάνω μέρος βρίσκεται ο χάρτης της ευρύτερης περιοχής των Βαλκανίων. Μπορούμε να εστιάσουμε σε μια περιοχή και να την μεγεθύνουμε, ώστε να φαίνονται οι πόλεις και οι τοποθεσίες με αρχαιολογικό ενδιαφέρον. Ακριβώς κάτω από το χάρτη βρίσκεται ο άξονας της χρονογραμμής. Μετακινώντας το δείκτη πάνω στον άξονα συσχετίζονται τα διάφορα ευρήματα με την τοποθεσία ανεύρεσής τους. Με τη βοήθεια του εργαλείου ανασκαφής εμφανίζεται στο αριστερό μέρος το αντίστοιχο εύρημα, κάθε φορά που κάνουμε κλικ σε κάποια περιοχή ή τοποθεσία. Τις πρώτες εκτιμήσεις σχετικά με το εύρημα τις καταγράφουμε στο τετράδιο που βρίσκεται κάτω από τη χρονογραμμή και μετά την ολοκλήρωση της παρατήρησης και της μελέτης του αντικειμένου, γίνεται σύγκριση με τα πραγματικά

πορίσματα των αρχαιολόγων που εμφανίζονται στο αριστερό μέρος, ακριβώς κάτω από το εύρημα. Επίσης υπάρχει εργαλείο μέτρησης αποστάσεων εκπληκτικής ακρίβειας για συσχετισμούς και συγκρίσεις.

Σε γενικές γραμμές, εκτός από κάποιες ομηγενείς προσθήκες η διδακτική πρόταση στην οποία θα αναφερθώ στη συνέχεια υλοποιήθηκε προ διετίας στο σχολικό εργαστήριο του Γενικού Λυκείου Ν. Σκοπού Σερρών με 24 μαθητές της Α΄ Λυκείου στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας με πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα αλλά και χρήσιμα συμπεράσματα τόσο σε ζητήματα που άπτονται της παιδαγωγικής διάστασης των ΤΠΕ όσο και σε ζητήματα μεθοδολογίας, οργάνωσης και διαχείρισης του χρόνου αλλά και της δυναμικής που αναπτύσσεται κατά τη φάση της υλοποίησης.

Ο χωρισμός σε 6 ομάδες των 4 μελών έγινε με κριτήριο τις προτιμήσεις των μαθητών. Υπήρξε όμως και η πρόνοια, ώστε σε κάθε ομάδα να υπάρχουν μαθητές ικανοί να εξασφαλίσουν τη λειτουργικότητα της. Κάθε ομάδα είχε στη διάθεση της 2 σταθμούς εργασίας, ώστε να εκτελούνται παράλληλες εργασίες. Οι ρόλοι των μελών ήταν σαφώς διακριτοί, ώστε να αποφεύγεται η επικάλυψη αρμοδιοτήτων και η συνακόλουθη σύγχυση. Η αποστολή κάθε ομάδας ήταν να διενεργήσει εικονική ανασκαφή σε κάποια πόλη (σε περιβάλλον «Αβακίου» με το μικρόκοσμο «Μυκηναϊκός πολιτισμός»). Πιο συγκεκριμένα;

- Η πρώτη ομάδα στον βασιλικό τάφο των Μυκηνών
- Η δεύτερη Ομάδα στην Τίρυνθα
- Η τρίτη ομάδα στην Πύλο
- Η τέταρτη ομάδα στο 'Αργος
- Η πέμπτη ομάδα στην περιοχή της Αττικής
- Η έκτη ομάδα στην ευρύτερη περιοχή της Βοιωτίας.

Η επιλογή των πόλεων αλλά και των αντικειμένων που η αρχαιολογική σκαπάνη των μαθητών θα φέρει στο φως έγινε με κριτήριο τη σπουδαιότητα τους αλλά και την αντιπροσωπευτικότητα, ώστε η κάθε ομάδα να αναπλάσει συγκεκριμένες πτυχές της καθημερινότητας του μυκηναϊκού κόσμου μέσα από την εμπριθή παρατήρηση των αντικειμένων και τη συνομιλία με το παρελθόν. Τελικός στόχος κάθε ομάδας είναι η παραγωγή κειμένου με την καταγραφή των συμπερασμάτων για την καθημερινότητα των Μυκηναίων στα οποία κατέληξαν οι μαθητές αρχαιολόγοι μέσα από τη μελέτη των

αντικειμένων και η κατασκευή ενός εικονικού μουσείου φύλαξης των ευρημάτων τους σε περιβάλλον inspiration.

Το «Inspiration» είναι ένα εξίσου καλό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Είναι το καταλληλότερο λογισμικό για την κατασκευή εννοιολογικών χαρτών. Κυριότερο πλεονέκτημα του είναι η βηματική συμπλήρωση ή αποκάλυψη των δεσμών και των σχέσεων του ανάλογα με την πορεία της διδασκαλίας και τη βούληση του διδάσκοντος.

Είναι μοναδικό στο είδος του διαδραστικό λογισμικό με απεριόριστες δυνατότητες για την κατασκευή όχι μόνο εννοιολογικών χαρτών αλλά και δυναμικών διαγραμμάτων που ξεκινούν από το δέντρο του Πορφύριου και καταλήγουν στα σημερινά πολύπλοκα διαγράμματα σημειώσεων με την ενσωμάτωση κάθε μορφής πολυμεσικής έκφρασης. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους ακόμη και ως λογισμικό παρουσίασης (power point), ή σαν ιστοσελίδα.

Στην περίπτωση μας το inspiration θα χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή ενός εικονικού μουσείου. Αρχικά οι μαθητές μεταφέρουν στο inspiration τα αρχαιολογικά ευρήματα και στη συνέχεια δημιουργούν μια εικονική προθήκη. Ταυτόχρονα δημιουργούν το καρτελάκι αναγνώρισης της ταυτότητας του αντικειμένου. Στη συνέχεια για το καθένα από αυτά συμπληρώνουν πρόσθετες πληροφορίες ενσωματώνοντας κείμενο, εικόνα και ήχο.



Αίθουσα κοσμημάτων μυκηναϊκής περιόδου (Περιβάλλον «Inspiration»)

Το «inspiration» κάθε ομάδας αποτελεί μια ξεχωριστή αίθουσα του μουσείου και φέρει το όνομα της πόλης στην οποία διενεργήθηκε η ανασκαφή. Μπορεί επίσης να ανατεθεί στους μαθητές να επικοινωνήσουν με τα μουσεία στα οποία φυλάσσονται τα πραγματικά ευρήματα, ώστε να πληροφορηθούν σχετικά με το καθεστώς και τις συνθήκες φύλαξης των αντικειμένων αυτών. Μπορούν επίσης να δημιουργήσουν ένα ειδικό διαφημιστικό φυλλάδιο με τα εκθέματα του μουσείου τους. Το σύνολο των εκθεμάτων μπορεί να αναρτηθεί στο διαδίκτυο, καθώς το «Inspiration» μπορεί να μετατρέψει τα δεδομένα του αυτόματα σε εμπλουτισμένη δυναμική ιστοσελίδα. Έτσι αποκτούν μεταγνωστικές δεξιότητες και κατανοούν όχι μόνο τη σπουδαιότητα αλλά και τις δυσκολίες φύλαξης και προβολής των αρχαιοτήτων.



Αίθουσα αγγείων μυκηναϊκής περιόδου (Περιβάλλον «Inspiration»)

Για να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες αλλά και τις δυσκολίες που συναντούν οι αρχαιολόγοι μπορούν να συμπληρώσουν το πάζλ της πύλης των λεόντων..

Στο τέλος οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν στα πλαίσια της ομάδας τους ένα τεστ κλιμακούμενης δυσκολίας, που να καλύπτει όλο το εύρος των δραστηριοτήτων της ομάδας. Το τεστ παραδίδεται στις άλλες ομάδες για εξάσκηση, εμπέδωση και αυτοαξιολόγηση της προσπάθειας. Καλό είναι μέσω των ερωτήσεων να δημιουργείται μια τράπεζα θεμάτων με την πρόβλεψη κάποιες από τις ερωτήσεις των τελικών εξετάσεων να αντλούνται από αυτή. Από μια πλειάδα προγραμμάτων κατασκευής

ηλεκτρονικών tests προτείνω το απλό στη λειτουργία του και φιλικό για το χρήστη περιβάλλον του «Test creator» που διατίθεται δωρεάν, δεν απαιτεί εγκατάσταση καθώς είναι εφαρμογή του πασίγνωστου «Excel» με ελληνικό interface και είναι και αυτοβαθμολογούμενο. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κάνουν τεστ πολλαπλών επιλογών, συμπλήρωσης κενών, σωστού λάθους, ακόμη και σταυρόλεξο με ορολογία που σχετίζεται με το διδακτικό αντικείμενο. Η συγκεκριμένη διαδικασία αγκαλιάστηκε από τους μαθητές με ενθουσιασμό και το σύνολο των ερωτήσεων που κατατέθηκαν αποδεικνύει υψηλό βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων. Συνοπτικό τεστ για τον έλεγχο της κατανόησης και για το απαραίτητο feed back καλό είναι να δημιουργεί και ο διδάσκων σε κάθε ευκαιρία, αλλά σ' αυτού του είδους τις διδασκαλίες η εμπλοκή του μαθητή με μια παρέμβαση τέτοιου τύπου στη διαδικασία της μάθησης είναι πολύ σημαντική, γιατί τον καθιστά κοινωνό αλλά και πρωταγωνιστή της διδακτικής πράξης καθώς και τελικό αποδέκτη του παιδευτικού προϊόντος στη διαμόρφωση του οποίου ο ίδιος είχε ενεργό συμμετοχή. Με την ολοκλήρωση του μαθήματος πραγματοποιείται δεκάλεπτη συζήτηση των ομάδων για την αξιολόγηση της προσπάθειας και την τελική αποτίμηση.

Test creator in Excel Stathis Papakonstantinou

Δώσε στο διπλανό πλαίσιο τίτλο για το τεστ

Περιοχή ερώτησης

Πρώτη επιλογή

Δεύτερη επιλογή

Τρίτη επιλογή

Τέταρτη επιλογή

Σωστή η πρώτη Σωστή η δεύτερη

Σωστή η τρίτη Σωστή η τέταρτη

Περιβάλλον εργασίας «test creator»

3. Δυνατότητες επέκτασης – Προϋποθέσεις

Στην πρόταση αυτή η εξοικείωση του διδάσκοντα και των μαθητών με τα συγκεκριμένα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα θεωρείται δεδομένη. Επομένως κάποια υπέρβαση στα χρονικά πλαίσια του μαθήματος είναι όχι μόνο αναμενόμενη αλλά και δικαιολογημένη. Ενδεχομένως να προκύψουν και κάποια ζητήματα τεχνικής φύσεως που σε κάθε περίπτωση μπορούν να επιλυθούν με την παρουσία του καθηγητή πληροφορικής, η συνεργασία του οποίου θεωρείται σημαντική, ή με την αξιοποίηση κάποιων μαθητών που διαθέτουν κάποια αυξημένη εμπειρία σε θέματα λογισμικών. Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι να καθοδηγεί, να διευκολύνει, να εμπυχώνει, να παρέχει πρόσθετους σημειωτικούς πόρους και ουσιαστικά να λειτουργεί άτυπα ως ένα επιπλέον μέλος για κάθε ομάδα.

Η προσέγγιση αυτή θα μπορούσε να έχει και τη μορφή project ή και διαθεματικό χαρακτήρα με παράλληλη διδασκαλία στο μάθημα της έκθεσης έκφραση της περιγραφής αντικειμένου, εφόσον αυτό προγραμματιστεί έγκαιρα και γίνει η κατάλληλη προετοιμασία. Η άσκηση στην περιγραφή των αρχαιολογικών ευρημάτων δεν θα είχε το χαρακτήρα μιας καταναγκαστικής εργασίας, αλλά θα προέκυπτε ως αναγκαιότητα στα πλαίσια της ερευνητικής τους αποστολής και επομένως θα εξασφαλιζόταν εκ των προτέρων θετική προδιάθεση. Η έρευνα μπορεί να επεκταθεί στη μελέτη του έργου των αρχαιολογικών σχολών και των συνθηκών συντήρησης, φύλαξης και προβολής των μνημείων της πολιτισμικής μας κληρονομιάς.

4. Συνολική αποτίμηση

Η διδασκαλία είναι ομαδοσυνεργατική και στηρίζεται στην ανακαλυπτική μέθοδο του Brunner σύμφωνα με την οποία η νέα μάθηση δομείται πάνω στην προηγούμενη. Έχουμε λοιπόν.

1). Θετική στάση του μαθητή που προκύπτει από την πρόκληση του ενδιαφέροντος και την αντιστροφή των ρόλων καθώς η δασκαλοκεντρική διδασκαλία μετατρέπεται σε μαθητοκεντρική.

2). Αυτενέργεια, ομαδικότητα, τόνωση της διάθεσης για ανάληψη πρωτοβουλιών.

3). Δημιουργική έκφραση.

4). Ενσυναίσθηση και βιωματική σχέση με τη γνώση.

- 5). Καλλιέργεια κριτικής σκέψης μέσα από τη συνομιλία με το παρελθόν.
- 6).Αποδόμηση και ανασύνθεση της γνώσης με την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων.
- 7).Τέλος, η στατική διδασκαλία μετατρέπεται σε μια δυναμική διαδικασία μάθησης και γόνιμης αλληλεπίδρασης.

5. Επίλογος

Ενδεχομένως στο εγγύς μέλλον και τα σημερινά εργαλεία να είναι ξεπερασμένα και στη θέση τους άλλα να προσφέρουν πολύ περισσότερες δυνατότητες στον εκπαιδευτικό για πιο ποιοτική και πιο ουσιαστική διδασκαλία. Αξίζει όμως από κάθε άποψη πάντα να δοκιμάζουμε καινοτόμα σχήματα και πρακτικές με γνώμονα το καλό της εκπαίδευσης και των μαθητών μας

Βιβλιογραφία

- Bowell, Tracy & Kemp, G. 2002. *Critical Thinking: A concise Guide*. New York - London. Routledge.
- Bruner, J. 1985. *Actual Minds, Possible Worlds*. Jerusalem-Harvard Lectures. Paperback.
- Κόμης, Β. 2004. *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Lebon, R. N. 2007. *Counterfactual Thought Experiments: A Necessary Teaching Tool*, *The history teacher*, 40 (2), pp. 153-174
- Μικρόπουλος, Τ. 2003. *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα, ελληνικά γράμματα.
- Μαυροσκούφης, Δ. 2005. *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη. Κυριακίδη Αφοί.
- Μαυροσκούφης, Δ. 2008. *Διδακτική μεθοδολογία και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη. Κυριακίδη Αφοί.
- Ράπτης, Α. 2007. *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής. Ολική προσέγγιση*. Αθήνα. Αριστοτέλης Ράπτης.
- Σολομωνίδου, Χ. 2006. *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα. Μεταίχμιο.

Δικτυογραφία

<http://www.ime.gr/>

<http://www.sikyon.com>

<http://www.culture.gr>

<http://www.greek-language.gr>

Τελευταία προσπέλαση ιστοτόπων 25/1/2010

**Το βυζαντινό έπος του *Διγενή Ακρίτη*
στην Ισπανία και τη Λατινική Αμερική***

Ιωάννης Κιορίδης
Δρ. Φιλολογίας Εθνικού και
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Εσπερινό Γυμνάσιο Σερρών

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφορά στο βυζαντινό επικό ποίημα του *Διγενή Ακρίτη* και στην απήχυσή του, σε επιστημονικό και ευρύτερο επίπεδο, στην Ισπανία και τη Λατινική Αμερική.

Αρχικά ο ερευνητής αναφέρεται στη θέση του εν λόγω επικού ποιήματος στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια. Επισημαίνει την απουσία ουσιαστικού ενδιαφέροντος εκ μέρους τους, αλλά και την συχνά μη επαρκώς τεκμηριωμένη και ξεπερασμένη θεώρησή τους, στάσεις τις οποίες επιχειρεί να ερμηνεύσει, αποδίδοντάς τις σε ποικίλα αίτια, μεταξύ των οποίων και η σύγχυση με τα ακριτικά τραγούδια.

Στη συνέχεια προχωρά σε μία σύντομη αναφορά στα έξι χειρόγραφα, από τον 13^ο ως τον 17^ο αιώνα, στα οποία επιβιώνει σήμερα το βυζαντινό έπος του *Διγενή Ακρίτη*. Το πρωτότυπο κείμενο, πιθανώς των αρχών του 12^{ου} αιώνα, δεν μας έχει παραδοθεί.

Ακολούθως περνά στο κύριο μέρος της εισήγησής του, στο οποίο επικεντρώνεται στην χαρτογράφηση του ενδιαφέροντος για το έργο στην Ισπανόφωνη κριτική. Διακρίνει τρεις φάσεις έρευνας και σημειώνει πως γενικά αυτή ασχολήθηκε με δύο θέματα: από τη μία με τη μελέτη του χειρογράφου *Εσκοριάλ*, που θεωρείται το αντιπροσωπευτικότερο και πλησιέστερο στην αρχική σύνταξη και από την άλλη με τη συγκριτική εξέταση του εν λόγω χειρογράφου και του κορυφαίου έπους της Καστίλης, του *Cantar de Mio Cid*.

Η εισήγηση κλείνει με την ελπίδα της αναστροφής της εικόνας για το έπος του *Διγενή*, στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, και της ενίσχυσης του ενδιαφέροντος για το έργο σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο.

* Η παρούσα εργασία εντάσσεται στα πλαίσια του Proyecto I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación de España: FFI2009-13058 υπό το γενικό τίτλο «Formas de la Épica Hispánica: Tradiciones y Contextos Históricos», που εκπονείται στο Πανεπιστήμιο της Zaragoza υπό την επίβλεψη του Καθηγητή Alberto Montaner.

Διαβάζοντας κανείς τον τίτλο της παρούσας εισήγησης θα μπορούσε εύλογα να αναρωτηθεί: γιατί *Ακρίτης* και όχι *Ακρίτας*; Το ερώτημα αφορά, όχι μόνο στο ευρύ κοινό, αλλά και σε μεγάλο μέρος, φανταζόμαστε, των συναδέλφων, που διακονούν στην εκπαίδευση.

Λίγοι γνωρίζουν σήμερα πως ο όρος *Ακρίτας* είναι μεταγενέστερος και πως προέρχεται από τις ποντιακές παραλλαγές των ακριτικών τραγουδιών, τα οποία δημιουργήθηκαν για να υμνήσουν τα κατορθώματα του *Διγενή* εναντίον των Αράβων, αλλά και την τελική του πάλη με το Χάροντα. Ακόμη λιγότεροι είναι αυτοί που έχουν ακούσει κάτι για την ύπαρξη ενός ολόκληρου έπους για τον ήρωα, το *Βασίλειο Διγενή Ακρίτη* και όχι *Ακρίτα*, ο οποίος είναι γόνος μουσουλμάνων και χριστιανών, μάχεται κυρίως εναντίον των ληστών και σχεδόν καθόλου κατά των Αράβων, καλλιεργεί το πνεύμα συνύπαρξης στα σύνορα και πεθαίνει, νέος, μεν, αλλά από φυσικό θάνατο και χωρίς να πολεμήσει με το Χάροντα, στον Άγγελο του οποίου παραδίδει την ψυχή του.

Ανάλογη εικόνα επικρατεί και στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια. Μία πρόχειρη ματιά σ' αυτά, καταδεικνύει το περιορισμένο ενδιαφέρον τους για το βυζαντινό έπος του *Διγενή Ακρίτη*. Τέσσερις (4), όλο κι όλο, σελίδες στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου, τρεις σελίδες (3) στο βιβλίο της Ιστορίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο, καμμία στα βιβλία των Κειμένων για το Γυμνάσιο και ελάχιστες αράδες, τέσσερις και επτά αντίστοιχα, στα εγχειρίδια Ιστορίας Β' Γυμνασίου και Β' Λυκείου.¹⁶

Θα μπορούσε, βέβαια, δικαίως, ίσως, κανείς να αντιτείνει πως αυτή η εικόνα οφείλεται στην αδυναμία των σχολικών εγχειριδίων να καλύψουν επαρκώς, στον περιορισμένο χώρο που διαθέτουν, όλο το εύρος της ελληνικής λογοτεχνίας. Το βέβαιο, πάντως, είναι πως η παραπάνω εικόνα αδικεί ένα κείμενο τέτοιας εμβέλειας, για το οποίο το ίδιο το εγχειρίδιο της Α' Λυκείου σημειώνει πως «είναι ίσως το πιο παλιό μνημείο της λόγιας νεοελληνικής λογοτεχνίας».¹⁷

¹⁶ Βλ. σχετικά Ευ. Αθανασόπουλος, Επ. Κοκκινάκη και Πολ. Μπίστα (2008) 9-11, Ν. Γρηγοριάδης, Δ. Καρβέλης, Χ. Μηλιώνης et. al. (2008) 54-57, Ι. Δημητρούκας και Θ. Ιωάννου (2008) 75, Ι. Δημητρούκας, Θ. Ιωάννου και Κ. Μπαρούτας (2008) 95.

¹⁷ Βλ. Ν. Γρηγοριάδης, Δ. Καρβέλης, Χ. Μηλιώνης et. al. (2008) 54.

Μία, όμως, προσεκτικότερη εξέταση των όσων σχετικών αναφέρουν τα σχολικά εγχειρίδια, καταδεικνύει πως υπάρχει, δυστυχώς πρόβλημα ουσίας και έλλειμμα ποιότητας στην αντιμετώπιση του βυζαντινού έπους.

Τα σχολικά βιβλία, ακόμη και τα σχετικώς καινούργια, εμμένουν σε θέσεις ξεπερασμένες εδώ και δεκαετίες. Αρνούνται το βυζαντινό χαρακτήρα του έπους του *Διγενή*, το οποίο βολικά «βαφτίζουν» νεοελληνικό. Αγνοούν επιδεικτικά το χειρόγραφο *Εσκοριάλ*, το οποίο η κριτική θεωρεί εδώ και 25 χρόνια ως το πλησιέστερο κείμενο στο χαμένο πρωτότυπο και αντ' αυτού ανθολογούν ένα απόσπασμα της καθόλου αντιπροσωπευτικής και πολύ μεταγενέστερης διασκευής της *Άνδρου* (πρώην Άνδρου θα διορθώναμε, μια και εδώ και χρόνια βρίσκεται στην Αθήνα!!), μόνο και μόνο επειδή εξυπηρετεί τις ανάγκες σύγκρισης με κάποιο ακριτικό τραγούδι.¹⁸

Άλλωστε είναι εμφανές στα σχολικά εγχειρίδια το ετεροβαρές ενδιαφέρον για το έπος του *Διγενή* και τα αντίστοιχα ακριτικά τραγούδια. Συχνά το πρώτο εξετάζεται σε συνάρτηση με τα δεύτερα, και όχι αυτόνομα, ενώ δε λείπουν και οι αυθαίρετες και αστήρικτες αξιολογικές κρίσεις του τύπου «*οπωσδήποτε το έπος, στις παραλλαγές που το έχουμε, παρουσιάζεται πολύ κατώτερο ποιοτικά από τα ακριτικά δημοτικά τραγούδια.*»¹⁹

Κανείς, βέβαια, δεν περιμένει από ένα σχολικό εγχειρίδιο την απόλυτη εξειδίκευση. Δεν θα έβλαπτε, όμως, ένα «μίνιμουμ» τεκμηριωμένης γνώσης. Ίσως, όμως, και να είναι μάταιο να το αναζητεί κανείς από ένα εγχειρίδιο, που λίγες σειρές παραπάνω, κάνει λόγο για μία (sic) ρωσική διασκευή του έπους του *Διγενή*, ενώ είναι τοις πάσι γνωστό πως αυτές είναι τρεις, ανάγονται στον 17^ο και 18ο αιώνα, υπάρχουν, δε, αποσπάσματα και από τέταρτο, κατεστραμμένο σήμερα, ρωσικό χειρόγραφο του 16^{ου} αιώνα.²⁰

Πού οφείλεται, λοιπόν, αυτή η αντιμετώπιση του βυζαντινού έπους σε επίπεδο σχολικών εγχειριδίων; Είναι τα εγγενή προβλήματα των βιβλίων και η συχνά παλαιομοδίτικη οπτική τους γωνία; Είναι η διάθεση υπερτονισμού της αξίας των

¹⁸ Για το απόσπασμα της διασκευής των Αθηνών (πρώην Άνδρου) βλ. Ν. Γρηγοριάδης, Δ. Καρβέλης, Χ. Μηλιώνης et. al. (2008) 56-57.

¹⁹ Βλ. Ν. Γρηγοριάδης, Δ. Καρβέλης, Χ. Μηλιώνης et. al. (2008) 54.

²⁰ Για τις ρωσικές διασκευές βλ. Μ. Castillo Didier (1994) 49-53.

ακριτικών τραγουδιών, που οδηγεί μοιραία σε υποτίμηση το έπος; Ή μήπως οι στοχεύσεις είναι ευρύτερες και σχετίζονται με τη γενικότερη περιφρόνηση των κειμένων της Βυζαντινής Γραμματείας (ήδη εξοβελισμένα και στα Αρχαία από το πρωτότυπο) και με την περίεργη «λογική» της δήθεν απουσίας αξιόλογων έργων της εποχής μεταξύ των ελληνιστικών χρόνων και της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας;

Πρόκειται για ερωτήματα τα οποία είναι δύσκολο να απαντηθούν στον περιορισμένο χώρο της παρούσας παρέμβασης. Σκοπεύουμε, άλλωστε, να επανέλθουμε σ' αυτά σε προσφορότερο χώρο και χρόνο.

Θα θέλαμε, μόνο, να ευχαριστήσουμε τους διοργανωτές της παρούσας ημερίδας για την ευκαιρία που μας δίνουν να αποκαταστήσουμε και να φωτίσουμε τη θολή εικόνα ενός ήρωα, για τον οποίο σώζεται σήμερα ένα ολόκληρο έπος σε πλήθος παραλλαγών, αλλά και ικανό αριθμό εκδόσεων και μεταφράσεων, τον μεγαλύτερο για κείμενο της βυζαντινής γραμματείας σε δημόδη γλώσσα

Στόχος μας είναι το βυζαντινό έπος του *Ακρίτη*, όχι μόνο να αποκτήσει τη θέση που του αξίζει στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, αλλά και να κερδίσει το ενδιαφέρον του ευρύτερου κοινού. Ας δούμε, λοιπόν, αρχικά ποιο είναι το έπος αυτό και στη συνέχεια ποια η απήγησή του στον Ισπανόφωνο και Πορτογαλόφωνο κόσμο, τους οποίους τόσο αγαπούμε.

Το βυζαντινό έπος σε ελληνική γλώσσα επιβιώνει σήμερα σε έξι χειρόγραφα (το ένα είναι πεζό), τα οποία χρονολογούνται από τον 13^ο-14^ο έως τον 17^ο αιώνα και ανευρίσκονται από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα έως και τις αρχές του 20^{ου}.²¹

Ας τα δούμε κατά σειρά εύρεσης:

1. *Χειρόγραφο Τραπεζούντος (T)*. Χρονολογείται στο 16^ο αιώνα. Αποτελείται από 3182 στίχους, διαιρούμενους σε δέκα μέρη. Ανακαλύπτεται το 1858 από τον Σάββα Ιωαννίδη στο μοναστήρι της Παναγίας Σουμελά στην Τραπεζούντα. Εκδίδεται για πρώτη φορά στο Παρίσι το 1875 από τους Σάθα και Legrand μαζί με μετάφρασή του στα γαλλικά. Επανεκδίδεται μόνο το ελληνικό κείμενο στην Κωνσταντινούπολη το 1887 από τον Σάββα Ιωαννίδη. Το χφ *T* δεν σώζεται σήμερα.²²

²¹ Για την περιγραφή όλων των χειρογράφων βλ. M. Castillo Didier (1994) 41-43, 49-53, J. Valero Garrido (1981) 40-44.

²² Βλ. Σ. Ιωαννίδη (1887), C. Sathas και E. Legrand (1875).

2. *Χειρόγραφο Αθηνών, πρώην Άνδρου (Α)*. Συγγενικό προς το χειρόγραφο *T*. Χρονολογείται και αυτό στο 16^ο αιώνα. Αποτελείται από 4778 στίχους, χωρισμένους σε δέκα μέρη. Ανακαλύπτεται στην Άνδρο το 1878. Εκδίδεται για πρώτη φορά από τον Μηλιαράκη στην Αθήνα το 1881 και ανατυπώνεται από τον Ζερλέντη εκ νέου στην Αθήνα το 1920. Επανεκδίδεται από τον Καλονάρο. Βρίσκεται σήμερα στην Εθνική Βιβλιοθήκη των Αθηνών.²³

3. *Χειρόγραφο Κρυπτοφέρρης (Κ) ή Grottaferrata (G)*. Το παλαιότερο χειρόγραφο, χρονολογείται στα μέσα του 13^{ου} ή τις αρχές του 14^{ου} αιώνα. Αποτελείται από 3749 στίχους σε οκτώ μέρη. Βρίσκεται στη Βιβλιοθήκη του ομώνυμου μοναστηριού, έξω από τη Ρώμη, στο οποίο ανακαλύπτεται το 1879. Πρωτοεκδίδεται στο Παρίσι το 1892 από τον Legrand, ενώ ακολουθούν οι εκδόσεις των Καλονάρου και Trapp. Μεταφράζεται σε πλήθος γλωσσών.²⁴

4. *Χειρόγραφο Οξφόρδης (Ο)*. Χρονολογείται στις 25 Νοεμβρίου του 1670. Τιτλοφορείται ως *Διήγησις ωραιοτάτη του ανδρειωμένου Διγενή*, συγγραφέας ο ιερομόναχος Ιγνάτιος Πετρίτζης. Αποτελείται από 3094 στίχους σε οκτώ μέρη. Ανακαλύπτεται το 17^ο αιώνα και παραδίδεται στο Lincoln College της Οξφόρδης, στο οποίο και βρίσκεται μέχρι σήμερα. Πρωτοεκδίδεται από τον Σπυρίδωνα Λάμπρο στο Παρίσι το 1880.²⁵

5. *Χειρόγραφο Άνδρου, πεζή διασκευή (Π)*. Χρονολογείται στα 1632. Συγγραφέας ο Μελέτιος Βλαστός από τη Χίο. Ανακαλύπτεται από τον Πασχάλη το 1898, ο οποίος και την πρωτοεκδίδει στο περιοδικό *Λαογραφία*. Το χειρόγραφο φυλάσσεται σήμερα στην Κεντρική Βιβλιοθήκη του ΑΠΘ.²⁶

6. *Χειρόγραφο Εσκοριάλ (Ε)*. Χρονολογείται στα μέσα ή το β' μισό του 15^{ου} αιώνα. Αποτελείται από μόλις 1867 στίχους χωρίς διάκριση μερών. Ανακαλύπτεται από τον Krumbacher, ο οποίος και εκδίδει περί τους 300 στίχους του το 1904. Εκδίδεται κατά σειρά από τους Hesseling, Καλονάρο, Trapp και Αλεξίου. Μεταφράζεται σε

²³ Βλ. Α. Μηλιαράκης (1881), Π. Καλονάρος (1941).

²⁴ Βλ. Ε. Legrand (1892), με επανέκδοση από τον ίδιο το 1902. Επίσης Π. Καλονάρος (1941), Ε. Trapp (1971).

²⁵ Sp. Lambros (1880).

²⁶ Δ. Πασχάλης (1926-1928).

αρκετές γλώσσες. Το χειρόγραφο *E* βρίσκεται σήμερα στη *Real Biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial*, κοντά στη Μαδρίτη.²⁷

Η υπόθεση του έπους είναι συνοπτικά η εξής: κεντρικός ήρωάς του είναι ο *Βασίλειος Διγενής Ακρίτης*, γιος ενός μουσουλμάνου εμίρη και μιας χριστιανής κόρης. Ένα τμήμα της υπόθεσης αφορά στη δράση των προγόνων του ήρωα και στον μελλοντικό πατέρα του, τον *αμιρά*, ο οποίος στη διάρκεια μίας επιδρομής αιχμαλωτίζει τη μελλοντική μητέρα του *Διγενή*, την οποία και παντρεύεται, αφού ασπάζεται τον Χριστιανισμό. Στο υπόλοιπο τμήμα του έπους κυριαρχεί η μορφή του *Διγενή*, τον οποίο παρακολουθούμε ήδη από τα νεανικά του χρόνια. Προβαίνει σε μία σειρά από ανδραγαθίες: τα βάζει με λιοντάρια και δράκοντες, αρπάζει τη μελλοντική του σύζυγο, κατατροπώνει τους βασιικούς του αντιπάλους, τους παράνομους *απελάτες*, αλλά και την *Αμαζόνα Μαξιμού*. Έχοντας ολοκληρώσει το έργο της επιβολής της τάξης στην περιοχή του Ευφράτη, αποσύρεται εκεί μαζί με τη γυναίκα του, οικοδομεί την κατοικία και τον τάφο του και πεθαίνει από φυσικό θάνατο, αφού πρώτα θυμάται παλαιότερα κατορθώματά του κατά των Αράβων.

Το ποίημα δεν έχει σωθεί στην αρχική του μορφή, η οποία για τη σύγχρονη κριτική θα πρέπει να τοποθετηθεί στις αρχές του 12ου αιώνα. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 η πλειοψηφία της κριτικής, ελληνικής και ξένης, επηρεασμένη από την παλαιότητα του χειρογράφου *K*, την καλή του κατάσταση, αλλά και το σχεδόν μονομερές ενδιαφέρον του Αγγλοσαξονικού κόσμου για αυτό, θεωρούσε πως αντιπροσώπευε το χαμένο αρχέτυπο ή στη χειρότερη περίπτωση την πλησιέστερη προς εκείνο παραλλαγή.²⁸

Το παραπάνω κλίμα, όπως είναι φυσικό, επηρέασε και τις πρώτες συστηματικές προσεγγίσεις σε Ισπανική γλώσσα. Το 1981 ο Καθηγητής Juan Valero Garrido εκδίδει και μεταφράζει τη διασκευή *K*. Στην εκτεταμένη εισαγωγή, που προηγείται της δίγλωσσης έκδοσης, ο εν λόγω ερευνητής και λάτρης του Βυζαντινού κόσμου

²⁷ Για τις εκδόσεις της *E* βλ. Στ. Αλεξίου (1985), (1995), D. C. Hesseling (1911-1912), Π. Καλονάρος (1941), K. Krumbacher (1904), E. Trapp (1971).

²⁸ Για τη χρονολόγηση του πρωτοτύπου στις αρχές του 12^{ου} αι. βλ. Στ. Αλεξίου (1995) 95-96. Η διάδοση της διασκευής *K* στον Αγγλοσαξονικό κόσμο οφείλεται κυρίως στην μετάφρασή της από τους J. Manrogordato (1956), με αρκετές επανεκδόσεις αργότερα, και D. Hull με πρώτη έκδοση το 1972 και επανέκδοση το 1990.

συνοψίζει το περιεχόμενο του ποιήματος, εξετάζει τη δομή και το ιστορικό του υπόβαθρο, ενώ δίνει έμφαση στον κόσμο των συνόρων και το ρόλο των *Ακριτών*, των *Απελατών* και του *Διγενή*.

Αυτό, όμως, που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι πως ο Valero Garrido τονίζει για πρώτη φορά τη δυνατότητα συγκριτικής μελέτης του *Διγενή Ακρίτη* με τα τραγούδια του *Θιδ* και του *Ρολάνδου*, που αποτελούν τα κορυφαία επικά ποιήματα της καστιλιανής και της φραγκικής παράδοσης. Ειδικότερα, δε, για το βυζαντινό και το καστιλιανό έργο, προχωρεί και στη διερεύνηση των σημείων επαφής, αλλά και τις διαφορές ανάμεσά τους, διαπίστωση που φαίνεται να επιβεβαιώνει αυτό που, σε ανύποπτο χρόνο και ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, είχε υποστηρίξει ο Krumbacher, ο οποίος έβλεπε πως το πρόσωπο του *Cid*, του πιο φημισμένου Καστιλιάνου, μπορούσε να συσχετιστεί με αυτό του βυζαντινού ήρωα *Διγενή*.

Η συμβολή του Valero Garrido στην επαφή του ισπανόφωνου κοινού με το βυζαντινό έπος, παραμένει σημαντική, ακόμη και σήμερα, αν και πολλές από τις διαπιστώσεις του έχουν αναθεωρηθεί από τη σύγχρονη κριτική.²⁹

Το ενδιαφέρον, όμως, για το έπος του *Διγενή*, δεν περιορίστηκε μόνο στα όρια της Ιβηρικής Χερσονήσου. Μέσα και από το κοινό εργαλείο της Ισπανικής γλώσσας πέρασε στον Ισπανοαμερικάνικο κόσμο. Έτσι το 1986 εμφανίζεται η συγκριτική μελέτη ανάμεσα στο *ποίημα του Θιδ* και το *Διγενή Ακρίτη* από την ελληνίστρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου του Rosario της Αργεντινής, Adriana Beatriz Martino, η οποία μετά από μία σύντομη αναφορά στο μεσαιωνικό έπος και στα δύο έργα, το *Διγενή Κ* και το *ποίημα του Θιδ*, προβαίνει σε μία ενδιαφέρουσα συγκριτική προσέγγιση των μορφών των δύο πρωταγωνιστών, στηριζόμενη στα έως τότε βιβλιογραφικά δεδομένα. Με αυτό το δημοσίευμα ολοκληρώνεται η πρώτη φάση των ερευνών στον Ισπανόφωνο κόσμο για το έπος του *Διγενή Ακρίτη*.³⁰

²⁹ Βλ. J. Valero Garrido (1981). Πάντως αξίζει, ίσως να αναφέρουμε εδώ πως η παρέμβαση του Valero Garrido δεν συνιστά την πρώτη ενασχόληση της Ισπανόφωνης κριτικής με το θέμα του βυζαντινού έπους. Σε ανύποπτο, για μας, χρόνο, μόλις το 1877 (δύο μόλις χρόνια μετά την πρώτη έκδοση του χειρογράφου της *Τραπεζούντος*) ο Ισπανός φιλόλογος F. de Paula Canalejas δημοσιεύει μία εκτεταμένη κριτική για το παραπάνω χειρόγραφο στις σελίδες 422-430 του περιοδικού *Revista Europea*. Ευχαριστώ για την πληροφορία τον Ισπανό συνάδελφο Alfonso Boix.

³⁰ Βλ. A.B. Martino (1986).

Η έρευνα περνά σε μία δεύτερη φάση σε παγκόσμιο επίπεδο και συνεπώς και στον Ισπανόφωνο κόσμο στα μέσα της δεκαετίας του 1980 χάρη στη συμβολή του Καθηγητή του Πανεπιστημίου Κρήτης Στυλιανού Αλεξίου, ο οποίος παρουσιάζει το 1985 την κριτική έκδοση του χειρογράφου του *Escorial*, που ακολουθείται από μία πιο εκλαϊκευμένη έκδοση το 1995. Ο Αλεξίου αποκαθιστά το φθαρμένο και υποτιμημένο χειρόγραφο *E*, το κάνει αναγνώσιμο και ελκυστικό. Υπερασπίζεται με πειστικότητα την αυθεντικότητά του, την προτεραιότητά του σε σχέση με τις άλλες διασκευές, αλλά και τη δυνατότητα ανασύνθεσης του πρωτοτύπου μέσω του ιδίου.³¹

Οι θέσεις αυτές γνώρισαν εξαιρετική απήχηση, σηματοδότησαν την επιστημονική έρευνα στα επόμενα χρόνια και επηρέασαν την Ισπανόφωνη κριτική. Σ' αυτό το κλίμα κινείται, ήδη, από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 ο Καθηγητής του Πανεπιστημίου του Santiago της Χιλής και εξέχων ελληνιστής, Miguel Castillo Didier.

Η συμβολή του Didier κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική σε δύο κυρίως επίπεδα: από τη μία, προωθεί τη γνώση μας για το βυζαντινό έπος και ιδιαίτερα για το χειρόγραφο *E*, ενώ από την άλλη, όπως φαίνεται και από τους τίτλους των δημοσιευμάτων του, προβαίνει σε μία πολύ πιο συστηματική συγκριτική προσέγγιση ανάμεσα στις δύο επικές παραδόσεις, τη βυζαντινή και την καστιλιανή. Οδηγός του αυτή τη φορά, όχι η διασκευή *K*, αλλά το, λαϊκού χαρακτήρα, χειρόγραφο *E*, το οποίο, συμμεριζόμενος τις απόψεις του Αλεξίου, θεωρεί ως μόνο συγκρίσιμο με την εποποιία του *Cid*.

Οι βασικές θέσεις του καθηγητή Didier συνοψίζονται στα εξής: θεωρεί το χειρόγραφο *E* αυθεντικότερο από τις άλλες διασκευές και πλησιέστερο στο αρχέτυπο. Υπερασπίζεται το λαϊκό και επικό του χαρακτήρα και υπεραμύνεται μίας, έστω, χαλαρής ενότητας του κειμένου *E*, με κύριο ενοποιητικό παράγοντα τον ίδιο τον ήρωα.

Σημαντική έκταση καταλαμβάνει στο έργο του Didier η προσπάθεια σύγκρισης μεταξύ του βυζαντινού και του καστιλιανού έπους, η οποία γίνεται για πρώτη φορά στη βάση του χειρογράφου *E* και στο πνεύμα των θέσεων του Καθηγητή Στυλιανού Αλεξίου, τις οποίες ο Didier ενισχύει και διευρύνει. Δύο, δε, από τις επισημάνσεις του απασχόλησαν ιδιαίτερα τη νεότερη έρευνα:

α. Αναφερόμενος στο περιγραφόμενο στα δύο έργα ιστορικό σκηνικό, σημειώνει πως το κυρίαρχο στοιχείο δεν είναι η σύγκρουση μεταξύ Βυζαντινών

³¹ Για τις δύο εκδόσεις του χειρογράφου *Εσκοριάλ* βλ. Στ. Αλεξίου (1985), (1995).

Χριστιανών και Αράβων Μουσουλμάνων, αλλά η επαφή ανάμεσα στους δύο κόσμους, η συμβίωση, η συνύπαρξη.

β. Επίσης ο Didier είναι ο πρώτος που προτείνει μία ευρύτερη συγκριτική μελέτη ανάμεσα στο Ισπανικό έπος και τα μεταγενέστερα λαϊκά αφηγηματικά τραγούδια, τα *romances*, από τη μία πλευρά, και το βυζαντινό έπος του *Ακρίτη* και τα ακριτικά νεοελληνικά τραγούδια, από την άλλη.

Το έργο του Didier επισφραγίζεται με την εξαιρετική και μόνη, έως τώρα, μετάφραση της *E* στα Ισπανικά το 1994, που συνιστά ένα παράθυρο για το έργο σε όλον τον Ισπανόφωνο κόσμο.³²

Σ' αυτή τη δεύτερη φάση μπορεί να ενταχθεί και η αξιόλογη μελέτη της Pilar González Serrano, που ασχολείται ειδικά με το θέμα της επιβίωσης του μύθου των Αμαζόνων στην εποποιία του *Διγενή*, ενώ κάποια χρόνια νωρίτερα και συγκεκριμένα το 1989, η Helena Diana Moradell Ávila, στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, μεταφράζει στα Ισπανικά τη διασκευή της *Grottaferrata*.³³

Υπάρχει, τέλος, και μία τρίτη φάση, η οποία αφορά στις πιο πρόσφατες μελέτες γύρω από το βυζαντινό έπος.

Σημαντική θέση σ' αυτήν κατέχει η εξάτομη σειρά με γενικό τίτλο «*Ακρίτες της Ευρώπης*», η οποία εκδόθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Acrinet το 2004. Περιλαμβάνει σειρά εισηγήσεων καταξιωμένων μελετητών της ευρωπαϊκής επικής και ακριτικής παράδοσης κατά τη διάρκεια διαφόρων επιστημονικών συναντήσεων. Εμάς μας αφορούν άμεσα τρεις μελέτες των Καθηγητών Montaner, Bádenas και Ayensa που περιλαμβάνονται σε δύο τόμους της σειράς και συγκεκριμένα στον I και III.

Ο Καθηγητής Montaner, στη μελέτη του, που εμφανίζεται πρώτη και έχει εισαγωγικό χαρακτήρα, αναφέρεται εμπεριστατωμένα στην έννοια του «*έπους των συνόρων*», στο οποίο, όπως εύστοχα επισημαίνει, ανήκουν τόσο το ισπανικό, όσο και το ελληνικό έπος.

Ο ίδιος ερευνητής αναφέρεται αναλυτικά στο παρόμοιο ιστορικό πλαίσιο και το πνεύμα συνύπαρξης στις συνοριακές ζώνες, το οποίο διακρίνει και τα δύο έργα. Επισημαίνει τη σημασία του μοτίβου των συνόρων και συγκρίνει τους *ακρίτες* και τους αντιπάλους τους, τους *απελάτες*, με ανάλογες μορφές της Ισπανικής επικής παράδοσης.

³² Για τα έργα του M. Castillo Didier βλ. (1989), (1994), (1995), (1997).

³³ Βλ. H. D. Moradell Ávila (1989), P. González Serrano (1997).

Η συμβολή του Montaner είναι σημαντική. Θέτει τις βάσεις για μία σύγχρονη κριτική προσέγγιση των κειμένων, καστιλιανού και βυζαντινού, υπό το πρίσμα της έννοιας του έπους των συνόρων, μακριά από τις ιστορικιστικές αγκυλώσεις του παρελθόντος.³⁴

Στην ίδια σειρά ακολουθεί η μελέτη του Καθηγητή Bádenas, ο οποίος, από τη μία, υπεραμύνεται των απόψεων για την προτεραιότητα του χφ *E*, το οποίο θεωρεί συγκρίσιμο με το *έπος του Θιδ*, ενώ υποστηρίζει την ενότητα δομής των δύο έργων και τον επικό τους χαρακτήρα. Ακόμη, συγκρίνει το ιστορικό σκηνικό στα δύο έργα και αναφέρεται στο μοτίβο του συνόρου, δίνοντας έμφαση στις διάφορες πτυχές του.

Πιο συγκεκριμένα στέκεται ιδιαίτερα στο πνεύμα συνύπαρξης και συμβίωσης ανάμεσα στους δύο κόσμους των επών, τον χριστιανικό και τον μουσουλμανικό. Στα δύο έργα τα σύνορα αποτελούν ποιητική αναδημιουργία και χαρακτηρίζονται από την κινητικότητα και τη μεταβλητότητα, την ανασφάλεια και τον κίνδυνο, το εχθρικό γεωγραφικό περιβάλλον, τη φυλετική ανάμειξη και την παρουσία προσώπων μιγάδων, τη γλωσσική επικοινωνία, αλλά και την εξοικείωση με τον «άλλο», τις συνήθειες και τον πολιτισμό του.

Ο Bádenas προβαίνει σε ενδιαφέρουσα ανακεφαλαίωση των απόψεων του στο τέλος του συγκεκριμένου τόμου.³⁵ Ο ίδιος, δε, μελετητής, στα πλαίσια της σειράς *Nueva Roma*, ασχολείται με την έκδοση και μετάφραση του *Διγενή*, τη λογοτεχνία των συνόρων ανάμεσα στο Βυζάντιο και την Ισπανία και τη συγκριτική προσέγγιση ανάμεσα στο *Διγενή* και το καστιλιανό έπος.³⁶

Τέλος, στη σειρά *Acrintet*, σημαντική είναι η συμβολή του Καθηγητή Eusebi Ayensa, ο οποίος ασχολείται με τα κοινά μοτίβα στην ελληνική και την ισπανική επική ποίηση, αλλά και τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στις δύο παραδόσεις.

Όσον αφορά στο πρώτο θέμα, παραθέτει τέσσερα από τα κοινά λογοτεχνικά μοτίβα που συνδέουν τις δύο επικές παραδόσεις: την αρπαγή γυναικών, τα άλογα-αχώριστους συντρόφους των ηρώων, τα όπλα και τη μαγική τους διάσταση και τέλος τα γεύματα και τα συμπόσια.

³⁴ Βλ. A. Montaner Frutos (2004).

³⁵ Βλ. P. Bádenas de la Peña (2004a), (2004b).

³⁶ Βλ. P. Bádenas de la Peña (2004c).

Όσον αφορά στη σύγκριση ανάμεσα στις δύο παραδόσεις, ο Ayensa κάνει λόγο για εντυπωσιακές αναλογίες σε θεματολογικό και ιστορικό επίπεδο, σημειώνει, όμως, πως το έπος του *Θιδ* είναι πιο ρεαλιστικό, ενώ υπάρχουν διαφορές και στην ηρωική τυπολογία. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει είναι πως πρόκειται για δύο αδελφοποιημένες παραδόσεις, που γεννήθηκαν στις δύο άκρες της Μεσογείου.³⁷

Ιδιαίτερο, όμως, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι μελέτες του Ελληνιστή Καθηγητή του Πανεπιστημίου της Χώρας των Βάσκων, Javier Alonso Aldama, ο οποίος ήδη από το 1997, ασχολείται αποκλειστικά με τη βυζαντινή επική ποίηση. Τον ενδιαφέρουν θέματα που σχετίζονται με τη στιχουργική και τη γλώσσα των κειμένων και την επίλυση μεταφραστικών προβλημάτων, ενώ ρίχνει ιδιαίτερο βάρος στις τέσσερις, σχετικά παραμελημένες, από την κριτική, διασκευές (ΤΑΠΟ). Σύμφωνα με πληροφορία που ο ίδιος μου έδωσε, ήδη έχει ολοκληρώσει τη μετάφραση στα Ισπανικά της διασκευής *A*, γεγονός που αναμένεται να αναζωπυρώσει το ενδιαφέρον της Ισπανόφωνης κριτικής για το *Διγενή Ακρίτη*.³⁸

Ακόμη, πρόσφατα, εκδηλώθηκε νέο ενδιαφέρον για τη διασκευή της *Grottaferrata*, χάρη στη μετάφραση της το 2003 από τον Óscar Martínez García, ο οποίος ασχολείται ταυτόχρονα και με βυζαντινό *Άσμα του Αρμούρη*, αλλά και το *Ποίημα του Βελισσαρίου*, τα οποία επίσης μεταφράζει στα Ισπανικά.³⁹

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί η μετάφραση στα Πορτογαλικά μέρους του *Διγενή Ακρίτη E* από τον Βραζιλιάνο Ελληνιστή Théo Borba Moosburger, που ανοίγει νέους δρόμους για το βυζαντινό έπος.⁴⁰

Τέλος, ως επιτραπεί μία σύντομη, έστω, αναφορά στις προσπάθειες που ο γράφων το παρόν άρθρο καταβάλλει, τα τελευταία χρόνια, σε σχέση με το βυζαντινό έπος του *Ακρίτη*, αποσκοπώντας στη διάδοσή του στον τόσο αγαπητό Ισπανόφωνο κόσμο. Το ενδιαφέρον του γράφοντος επικεντρώνεται κυρίως στη διερεύνηση της απήχησης του βυζαντινού έπους στην Ισπανόφωνη κριτική, στην εξέταση διαφόρων πτυχών του και στη σύγκριση του *Cantar de mio Cid* με το χειρόγραφο *Εσκοριάλ* του *Ακρίτη*. Κορύφωμα της προσπάθειάς του υπήρξε η πρόσφατη δημοσίευση της

³⁷ Βλ. E. Ayensa (2004).

³⁸ Βλ. J. Alonso Aldama (1997), (2002a), (2002b), (2002c), (2003a), (2003b), (2005), (2007).

³⁹ Βλ. Ó. Martínez García (2003).

⁴⁰ T. de Borba Moosburger (2008).

διδασκατορικής του διατριβής με θέμα «Ποίηση και πραγματικότητα στο *Cantar de mio Cid* και στο *Διγενή Ακρίτη* στην παραλλαγή του *El Escorial*». ⁴¹

Ο *Διγενής Ακρίτης*, όμως, συνεχίζει την πορεία του στον Ισπανόφωνο κόσμο, κερδίζοντας κάθε μέρα, όλο και περισσότερους φίλους. Ευχόμαστε να κερδίσει τη θέση που του αξίζει στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, αλλά και το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας και του ευρύτερου κοινού. Μακάρι η παρούσα εργασία να συνέβαλε στις παραπάνω κατευθύνσεις.

Βιβλιογραφία

Αθανασόπουλος, Ευάγγελος, Ειρήνη Κοκκινάκη, και Πολυξένη Μπίστα. 2008.

Ιστορία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Α, Β, Γ Γυμνασίου. Αθήνα. ΟΕΔΒ.

Αλεξίου, Στυλιανός, εκδ. 1985. *Βασίλειος Διγενής Ακρίτης (κατά το χειρόγραφο του Εσκοριαάλ) και το Άσμα του Αρμούρη σε Φιλολογική Βιβλιοθήκη*. Αρ. 5. Αθήνα. Ερμής.

---, επιμ. 1995. *Βασίλειος Διγενής Ακρίτης και τα άσματα του Αρμούρη και του Υιού του Ανδρονίκου σε Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη*. Διευθ. Άλκης Αγγέλου. Πο 51. 1η ανατ. Αθήνα. Εστία (1η εκδ. Ερμής, 1990).

Alonso Aldama, Javier. 1997. "El verso decapentasilabo". *Más cerca de Grecia- Πιο κοντά στην Ελλάδα*, 12-13: 17-54.

---.2002a. "Τα χειρόγραφα της Τραπεζούντας και των Αθηνών του *Διγενή Ακρίτα*: για μια νέα έκδοση και μελέτη των παραλλαγών τους". *Τ' άδόνιν κείνον πού γλυκά θλιβᾶται-Εκδοτικά και ερμηνευτικά ζητήματα της δημόδους ελληνικής λογοτεχνίας στο πέρασμα από το Μεσαίωνα στην Αναγέννηση: Πρακτικά του 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Neograeca Meddi Aevi, Λευκωσία, Νοέμβριος 1997*. Εκδ. Παναγιώτης Αγαπητός και Μιχάλης Πιερής. Ηράκλειο. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 61-93.

---.2002b. "Los textos manuscritos de *Diyenís Akritis*: Tradición e innovación. (La variación entre las versiones T y A)". *Grecia y la Tradición clásica: Πρακτικά*

⁴¹ Βλ. Ι. Κιορίδης (2008), (2009a), (2009b), (2009c) και Ι. Kioridis (2007a), (2007b), (2008a), (2008b), (2009).

- του II Congreso de Neohelenistas de Iberoamérica, VII Jornadas de Literatura Neogriega, La Laguna, 30 de octubre-3 de noviembre de 2001. Εκδ. Isabel García Gálvez. Universidad de la Laguna, 293-307.
- .2002c. "Consideraciones sobre la rima de la versión O de *Diyenís Acritis*". *Veleia*, Anejos, Series Minor 17, 201-213.
- .2003a. "Tradición, transmisión y versiones: por una edición sinóptica experimental de todos los testimonios griegos del *Diyenís Acritis*". *Estudios Neogriegos: Boletín de la Sociedad Hispánica de Estudios Neogriegos*, Anexo 1, 69-80.
- . 2003b. "La traducción de los textos griegos, clásicos, medievales y modernos: diferencias y semejanzas". *Estudios Neogriegos: Boletín de la Sociedad Hispánica de Estudios Neogriegos*, 6: 43-56.
- .2005. "Συναλοιφή, αφαίρεση, κράση, έκθλιψη και διαλοιφή στα δημόδη βυζαντινά κείμενα: οι διασκευές T και A του *Διγενή Ακρίτα*". *Αναδρομικά και Προδρομικά- Approaches to texts in early Modern Greek: Papers from the conference Neograeca Medii Aevi V, Exeter College, University of Oxford, September 2000*. Eds. Elizabeth Jeffreys και Michael Jeffreys. Oxford, 153-168.
- .2007. "Observaciones sobre el modo de readaptación de la versión A de *Diyenís Acritis*". *Νεοελληνικός πολιτισμός: Παράδοση και Νεωτερικότητα*. Actas del III Congreso de Neohelenistas de Iberoamérica, Vitoria-Gasteiz, 2-4 de junio de 2005. Εκδ. Javier Alonso Aldama και Olga Omatos Saenz. Universidad del País Vasco, 15-29.
- Ayensa, Eusebi. 2004. "Από την Κάρπαθο στην Καστίλη: Κοινά μοτίβα στην Ελληνική και στην Ισπανική Επική ποίηση". *Ανακοίνωση στην Επιστημονική συνάντηση "Τα Ακριτικά και η Κάρπαθος"*, Κάρπαθος, 10 Ιουλίου 2004. *Πρακτικά των επιστημονικών συναντήσεων που διοργανώθηκαν στην Ελλάδα από το Κέντρο Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών σε συνεργασία με το Κέντρο Αναπτυξιακών Μελετών Prisma υπό τον τίτλο Ακρίτες της Ευρώπης—Ευρωπαϊκή Ακριτική παράδοση: από τον Μεγαλέξαντρο στον Διγενή Ακρίτα*. Γενική επιμέλεια έκδοσης: Ελένη Αρβελέρ. Ακαδημία Αθηνών. Αρ. 23. 263-271.

- Bádenas de la Peña, Pedro. 2004a. "La épica española y la épica de Diyenís". *Épica europea de frontera Ressons épics en les literatures i el folclore hispánic-El eco de la épica en las literaturas y el folclore hispánico: Πρακτικά της επιστημονικής συνάντησης που διοργανώθηκε από το Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Real Academia de Buenas Letras de Barcelona, 26 de junio de 2003*. Εκδ. Pedro Bádenas και Eusebi Ayensa. CSIC, 41-52.
- . 2004b. "Consideraciones finales". *Épica europea de frontera Ressons épics en les literatures i el folclore hispánic-El eco de la épica en las literaturas y el folclore hispánico: Πρακτικά της επιστημονικής συνάντησης που διοργανώθηκε από το Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Real Academia de Buenas Letras de Barcelona, 26 de junio de 2003*. Εκδ. Pedro Bádenas και Eusebi Ayensa. CSIC, 157-159.
- . 2004c. "El Poema de *Diyenís Acrita* y la épica castellana" σε *Bizancio y la Península Ibérica: De la Antigüedad Tardía a la Edad Moderna*. Σειρά Nueva Roma. v. 24. Εκδ. Inmaculada Pérez Martín και Pedro Bádenas de la Peña. Madrid: CSIC, 273-293.
- Borba Moosburger, Théo de. 2008. *Tradução comentada dos versos 1-609 do épico bizantino "Vasileios Digenis Akritis"*. Dissertação. Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis, Bra. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Canalejas, F. P. 1877. "Los poemas caballerescos y los libros de caballerías". *Revista Europea*, n. 163, año IV, 422-430.
- Castillo Didier, Miguel. 1989. "Το Έπος του Διγενή και το Ποίημα του Θιντ". *Αριάδνη*, 5, 153-164 .
- . 1994. *Poesía Heroica Griega: Epopeya de Diyenís Akritis, Cantares de Armuris y de Andrónico*. Santiago. Universidad de Chile.
- . 1995. "Στοχασμοί για μια συγκριτική μελέτη μεταξύ του Έπους του Διγενή (Ε) και του Ποιήματος του Cid". *Ανάπτυξη από τον τόμο 'Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου Συγκριτικής Γραμματολογίας' της Ελληνικής Εταιρείας Γενικής και Συγκριτικής Γραμματολογίας, Αθήνα, 28 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 1991*. Αθήνα. Δόμος, 107-123 .
- . 1997. "El Poema de Diyenís(Escorial) y el Poema de Mío Cid" σε *Estudios neogriegos en España e Iberoamérica, II: Historia, literatura y tradición*.

- (Εισηγήσεις στο I Congreso de Neohelenistas de la Península Ibérica e Iberoamérica). Εκδ. Μ. Morfakidis και Ι. García Gálvez. Granada: Athos-Pérgamos-Fundación de la Cultura Helénica-Sociedad de Estudios Neogriegos, 103-119.
- Γρηγοριάδης, Ν, Δ. Καρβέλης, Χ. Μηλιώνης et. al. 2008. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' Τεύχος, Α' Τάξη Γενικού Λυκείου*. Έκδοση Θ'. Αθήνα. ΟΕΔΒ.
- Δημητρούκας, Ιωάννης, και Θουκυδίδης Ιωάννου. 2008. *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία. Β' Γυμνασίου*. Έκδοση Γ'. Αθήνα. ΟΕΔΒ.
- Δημητρούκας, Ιωάννης, Θουκυδίδης Ιωάννου, και Κώστας Μπαρούτας. 2008. *Ιστορία του Μεσαιωνικού και Νεότερου Κόσμου: 565-1815. Β' Λυκείου Γενικής Παιδείας*. Έκδοση Στ'. Αθήνα. ΟΕΔΒ.
- González Serrano, Pilar. 1997. "La pervivencia del mito amazónico en la epopeya de Diyenís Acritas" σε *Estudios neogriegos en España e Iberoamérica, II: Historia, literatura y tradición*. (Εισηγήσεις στο I Congreso de Neohelenistas de la Península Ibérica e Iberoamérica). Εκδ. Μ. Morfakidis και Ι. García Gálvez. Granada: Athos-Pérgamos-Fundación de la Cultura Helénica-Sociedad de Estudios Neogriegos, 89-101.
- Hesseling, D.C. (1911-1912). "Le roman de Digénis Akritas d' après le manuscrit de Madrid". *Λαογραφία*, 3.4, 537-604.
- Hull, Denison, εισ. και μτφ. 1990. *Digenis Akritas: The Two-Blood Border Lord (The Grottaferrata Version)*. Επανατύπωση. Athens. Ohio UP (1^η εκδ. 1972).
- Ιωαννίδης, Σάββας. 1887. *Έπος μεσαιωνικόν εκ του χειρογράφου Τραπεζούντος: ο Βασίλειος Διγενής Ακρίτης ο Καππαδόκης*. Κωνσταντινούπολις.
- Καλονάρος, Πέτρος, εκδ. 1941. *Βασίλειος Διγενής Ακρίτης: τα έμμετρα κείμενα Αθηνών (πρώην Άνδρου), Κρυπτοφέρρης και Εσκοριάλ*. Τόμοι 2. Αθήναι. Εκδόσεις Δημητράκου.
- Κιορίδης, Ιωάννης. 2008. "Η βυζαντινή επική ποίηση στην Ισπανόφωνη κριτική". *Κ: Περιοδικό Κριτικής Λογοτεχνίας και Τεχνών*, 17, 97-103.
- .2009a. "Ο θρήνος ενώπιον των αδικοσφαγμένων κοριτσιών στο βυζαντινό έπος του Διγενή Ακρίτη". Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «*Η ελληνική διάσταση: σπουδές γλώσσας, λογοτεχνίας, πολιτισμού*» που διοργανώθηκε από το *Department of Classical Philology and Centre of Hellenic Studies* του *Faculty of*

Philology and Arts του Πανεπιστημίου της Ρίγα, Λετονία στις 27 και 28 Απριλίου 2009. Προς δημοσίευση.

- .2009b. "Το μοτίβο του επικού θρήνου για τους αδικοσκοτωμένους ήρωες στο *Διγενή Ακρίτη* (χειρόγραφο *Escorial*) και στο *Cantar de Roncesvalles*. Εισήγηση στο *IV Congreso de Neohelenistas de Iberoamérica με γενικό θέμα «Culturas hispánicas y mundo griego-O ελληνισμός από την σκοπιά των ισπανικών πολιτισμών» που διοργανώθηκε στη Zaragoza από το ομώνυμο Πανεπιστήμιο και την Sociedad Hispánica de Estudios Neogriegos (SHEN) στις 1, 2 και 3 Οκτωβρίου. Προς δημοσίευση.*
- .2009c. *Ποίηση και πραγματικότητα στο Cantar de Mío Cid και στο Διγενή Ακρίτη στην παραλλαγή του El Escorial. Διδακτορική Διατριβή. Σέρρες. Νούφαρο.*
- Kioridis, Ioannis. 2007a. "Los enemigos del protagonista en el Cantar de mio Cid y en el Diyenís Akritis (ms. de El Escorial): papel histórico y transformación literaria". Εισήγηση στο *Διεθνές Συνέδριο με θέμα El Cantar de mio Cid y el mundo de la épica που διοργανώθηκε στο Burgos (España) από το Instituto de la Lengua Castellano y Leonés στις 21-23 Μαΐου 2007. Προς δημοσίευση.*
- .2007b. "Identificaciones e historicidad de los personajes en el Poema de Mío Cid y en el Diyenís Akritis". Εισήγηση στο *XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, Universidad de la Sorbonne, París, 9-13 de julio de 2007. Προς δημοσίευση.*
- .2008a. "Ciudades e itinerarios en el Cantar de Mío Cid y Diyenís Akritis (Manuscrito de El Escorial)". Πρακτικά του *VIII Congreso Internacional de Caminería Hispánica, Madrid-Pastrana-Alcalá de Henares, 26-30 de junio de 2006 υπό τη διεύθυνση του Manuel Criado de Val. CD-ROM. Madrid. Ministerio de Fomento-CEDEX-CEHOPU, 1-19.*
- . 2008b. "La presencia y el papel de los hechos históricos en el Cantar de Mío Cid y en el Diyenís Akritis (ms. de El Escorial)". Εισήγηση στο *II Congreso Internacional de Estudios Medievales y Renacentistas, που διοργανώθηκε από το CiLengua στο San Millán de la Cogolla (España) από τις 10 έως τις 13 Σεπτεμβρίου του 2008. Προς δημοσίευση.*
- .2009. "El llanto frente a las doncellas masacradas en el poema épico bizantino de Digenis Akritis". Εισήγηση στο *XVIIIe Congrès international της Société*

- Rencesvals που έλαβε χώρα στο Université de Genève, Faculté des Lettres, Département des langues et littératures romanes από τις 20 έως τις 24 Ιουλίου.*
Προς δημοσίευση.
- Krumbacher, Karl. 1904. *Eine neue Handschrift des Digenis Akritas*. München. Akademie der Wissenschaften.
- Lambros, Spyridon. 1880. *Διήγησις ωραιότητα του ανδρειωμένου Διγενή, υπό Ιγνατίου ιερομονάχου Πετρίτζη, 1670, σελ. 111-237 σε Collection de Romans Grecs en langue vulgaire et en vers publiés pour la première fois d'après les manuscrits de Leyde et d'Oxford*. Paris. Maisonneuve.
- Legrand, E. 1892. *Les exploits de Basile Digénis Acritas, épopée byzantine publiée d'après le Ms. De Grottaferrata*. Paris. Maisonneuve (επανέκδοση 1902).
- Martínez García, Óscar, εισ. και μτφ. 2003. *Poesía heroica bizantina: Canción de Armuris, Digenis Akritas, Poema de Belisario*, σε *Biblioteca Universal*. Συλλογή υπό τη διεύθυνση του Carlos García Gual. No 6. Madrid. Gredos.
- Martino, Adriana Beatriz. 1986. "Mio Cid y Dighenis Akritas en la tradición juglaresca (aportes para una comparación)." *Ανάτυπο εκ του Primer Congreso Internacional sobre la Juglaresca, Madrid-Pastrana-Sigüenza-Hita, 2-7 de julio de 1984*, 191-213.
- Mavrogordato, John, εκδ. και μτφ. 1956. *Digenes Akrites*. Oxford. Clarendon Press.
- Μηλιαράκης, Αντώνιος. 1881. *Βασίλειος Διγενής Ακρίτης, εποποιία βυζαντινή της 10ης εκατονταετηρίδος κατά το εν Άνδρω ανευρεθέν χειρόγραφον*. Αθήναι. (Ανατύπωση υπό Π. Γ. Ζερλέντου. Αθήναι. 1920).
- Montaner Frutos, Alberto. 2004. "Introducción a la épica de frontera (tradiciones románica, bizantino-eslava e islámica)". *Épica europea de frontera Ressons épics en les literatures i el folclore hispànic-El eco de la épica en las literaturas y el folclore hispánico: Πρακτικά της επιστημονικής συνάντησης που διοργανώθηκε από το Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Real Academia de Buenas Letras de Barcelona, 26 de junio de 2003*. Εκδ. P. Bádenas και Eusebi Ayensa. CSIC, 9-39.
- Moradell Ávila, Helena-Diana. 1989. *Digenis, Devgenij y Umar: Versiones de 288 un tema épico en el entorno cultural bizantino*. Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza.

- Πασχάλης, Δημήτριος, εκδ. (1926-1928). "Οι δέκα Λόγοι του Διγενούς Ακρίτου: πεζή διασκευή". *Λαογραφία*, 9, 305-440.
- Sathas, C και E. Legrand. 1875. *Les exploits de Digénis Akritas, d'après le manuscrit unique de Trébizonde* σε *Collection de monuments pour servir a l'étude de la langue néo-hellénique*. Nouvelle série No 6. Paris. Maisonneuve.
- Trapp, Erich, ed. 1971. *Digenes Akrites: Synoptische Ausgabe der ältesten Versionen*. Wien.
- Valero Garrido, Juan. 1981. *Basilio Digenís Akritas*. Introducción, cronología, bibliografía, notas y traducción inédita del texto del manuscrito de Grottaferrata, σε *Erasmus, textos bilingües*. Συλλογή υπό τη διεύθυνση των J. I. Ciruelo Borge και A. Verjat Massmann. Barcelona. Bosch.

Σενάριο Διδασκαλίας - Ακριτικά Τραγούδια

Θεοδώρα Μπαγανά

Γενικό Λύκειο Πεντάπολης

Περίληψη

Σε 4 διδακτικές ώρες και στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου οι μαθητές επεξεργάζονται την παράδοση των Ακριτικών Τραγουδιών με βάση την ερμηνευτική ανάλυση του ποιήματος «Η αρπαγή της γυναίκας του Διγενή». Τα μοτίβα των Δημοτικών και Ακριτικών Τραγουδιών, οι ηρωποιημένοι Ακρίτες και η εποχή τους, η λόγια παράδοση και η επιβίωσή της ως τις μέρες μας, μέσω της διαδικτυακής αναζήτησης και με παραγωγή πολυτροπικών κειμένων είναι ο βασικός κορμός και στόχος της εργασίας.

A) Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος: Ακριτικά τραγούδια

Δημιουργός : Μπαγανά Θεοδώρα, ΠΕ02

Διδακτικό Αντικείμενο και Ενότητα: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γεν. Λυκείου - Ακριτικά τραγούδια: « Η αρπαγή της γυναίκας του Διγενή».

Εμπλέκονται επίσης τα γνωστικά αντικείμενα της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Ιστορίας και των Καλών Τεχνών

Τάξη: Α΄ Γενικού Λυκείου

Χρονική διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες. Βέβαια η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας σε ευρύτερο κοινό μπορεί να επεκταθεί και πέρα από τις ώρες αυτές.

Προϋποθέσεις υλοποίησης: Προϋπόθεση εκ των ουκ άνευ είναι η δυνατότητα χρήσης του Εργαστηρίου Πληροφορικής του σχολείου για 2 δίωρα. Όσο αφορά τους μαθητές, είναι εξοικειωμένοι από το Γυμνάσιο στην ομαδο-συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και στη διαθεματική προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων. Επίσης γνωρίζουν τη βασική χρήση του ηλεκτρονικού κειμενογράφου και την πλοήγηση στο Διαδίκτυο.

B) Επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι

Γενικοί (σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα)

- Να κατανοήσει καλύτερα και να απολαύσει βαθύτερα ο μαθητής το κείμενο μέσα από την παρατήρηση, την επεξεργασία, τη διερεύνηση, την ανταλλαγή αναγνωστικής ευαισθησίας και πείρας.
- Να ασκηθεί ο μαθητής στην ανάγνωση κειμένων, ώστε να καταστεί κατά το δυνατόν επαρκής και με κριτική συνείδηση αναγνώστης που εκτιμά τη λογοτεχνική ποιότητα, με την έφεση να εκφράζει και ο ίδιος τις δημιουργικές ή κριτικές δυνατότητές του.
- Να ευαισθητοποιηθεί ο μαθητής σε καίρια θέματα-προβλήματα του ανθρώπου και της κοινωνικής ζωής του.
- Να γνωρίσει μορφές και αξίες του πολιτισμού που συνδέονται τόσο με τη ζωή, την παράδοση και τη φυσιογνωμία του έθνους όσο και με το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον στην ευρωπαϊκή ή την οικουμενική του διάσταση.
- Να αποκτήσει ο μαθητής ανάλογα με την ηλικία του ορισμένες γνώσεις αναφορικά με τα λογοτεχνικά γένη και είδη, την εξέλιξή τους, την ειδική χρήση του λόγου και την τεχνική, κατά περίπτωση και σε σχέση με το είδος του κειμένου, το συγγραφέα, την εποχή, τα ρεύματα.
- Να αντιληφθεί ο μαθητής το φαινόμενο της λογοτεχνικότητας σε σχέση με τη χρήση της γλώσσας.
- Να είναι σε θέση ο μαθητής να εκφράζει, προφορικά ή γραπτά την αναγνωστική του πρόσληψη, να σχολιάζει και να αξιολογεί τεκμηριώνοντας στο κείμενο την άποψή του.

Ειδικότεροι στόχοι

- Να ενεργοποιήσουμε τους μαθητές, καταργώντας το παραδοσιακό σχήμα διδασκαλίας. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από μια δυναμική διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης.
- Η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας. Να συζητούν οι μαθητές πολιτισμένα. Να επικοινωνούν κατά το δυνατόν αποτελεσματικά.
- Να εντοπίσουν την ιστορικότητα των ακριτικών τραγουδιών και τη διαχρονικότητα των αξιών τους.
- Να επεξεργαστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού γένους των δημοτικών τραγουδιών.

- Με κινητοποίηση της αναλυτικής και συνθετικής ικανότητας, να απαντήσουν με ένα δικό τους κείμενο στο κείμενο του συγγραφέα.
- Η εξοικείωση με τη χρήση της γλώσσας σε ποικίλους ρόλους και καταστάσεις, με τη σύνδεση παραγωγής λόγου και δραματοποίησης.
- Να εξοικειωθούν στην άντληση και συλλογή στοιχείων και πληροφοριών σε ηλεκτρονική μορφή και στην παραγωγή λόγου σύνθετου και τεκμηριωμένου.
- Να εξοικειωθούν με τους χώρους των ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών και με τη χρήση των κέντρων πληροφόρησης και τεκμηρίωσης, από όπου μπορούν να αντλούν τις απαραίτητες για κάθε περίπτωση πληροφορίες.
- Να ασκηθούν στην πλοήγηση στο Διαδίκτυο και στη χρήση Μηχανών Αναζήτησης.
- Να γνωρίσουν καλά την τεχνολογία της πληροφορικής και να ασκηθούν στα βασικά εργαλεία της (π.χ. Επεξεργαστής Κειμένου), ώστε να είναι σε θέση να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα , καθώς και να επικοινωνούν ως πομποί ή δέκτες, μέσω Η/Υ.

Γ) Διαθεματική προσέγγιση

Επειδή το κείμενο είναι τελικά μια γλωσσική μορφή, μια γλωσσική δομή στην οποία δίνει λογοτεχνική αξία η ποιότητα του λόγου και το ύφος, είναι προφανές ότι η γλώσσα του κειμένου και οι εκφραστικοί τρόποι του ασκούν γλωσσική αγωγή και συνιστούν αντικείμενο της διδασκαλίας και της σχετικής στοχοθεσίας.

Η αναζήτηση ιστορικών πληροφοριών και η τεκμηρίωσή τους καθιστά το κείμενο ιστορική πηγή προς μελέτη. Εξάλλου η επιβίωση της ηρωικής παράδοσης μέσω της τέχνης και η παρατήρηση της διακειμενικότητας αποτελεί αξιοπρόσεκτο πολιτισμικό στοιχείο, εθνικό και ευρύτερο.

Απαραίτητο συμπλήρωμα της επεξεργασίας είναι η ενσωμάτωση του βασικού μουσικού χαρακτήρα των τραγουδιών. Η αδιάλειπτη μουσική παράδοση της βυζαντινής τονικότητας ακολουθεί παράλληλα τη μελέτη του δημοτικού τραγουδιού.

Δ) Λεπτομερής παρουσίαση

Οι στόχοι αυτής της διδακτικής πρότασης ανταποκρίνονται στο ισχύον πρόγραμμα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, που σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

προβλέπει στο πρώτο μέρος του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου τη διδασκαλία της Δημοτικής ποίησης αρχίζοντας από τα Ακριτικά Τραγούδια.

Τα Ακριτικά Τραγούδια, το κέντρο ενδιαφέροντος αυτού του διδακτικού σχεδίου, αποτελούν σημαντικό κορμό και βάση -λογοτεχνική και γλωσσική- των δημοτικών μας παραδόσεων. Η σχέση τους με την πορεία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, με την εναγώνια προστασία των ανατολικών συνόρων, τα καλύπτει μ' ένα πέπλο δραματικότητας. Αυτή η εκ των υστέρων ματιά τα φέρνει κοντά στη σύγχρονη πρόσληψη.

Πρόκειται άλλωστε για μια εναλλακτική προσέγγιση, αφού δίνει τη δυνατότητα να γίνει η κλασική διδασκαλία του μαθήματος με τρόπο διερευνητικό και συνεργατικό, με τη χρήση των ΤΠΕ. Επιπλέον ενισχύει και τις προτάσεις του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Λύκειο, υιοθετώντας την επιλογή και αξιολόγηση διαδικτυακών πηγών, την ένταξη των πολυμέσων στη διδασκαλία μας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης και επεξεργασίας δεδομένων και τη χρήση του Ε.Κ (Word) κατά την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου.

Τα πρώτα 15 – 20΄ αφιερώνονται στην ενημέρωση και καθοδήγηση των μελών των ομάδων σχετικά με την πορεία της έρευνάς τους. Δίνονται οι παράμετροι με βάση τις οποίες θα αναζητήσουν το υλικό τους. Στη συνέχεια συγκροτούνται οι ομάδες εργασίας και καθορίζονται οι δραστηριότητές τους. Οι μαθητές θα χωριστούν σε τρεις ομάδες των πέντε ατόμων. Κάθε ομάδα θα έχει στη διάθεσή της δύο υπολογιστές. Θα μοιράσουν τους μεταξύ τους ρόλους έτσι ώστε όλοι να συμμετέχουν στην έρευνα και στην εξαγωγή και καταγραφή των συμπερασμάτων. Τέλος διανέμονται τα φύλλα εργασίας.

Ο ρόλος του διδάσκοντα θα κινηθεί στο ίδιο πλαίσιο: διευκολύνει το χωρισμό σε ομάδες, θέτει τους κεντρικούς άξονες επεξεργασίας συνεργάζεται με τους μαθητές βοηθώντας τους στις αναζητήσεις τους, επεμβαίνοντας όπου χρειάζεται, επιλύοντας τυχόν απορίες τους, συντονίζοντας τις δραστηριότητές τους και γενικά εποπτεύει τη διαδικασία, συμβουλεύοντας και διακριτικά αμβλύνοντας τα ποικίλα εμπόδια. Φροντίζει βέβαια να ενισχύει τη διδασκαλία με ερωτήματα, να ενθαρρύνει τους μαθητές του στη διαλεκτική ανάπτυξη και παρουσίαση των ιδεών τους και γενικά να δημιουργεί ατμόσφαιρα που ευνοεί την ελεύθερη έκφραση και συμμετοχή,

προσέχοντας ο ίδιος να τηρεί μια στάση περιορισμένης διαμεσολάβησης. Ο διδάσκων αφού συγκεντρωθούν τα απαραίτητα στοιχεία προβαίνει –αν χρειαστεί– στη συμπλήρωσή τους.

Η τελευταία ώρα θα αφιερωθεί στην προφορική ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της έρευνας όλων των ομάδων στην τάξη. Η κάθε ομάδα θα επιλέξει τον καταλληλότερο για να την εκπροσωπήσει. Έτσι αυτή η παρουσίαση θα ληφθεί υπόψη από τον διδάσκοντα και για την αξιολόγηση της ομάδας αλλά θα λειτουργήσει και ως κίνητρο για την ισοδύναμη δραστηριοποίηση όλων των μελών της ομάδας. Με την ολοκλήρωση κάθε παρουσίασης σχολιάζεται από τον καθηγητή και τους μαθητές η πληρότητα και η τεκμηρίωση των εργασιών.

E) Λογισμικό – Χρησιμοποιούμενες Διευθύνσεις Internet

Επεξεργαστής κειμένου (Word)

Λογισμικό παραγωγής ήχου (Audacity)

Λογισμικό παραγωγής βίντεο (Moviemaker)

Ιστοσελίδα του [Παιδαγωγικού Ινστιτούτου](#)

Ιστοσελίδα με κείμενα αρχαίων ελληνικών ([Μικρός Απόπλους](#))

Ιστοσελίδα της Εθνικής Πινακοθήκης

Ιστοσελίδα ευρωπαϊκής πινακοθήκης ([Web Gallery of art](#))

Μια ενδιαφέρουσα εργασία του [5ου γυμνασίου Πάτρας](#)

Από το αρχείο της [Καθημερινής](#)

Από το αρχείο [του Βήματος](#)

Από τα λήμματα της [Wikipedia](#)

Η ενδιαφέρουσα και για τη λογοτεχνία ιστοσελίδα της [Μυριόβιβλου](#)

Η σελίδα της [ομάδας του λυκείου Πεντάπολης](#).

ΣΤ) Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με το δημοτικό τραγούδι, την ιδιαίτερη ατμόσφαιρά του και τη μουσική του παράδοση. Οι έννοιες των θεματικών και δομικών μοτίβων, της αφηγηματικής επιτάχυνσης και επιβράδυνσης είναι γνωστές από τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων. Οι περιπέτειες της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας θεωρούνται γνωστές ήδη από την ιστορία του γυμνασίου. Επίσης γνωρίζουν τα βασικά σημεία

χειρισμού του Word και της πλοήγησης στο Διαδίκτυο. Τα υπόλοιπα λογισμικά εύκολα τα χειρίζονται οι μαθητές με την καθοδήγηση του καθηγητή.

Z) Δραστηριότητες Μαθητών: Φύλλα εργασίας

1ο φύλλο εργασίας (Ερμηνευτική προσέγγιση)

1. Αναζητήστε το ποίημα στην ιστοσελίδα της βιβλιοθήκης του [Παιδαγωγικού Ινστιτούτου](#) και αποθηκεύστε το σε αρχείο Word ώστε να μπορείτε να το επεξεργαστείτε.
2. Αναζητήστε στα λεξικά της [Πύλης για την ελληνική γλώσσα](#) βοήθεια στα γλωσσικά εμπόδια.
3. Διαβάστε το ποίημα και δημιουργήστε πίνακα στο Word με τις στήλες: τόπος, κεντρικό πρόσωπο, ασχολία, μήνυμα, αγγελιοφόρος, αντίδραση. Κατόπιν συμπληρώστε τον με τις λέξεις - φράσεις από το κείμενο που αντιστοιχούν.
4. Εντοπίστε τα σημεία επιτάχυνσης⁴² και επιβράδυνσης⁴³ του αφηγηματικού χρόνου και αναλύστε τη λειτουργία⁴⁴ τους σε κείμενο Word.
5. Ποιος αναλαμβάνει να βοηθήσει το Διγενή; Τι συμβολίζει το γέρικο άλογο; Αναζήτησε ομοιότητες με τη σκηνή της Ιλιάδας Θ 184-197, όπου ο Έκτορας παρακινεί τα άλογά του (στην ιστοσελίδα [Μικρός Απόπλους](#)) Πώς δικαιολογείται ιστορικά και λογοτεχνικά η σχέση αναβάτη – αλόγου; Παρουσιάστε τα συμπεράσματά σας σε κείμενο Word.
6. Συγκεντρώστε εικόνες, πίνακες ζωγραφικής που αποτυπώνουν το δεσμό του αναβάτη με το άλογό του στις ιστοσελίδες τέχνης ([Εθνική Πινακοθήκη](#), [το Ευρωπαϊκό Μουσείο](#), [Web Gallery of art](#)) και στη εργασία του [5ου Γυμνασίου Πάτρας](#), και οργανώστε ένα ηλεκτρονικό αρχείο εικόνων. Μ' αυτό διανθίστε τα κείμενα των προηγούμενων

⁴² Η ταχύτητα της αφήγησης εξελίσσεται πιο γρήγορα από την ιστορία

⁴³ Η ταχύτητα της αφήγησης εξελίσσεται πιο αργά από την ιστορία

⁴⁴ Τι πετυχαίνουν;

εργασιών και παρουσιάστε το συνολικό αποτέλεσμα σε αρχείο στην [ηλεκτρονική ομάδα της τάξης](#).

2ο φύλλο εργασίας (Μορφολογική προσέγγιση)

1. Αναζητήστε το ποίημα στην ιστοσελίδα της βιβλιοθήκης του [Παιδαγωγικού Ινστιτούτου](#) και αποθηκεύστε το σε αρχείο Word. ώστε να μπορείτε να το επεξεργαστείτε.
2. Αναζητήστε στο ποίημά σας τα χαρακτηριστικά του δημοτικού τραγουδιού, όπως αυτά καταγράφονται στις σελίδες 18-19 του βιβλίου σας. Σε πίνακα του Word συνδυάστε τα με ανάλογα αποσπάσματα από το τραγούδι.
3. Παρακάτω παρατίθενται χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ακριτικών τραγουδιών. Σε καθένα από αυτά εισήγαγε σχόλιο με ανάλογο χωρίο του τραγουδιού μας. Αφηγηματικά άσματα
Επική μορφή
Ηρωικός χαρακτήρας
Υπερφυσικές διαστάσεις ανδρείας
Γοργή εξέλιξη
Τολμηρή έκφραση
Λιτότητα
4. Αναζητήστε στα αρχεία των εφημερίδων [Καθημερινή](#) και [το Βήμα](#) άρθρα που αποδεικνύουν πώς η παράδοση των ακριτικών τραγουδιών μπολιάζει μέχρι σήμερα το χώρο της τέχνης (διακειμενικότητα)⁴⁵ και οργανώστε τα συμπεράσματά σας σε κείμενο του Word.
5. Σε συνεργασία με τον καθηγητή μουσικής του σχολείου σας συγκεντρώστε σε ηλεκτρονική μορφή (με τη βοήθεια του προγράμματος Audacity) ηχογραφήσεις δημοτικών ιστορικών και ακριτικών τραγουδιών.
6. Ενσωματώστε κάποια από τις παραπάνω ηχογραφήσεις σε μια σύντομη παρουσίαση με Power Point των αποτελεσμάτων της εργασίας σας και παρουσιάστε το συνολικό αποτέλεσμα σε αρχείο στην [ηλεκτρονική ομάδα της τάξης](#).

⁴⁵ Τα λογοτεχνικά και γενικά τα «κείμενα» κάθε τέχνης αναφέρονται άμεσα σε άλλα κείμενα, συνομιλούν δηλαδή μεταξύ τους.

3ο φύλλο εργασίας (ιστορικά στοιχεία και παράλληλα κείμενα)

1. Αναζητήστε το ποίημα στην ιστοσελίδα της βιβλιοθήκης του [Παιδαγωγικού Ινστιτούτου](#) και αποθηκεύστε το σε αρχείο Word ώστε να μπορείτε να το επεξεργαστείτε.
2. Αναζητήστε στοιχεία για τα ακριτικά τραγούδια στη [Wikipedia](#): συγκεντρώστε σε κείμενο Word στοιχεία για τους Ακρίτες, το Διγενή Ακρίτα και την εποχή που έδρασε. Μετά συνδυάστε τα με χωρία του κειμένου μας.
3. Στην ίδια [διεύθυνση](#) βρείτε τη σχέση των ακριτικών δημοτικών τραγουδιών με το λόγο⁴⁶ Έπος του Διγενή και συμπληρώστε την προηγούμενη απάντησή σας.
4. Συγκεντρώστε σε μια ανθολογία ακριτικά τραγούδια, εστιάζοντας σε όσα έχουν θεματική ομοιότητα με το δικό μας. Αναζητήστε τα στα αφιερώματα στην [Μυριόβιβλο](#).
5. Ηχογραφήστε με τη βοήθεια του προγράμματος Audacity μια απαγγελία του ποιήματος μας, προσθέτοντας την κατάλληλη μουσική επένδυση και παρουσιάστε το συνολικό αποτέλεσμα σε αρχείο στην [ηλεκτρονική ομάδα της τάξης](#).

Βιβλιογραφία και Δικτυογραφία

1. Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, ΥΠΕΠΘ, 2004-05
2. Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τ.Α΄, Α΄ τάξη ενιαίου λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2001
3. Ιστορία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006
4. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Πάτρα, Απρίλιος 2008, τ.1: Γενικό μέρος.
Συγκεκριμένα:
 - Το Διαδίκτυο ως πηγή πληροφοριών. 16-23
 - Διδάσκοντας με τη βοήθεια Επεξεργαστή Κειμένου. 64-71
 - Διδάσκοντας με τη βοήθεια Λογισμικού παρουσιάσεων. 80-83

⁴⁶ Αυτός που αναφέρεται στον έντεχνο, καλλιεργημένο γραπτό λόγο.

5. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Πάτρα, Απρίλιος 2008, τ.3: κλάδος ΠΕ02. Συγκεκριμένα:
- Κουτσογιάννης, Δ. 2008. Σχολικός γραμματισμός και φιλολογικές πρακτικές: Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη ζώνη των φιλολογικών μαθημάτων .41-49
 - Νικολαΐδου, Σ. 2008. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με ΗΥ. 98-109
 - Κουτσογιάννης, Δ. 2008. Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων. 236-243
 - Παράρτημα Γ: χρήσιμοι διαδικτυακοί τόποι. 319-324
 - Παράρτημα Δ: Σενάρια διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ. 325-6
6. Ιστοσελίδα του [Παιδαγωγικού Ινστιτούτου](#)
7. Ιστοσελίδα με κείμενα αρχαίων ελληνικών ([Μικρός Απόπλους](#))
8. Ιστοσελίδα της Εθνικής Πινακοθήκης
9. Από το αρχείο της [Καθημερινής](#) και [του Βήματος](#)
10. Από τα λήμματα της [Wikipedia](#)
11. Η ενδιαφέρουσα και για τη λογοτεχνία ιστοσελίδα της [Μυριόβιβλου](#)

Ο ΚΡΗΤΙΚΟΣ

Διονύσιος Σολωμός

Μαρία Παλάζη
4^ο Γενικό Λύκειο Σερρών

Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει μια απόπειρα διδακτικής προσέγγισης κι οργάνωσης του *Κρητικού* του Δ. Σολωμού, στα πλαίσια του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, θεωρητικής κατεύθυνσης. Μετά από μια σύντομη εισαγωγή καταγράφονται οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος, καθώς και η μέθοδος διδασκαλίας που προκρίθηκε ως η καταλληλότερη. Στη συνέχεια παρατίθεται η επιμέρους οργάνωση της διδασκαλίας, που επιμερίζεται σε εννέα διδακτικές ενότητες. Οι επτά πρώτες διδακτικές ενότητες περιλαμβάνουν την επεξεργασία, με γλωσσικό, υφολογικό, στιχουργικό, ιδεολογικό και πραγματολογικό σχολιασμό του κειμένου, αλλά και ασκήσεις εμπέδωσης για το σπίτι. Η όγδοη ενότητα διαφοροποιείται, γιατί αφορά ασκήσεις συνολικής θεώρησης του έργου, ενώ η ένατη την παρουσίαση από τους μαθητές αυτών των ασκήσεων. Στο τέλος της παρούσας εργασίας παρατίθεται σύντομη αξιολόγηση της προτασόμενης διδακτικής προσέγγισης του έργου και βιβλιογραφία.

Σύντομη εισαγωγή

Το ποίημα « ο Κρητικός παρουσιάζει αυξημένες δυσκολίες, στενότερα φιλολογικές, ευρύτερα ερμηνευτικές και για τις προσλαμβάνουσες της νέας γενιάς, ίσως και κατανόησης. Από την άλλη παρουσιάζει μια ακαταμάχητη γοητεία, που μαρτυρείται στο πείσμα με το οποίο πολιορκείται το νόημά του μέχρι τις μέρες μας. Η δυσκολία, βέβαια επιτείνεται κι από το γεγονός ότι το ποίημα αυτό εμπεριέχεται στην ύλη του μαθήματος Νεοελληνική Λογοτεχνία για τις πανελλαδικές εξετάσεις, με όλους τους περιορισμούς που αυτό συνεπάγεται. Αυτά και μόνο δικαιολογούν το εγχείρημα της διδασκαλίας του και την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, με την οποία επιχειρείται μια πρόταση διδακτικής προσέγγισης του ποιήματος. Ίσως, θα ήταν πιο αποτελεσματική κι εύληπτη η διδασκαλία του με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας, των projects, αλλά, όπως προαναφέρθηκε οι πανελλαδικές αποτελούν ένα δεσμευτικό

παράγοντα. Προτιμήθηκε, λοιπόν η λεπτομερής κειμενοκεντρική ερμηνεία του ποιήματος, με αξιοποίηση της αφηγηματολογίας, της αισθητικής θεωρίας και της θεωρίας της πρόσληψης. Μέσω αυτών επιδιώκουμε να αποκωδικοποιήσουμε το κείμενο και να ανακαλύψουμε το « χαίνον ιμάτιο του Χαρμίδα », δηλαδή αυτό που δε λέγεται αλλά το υπαινίσσεται το κείμενο. Απώτερο στόχο της παρούσας πρότασης διδακτικής οργάνωσης της διδασκαλίας του ποιήματος αποτελεί η επίτευξη επαρκών γνωστικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές/τριες υποβάλλοντας τους στη μικρότερη δυνατή προσπάθεια νοητικής επεξεργασίας. (θεωρία συνάφειας, Sperber & Wilson)

Στόχοι μάθησης

- ❖ Διερεύνηση του ιστορικού και πραγματολογικού υπόβαθρου του έργου του Σολωμού και ιδιαίτερα του «Κρητικού».
- ❖ Αναφορά στα χόσματα και τον αποσπασματικό χαρακτήρα του έργου και ερμηνευτικές προσεγγίσεις τους.
- ❖ Προσδιορισμός των βασικών μοτίβων της σύνθεσης.
- ❖ Επισήμανση και τεκμηρίωση των δομικών, αφηγηματικών φιλοσοφικών , γλωσσικών , υφολογικών και στιχουργικών χαρακτηριστικών της σύνθεσης.
- ❖ Κατανόηση του διττού ρόλου της φύσης στο Σολωμικό έργο και ειδικά στον «Κρητικό».
- ❖ Αναζήτηση επιρροών του ποιητή (κυρίως από ρομαντισμό, δημοτικό τραγούδι, κρητική λογοτεχνία, εκκλησιαστικά κείμενα) – διακειμενική και διαθεματική προσέγγιση.
- ❖ Διερεύνηση του φιλοσοφικού υπόβαθρου του ποιήματος.
- ❖ Ένταξη του έργου σε γραμματειακό είδος ή αλλιώς κατανόηση του αφηγηματικού, λυρικού, δραματικού χαρακτήρα του.
- ❖ Παρακολούθηση των τεσσάρων χρονικών επιπέδων της αφήγησης.

Μέθοδος διδασκαλίας

Η χρονική διάρκεια διδασκαλίας προγραμματίστηκε στις 9 διδακτικές ώρες.

Οι στόχοι κατανεμήθηκαν ως επί το πλείστον ανά ωριαία διδασκαλία.

Η προσέγγιση είναι:

Κειμενοκεντρική, ώστε να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα τεκμηρίωσης των χαρακτηριστικών του έργου ανατρέχοντας στο κείμενο.

Εξωκειμενική, ώστε να διαφανεί η συνάφεια του έργου με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει. Οι τύποι ασκήσεων που δίνονται στους μαθητές είναι ανοικτού τύπου κι αφορούν ή ερωτήσεις εμπέδωσης της ύλης ή κειμενοκεντρικής ανάλυσης στίχων με περιορισμό λέξεων ή σύγκρισης με παράλληλα κείμενα.

Επιμέρους οργάνωση

1^η διδακτική ενότητα

Αφόρμηση

Στο στάδιο αυτό, που εστιάζεται στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των διδασκομένων και στην ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης τους, ζητούμε από τους μαθητές/τριες να ανακαλέσουν τις γνώσεις τους για το Σολωμό και τη Σχολή στην οποία ανήκει. Στη συνέχεια, όσον αφορά τον ποιητή, παραπέμπουμε τους μαθητές στη σελίδα 280 του σχολικού βιβλίου για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη ζωή, τις σπουδές και το έργο του. Σχετικά με την επτανησιακή σχολή τους παραπέμπουμε στη σχετική εισαγωγή του βιβλίου ΚΝΛ της Α λυκείου ή διανέμουμε φωτοτυπίες. Δίνουμε έμφαση κυρίως στη χρονική διάρκεια της σχολής και στα κύρια γνωρίσματά της: τη λατρεία της πατρίδας, της θρησκείας, της φύσης, της γυναίκας, την τάση εξιδανίκευσης, τον υποκειμενισμό, τη σύζευξη της φύσης με τα αισθήματα και την προσήλωση στη δημοτική γλώσσα.

Παρουσίαση του ποιήματος.

Προτείνεται η ανάγνωση του έργου με τον κατάλληλο επιτονισμό από το/τη διδάσκοντα/ουσα.

Επεξεργασία ενότητας.

Στο στάδιο αυτό δίνεται έμφαση στην περαιτέρω διερεύνηση του ιστορικού και πραγματολογικού υπόβαθρου του Κρητικού και τη βαθύτερη γνωριμία των μαθητών/τριών με τον ποιητή. Προς αυτή την κατεύθυνση, επισημαίνουμε τους

παράγοντες που επηρέασαν τον ποιητή στο γλωσσικό, ιδεολογικό και ποιητικό προσανατολισμό του.: ο ιταλός ιερωμένος δάσκαλος του, Don Santo Rossi, ο Διαφωτισμός και το φιλελεύθερο πνεύμα των κύκλων της Παβίας, η επανάσταση του 1821, η κρητική λογοτεχνία, τα δημοτικά μας τραγούδια, οι ποιητές Βηλαράς και Χριστόπουλος. Για την ενημέρωση των μαθητών σχετικά με την ιδιοσυγκρασία του ποιητή τους παραπέμπουμε στη σελίδα 281 του βιβλίου <Για το σολωμικό έργο>, απ' όπου συνάγουμε τα εξής :είναι ποιητής του πάθους, ο τόνος του είναι εξηρμένος, τα θέματά του για το αιώνιο, το υψηλό, το ιδανικό, το υπερβατικό και θεωρεί την ποίηση ως μέσο για την πνευματική και ηθική ανάταση του Γένους, άρα πράξη ευθύνης. Στο τέλος της διδακτικής ενότητας τοποθετούμε το έργο στο ιστορικό του πλαίσιο, εφόσον η γνώση του περικειμένου θεωρείται ουσιώδης για την αποτελεσματικότερη κατανόηση του κειμένου. Ο ποιητής εμπνεύστηκε το έργο του από τον αγώνα των Κρητικών για την ελευθερία και ειδικότερα τη φυγή τους μετά την κατάληψη της Μεσαράς και των Σφακίων από τους Τούρκους.

Εμπέδωση

Στο στάδιο αυτό δίνουμε ασκήσεις για το σπίτι συναφείς με την επεξεργασία της ενότητας, με στόχο την εμπέδωση κι αφομοίωση του γνωστικού υλικού. Μπορεί να ζητηθεί από τους/τις μαθητές/τριες να καταγράψουν τους παράγοντες που επηρέασαν το Σολωμό στο γλωσσικό, ποιητικό και ιδεολογικό προσανατολισμό του. Επίσης να χαρακτηρίσουν το Σολωμό ως ποιητή και να αναφέρουν τις απόψεις του για το ρόλο της ποίησης. Τέλος, μια ερώτηση μπορεί να αφορά τα χαρακτηριστικά της επτανησιακής σχολής και τη θέση που κατέχει ο Σολωμός μέσα σ' αυτή.

2^η διδακτική ενότητα (απόσπ. 1 [18]).

Επεξεργασία ενότητας.

Κατά τη διδασκαλία του πρώτου αποσπάσματος δίνουμε έμφαση στα γλωσσικά, στιχουργικά, υφολογικά χαρακτηριστικά του έργου, στοχεύοντας στην εξοικείωση των μαθητών μ' αυτά. Παρατηρούμε πως ο κύριος κορμός της γλώσσας είναι η δημοτική διανθισμένη με ιδιωματικές φράσεις. Όσον αφορά τη στιχουργική του ποιήματος κι εξυπηρετώντας τη διακειμενικότητα συγκρίνουμε τη στιχουργική του Κρητικού μ' αυτή του Ερωτόκριτου ή ενός δημοτικού τραγουδιού, π.χ. «του νεκρού αδερφού». κι

αποφαινόμαστε πως ο στίχος είναι ιαμβικός 15σύλλαβος απηρτισμένος και η ομοιοκαταληξία ζευγαρωτή. Με μελετημένο τρόπο γίνεται η συνίζηση (*εκοίταα*), η χασμωδία (*μακριά ακόμα*), η έκθλιψη (*τ'ακρογιάλι*), η τομή. Αναφορικά με το ύφος επισημαίνουμε το βαθύ λυρισμό που εκφράζεται κυρίως με την εικονοπλασία και το συμβολισμό. Μέσα από το κείμενο παρατηρούμε τις εικόνες της φύσης κι αναφερόμαστε στη συμβολική σημασία της θάλασσας.

Ανταποκρινόμενοι στο διδακτικό στόχο της ένταξης του έργου σε γραμματειακό είδος, το χαρακτηρίζουμε ως αφηγηματικό, αφού ζητήσουμε από τους μαθητές να ανακαλέσουν τις γνώσεις τους για την αφήγηση και βάσει αυτών να τεκμηριώσουν τον αφηγηματικό χαρακτήρα του έργου: υπάρχει ένας αφηγητής που μετέχει στην ιστορία και πρωταγωνιστεί σ' αυτή (ομοδιηγητικός –αυτοδιηγητικός) αφηγείται σε πρώτο πρόσωπο, η οπτική γωνία είναι εσωτερική, ενώ γίνεται αφήγηση γεγονότων που καλύπτουν ορισμένο χρονικό διάστημα.

Σύμφωνα επίσης με το σχετικό διδακτικό στόχο, αναφερόμαστε και στον αποσπασματικό χαρακτήρα του έργου κι επισημαίνουμε κάποιες χαρακτηριστικές ερμηνείες της. Σχετικά αξιοποιούμε τις σελίδες 281-83 του σχολικού βιβλίου.

Τέλος, ολοκληρώνοντας την ενότητα, παρακολουθούμε τη μια όψη της φύσης, αυτή της άλογης βίας που θέτει σι κίνδυνο τη ζωή του ανθρώπου.

Εμπέδωση

Στο στάδιο αυτό, ως άσκηση για το σπίτι, ζητάμε από τους/τις μαθητές/τριες να εντάξουν το έργο στο γραμματειακό του είδος με παραπομπές στο κείμενο, ώστε να εξοικειωθούν με την κειμενοκεντρική ανάλυση. Το ίδιο μπορεί να ζητηθεί να σχολιάσουν το ύφος και τη στιχουργική του έργου.

3^η διδακτική ενότητα (απόσπ. 2 { 19 })

Επεξεργασία ενότητας

Αυτή η ενότητα προσφέρεται για να διδαχτούν οι μαθητές/τριες δύο από τα βασικά γνωρίσματα της δομής του έργου, τη σύνθεση των στοιχείων ανά τρία (*τρία αστροπελέκια, τριπλός όρκος*) και τη σύνθεση αρνητικών και θετικών στοιχείων, αντίμαχων δυνάμεων, αντιθετικών ζευγών : ο έρωτας ζευγαρώνει με το θάνατο κι αυτός με την ανάσταση, οι τραγικές εμπειρίες του ήρωα με τον οραματισμό της έσχατης

κρίσης. Αξιοσημείωτο είναι και το θέμα της εξαγνισμένης αγάπης που εντοπίζεται στο συγκεκριμένο απόσπασμα, μιας αγάπης που υπερβαίνει τη φθορά του χρόνου και συνεχίζει να υφίσταται και μετά θάνατον. Παράλληλα εντοπίζουμε τα μοτίβα : της φωτιάς (*καπνός δε μένει από τη γη*), της παρθενίας (*της τρέμαν τα λουλούδια*), της συντέλειας του κόσμου (Έσχατη Κρίση). Μέσα σ' αυτό το απόσπασμα συναντούμε και μια αναχρονία, την υπερβατική πρόληψη, εφόσον μεταφερόμαστε σ' ένα χρόνο άχρονο στο μακρινό μέλλον. Ολοκληρώνοντας την ενότητα, για να προεκτείνουμε τη πρόσληψη και να καλλιεργήσουμε τη δημιουργική ανταπόκριση των μαθητών/τριών, τους ζητάμε να επισημάνουν τις διαφαινόμενες επιρροές του ποιητή από το δημοτικό τραγούδι : τη σύνθεση στοιχείων ανά τρία, την υποφορά κι ανθυποφορά (*μην είδατε...την είδαμε*), την έκφραση « στη θύρα της παράδεισος» και τη στιχουργική, αλλά και τα θρησκευτικά χριστιανικά κείμενα : η σάλπιγγα της Δευτέρας Παρουσίας, η κοιλάδα Ιωσαφάτ, η αθανασία της ψυχής, η ανάσταση των νεκρών και η ενσάρκωση των ψυχών τους, η τελική κρίση κι ο παράδεισος.

Εμπέδωση

Στοχεύοντας στην εμπέδωση της διδαχθείσας ύλης ζητούμε από τους/τις μαθητές/τριες να εντοπίσουν τα διακείμενα που συγκροτούν τη διαλογικότητα του ποιητή με τα εκκλησιαστικά κείμενα και τα δημοτικά τραγούδια. με αναφορές στα δύο πρώτα αποσπάσματα. Μια ακόμη ερώτηση μπορεί να αφορά τα θέματα της επτανησιακής σχολής που διακρίνονται στα δύο πρώτα αποσπάσματα.

4^η διδακτική ενότητα (απόσπ. 3 & 4 {21 }, στίχοι 1-8)

Επεξεργασία ενότητας

Αυτή η ενότητα προσφέρεται για τη γνωριμία των μαθητών με την έννοια του ξετυλίγματος (*και ξετυλίγει ογλήγορα κάτι που εκείθε βγαίνει*), για τη σημασία του οποίου αξιοποιούμε το σχετικό σχόλιο του βιβλίου. Για τη Φεγγαροντυμένη παραπέμπουμε στα διακείμενα και πάλι του βιβλίου αλλά κρίνεται χρήσιμο, για την ευκολότερη πρόσληψη των πιθανών ερμηνειών της, να τις κατηγοριοποιήσουμε σε : 1. Ψυχαναλυτικές :λατρεία αγαπημένης μητέρας, επιθυμία για μια αρχετυπική γυναικεία μορφή, ένα άνιμα : για μια μητέρα και συγχρόνως αρραβωνιαστικιά, Αφροδίτη, Παναγία. 2. Εθνοκεντρικές : είναι η Ελευθερία, η Πατρίδα, η Ελλάδα. 3. Φιλοσοφικές :

ενσαρκώνει πλατωνικές ιδέες :την ομορφιά, την καλοσύνη τη δικαιοσύνη, ενσαρκώνει τη θειότητα της φύσης, είναι εκδήλωση της σωματικότητας μέσω του φωτός, κατά τους γερμανούς ρομαντικούς. 4. Τέλος, μια άλλη ερμηνεία είναι ότι ίσως αποτελεί οπτασία της ψυχής της κόρης, που έχει ήδη πεθάνει. Σε συνδυασμό με τις ερμηνείες της Φεγγαροντυμένης καλό είναι να αναφερθούμε και στη ρομαντική και θεοσοφική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία το Πνεύμα, η Ιδέα ενυπάρχει στη φύση και ο θεός με τη φύση ταυτίζονται. Λόγω της δυσκολίας κατανόησης της παραπάνω φιλοσοφικής άποψης, σχηματικά μπορούμε να την εξηγήσουμε ως εξής :

Φύση = έκφραση του θείου

Το θείο= φορέας αξιών :του αγαθού, της αρμονίας, του κάλλους

άρα : η φύση = φορέας του αγαθού, της αρμονίας, του κάλλους

Το ίδιο ισχύει και για τη Φεγγαροντυμένη :ως έκφραση της φύσης μπορεί να θεωρηθεί φορέας αξιών. Σ' αυτό το απόσπασμα συναντάμε και την άλλη όψη της φύσης ως αρχέτυπο του κάλλους και της αρμονίας .Αυτή η μορφή της φύσης παρουσιάζεται μέσα από το δομικό στοιχείο της σύνθεσης των αντιθετικών ζευγών : την έντονη κίνηση (τρικυμία) διαδέχεται η έντονη ακινησία και μέσα από το μοτίβο της σιγής του κόσμου πριν από ένα υπερφυσικό φαινόμενο ή την επιφάνεια μιας θείκης μορφής.

Απόσπασμα 4 { 21 }, στίχοι 1-8. Στην αρχή αυτού του αποσπάσματος αξίζει να αναφερθούμε στην παράσταση του «αδιανόητου καθ' υπερβολή (τότε από φως μεσημερνό η νύχτα πλημμυρίζει) , η οποία αποτελεί μία ακόμη επιρροή από το δημοτικό τραγούδι. και στο φιλοσοφικό υπόβαθρο του έργου, όπως φαίνεται στο στίχο 6, όπου διαφαίνεται το αρχαιολογικό ιδεώδες του « καλού καγαθού . Τέλος, εστιάζουμε στα πλούσια λυρικά εκφραστικά μέσα των δύο αποσπασμάτων της ενότητας σχολιάζοντας τη λειτουργία τους.

Εμπέδωση

Έχοντας ως στόχο την εξάσκηση των μαθητών στην παραγωγή καλλιεργημένου λόγου, με περιορισμό στην έκταση του κειμένου, τους ζητούμε να σχολιάσουν τους στίχους 10-14 του αποσπ. 3, σε 100 περίπου λέξεις, και η ανάλυσή τους να είναι κειμενοκεντρική. Για τη συγκρότηση της κριτικής σκέψης και της συλλογιστικής διαδικασίας δίνουμε ως παράλληλο κείμενο τον Πειρασμό του Β' ή Γ' σχεδιάσματος ή

τον Πόρφυρα, αφού τον αναλύσουμε σύντομα, λόγω της δυσκολίας πρόσληψής του, και ζητάμε από τους μαθητές να συγκρίνουν το ρόλο της φύσης ανάμεσα σ' ένα από τα δύο και τον Κρητικό. Τονίζουμε ότι πρέπει να είναι εμφανής ο συσχετισμός και να μην παρατίθεται απλά το περιεχόμενο καθενός από τα συσχετιζόμενα ποιήματα.

5^η διδακτική ενότητα (απόσπ. 4. στίχοι 9-38)

Επεξεργασία ενότητας

Αρχίζοντας τη διδασκαλία της ενότητας, για να κεντρίσουμε τη δημιουργική συμμετοχή και να ενεργοποιήσουμε την κριτική τους ικανότητα, ζητάμε από τους μαθητές να εντοπίσουν τις δύο περιπτώσεις ξετυλίγματος : τις αναμνήσεις του ήρωα και την εικόνα κατά την οποία, όπως το νερό πετάγεται από τα βάθη του βουνού, έτσι και τα δάκρυα από τα μάτια του. Στη συνέχεια τους ζητάμε να διακρίνουν την αναχρονία της ενότητας, την ανάδρομη αφήγηση με την οποία περιγράφεται το ξεκλήρισμα της οικογένειάς του. Στους στίχους 15-18 σχολιάζουμε ως διακείμενα τις πλατωνικές κι αριστοτελικές θεωρίες για την ανάμνηση, αξιοποιώντας και το σχετικό σχόλιο του βιβλίου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνουμε στο μοτίβο της δοκιμασίας, το οποίο διακρίνεται : 1. Σε φυσικό επίπεδο : ο αγώνας του ήρωα ενάντια στις δυνάμεις της φύσης κι ενάντια στους εχθρούς της πατρίδας του και η απώλεια όλων όσων αγαπάει, της οικογένειας, της πατρίδας, της αρραβωνιαστικιάς του. 2. Υπερφυσικό επίπεδο : η παρουσία της Φεγγαροντυμένης που ορίζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και παρακάτω ο ήχος που πλήττει την ελευθερία της βούλησής του και τον απομακρύνει από το χρέος του να σώσει την αγαπημένη του.

Εμπέδωση

Για να μάθουν οι μαθητές/τριες *πώς να μαθαίνουν*, τους παραπέμπουμε στο λεξικό λογοτεχνικών όρων, στο λήμμα « ρομαντισμός», ώστε να μελετήσουν τα χαρακτηριστικά αυτού του κινήματος κι ως άσκηση τους ζητάμε να αναζητήσουν στοιχεία που αποδεικνύουν την επιρροή του Σολωμού από αυτό,

Σημείωση : εξυπηρετώντας το διαθεματικό στόχο και προσβλέποντας στην αισθητική καλλιέργεια των μαθητών/τριών μπορούμε να προβάλλουμε πίνακες ρομαντικών ζωγράφων, όπως του Ντελακρουά, λόγω της θεματικής και χρονικής συνάφειας που παρουσιάζει με το έργο του Σολωμού, με ταυτόχρονη μουσική υπόκρουση κάποιου

ρομαντικού συνθέτη, πχ. του Μπετόβεν, και να ζητήσουμε από τους μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν χαρακτηριστικά του ρομαντισμού στα παραπάνω είδη τέχνης. Για το σκοπό αυτό η συγκεκριμένη διδακτική ώρα προτιμότερο είναι να πραγματοποιηθεί στην αίθουσα υπολογιστών.

6^η διδακτική ενότητα (απόσπ. 5 { 22 }, στίχοι 1-22)

Επεξεργασία ενότητας

Σ' αυτή την ενότητα τονίζουμε την επίδραση που άσκησε η Φεγγαροντυμένη στον Κρητικό και η οποία είναι διττή : 1. θετική : οι δυνάμεις του ήρωα ανανεώνονται από το δάκρυ της που λειτούργησε ως στοιχείο εισφοράς κι ενισχύθηκε η πεποίθησή του ότι το θείο υπάρχει και μάλιστα ταυτίζεται με τη θεία ευδαιμονία. Του αποκαλύφθηκε η δύναμη της έκστασης να απελευθερώνει το πνεύμα από τα δεσμά της ύλης, ενώ η δωρεά της έκστασης αποτελεί προϋπόθεση. καλλιτεχνικής δημιουργίας. Έτσι ο Κρητικός μετατράπηκε σε ποιητή. 2. Αρνητική : τον κυρίεψε εσωτερικά εξασθενώντας τη βούλησή του και μετά την τραγική κατάληξη της περιπέτειάς του, έχασε το αγωνιστικό του ήθος, παραιτήθηκε από την προσπάθεια για επιβίωση και μεταβλήθηκε σε αξιολύπητο επαίτη. Στο παρόν απόσπασμα συναντούμε κι ένα άλλο βασικό δομικό στοιχείο, της σύνθεσης, τη λειτουργία των αντισταθμισμάτων :ο ήρωας έχασε την αγαπημένη του, μεταβλήθηκε σε ζητιάνο (μοτίβο δοκιμασίας) αλλά ως αντιστάθμισμα υψώθηκε σε περιέχει αρκετές αναχρονίες, οι οποίες μπορεί να εντοπιστούν από τους/τις μαθητές/τριες : σύντομη αναδρομή στο στίχο 6, πρόληψη, που μας μεταφέρει στο αφηγηματικό παρόν, στους στίχους 5,7,8,9,10, αναδρομή στα ηρωικά χρόνια στους στίχους 16-20.

Εμπέδωση

Ως άσκηση για το σπίτι, στοχεύοντας στην εμπέδωση του νέου γνωστικού υλικού, την παραγωγή καλλιεργημένου λόγου και την αξιολόγηση της πρόσληψης, ζητάμε από τους/τις μαθητές/τριες να εξηγήσουν τη μεταστροφή του Κρητικού σε ζητιάνο και ποιητή. Μια ακόμη άσκηση μπορεί να αφορά τις θετικές κι αρνητικές επιδράσεις της Φεγγαροντυμένης στον ήρωα. Τέλος από το παράλληλο «Ερωφίλη» του Γ.Χορτάτση, Πράξη Β',σκηνή 2, ζητάμε να συγκρίνουν τους εφιάλτες της Ερωφίλης και του Κρητικού.

Φοβούμαι ασκίες, τρέμω όνειρα, δειλιώ σημάδια πλήσα
Χίλιες φοβέρες του ουρανού με τυρρανούσιν ίσα
Χίλια παρατηρήματα παλιά και ναι στον Άδη
Με βασανίζου, κι άμετρα πάθη μου δίδου ομάδαι
Του ριζικού απονέματα χίλια με φοβερίζου
Και δάκρυα κι αναστεναγμούς το στήθος μου γεμίζου
Κι άγρια τη νύχτα με ξυπνού χίλιες θωριές κ'ετούτη
Τη βαρεμένη μου καρδιά σκίζου και σφάζου μου τη.
Πως παίρνουσι το ταίρι μου μεσ'απού την αγκάλη
Τούτη, συχνιά μου φαίνεται, και μ' απονιά μεγάλη
Το ρίχνουσι τω λιονταριώ, πως σ'μία σκοτεινιασμένη
Στράτα θωρώ κι ευρίσκου μου δίχως του σφαλισμένη,
Σε δέντρη, δάση πυκνερά, κι άγρια με τριγυρίζου
Θεριά, και πως με τρώσινε τάχα με φοβερίζου

7^η διδακτική ενότητα (απόσπ. 5, στίχοι 23- 58)

Επεξεργασία ενότητας

Η ανάλυση επικεντρώνεται κυρίως γύρω από τους άξονες που αναφέρονται στις τρεις μεγάλες αποφαιτικές ομηρικές και λυρικές παρομοιώσεις με τις οποίες προσδιορίζεται τι δεν ήταν ο ήχος και στην καταλυτική επίδραση του απόκοσμου ήχου στον ήρωα. Για τη θετική κι αρνητική επίδρασή του αναφερόμαστε στις ανάλογες επιδράσεις της Φεγγαροντυμένης. Στην ενότητα αυτή βρίσκουμε και πάλι τη φύση ως αρχέτυπο του κάλλους, έκφανση της οποίας είναι η Φεγγαροντυμένη κι ο ήχος, για να διαπιστωθεί ότι και μ' αυτή τη μορφή της αντιμάχεται τον άνθρωπο : παραλύει την αντίστασή ή την προσπάθειά του ενάντια στα φυσικά εμπόδια κυριεύοντας την ύπαρξή του με τη μαγευτική ακτινοβολία των αξιών των οποίων είναι φορέας. Ξαναβρίσκουμε, λοιπόν, το μοτίβο της δοκιμασίας. Συναντάμε και πάλι το δομικό στοιχείο της σύνθεσης των αντιθετικών ζευγών, κατά το οποίο γίνεται σύζευξη της αντιθετικής δυάδας Έρωτα και Χάρου., ενώ ο ήρωας φθάνει στο γυαλό την αρραβωνιασμένη, την απιθώνει με χαρά μα ήτανε πεθαμένη. Το ποίημα κλείνει με την αφηγηματική τεχνική του κύκλου, η οποία αποδεικνύει ότι ο Κρητικός είναι οργανικό ποίημα.

Εμπέδωση

Στο στάδιο αυτό ζητάμε από τους/τις μαθητές/τριες να σχολιάσουν κειμενοκεντρικά το νόημα των στίχων 50-54 σ' ένα κείμενο 120-140 λέξεων. Μια ερώτηση, που αφορά το έργο στο σύνολό του, είναι να παρακολουθήσουν τη δράση της φύσης σε σχέση με τον αγώνα του ήρωα.

8^η διδακτική ενότητα

Επεξεργασία ενότητας

Μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης του ποιήματος, και στην τελευταία διδακτική ώρα, κρίνεται σκόπιμο να γίνει συνολική θεώρηση του έργου, κατά την οποία μπορεί να ζητηθεί από τους/τις μαθητές/τριες να τοποθετηθούν πάνω στο νόημα και τη σημασία του, να διατυπώσουν παρατηρήσεις πάνω στην τεχνική της σύνθεσης και να εκφέρουν αξιολογικές κρίσεις.

Δίνονται σχέδια εργασιών για το σπίτι, που αφορούν το σύνολο του έργου. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, ώστε η καθεμιά να αναλάβει την παρουσίαση μιας εργασίας. Οι εργασίες αυτές μπορεί να αφορούν τους εξής θεματικούς άξονες : 1. Τα μοτίβα της σύνθεσης. 2. Το θέμα του έρωτα και ειδικά πώς συμφύρονται έρωτας και θάνατος μέσα στη σύνθεση. 3. Η λειτουργία του φωτός, φυσικού και θεϊκού. 4. Το μοτίβο της δοκιμασίας και η λειτουργία των αντισταθμισμάτων. 5. Το θέμα της ελευθερίας. 6. Εικονοποιία και σχήματα λόγου. 7. Το φιλοσοφικό υπόβαθρο του έργου. 8. Απηχήσεις από το δημοτικό τραγούδι. 9. Απηχήσεις από την κρητική λογοτεχνία. 10. Επιρροές από το ρομαντισμό.

9^η διδακτική ενότητα

Οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν τις εργασίες τους και διατυπώνονται σχόλια ή ερωτήσεις πάνω σ' αυτές.

Αξιολόγηση

Με την παρούσα οργάνωση της διδασκαλίας κι επεξεργασίας του κειμένου επετεύχθη σε ικανοποιητικό βαθμό η σύζευξη στόχων-αποτελεσμάτων. Οι μαθητές/τριες απέκτησαν αρκετά καλή γνώση για τον αφηγηματικό ιστό, τα δομικά τεχνάσματα, τη διοικούσα φιλοσοφική αρχή, τη γλώσσα, τη στιχουργική. Μπόρεσαν να δώσουν

υποστηρικτικά παραδείγματα και να τεκμηριώσουν τις απαντήσεις τους ανατρέχοντας στο κείμενο.

Βιβλιογραφία

Αγγελάτος Δημήτρης. 2009. *Το έργο του Δ. Σολωμού και ο κόσμος των λογοτεχνικών ειδών*. Gutenberg. Αθήνα.

Αρχάκης Αργύρης. 2005. *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. εκδ. Πατάκη.

Βελουδής Γεώργιος. 1989. *Διονύσιος Σολωμός-Ρομαντική ποίηση και ποιητική. Οι γερμανικές πηγές*. Αθήνα. Γνώση.

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Α' τεύχος. Α' τάξη Ενιαίου Λυκείου. ΟΕΔΒ. Αθήνα.

Καψωμένος Ερατοσθένης. 1992. «καλή 'ναι η μαύρη πέτρα σου'» ερμηνευτικά κλειδιά στο Σολωμό. Αθήνα. Εστία.

Μαρωνίτης Δημήτριος. 2007. *Διονύσιος Σολωμός, μελετήματα*. Πατάκη. Αθήνα.

Μάκριτς Πήτερ. 1955. *Διονύσιος Σολωμός*. Καστανιώτης. Αθήνα.

Νεοελληνική λογοτεχνία. Βιβλίο του καθηγητή. ΟΕΔΒ.

Πολίτης Λίνος. *Ποιητική ανθολογία*. τόμος 3.

Site Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. <http://www.pi-schools.gr>. Διδασκαλία Λογοτεχνίας Λυκείου, power point της Χρ. Αργυροπούλου.

«Ιδανικός και ΑΞΙΟΣ εραστής»

Νίκος Καββαδίας

Αναγνώστη Ελένη

3^ο Γενικό Λύκειο Σερρών

Περίληψη

Περί τα τέλη του Γενάρη ένας μαθητής της Β μου ζήτησε να οργανώσουμε μια εκδήλωση για τον ποιητή Νίκο Καββαδία. Το σκεπτικό του ήταν ότι πολλοί συμμαθητές του, ενώ γνώριζαν μελοποιημένα ποιήματα του Καββαδία, δεν ήξεραν τίποτε για τον ποιητή και τις συνθήκες που ενέπνευσαν την ποίηση αυτή. Δέχτηκα να δουλέψω με μια ομάδα 7 μαθητών που έδειξαν ενδιαφέρον. Δουλέψαμε με τη μέθοδο *project* και στη συνέχεια θα σας παρουσιάσω μέρος της δουλειάς μας. Να τονίσω εκ προοιμίου ότι η εκδήλωσή μας διήρκεσε 50 περίπου λεπτά. Το χρόνο τον θέσαμε ως πλαίσιο της εκδήλωσης για λόγους λειτουργίας του σχολείου, αλλά και για να δείξουμε ότι σε μια διδακτική ώρα μπορούμε να έχουμε μια ικανοποιητική εικόνα του ποιητή και του έργου του. Παίζοντας με τους στίχους «...θα μείνω πάντα ιδανικός κι ανάξιος εραστής των μακρινών των ταξιδιών και των γαλάζιων πόντων» δώσαμε ως τίτλο στην εκδήλωσή μας «ιδανικός και ΑΞΙΟΣ εραστής...». Ξεκινήσαμε με μια μικρή δραματοποίηση των στίχων «γιε μου που πας, μάνα θα πάω στα καράβια» Την υπόλοιπη εκδήλωση τη χωρίσαμε σε τρία μέρη. Αρχικά ξεκινήσαμε με αναφορά στα βιογραφικά του ποιητή, μετά περάσαμε στο ποιητικό του έργο, ενώ το τρίτο μέρος αφορούσε στην μελοποίηση των ποιημάτων του. Ένα γκρουπ τραγούδησε το *Καραντί*. Είδαμε *videoklip* του Β. Παπακωνσταντίνου με τίτλο «Το μαχαίρι». Τέλος προτρέψαμε τους μαθητές να διαβάσουν Καββαδία γιατί μπορεί να τους βοηθήσει να καταλάβουν πως «...φάλτσο η πορεία» (*Cambay;s water*)

ΙΑΝΙΚΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΣ ΕΡΑΣΤΗΣ...

Νίκος Καββαδίας

Νίκος Καββαδίας

Το 1910, γεννιέται ο Νίκος Καββαδίας στις 11 Ιανουαρίου, σε μια επαρχιακή πόλη της περιοχής του Χαρμπίν στη Μαντζουρία, από γονείς Κεφαλλονίτες, το Χαρίλαο Καββαδία και τη Δωροθέα Αγγελάτου. Ο πατέρας Χαρίλαος Καββαδίας διατηρούσε γραφείο γενικού εμπορίου διακινώντας μεγάλες ποσότητες εμπορευμάτων. Το 1914, με την έκρηξη του Πολέμου, η οικογένεια έρχεται στην Ελλάδα κι εγκαθίσταται στο Αργοστόλι, ενώ ο πατέρας επιστρέφει στις επιχειρήσεις του στη Ρωσία, όπου καταστρέφεται οικονομικά. Το 1917, κατά τη διάρκεια της Οκτωβριανής Επανάστασης, φυλακίζεται. Γυρίζει και πάλι στην Ελλάδα το 1921, τσακισμένος κι απροσάρμοστος στην ελληνική πραγματικότητα.



Μετά το Αργοστόλι, η οικογένεια εγκαθίσταται στον Πειραιά. Ο Καββαδίας πηγαίνει στο Δημοτικό κι είναι συμμαθητής με το Γιάννη Τσαρούχη. Διαβάζει Ιούλιο Βερν και διάφορα βιβλία περιπέτειας. Στο Γυμνάσιο γνωρίζεται με το συγγραφέα και ιατρό του Πολεμικού Ναυτικού Παύλο Νιρβάνα. Τελειώνοντας το Γυμνάσιο, δίνει εξετάσεις την Ιατρική Σχολή, όμως την ίδια περίοδο πεθαίνει ο πατέρας του και

αναγκάζεται να εργαστεί σε ναυτικό γραφείο. Το Νοέμβριο του 1928, ο Καββαδίας βγάζει το πρώτο του ναυτικό φυλλάδιο ως "ναυτόπαις" και μπαρκάρει τον επόμενο χρόνο στο φορτηγό "Άγιος Νικόλαος".



Το 1934, η οικογένεια μετακομίζει από τον Πειραιά στην Αθήνα. Το σπίτι της γίνεται τόπος συγκέντρωσης λογοτεχνών, ζωγράφων και ποιητών. Ο Καββαδίας την εποχή αυτή περιγράφεται ως ένας απλός άνθρωπος, λιγομίλητος, ατημέλητος, χαριτωμένος, εγκάρδιος, με ανεξάντλητο χιούμορ και αγαπητός στους πάντες.

Το 1938 στρατεύεται και υπηρετεί στην Ξάνθη με την ειδικότητα του ημιονηγού. Το 1939 παίρνει το δίπλωμα του ραδιοτηλεγραφετή κατώτερης τάξης και στον πόλεμο του '40 φεύγει για την Αλβανία. Ως ασυρματιστής πλέον, χρησιμοποιείται στο σταθμό υποκλοπής της III Μεραρχίας.

Με τη λήξη του Εμφυλίου Πολέμου, ο Καββαδίας μπαρκάρει και πάλι. Από το 1954 μέχρι και το 1974, ταξιδεύει διαρκώς με πολύ μικρά διαλείμματα.

Το 1975, στην Αθήνα, στην κλινική «Άγιοι Απόστολοι», αφήνει την τελευταία του πνοή από εγκεφαλικό επεισόδιο ο ποιητής Νίκος Καββαδίας, *«ο ιδανικός κι ανάξιος εραστής των μακρυσμένων ταξιδιών και των γαλάζιων πόντων»...*



Η ποίηση του Καββαδία

Τον Νίκο Καββαδία λόγω των ταξιδιών του ανά την υφήλιο θα μπορούσαμε να τον παραλληλίσουμε με τον άλλο μεγάλο ταξιδευτή τον ομηρικό Οδυσσέα. Μόνο που ο Καββαδίας δεν αναζητάει την επιστροφή στην Ιθάκη αλλά ξανοίγεται δια βίου αναζητώντας άλλες Ιθάκες σε μέρη εξωτικά και σε λιμάνια κοσμοπολίτικα. Τα ταξίδια του και τις εμπειρίες του από αυτά τα μετουσίωσε σε ποίηση για να μας ταξιδεύει όχι σε τόπους τουριστικούς αλλά εκεί που η ψυχή μιλάει με τη μοίρα της, εκεί όπου ο πόνος, η μιζέρια, η σκληρότητα απαιτούν ανάγκη για υπέρβασή τους. Στην ποίησή του προέχει ο ναυτικός και η ζωή του που εμπεριέχει χαρές, φόβους, θανάτους και στερήσεις αλλά και την ελευθερία που δίνει η απεραντοσύνη και το μυστήριο της θάλασσας. Σημαντική παράμετρος στην ποίηση του Καββαδία αποτελεί η γυναίκα ως αγαπημένη, ερωμένη, μάνα και αδελφή, η γυναίκα με όλα της τα πρόσωπα και τα προσωπεία άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά, άλλοτε ανώνυμη και άλλοτε επώνυμη. Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στην γλώσσα που χρησιμοποιεί στην ποίησή του ο Καββαδίας. Χρησιμοποιεί πολλές ξενόγλωσσες λέξεις και φράσεις, ξενικά ονόματα μεταγραμμένα ή όχι στα ελληνικά, ιδιοματικούς και διαλεκτικούς τύπους που αποκαλύπτουν μια δυναμική πολυφωνία και αποδοχή της ετερότητας. Ακόμη η γλώσσα είναι αιχμηρή και ωμή, μιλάει για πράγματα απόκρυφα και ταμπού, χρησιμοποιεί όρους ναυτικούς και την απλή καθημερινή γλώσσα των ναυτικών. Τέλος τα περισσότερα ποιήματα του Καββαδία έχουν αφιερώσεις. Η τεχνική της αφιέρωσης αναδεικνύει την

εσωτερική ανάγκη του ποιητή για επικοινωνία με ανθρώπους που εκτιμούσε και αγαπούσε, που τους ένιωθε παρόντες να τον συντροφεύουν στα ταξίδια του.

ΠΡΑΞΙΣ ΠΡΩΤΗ : ΜΑΡΑΜΠΟΥ

«Κι ένα βλακώδες μαραμπού παράμερα γρυλίζει...»

Γιομάτη φώτια
και ροδάνθη



αμφίβια Μοίρα

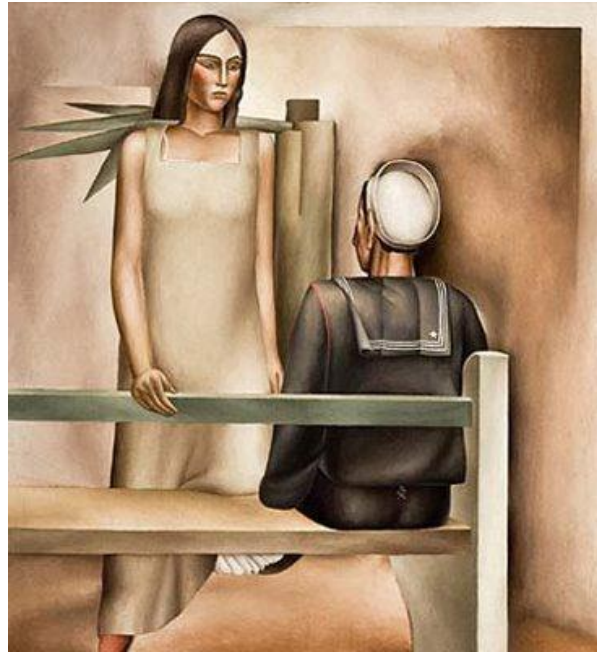
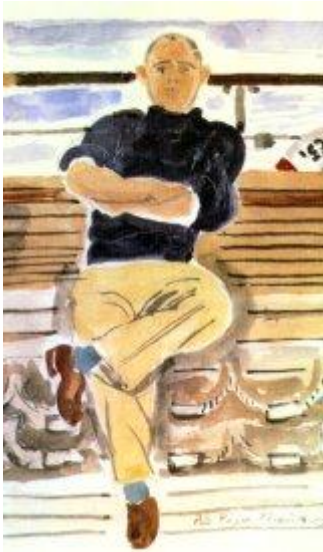
Σε ηλικία δεκαοκτώ ετών ο Καββαδίας δημοσιεύει τα πρώτα του ποιήματα με το ψευδώνυμο Πέτρος Βαλχάλας. Σε ηλικία 23 ετών, τον Ιούνιο του 1933, με δικά του έξοδα εκδίδει την πρώτη του συλλογή με 22 ποιήματα και τον τίτλο "ΜΑΡΑΜΠΟΥ", αφιερωμένη στον Μεμά Γαλιατσάτο. Ο τίτλος που επέλεξε ο Καββαδίας σε αυτό το πρώτο του εγχείρημα δεν είναι τυχαίος. Ο ποιητής διατήρησε σε όλη του τη ζωή το παρωνύμιο ΜΑΡΑΜΠΟΥ, το όνομα του κακοσήμαδου και καταραμένου πουλιού των τροπικών χωρών, που είχε διαλέξει στα είκοσί του χρόνια για να συμβολίσει τον εαυτό του...

- | | | |
|--|--|---|
| ✳ <u>Μαραμπού</u> | ✳ <u>Ο Νέγρος θερμαστής από το Τζιμποντί</u> | ✳ <u>Η πλήρη μας</u> |
| ✳ <u>Ένας δόκιμος στη γέφυρα
εν ώρα κινδύνου</u> | ✳ <u>Gabrielle Didot</u> | ✳ <u>William George
Allum</u> |
| ✳ <u>Οι γάτες των φορτηγών</u> | ✳ <u>Οι προσευχές των ναυτικών</u> | ✳ <u>Καφάρ</u> |
| ✳ <u>Ένα μαχαίρι</u> | ✳ <u>A bord de l' "Aspasia"</u> | ✳ <u>Coaliers</u> |
| ✳ <u>Γράμμα στον ποιητή
Καίσαρα Εμμανουήλ</u> | ✳ <u>Γράμμα απ' τη Μαρσίλια</u> | ✳ <u>Μαύρη λίστα</u> |
| ✳ <u>Ο πιλότος Νάγκελ</u> | ✳ <u>Ο πλοίαρχος Φλέτσερ</u> | ✳ <u>Παραλληλισμοί</u> |
| ✳ <u>Έχω μια πίπα</u> | ✳ <u>Γράμμα ενός αρρώστου</u> | |
| ✳ <u>Η μαϊμού του ινδικού
λιμανιού</u> | ✳ <u>Mal du depart</u> | |



ΠΡΑΞΙΣ ΔΕΥΤΕΡΗ : ΠΟΥΣΙ

«Έπεσε το πούσι αποβραδής, το καραβοφάναρο χαμένο...»



Το 1947, ο ποιητής, σε ηλικία 37 ετών πλέον, δημοσιεύει από τις εκδόσεις Καραβιά τη δεύτερη ποιητική του συλλογή με τον τίτλο «Πούσι», λέξη που σημαίνει ομίχλη, καταχνιά, και είναι αφιερωμένη στη ανεψιά του Έλγκα Καββαδία.

✧ [Πούσι](#)

✧ [Kuro Siwo](#)

✧ [Στεριανή Ζάλη](#)

✧ [Cambay's Water](#)

✧ [Αρμίδα](#)

✧ [Black and White](#)

✧ [Εσμεράλδα](#)

✧ [Καραντί](#)

✧ [Θαλάσσια Πανίς](#)

✧ [Federico Garcia Lorca](#)

✧ [Θεσσαλονίκη](#)

✧ [Σταυρός του Νότου](#)

✧ [Μαρέα](#)

✧ [Λύχνος του Αλλαδίνου](#)



ΠΡΑΞΙΣ ΤΡΙΤΗ : ΠΕΖΑ



«Τον μπούσουλα, την βάρδια μου και την πορεία στο χάρτη...»

Η "ΒΑΡΔΙΑ" ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΠΕΖΑ ΤΟΥ ΝΙΚΟΥ ΚΑΒΒΑΔΙΑ

Το 1954, ο Νίκος Καββαδίας, 44 ετών, εκδίδει τη "ΒΑΡΔΙΑ" από τις εκδόσεις Καραβία. Έχει χαρακτήρα αυτοβιογραφικό κι εξομολογητικό και είναι αφιερωμένη στον Παναγή Γιαννουλάτο. Μέσα στο βιβλίο υπάρχει η ιστορία ενός ταξιδιού. Στη θάλασσα της Κίνας ένα παμπάλαιο, σαραβαλιασμένο, φορτηγό πλοίο έχει βάλει πλώρη για το Σαντούν. Κεντρικοί ήρωες πάνω στο πλοίο "Πυθέας" είναι ο ασυρματιστής Νικόλας, που είναι ο ίδιος ο ποιητής, ο υποπλοίαρχος Γεράσιμος, ο δόκιμος Διαμαντής που έχει μόλις "παρασημοφορηθεί" από το πρώτο του αφροδίσιο νόσημα κι ο καπετάν Παναγής...



"[...] Οι ναύτες είναι ακροβάτες. Φοράνε θαλασσιές φόρμες ή χακί ξεβαμμένες, γιομάτες μικρές κουκίδες κόκκινες, πράσινες, μαύρες, άσπρες. Μπορούνε ν' ανεβούνε στην κορφή του καταρτιού από ένα σκοινί, χωρίς ν' ακουμπάνε τα πόδια τους πουθενά. Μπορούν να κρατηθούν για μια στιγμή κρεμασμένοι απ' τα δόντια, να περπατήσουνε πάνω σ' έναν κάβο τεντωμένο κι από κάτω τους να κυλάει το ρέμα. Τα χέρια τους είναι γιομάτα σημάδια από χτυπήματα, μαγκώματα. Σε κάποιους λείπει δάχτυλο. Το 'φαγε μακαράς, συρματοσκόινο, βίντσι. Απόμεινε χάμω ζεστό για λίγο. Η γάτα το μύρισε κι έφυγε. Ο σκύλος του караβιού το γνώρισε και το 'γλειψε. Το σάρωσε το τζόβενο μαζί με τ' άλλα σκουπίδια.

[...] Όταν δείτε σε καμιάν εξοχή έναν άνθρωπο να 'ναι ακουμπισμένος με την πλάτη σ' έναν τοίχο και να καπνίζει ή να παίζει το κομπολόι του, είναι ναυτικός που 'χει πάρει τη σύνταξη του. Έχει πιάσει, καθώς λένε, αγκωνάρι."



Το μικρό αφήγημα "ΛΙ" εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1987 από τις εκδόσεις Άγρα. Φέρει ημερομηνία 25 Δεκεμβρίου 1968, και διηγείται τη σύντομη συνάντηση του αφηγητή με μια μικρή κινεζούλα, όταν το πλοίο του φούνταρε ανάμεσα σε Καουλούν και Χονγκ Κονγκ και περιμένανε να το παραδώσουν στους καινούργιους αγοραστές και να φύγουνε.

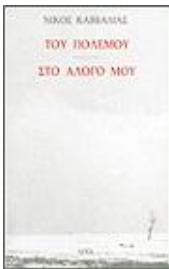
"[...] Τότε ήρθε στην πόρτα. Το φορηγίσιο σκαλοπάτι ψηλό για να προστατεύει από τα κύματα, την έκρυβε από τη μέση και κάτω. Με κοιτούσε κατάματα. Πάνω στη φτενή κι αδύνατη πλάτη, σ' ένα μαντίλι που οι δύο άκρες του δένονταν κόμπο κάτω απ' το λαιμό της και οι δύο άλλες στη μέση της, βρισκόταν ένα μικρό κινεζάκι, έξι μηνών. Της είπα να μπει. Δρασκελίσε το σκαλοπάτι με χάρη και χωρίς να κρατηθεί πουθενά. [...]. Δε μ' ακολουθούσε σα σκυλί. Πήγαινε δίπλα μου. Κοιτούσε παντού. Δεν έδειχνε σαστιμάρα ούτε θαυμασμό. Όμως καταλάβαινα και τα δύο να δουλεύουν μέσα της, όταν, ξαφνικά καθώς περπατούσε, σταματούσε ανασηκώνοντας τους ώμους σαν να την πέρναγε αλαφρό ηλεκτρικό ρεύμα."





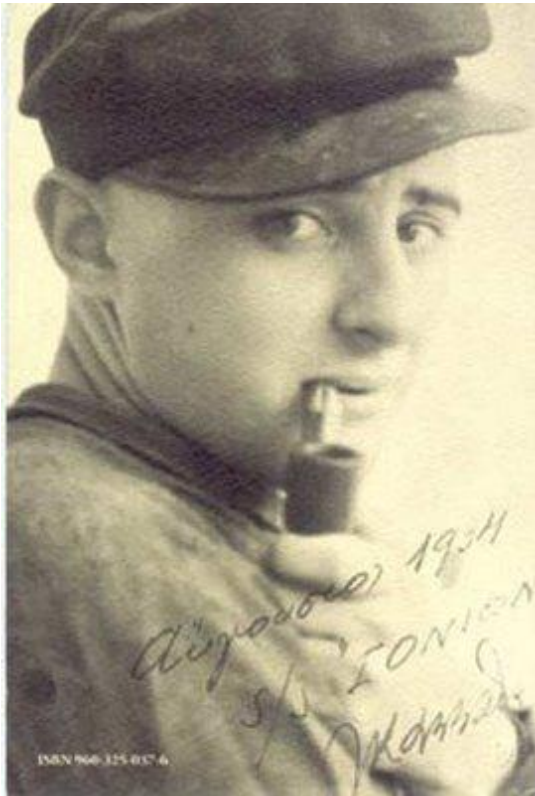
Το μικρό πεζό "ΤΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ" δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα "Αυγή" στις 26 Οκτωβρίου 1975. Φέρει ημερομηνία 3 Ιανουαρίου 1969 και αφηγείται σε πρώτο πρόσωπο τη συνάντηση του αφηγητή με έναν αρβανίτη Τόσκο, ο οποίος του έδωσε καταφύγιο στα βουνά της Αλβανίας κατά τη διάρκεια του πολέμου. Αντίστοιχα, το μικρό πεζό "ΣΤΟ ΑΛΟΓΟ ΜΟΥ" πρωτοδημοσιεύτηκε στον τόμο "Το Θαύμα της Αλβανίας απ' τη σκοπιά της ΙΙΙ Μεραρχίας" του Ξένου Ξενίτα το 1945. Γράφτηκε στο Κούδεσι, το Μάρτη του '41, και είναι μια σύντομη τρυφερή αποστροφή, ένας μελαγχολικός κουβεντιαστός μονόλογος, στο άλογο που τον συνόδευε στον πόλεμο στην Αλβανία.

"[...] Δώσαμε τα χέρια. Γύρισε τις πλάτες κρατώντας το κόνισμα και χάθηκε πίσω από τα δέντρα. Έσυρα τα χαλινάρια και ξεκινήσαμε. Μπροστά, στο ένα τσιγκέλι του σαμαριού, κρεμόταν ένα ταγάρι κριθαρίσια παξιμάδια. Πήρα δύο κι άρχισα να τραγανίζω ... Πού αρχινάει ο μύθος, πού φτάνει την αλήθεια, πού η αλήθεια κόβει το μύθο ... πού τελειώνει ... πού ξεπερνάει ... Με τέτοιο τροπάρι, στις δύο είχα φτάσει στο Δέλβινο."



"Τα χέρια μου έχοννε σκληρύνει από τα λουριά σου, κι η ψυχή μου από άλλη αιτία. Όμως πρέπει. Αισθάνομαι την ανάγκη. Γι' αυτό θα σου γράψω. [...] Ίσως για πρώτη φορά έβλεπα άλογο από τόσο κοντά. Γ' άλογα που είχα δει στη ζωή μου ήτανε στα τσίρκα, που τα δουλεύανε κοζάκοι, και στις κούρσες, που τα παίζαν οι άνθρωποι. [...]"





ΠΡΑΞΙΣ ΤΕΤΑΡΤΗ : ΤΡΑΒΕΡΣΟ

«Στα 'όρτσα να προλάβουμε, τραβέρσο και προχώρα, το τέλος καρτερεί»

Στα 1974, εκδίδεται μετά το θάνατό του η τρίτη συλλογή ποιημάτων του, με τον τίτλο «Τραβέρσο». Το «Τραβέρσο» δεν αφήνει περιθώρια για μάταιες ελπίδες και η «Πικρία», άγνωστη μα μυστηριακά ελκτική κατακλύζει τον κάθε ευαίσθητο χαρακτήρα...

- | | | | |
|---|---|----------------------------|------------------------------|
| ✳ Μουσώνας | ✳ Κοσμά του Αντινομία | ✳ Cocos | ✳ Νανούρισμα |
| | Ινδικοπλέυση | ✳ Islands | |
| ✳ Fresco | ✳ Guevara | ✳ Σπυδή | ✳ Marco Polo |
| | ✳ Θεσσαλονίκη II | ✳ Θαλάσσης | |
| ✳ Γυναίκα | ✳ Fata Morgana | ✳ Πικρία | ✳ Παιδεία |
| ✳ Yara Yara | | | |
| ✳ Οι επτά νάνοι στο S/S Cyrenia | | | |



Η μελοποίηση της ποίησης του Καβαδία

Το 1978 η Μαρίζα Κωχ μελοποιεί ποιήματα του Καββαδία παρακινούμενη από τις αιγαιοπελαγίτικες καταβολές της και τη γνωριμία της με τη ζωή των ναυτικών Ένα από τα τραγούδια του δίσκου, το «*Φατα Μοργκάνα*» χρησιμοποιήθηκε από το διάσημο Ιταλό σκηνοθέτη Μάρκο Φερρέρι ως μουσική επένδυση της ταινίας του «*Η ιστορία της Πιέρρα*» (Πρώτο βραβείο στο φεστιβάλ των Κανών το 1983)

Τον Οκτώβριο του 1986 οι **Ξέμπαρκοι** εκδίδουν την δική τους μουσική δοκιμή πάνω στον **Νίκο Καββαδία**. Ο δίσκος «*S/S Ionion 1934*» (Minos-EMI) μπορεί να μη γνώρισε την εμπορική επιτυχία άλλων προσεγγίσεων στον Καββαδία, αλλά η καλλιτεχνική του αξία παραμένει αντιστρόφως ανάλογη των πωλήσεων και της αποδοχής του. Οι λιτές, σχεδόν υπαινικτικές ενορχηστρώσεις, οι τραχιές φωνές των **Ηλία Αριώτη** και **Νότη Χασάπη**, και οι απόλυτα συμβατές με τον λόγο του Καββαδία μελωδίες θέτουν τον δίσκο αυτό στη μουσική πρωτοπορία της δεκαετίας του '80.

Ο πρώτος από τους Έλληνες μουσουργούς που προσέγγισε μουσικά την ποίηση του Καββαδία ήταν ο Θάνος Μικρούτσικος, το 1977. Ο ίδιος είπε για την πρώτη αυτή προσπάθεια επαφής του Καββαδία με το ευρύ κοινό τα εξής:

«Με τον Καββαδία ασχολήθηκα από πάρα πολύ παλιά. Τον διάβαζα σαν ποιητή από το Γυμνάσιο. Μιλάω για την δεκαετία του '60, τότε που προσπαθούσα με αφελή τρόπο καθισμένος στο πιάνο του πατέρα μου να κάνω ορισμένα από τα ποιήματά του τραγούδια. Όμως, επειδή λειτουργούσα με ένα τρόπο πρωτόλειο και δεν θεωρούσα ότι αυτά τα οποία έκανα ήταν καλά, τον άφησα. Αλλά κάπου, προφανώς, είχε γράψει μέσα μου. Έτσι όταν πια ήμουν επαγγελματίας συνθέτης και είχα βγάλει τους πρώτους μου δίσκους, ήρθε μια πρόταση από τον σκηνοθέτη Τάσο Ψαρά για το σίριαλ Πορεία 090, με θέμα ναυτικό και για την εποχή εκείνη εξαιρετικό από πλευράς παραγωγής. Του πρότεινα Καββαδία, δέχτηκε και έτσι ξεκίνησα να γράφω πια το '77 εκείνα τα τραγούδια του Καββαδία τα οποία βγήκαν με πολλή άνεση. Κάθε νύχτα και τραγούδι, αν θυμάμαι καλά. Έτσι, προέκυψαν στην αρχή επτά τραγούδια τα οποία πέρασαν στο σίριαλ. Μιλάμε δηλαδή για παραγγελιά και συνέχισα να κάνω Καββαδία ανεξαρτήτως του σίριαλ μετά το '77. Είχα μαζέψει 13 - 14 τραγούδια και σκέφτηκα να κάνω ένα δίσκο. Εδώ αρχίζουν τα καλαμπουράκια. Το πρώτο είναι ότι του Πατσιφά, του ιδιοκτήτη της δισκογραφικής εταιρίας LYRA -ενός ανθρώπου που πραγματικά λείπει από τη δισκογραφία - δεν του άρεσε καθόλου η ιδέα, δεν μπορούσε όμως ούτε ήθελε να μου το αρνηθεί και μου είπε μάλιστα με την χαρακτηριστική βραχνή φωνή του: Στο κάνω δώρο, δεν θα πουλήσει

πάνω από 2.000 αντίγραφα. Κι αυτό σε μια εποχή που ακόμα και ο δίσκος που δεν πήγαινε καλά πουλούσε 30.000 και 40.000. Άνθρωποι επίσης που με αγαπούσαν, είτε επρόκειτο για ανθρώπους του πολύ στενού μου περιβάλλοντος είτε επρόκειτο για κριτικούς των σημαντικότερων εντύπων εκείνη την εποχή και εφημερίδων - ΒΗΜΑ, ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ - που είχαν γράψει για τους προηγούμενους δίσκους μου εξαιρετικές κριτικές, για τον « Σταυρό του Νότου » έγραφαν: Αυτός ο σημαντικός συνθέτης που πρόσφερε τόσα πολλά, που έφερε καινούργια πράγματα στο τραγούδι, δεν μπορούμε να καταλάβουμε γιατί έκανε έναν τόσο πληκτικό, έναν τόσο μονότονο, έναν τόσο απαράδεκτο δίσκο. Ελπίζουμε να είναι μια παρένθεση και να συνεχίσει, κ.τ.λ. Το λέω αυτό, γιατί ίσως και σε άλλες δουλειές να έχει υπάρξει μια απόσταση μιας κριτικής από το καλλιτεχνικό προϊόν και το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα έτσι όπως αυτό φαίνεται, αλλά σε αυτήν την περίπτωση μιλάμε για ομοφωνία. Δεν μπορώ να θυμηθώ το 1979 που κυκλοφόρησε αυτή η δουλειά ούτε καλή κριτική - τουλάχιστον στο επίπεδο των σοβαρών περιοδικών και εφημερίδων και ξαναλέω καλοπροαίρετων έναντι εμού ανθρώπων – γι' αυτόν το δίσκο. Είναι γεγονός ότι όλη η κοινότητα των κριτικών επί 30-35 χρόνια θεωρούσε τον Καββαδία έναν ακόμη αστείο ποιητή ημερολογίου ή της ναυτοσύνης και της καθημερινότητας των ναυτικών. Δεν είχαν κατανοήσει (και νιώθω περήφανος γιατί με την μελοποίησή του τοποθετήθηκε εκεί που αξίζει ο δημιουργός) ότι ο Καββαδίας δεν είχε καμία ουσιαστικά σχέση με αυτά. Γιατί ο Καββαδίας δεν είναι ο ποιητής που ασχολείται απλώς με την καθημερινότητα των ναυτικών. Πρόσχημα είναι η θάλασσα, πρόσχημα το πλοίο, πρόσχημα και οι ναυτικοί. Δεν είναι ο ποιητής που ρεαλιστικά γράφει και περιγράφει. Ο Καββαδίας ξεκινάει από τον χώρο ρεαλιστικά για να λειτουργήσει υπέρ-ρεαλιστικά. Για παράδειγμα έχει καμιά σχέση με τον καρχαρία ο στίχος «Χόρευε πάνω στο φτερό του καρχαρία»; Ή μήπως έχει κάποια σχέση η ναυτοσύνη με την αφομοίωση στα ποιήματά του των στοιχείων της παγκόσμιας λογοτεχνίας, κυρίως της γαλλικής του 18^{ου}-19^{ου} αιώνα; Ο Σεφέρης το 'πε, πως ο καλύτερος χειριστής του ελληνικού λόγου της εποχής μας είναι ο Νίκος Καββαδίας. Ο Καββαδίας δεν είναι ο Θεόφιλος, είναι ο Μαγκρίτ. Δεν είναι ο ζωγράφος της λεπτομέρειας, αλλά της ανατροπής (πιστεύω ότι συνέβαλλα στο να αποκαλυφθεί αυτό). Ο Καββαδίας θα μπορούσε επίσης να περιγραφεί ως εκείνος ο μοναχικός τύπος με το σακάκι στον ώμο που προσπαθεί να σε βγάλει από την μίζερη καθημερινότητα. Και αυτό είναι η αιτία και μια πρώτη εξήγηση γιατί η δουλειά μου, πέρα από την γενιά με την

οποία μαζί μεγαλώσαμε, πέρασε και στην αμέσως επόμενη, από εκείνους τους «παράφρονες» πενηντάρηδες στους «τρελαμένους» εικοσάρηδες. Το έργο του Καββαδία συνεπώς ανήκει ανεπιφύλακτα στον χώρο της διαχρονίας του ελληνικού λόγου και τραγουδιού»

Θάνος Μικρούτσικος

ΝΙΚΟΣ ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Η ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ ΤΗΣ ΘΑΛΑΣΣΑΣ

Σκεπτόμενος με θάλασσα και αναγνωρίζοντάς την ως το μεγαλύτερο κώδικα τιμής, ο Μικρούτσικος δεν συνέθεσε απλώς πάνω στην ποίηση του Καββαδία αλλά μεταμόρφωσε τον ποιητή σε μία λαϊκή σειρήνα που γοητεύει τους πάντες κηρύσσοντας το απόλυτο: «Δεν ξέρει η θάλασσα τι είναι καράβι»[...] Στην πρόκληση του ποιητή για έναν χορό πάνω στο φτερό του καρχαρία, ο καλλιτέχνης ανταποκρίθηκε αμέσως αφήνοντας τον Καββαδία να τον παρασύρει σε έναν χορό των κυμάτων. Ιδίως όμμασι είδε την μοναξιά του καρχαρία που επιστρέφει ασυνόδευτος στην σκοτεινή εκκλησία του ωκεανού. Ως μαθηματικός, απέρριψε χωρίς δεύτερη σκέψη κάθε ιδέα διαίρεσης του ποιητή από τον καρχαρία και ο νοών νοείτω. Ως θαυμαστής της λοζής σκέψης, την εμφάνιση του καρχαρία-ποιητή στα σαλόνια μας την προσέλαβε ως το τελευταίο σήμα του ευγενούς ευρωπαϊκού μηδενισμού που χάνεται στις μέρες μας. Πήρε το φτερό του ποιητή-καρχαρία και το έκανε εκκρεμές, να σημαίνει πάντα τις θαλασσινές ώρες. Τέλος, άφησε τον ποιητή να πεθάνει για να μην πεθάνει ο κόσμος και στην θέση του, εμφανίστηκε η σειρήνα, ν' αρχίσει το κάλεσμα. Γιώργος Κακουλίδης.

Ο ΣΤΑΥΡΟΣ ΤΟΥ ΝΟΤΟΥ

«Όταν κυκλοφόρησε πρώτη φορά ο Σταυρός του Νότου ήμουν δώδεκα χρονών. Δεν θυμάμαι τίποτα. Στο Γυμνάσιο όμως η έλξη που είχα για τον ποιητή ήταν για εμένα πρωτοφανείς. Παρά το ροκ της εποχής δεν με ενθουσίαζε το Μαχαίρι, όχι τόσο όσο το Federico Garcia Lorca. Ήταν εκείνο που ερχόταν από αχαρτογράφητους κόσμους και τρυπούσε λίμνες στο μυαλό. Ένας σαλεμένος ποιητής έφτιαχνε βαρκούλες από πίκρες και τις πετούσε μέσα. Τρελαμένες λέξεις που συγκρούονταν μέσα στο πούσι. Και μια βηματιστή μελωδία, μια μουσικότητα απροσδόκητη. Ένα επικίνδυνο τραγούδι. Γιατί για το λόγο αυτό είναι ο δίσκος τόσο ιδιαίτερος. Ένα καλό δισκάκι εκείνη την εποχή μας έκανε να φτιάζουμε συγκρότημα, μας έστελνε σε κιθάρες και ντραμς για να μοιάσουμε στο δημιουργό. Αλλά ο Σταυρός του Νότου λίγο έλλειψε να μας στείλει στη Σχολή

Εμποροπλοιάρχων! Να μας φάει η θάλασσα... Να ανοίξουν τα μάτια, να χορτάσει η ψυχή. «Τα χειρότερα λιμάνια είναι οι άνθρωποι» λέγαμε. «Θα κολλήσουμε σε δυο-τρεις σχέσεις και θα χάσουμε την ζωή μας». «Άσε που έχει και καλά λεφτά...» Ήταν η πρώτη υποψία ότι αν δεν αντιδρούσαμε αργά η γρήγορα θα μας τακτοποιούσαν ανάμεσα στα λογικά και τα προβλέψιμα. Στους πλακούντες της λογικής, στα ξεραμένα αίματα, τα παλιά. Όχι! Ο Σταυρός του Νότου ξεσφίγησε το φελλό από το στόμιο της μπουτίλιας όπου φυλάμε το μυαλό μας. Η πρώτη επαφή του αρώματος με τον αέρα. Και στον ουρανό, ο κίνδυνος. Γιατί εκεί καταλήγω. Επικίνδυνος δίσκος...» Οδυσσέας Ιωάννου.

Πηγές

Καββαδίας, Ν.1979. *Μαραμπού*. Κέδρος.

Καββαδίας, Ν. 1979. *Πούσι*. Κέδρος.

Καββαδίας, Ν. 1978. *Βάρδια*. Κέδρος.

Αργυροπούλου, Χ. 2006. Η ανθολογημένη ποίηση στο γυμνάσιο και το λύκειο. Ταξιδευτής.

Ως πηγές για το υλικό μας χρησιμοποιήσαμε ένα πλούσιο αφιέρωμα της εφημερίδας Καθημερινή και την εκπομπή «Η μηχανή του χρόνου» από το διαδίκτυο.

«Σενδόνη»: ένα project του Εσπερινού Λυκείου Σερρών⁴⁷

Γιώργος Αποστολίδης

Εσπερινό Σχολείο Σερρών

Περίληψη

Το ζητούμενο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, και μάλιστα των ενηλίκων, συχνά δεν είναι η ίδια η εκπαίδευση, που συνιστά πατερναλιστική οπτική της ζωής, αλλά η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών διαλόγου και αλληλεπιδραστικής μάθησης, η παροχή πολλαπλών ερεθισμάτων και γνώσεων, η δυνατότητα βιωματικής και ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευόμενων, το φιλελεύθερο πλαίσιο σπουδής και έκφρασης, η δημιουργικότητα και η συνεργασία, η παραγωγή έργου, η επανατροφοδότηση κλπ. Στο πλαίσιο αυτό και με δεδομένα την πρότερη καλή συνεργασία μας και την ελεύθερη συμμετοχή των «μαθητών» εργαστήκαμε για περίπου ένα μήνα στο παρουσιαζόμενο project με σκοπό την καλλιτεχνική έκφραση προσωπικών ή ευρύτερων κοινωνικών βιωμάτων, ή αλλιώς, την ψηφιακή απεικόνιση της φιλοσοφημένης σκέψης. Με αφορμές από τα μαθήματα της λογοτεχνίας και της φιλοσοφίας συζητήσαμε τη λειτουργία των συμβόλων, την ερμηνεία και τη διαχρονικότητά τους, εργαστήκαμε με ελεύθερη απόδοση, αναπλαισίωση, αυτοσχεδιασμούς πάνω στα σύμβολα αυτά και αποπειραθήκαμε την ερασιτεχνική αποσπασματική παράστασή τους.



⁴⁷ Η εργασία αυτή πρωτοπαρουσιάστηκε με κάποιες διαφορές στο 2^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο των Ιωαννίνων με θέμα: Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην Εκπαίδευση (19 - 21 Οκτωβρίου 2007) που διοργάνωσε η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου και τα Τμήματα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης.

Το θέμα της «Σενδόνης»

Η ζωή, αντιπαλεύοντας τον θάνατο, επιστρέφει αέναα στον αρχετυπικό γάμο του θηλυκού με το αρσενικό. Όμως και τα δύο φύλα έχουν τη σφραγίδα του ατελούς. Η γυναίκα, παρ' ότι φέρει την κοσμική ευθύνη της διαίωσης, αισθάνεται ανολοκλήρωτη χωρίς έρωτα, αδύναμη χωρίς την παρουσία του άντρα, αναζητά την ταυτότητά της μέσα από τη σχέση της. Από την άλλη, και σύμφωνα με τη γυναικεία οπτική, ο άντρας συμπεριφέρεται επιπόλαια, ορμέμφυτα μόνο και μετά φεύγει. Όμως ούτε και αυτός μπορεί να αντέξει τις συνέπειες της ελαφρότητάς του. Ο αγώνας της ένωσης γίνεται αγωνία, μιας και η ασυγχρονία ή η ασυμπτωματικότητα των προθέσεων των δύο φύλων μοιραία οδηγεί, αντί στην ενότητα και την ολοκλήρωση, στη ρήξη. Σε όλα αυτά ο κοινωνικός περίγυρος, ως άλλος χορός, έρχεται να επιτείνει ή να υπογραμμίσει τις σχέσεις και τις συγκρούσεις. Η έκβαση είναι γνωστή: στην καλύτερη περίπτωση, ο αρχικός ρομαντισμός κυοφορεί την αισιοδοξία της καρποφορίας, στη χειρότερη, η τραγωδία είναι αναπόφευκτη, καθώς η γυναίκα συντρίβεται διπλά κυνηγημένη, αφενός από το ασυνείδητο υπερεγώ, αφετέρου από το παιχνίδι των αντρών. Η ζωή, βέβαια, εξακολουθεί να διαγράφει κύκλους ή σπείρες -δεν έχει τόση σημασία- αναλώνοντας ανθρώπινα όνειρα και ανάγκες.



Το σεντόνι συμπυκνώνει τη μνήμη της ζωής, τη χρονική ροή, αλλά και τα επίπεδα του αληθινού και του φαινομενικού. Ως καθημερινό αντικείμενο αποτυπώνει την παρουσία και την απουσία του ανθρώπου, τη χαρά και τον πόνο του, την ανάσα και τη θερμότητα του αλλά και τη νεκρική σιωπή.

Το σεντόνι της ζωής μετουσιώνεται σε ιερή σινδώνη της ανθρώπινης ύπαρξης. Μέσα στη συμπαντική δίνη, μέσα στα κοσμικά μεγάλα ζητήματα, ο μικρός άνθρωπος στροβιλίζεται αέναα, έχοντας επιπλέον να βάλει σε τάξη και να εξισορροπήσει τις δικές του ανάγκες και φόβους. Μόνος σ' όλα αυτά, όχι μόνο αδυνατεί να γίνει ρυθμιστής, αλλά μόλις που κατορθώνει να αφήσει ένα αποτύπωμα, ένα ίχνος της ύπαρξής του.

Περίοδος αναμονής και προετοιμασίας του project

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στο ίδιο σχολείο (Εσπερινό Λύκειο Σερρών) την προηγούμενη ακαδημαϊκή χρονιά (2005/2006) είχαμε με την τότε Γ' Λυκείου πολλές εμπειρίες από θεατρικά παιχνίδια και ασκήσεις στη διάρκεια των μαθημάτων, ενώ με τη

Β΄ Λυκείου είχαμε γυρίσει ένα σύντομο video πάνω στο «Μονόγραμμα» του Οδυσσέα Ελύτη. Άρα, υπήρχε ένα πολύ καλό κλίμα επικοινωνίας και εμπιστοσύνης.

Το project τυπικά ξεκίνησε 30 Μαρτίου. Όμως μέχρι την ημέρα εκείνη στα μαθήματα της Λογοτεχνίας, της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Φιλοσοφίας εξακολουθούσαμε να εφαρμόζουμε βιωματικές ασκήσεις και θεατρικές τεχνικές, ενθαρρύνοντας δραστηριότητες προσωπικής δημιουργίας.

Πρόσκληση ενδιαφέροντος

Η πρόσκληση για μια ομάδα 15 ατόμων αρχικά απευθύνθηκε ανοιχτά στους μαθητές με τους οποίους είχαμε δουλέψει και την προηγούμενη χρονιά το project του «Μονογράμματος» αλλά και σε όσους γνωρίζομαστε ήδη καλά από τα μαθήματα. Στην πρόσκληση τέθηκε το πλαίσιο (μικρής διάρκειας δημιουργικό project με έντονα ψυχολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, σε εξωσχολικό χρόνο), χωρίς να προσδιοριστεί το θέμα (για το οποίο μόνο η τελική ομάδα θα ενημερωνόταν), άρα προϋπόθεση ήταν η ελεύθερη και χωρίς διαπραγματεύσεις συμμετοχή. Το project ήταν μια ανεξάρτητη παραγωγή και δεν εντάχθηκε σε κάποιο πρόγραμμα (λχ. Πολιτιστικών).

Σύνθεση ομάδας

Η ομάδα τελικά αυξήθηκε στα 18 άτομα, 14 γυναίκες και 4 άντρες, της Γ΄ και Δ΄ Λυκείου, με τους οποίους ήδη γνωρίζομαστε, ηλικίας 17-49 χρονών. Τα δυο κοριτσάκια, που συμπλήρωσαν την ομάδα, ήταν συγγενείς των «μαθητριών» και προέκυψαν κατά τις πρόβες⁴⁸.

Συμφωνία

⁴⁸ Την ομάδα που αποτελούσαν οι: Ελένη Αναγνωστοπούλου, Φιλίτσα Βεράνη, Γιώτα Γκάγκλου-Δανιήλ, Αναστασία Καβακκλή (Ε΄ Δημοτικού), Θεοδώρα Καβακκλή, Γιώργος Καραγκιοζίδης, Γεωργία Κοκοβίδου (Δ΄ Δημοτικού), Χρήστος Μαργιτούδης, Φωτεινή Μιχαηλίδου, Δημήτρης Νέστωρ, Δήμητρα Πάντσιου, Σοφία Πελιτάρη, Μαρία Πετρίδου, Μαρία Σαριδάκη, Κώστας Σιδηρόπουλος, Χρήστος Σιώτης, Μαρία Τζαμτζή, Φωτεινή Τσολακίδου, Ειρήνη Χριστοπούλου, Καλυψώ Ψωμά, ευχαριστώ από καρδιάς για την εμπιστοσύνη και την άριστη συνεργασία τους.

Αποφασίσαμε-δεσμευτήκαμε: α) το project να υλοποιηθεί σε 4 συναντήσεις διάρκειας 4-5 ωρών, δεδομένου ότι ορισμένοι μαθητές ήταν τελειόφοιτοι και υποψήφιοι στις Πανελλήνιες Εξετάσεις, οι περισσότεροι ήταν εργαζόμενοι και επιπλέον κάποιοι είχαν οικογενειακές υποχρεώσεις, β) αν ήταν δυνατόν να καταλήγαμε σε κάποιο μαγνητοσκοπημένο προϊόν (ενθύμιο της δουλειάς μας) και γ) όλοι να είμαστε συνεπείς στις υποχρεώσεις μας.

Περίοδος δημιουργίας

Α΄ Συνάντηση: Νοηματική προσπέλαση

- Με αφορμή δύο ποιήματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (*Ο ελεγκτής* του Μίλτου Σαχτούρη και η *Σονάτα του Σεληνόφωτος* του Γιάννη Ρίτσου), που διδάσκονται στη Θεωρητική Κατεύθυνση της τελευταίας τάξης του Λυκείου, οι «μαθητές» κλήθηκαν να επιλέξουν κάποια αποσπάσματα που τους άρεσαν από τα παραπάνω ποιήματα και σήμαιναν για τους ίδιους κάτι ιδιαίτερο.



- Από τον *Ελεγκτή* οι περισσότεροι μαθητές προτίμησαν τους στίχους:

*Ένας μπαζές γεμάτος αίμα
είν' ο ουρανός
και λίγο χιόνι.
[...]
Εγώ
κληρονόμος πουλιών
πρέπει
έστω και με σπασμένα φτερά
να πετάω*

- Από τη *Σονάτα του Σεληνόφωτος*, προτιμήθηκαν οι παρακάτω στίχοι:
(... η Γυναίκα με τα Μαύρα μιλάει στον Νέο: Αφησέ με να έρθω μαζί σου.)

*Όταν έχει φεγγάρι μεγαλώνουν οι σκιές μες στο σπίτι,
αόρατα χέρια τραβούν τις κουρτίνες...*

... ακούω τον θόρυβο του φουστανιού μου

σαν τον θόρυβο δύο δυνατών φτερών που ανοιγοκλείνουν...

Το ξέρω πως καθένας μοναχός πορεύεται στον έρωτα,
μοναχός στη δόξα και στο θάνατο.

... μπορούσες ώρες ολόκληρες να κάθεσαι
και με κλεισμένα μάτια να ονειρεύεσαι ό,τι τύχει
... ένα πανί ψαρόβαρκας που χάνεται στο βάθος
λικνισμένο απ' την ίδια του ανάσα,
τριγωνικό πανί σα μαντίλι διπλωμένο λοζά μόνο στα δύο
σα να μην είχε τίποτα να κλείσει ή να κρατήσει
ή ν' ανεμίσει διάπλατο σε αποχαιρετισμό.

Και τώρα θυμήθηκα

πως έτσι μετρούσα τη μουσική σαν πήγαινα στο Ωδείο
με μπλε ποδιά κι άσπρο γιακά, με δύο ξανθές πλεξούδες
- 8, 16, 32, 64, -

έλεγα να ρίζω ένα σεντόνι πάνω της(στην πολυθρόνα), - φοβήθηκα
τ' άσπρο σεντόνι σε τέτοιο φεγγαρόφωτο. Εδώ κάθισαν
άνθρωποι που ονειρεύτηκαν μεγάλα όνειρα,
όπως κι εσύ κι όπως κι εγώ άλλωστε,
και τώρα ξεκουράζονται κάτω απ' το χόμα.

Θα σταθούμε λιγάκι στην κορφή της μαρμάρινης σκάλας του Αϊ-Νικόλα,
ύστερα εσύ θα κατηγορήσεις κι εγώ θα γυρίσω πίσω
έχοντας στ' αριστερό πλευρό μου τη ζέστα
απ' το τυχαίο άγγιγμα του σακακιού σου

και πολλούς νέους, πιο ωραίους κι από σένα ακόμη, του εθυσίασα

*γιατί τόσα χρόνια, μέρες και νύχτες και πορφυρά μεσημέρια,
έμεινα μόνη, ανένδοτη, μόνη και πάναγνη,
ακόμη στη συζυγική μου κλίνη πάναγνη και μόνη.*

*Τούτο το σπίτι, παρ όλους τους νεκρούς του,
δεν εννοεί να πεθάνει.*

*Επιμένει να ζει με τους νεκρούς του
να ζει απ' τους νεκρούς του
να ζει απ' τη βεβαιότητα του θανάτου του.*

*Τούτος ο ίλιγγος ωραίος, ανάλαφρος θα πέσεις, -
ένα μαρμάρينو πηγάδι το φεγγάρι,
ίσκιοι σαλεύουν και βουβά φτερά, μυστηριακές φωνές δεν τις ακούτε;*

([...] Μονομιάζ, σαν κάποιο χέρι να δυνάμωσε το ραδιόφωνο του γειτονικού μπαρ, ακούστηκε μια πολύ γνωστή μουσική φράση. [...] Ο νέος θα κατηγοριάζει τώρα μ' ένα ειρωνικό κι ίσως συμπνετικό χαμόγελο στα καλογραμμένα χείλη του και μ' ένα συναίσθημα απελευθέρωσης. [...] Το φεγγαρόφωτο λάμπει ξανά. Και στις γωνίες του δωματίου οι σκιές σφίγγονται από μίαν αβάσταχτη μετάνοια, σχεδόν οργή, όχι τόσο για τη ζωή, όσο για την άχρηστη εξομολόγηση. Ακούτε; Το ραδιόφωνο συνεχίζει.) ...

- Βασισμένοι στους στίχους που επέλεξαν, κλήθηκαν στη συνέχεια όλοι να γράψουν ένα δικό τους ελεύθερο κείμενο (ποίημα, πεζό, σκέψεις κλπ.).
- Στην ολομέλεια, όλοι παρουσίασαν τα κείμενά τους ή αφηγήθηκαν μια φανταστική ιστορία.
- Αποφασίσαμε να συγκλίνουμε σε κάποιους άξονες και να επεξεργαστούμε εκ νέου το καινούριο υλικό, χωρίς να δεσμευόμαστε από τα αρχικά ποιήματα ή τις αφηγήσεις του καθενός. Έτσι, καταλήξαμε ότι το κεντρικό πρόσωπο θα είναι Γυναίκα.
- Προσπαθήσαμε να πλάσουμε το πρόσωπο της Γυναίκας, την κοινωνική της θέση, τις σχέσεις με το άλλο φύλο και τον ψυχολογικό της κόσμο. Στην επιλογή και τη μορφοπλασία της αποφασιστικό ρόλο έπαιξαν οι εξής παράγοντες: α) η γυναικεία πλειονότητα στο πρόγραμμα, β) η ηλικία και τα βιώματά τους, γ) η δυναμική της

ομάδας, όπου τα πιο ομιλητικά και ανοιχτά άτομα επηρέασαν αποφασιστικά το θέμα και την οπτική μας.

- Η ιστορία της γυναίκας (ομαδική σύνθεση πλέον) καταγράφηκε αδρομερώς και αποτέλεσε το καινούριο, τρίτο κατά σειρά, υλικό.
- Προτάθηκε στους «μαθητές» να επιλέξουν αντικείμενα με συμβολικό και πολύσημο περιεχόμενο, ικανά να ενδυναμώσουν τη μυθοπλασία, αλλά και να βοηθήσουν τη θεατρική της περσόνα. Οπότε, με αφαιρετικό τρόπο καταλήξαμε στο σεντόνι, ως κύριο στοιχείο, και σε άλλα δευτερεύοντα.
- Σε μια «μαθήτριά» μας, την Ελένη Α. (μητέρα και εργαζόμενη) με λογοτεχνικές ικανότητες αναθέσαμε να κρατά ημερολόγιο-σημειώσεις από τις συναντήσεις μας. Το υλικό της (δημιουργικό ή πιστή καταγραφή) θα μπορούσε να μας χρησιμεύσει στην πορεία.



Β' Συνάντηση: Θεατροπαιδαγωγική

- Κατά το επόμενο στάδιο ο στόχος μας ήταν να μεταφέρουμε και μεταδώσουμε τις ιδέες μας παραστατικά, σωματικά-κινητικά, και -αν ήταν εφικτό- με λόγο.
- Εφαρμόσαμε πολλές ασκήσεις και παιχνίδια από τον χώρο του θεάτρου: παιχνίδια για ζέσταμα και ενεργοποίηση, εμπιστοσύνης, επικοινωνίας, σωματικής και λεκτικής έκφρασης, status, ρόλων, παγωμένες και δυναμικές εικόνες. Για τη συναισθηματική-σκηνική προετοιμασία επιμείναμε στο παιχνίδι της «ανακριτικής καρέκλας» και του «διαδρόμου της συνείδησης».
- Από τη συλλογή των ιστοριών, οι «μαθητές» επέλεξαν ποιες ήθελαν να δραματοποιήσουν επί σκηνής. Έτσι, βαθμιαία αρχίσαμε να συγκλίνουμε σε κάποιες κεντρικές σκηνές.
- Στην απόπειρά μας αρκετά πράγματα άλλαξαν, μετασηματίστηκαν, διατηρώντας όμως τον αρχικό ιστό.
- Οι δραστηριότητες άρχισαν να συνοδεύονται από μουσικά θέματα, αφενός για να ενισχυθεί το δραματικό πλαίσιο, αφετέρου για να υποβοηθήσει την υποβολή και τον ρυθμό των «μαθητών».
- Η συναισθηματική φόρτιση των συμμετεχόντων πάνω στη μικρή σχολική σκηνή και η επιθυμία τους να δοκιμαστούν στις διάφορες σκηνές μας έβγαλε εκτός χρόνου.

- Ακόμη και στο στάδιο αυτό αν σταματούσε το project, -θεωρώ- ότι όλοι θα είχαν κερδίσει μια σειρά θεατρικών δεξιοτήτων και κοινωνικών στάσεων.
- Όμως, αποφασίσαμε να επανέλθουμε με αυστηρό χρονοδιάγραμμα στην επόμενη συνάντηση, και γι' αυτό έγινε κατανομή εργασιών (ρόλοι, τεχνική υποστήριξη, προμήθεια υλικών γραμματεία κλπ.). Αυτό όμως, που αναζωπύρωσε τη διάθεση και θα τους ανατροφοδοτούσε ήταν η μαγνητοσκόπηση της επόμενης συνάντησης.

Γ' Συνάντηση: Πρόβα

- Η μαγνητοσκόπηση προκάλεσε μια σειρά καθυστερήσεις και νέα προβλήματα προς επίλυση (φωτισμοί, είδος πλάνων, 3-4 δοκιμαστικά πριν από κάθε σκηνή κλπ.).
- Αλλά το χειρότερο ήταν ότι χάθηκε (ή αργήσαμε να ξαναβρούμε) ένα μεγάλο μέρος από την εσωτερικότητα των σκηνών της προηγούμενης συνάντησης.
- Ενώ όλα ξεκίνησαν χαλαρά, όσο περνούσαν οι ώρες και δεν ολοκληρώνονταν οι σκηνές σύμφωνα με την προηγούμενη συνάντηση, άρχισε το άγχος και η πίεση. Έτσι, αναγκαστήκαμε να σταματήσουμε περικόπτοντας 2-3 δευτερεύουσες σκηνές.
- Βλέποντας το video μετά τις λήψεις, κάναμε μια πρώτη αξιολόγηση του project.
- Αξιολογήθηκε με διάλογο: α) η πορεία του προγράμματος, β) η συμμετοχή του καθενός και γ) ο εμπυχωτής.
- Από τη συζήτηση: α) Διαπιστώθηκε η γενικότερη ικανοποίηση όλων. Είχαμε φτάσει σε ένα σημείο, όπου πολλά είχαμε συζητήσει, μάθει, ζήσει. β) Για την τελευταία συνάντηση με την τελική μαγνητοσκόπηση έγιναν πολλές προτάσεις βελτίωσης, αναφορικά με τη δραματουργική συνοχή, την υποκριτική και τις τεχνικές αδυναμίες. Τέλος, λόγω της στενότητας χρόνου σε σχέση με την τελική εικόνα που θέλαμε να έχουμε, αποφασίστηκε α) να περικόψουμε τα διαλογικά στοιχεία και β) μου ανατέθηκε το τελικό σενάριο του DVD που θα γυρίζαμε. Επίσης, προέκυψε η ιδέα να παρουσιάσουμε παράλληλα με το φιλάκι μας στην αποχαιρετιστήρια γιορτή του σχολείου και κάτι ζωντανό. Οπότε αποφασίσαμε να παρουσιάσουμε ένα happening, με στοιχεία από τις ασκήσεις-παιχνίδια της δεύτερης συνάντησης.
- Επειδή, η δυνατότητα καταλληλότερων φωτισμών ήταν περιορισμένη και προκειμένου οι μαθητές να έχουν την εμπειρία της αληθινής θεατρικής σκηνής, η



τελευταία μας συνάντηση έγινε στο ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Σερρών (την ευγενική παραχώρηση του οποίου είχαμε ήδη εξασφαλίσει).

Δ΄ Συνάντηση: Μαγνητοσκόπηση

- Το εγχείρημα της μαγνητοσκόπησης στο ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. προκάλεσε νέα προβλήματα, όπως: α) τη βεβιασμένη ρύθμιση και αξιοποίηση των φωτισμών, β) τη δυσκολία του cameraman να προσαρμοστεί στον χώρο και τη σκληρότητα των φωτιστικών αντιθέσεων, γ) την ενδυματολογική διαφοροποίηση των παιδιών (λόγω χώρου και τελικής μαγνητοσκόπησης), δ) το εργασιακό ωράριο του θεάτρου που μας άγχωσε και εγκαταλείψαμε κάποιες σκηνές ή δεν προλάβαμε να κάνουμε δοκιμαστική λήψη σε άλλες) κλπ.
- Το σενάριο περιείχε κάποιες πιο αφαιρετικές σκηνές για λόγους οικονομίας χρόνου και απλούστερης αισθητικής γραμμής. Επίσης, αφαιρέθηκε ο λόγος, εκτός από ένα κεντρικό σημείο. Οι σκηνές για τεχνικούς λόγους, δυστυχώς, δεν παίχτηκαν με χρονολογική ακολουθία, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έχουν μεγαλύτερη συναισθηματική φόρτιση.
- Στο μεταμεσονύχτιο δείπνο μας, αξιολογήσαμε την τελευταία μας συνάντηση. Όλοι είχαν απολαύσει την πρωτοφανή εμπειρία στο θεατρικό σανίδι (κάποιοι επισκέπτονταν για πρώτη φορά θέατρο) και ένιωσαν το «δέος» του χώρου. Ήταν τέτοια η ευφορία τους που κάποιοι ήθελαν να συνεχίσουμε το project. Πρυτάνευσε όμως η άποψη ότι το «ταξίδι» μας σχεδόν τέλειωσε. Έμεναν μονάχα το montage των πλάνων και η δημόσια προβολή του τελικού μας προϊόντος μαζί με το happening στην αποχαιρετιστήρια γιορτή του σχολείου.
- Στο μεταξύ η Ελένη Α. (η μαθήτριά με τη λογοτεχνική ικανότητα που της ανατέθηκε να κρατά σημειώσεις) παρέδωσε έξι κείμενα ποιητικής φόρμας, εκ των οποίων 1-2 απέδιδαν την ατμόσφαιρα των συναντήσεων της ομάδας και τα υπόλοιπα την ουσία του project μέσα από τη δική της οπτική.
- Κατά το montage προσπάθησα να σπάσω την όποια ενότητα των σκηνών, διατηρώντας όμως -όσο μπορούσα- μέσα από τις πολλές μικρές ιστορίες κάποιες δραματουργικές ισορροπίες (ένωση και εγκατάλειψη, άγονος έρωτας-γάμος και τραυματικό υποσυνείδητο, θύτης και θύμα, γονιμότητα και ελπίδα, υποκειμενικότητα

του χρόνου, κύκλος κλπ.). Οι μουσικές που έντυσαν το ταινιάκι μας ήταν μέρος από τις μουσικές που χρησιμοποιήσαμε και αναλύσαμε στις συναντήσεις μας.

- Δύο από τα ποιήματα της Ελένης Α. χρησιμοποιήθηκαν στο DVD: το πρώτο μας εισάγει στην προβληματική του θέματος, ενώ το επιλογικό συνοψίζει το θέμα και δηλώνει τις προθέσεις μας.

Ε΄ Παρουσίαση – Happening

- Στην αποχαιρετιστήρια γιορτή του σχολείου, ανάμεσα στα άλλα δρώμενα, έγινε η δημόσια προβολή του DVD, το οποίο και οι μαθητές έβλεπαν για πρώτη φορά. Έτυχε θερμής υποδοχής τόσο από τους συμμετέχοντες όσο και από τους συμμαθητές τους και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.
- Όμως η προβολή του DVD ήταν το δεύτερο μέρος από το τρίπτυχο που οργανώσαμε: Στην αρχή και στο τέλος οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες έλαβαν μέρος σε δύο happening.
- Το 1ο δρώμενο σηματοδότησε την έναρξη των εκδηλώσεων και ο στόχος του ήταν να προκαλέσει την απορία των θεατών ως προς τη σημασία του και το τι μέλλει γενέσθαι. Καθώς όλοι περίμεναν καθισμένοι να αρχίσει η γιορτή, υπό τους ήχους ενός μουσικού θέματος άρχισαν ο ένας μετά τον άλλον από διαφορετικά σημεία να σηκώνονται και να κινούνται μέσα στον χώρο, ανάμεσα στο κοινό, λες και επρόκειτο για κίνηση μέσα στην πολύβουη πόλη. Την πρώτη έκπληξη του κοινού διαδέχθηκε το ενδιαφέρον-περιέργεια για ό,τι θα ακολουθούσε. Κάποιος από το κοινό (όχι μνημένος στο δρώμενο) αντέδρασε αυτόματα και απροσχεδίαστα και ακολούθησε στην ίδια «χορογραφία». Οι κινούμενοι ανά διαστήματα ακινητοποιούνταν σε παγωμένες εικόνες-σκηνές του δρόμου. Σημειολογικά, θέλαμε να συνδέσουμε το παρόν της πόλης με τη σύμβαση της μικρής μας ταινίας και κάποιες ανάλογες σκηνές του.
- Το 2^ο δρώμενο ήταν η συνέχεια του τέλους της ταινίας μας. Στο φιλμάκι το τελευταίο καρέ διάρκειας 1'' μετά τους τίτλους τέλους ήταν ένας όγκος σκεπασμένος με ένα λευκό σεντόνι. Τι μπορεί να σήμαινε; Έναν μεγάλο μπόγο; Ένα σκεπασμένο έπιπλο; Τι; Μετά λοιπόν την προβολή και καθώς απομακρύνεται η οθόνη και ανοίγει η αυλαία, στη σκηνή αποκαλύπτεται ο συγκεκριμένος όγκος. Εν είδει αποκάλυψης



μνημείου φανερώθηκε ένα σύμπλεγμα ανθρώπων (των συμμετεχόντων). Μετά από δευτερόλεπτα ακινησίας ένας μαθητής στη βάση της ανθρωπογλυπτικής φόρμας δραπετεύει, με αποτέλεσμα να σωριαστούν οι λοιποί που στηρίζονταν πάνω του. Το δρώμενο έληξε με την υπόκλιση της ομάδας. Ο στόχος του ήταν διπλός: αφενός να μας οδηγήσει από τη σύμβαση του φιλμ στον παροντικό χρόνο, αφετέρου να δηλώσει άλλη μια φορά (με κωμικό τρόπο τώρα) την αλληλόδραση και την ενότητα της ζωής, διαγράφοντας έτσι άλλον ένα κύκλο.

Επισημάνσεις

Είναι σημαντικό, για όποιον ξεκινά να εφαρμόσει project, να έχει υπ' όψιν του κάποια εγγενή προβλήματα, ώστε να τα συμπεριλαμβάνει στο σχεδιασμό του και να τα αντιμετωπίζει καλύτερα. Πρέπει να γνωρίζει δηλαδή ότι:

- ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο εμπυχωτικός και συντονιστικός και λιγότερο κατευθυντήριο (εξ άλλου συνήθως οι προτάσεις του γίνονται αποδεκτές),
- θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος για διαρκείς αναπροσαρμογές στόχων και πλάνου,
- θα πρέπει να προετοιμάζεται πολύ καλά πριν τις συναντήσεις,
- η πορεία του project μπορεί να μη εξελιχθεί όπως θα ήθελε (ας μην έχει ενοχές),
- πρέπει να αναλαμβάνει συνειδητά και υπεύθυνα κάθε ανάλογη δουλειά με τους μαθητές του, διότι προτείνει δρόμους για ένα πιο ουσιαστικό σχολείο, και δεν πρέπει να τους απογοητεύσει,
- θα πρέπει να επενδύσει στη διαμόρφωση δυναμικής στην ομάδα,
- όλοι έχουν να καταθέσουν κάτι δημιουργικό και προσωπικό, και πρέπει να τους ενεργοποιήσει γι' αυτό,
- το κλίμα εμπιστοσύνης, σεβασμού και διαλόγου είναι εκ των ων ουκ άνευ,
- όλοι οι συμμετέχοντες πρέπει να αγαπούν και να χαίρονται με το αντικείμενό τους,
- ο χρόνος θα είναι πάντα ασφυκτικός,
- θα πρέπει να γίνεται καταγραφή και καταμερισμός εργασιών σε όλους με ελεύθερη και εθελοντική επιλογή,
- η επιμελημένη αισθητική του παραγόμενου προϊόντος πρέπει να προβάλλει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη δουλειά των συμμετεχόντων,

- το project δεν είναι μια απλή εκτόνωση, αλλά παιδεία, παιδευτικό μέσο για ατομική βελτίωση, νέες γνώσεις, υγιή κοινωνικοποίηση και συνεργασία, ψυχολογική στήριξη, επαναπροσδιορισμό και μετασχηματισμό των απόψεων και στάσεων.

Πορίσματα – Οφέλη

Το συγκεκριμένο project, αλλά κατ' επέκταση όλα τα παρόμοια, αποφέρουν πλείστα οφέλη τόσο στους μαθητές και τον εμπυχωτή τους όσο και στο σύνολο της σχολικής κοινότητας. Ειδικότερα:

A. Οι εκπαιδευόμενοι αποκόμισαν γνώσεις με πιο αποτελεσματικό και ενδιαφέροντα τρόπο, απ' ότι με μια μετωπική διδασκαλία ή κατ' ανάθεση εργασία. Γνώρισαν δυο ποιητές μέσα από το ποιητικό τους έργο, μελέτησαν και βίωσαν βαθύτερα τα κείμενά τους, εξέφρασαν ή πρόβαλαν σ' αυτά τον εαυτό τους, κατέγραψαν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους (μεταγνώση και αυτογνωσία), παρατήρησαν, ανέλυσαν και σχολίασαν καταστάσεις, τις διεύρυναν από την ατομική σφαίρα στην οικουμενική, τις προσέγγισαν με λογοτεχνικά, κοινωνιολογικά, φιλοσοφικά, ψυχολογικά κ.ά. κριτήρια. Αναζήτησαν ανάλογες καταστάσεις στη μνήμη τους και την κοινωνική πραγματικότητα, υποψιάστηκαν περισσότερο για την επιβίωση αρχέγονων αρχετύπων στην καθημερινή πραγματικότητα, τη σημασία των άδηλων κωδίκων και συμβόλων, κατάλαβαν ότι οι τέχνες, η φιλοσοφία, οι επιστήμες σε μια μονίμως διαλεκτική αντιπαράθεση προσπαθούν να καταγράψουν, ερμηνεύσουν ή αναπαραστήσουν αυτή τη συλλογική μνήμη. Ανακάλεσαν γνώσεις τους από το σχολείο για τον Πλάτωνα (*μύθος σπηλαίου*), τον Αριστοτέλη (ορισμός της τραγωδίας), τον Schopenhauer (*η ζωή ως πόνος*), τον Nietzsche (*αιώνια επιστροφή*), τον Freud (*Libido, υποσυνείδητο, Υπερεγώ*) κ.ά. Μυήθηκαν ενεργητικά στον κόσμο του θεάτρου και τις πρακτικές του, χειρίστηκαν τη βιντεοκάμερα, συνειδητοποίησαν το μέγεθος της δουλειάς που απαιτεί μια διοργάνωση-εκδήλωση.



Εργάστηκαν ομαδικά, μοιράστηκαν σκέψεις, συναισθήματα και βιώματα. Έμαθαν να ακούν και να αντιδρούν πιο συνειδητά, καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση, τον αμοιβαίο σεβασμό, την εμπιστοσύνη και την αλληλεγγύη. Ανέλαβαν την ευθύνη λειτουργίας της ομάδας, έθεσαν στόχους και κανονιστικό πλαίσιο, επιμερίστηκαν τις εργασίες, επέλυσαν προβλήματα, προσπάθησαν με συνεχείς αξιολογήσεις και πολύ

διάλογο να οδηγηθούν στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Ουδέποτε δημιουργήθηκε διαπροσωπική προστριβή ή σύγκρουση. Με τις συμβουλές-επισημάνσεις, προτάσεις και πρωτοβουλίες τους συνέβαλλαν στη διαμόρφωση ενός ιδιαίτερα γόνιμου κλίματος, που -τολμώ να πω- πολλές φορές ήταν δύσκολο να παρακολουθήσω.

Απέκτησαν ή καλλιέργησαν δεξιότητες σε πολλούς τομείς: στην αφαιρετική σκέψη και την επικέντρωση στο σημαντικό, τη βαθύτερη κατανόηση ποιητικών κειμένων, την αυτογνωσία και ενδοσκόπηση, την οξυμμένη παρατήρηση, ανάλυση και σχολιασμό της κοινωνικής πραγματικότητας, τη φιλοσοφική προσέγγιση, την προσωπική δημιουργική γραφή, την αυτοσυγκέντρωση, τον αυτοσχεδιασμό, τον έλεγχο του σώματος, της κίνησης και της φωνής, την διάδραση επί σκηνής, τη στοιχειώδη υποκριτική, την επίλυση τεχνικών θεμάτων (φωτισμοί, ενδυματολογία, φροντιστήριο, μακιγιάζ, χειρισμός κάμερας κλπ.), την αυτοδιαχείριση.

Μετά από όλα αυτά, θεωρώ ότι αρκετοί, αν όχι όλοι, επανατοποθετήθηκαν απέναντι στα γεγονότα-καταστάσεις που ασχοληθήκαμε. Ήταν αξιοπρόσεκτο πώς ξεκίνησε ο διάλογος, με μια σειρά στερεότυπα, αντιρρήσεις και αντιφάσεις, και πώς, καθώς εξερευνούσαμε το θέμα μας, αρχίσαμε όλοι να συγκλίνουμε (όχι απαραίτητα συμφωνώντας) στις θέσεις και κρίσεις μας. Ελπίζω ότι το project στο επίπεδο της προβληματικής που έθεσε, προκάλεσε αναστοχασμό και πιθανόν οδήγησε σε μετασχηματίζουσα μάθηση. Είμαι σχεδόν σίγουρος ότι τα νεότερα παιδιά στο μέλλον θα αντιμετωπίζουν ανάλογες καταστάσεις με περισσότερη περίσκεψη και οι πιο μεγάλοι με περισσότερο στοχαστική (στωϊκή;), αλλά όχι απαισιόδοξη διάθεση. Όμως, με την υλοποίηση ανάλογων project επιτελούνται και άλλες αλλαγές-αναπροσαρμογές στάσεων: Το σχολείο ανακτά ένα μέρος από τη χαμένη του τιμή, γίνεται κοιτίδα πολιτισμού και παιδείας, δημιουργικό εργαστήριο σκεπτόμενων και ευαίσθητων ανθρώπων, χώρος ψυχαγωγίας. Η λογοτεχνία, το θέατρο, ο κινηματογράφος, η μουσική ως τέχνες παύουν να φαντάζουν απόμακρες από την καθημερινότητα των μαθητών, αφού οι ίδιοι για λίγο εκφράζονται μέσα από αυτές. Η αισθητική, ξαφνικά, γίνεται κεντρικό μέλημά τους, προκειμένου να εκφραστεί πληρέστερα η άποψή τους. Πιστεύουν περισσότερο στις δυνάμεις τους και καταλήγουν στην απόφαση να εκτεθούν στο κοινό και να διατυπώσουν την άποψή τους και να λειτουργήσουν ως πομποί μηνυμάτων, περιμένοντας την απάντησή του. Και



μπορεί ένα project να μην είναι καθοριστικό για την αυτοπραγμάτωσή τους, αλλά σίγουρα ανεβάζει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους.

Β. Για τον εκπαιδευτικό-εμπυχωτή η υλοποίηση ανάλογων project είναι ένα σχολείο, μια σπουδή σε νέες παιδαγωγικές θεωρίες, νέες θεωρίες ενεργητικής μάθησης, καινούριες διδακτικές μεθόδους, καινούρια στοχοθεσία. Είναι μια παραγωγική διαδικασία, μια αναδιάρθρωση των μέσων του, μια αξιολογική στάθμευση και επαναπροσδιορισμός του ρόλου του. Είναι μια σπάνια πειραματική αυτοεπιμορφωτική ευκαιρία, έξω από κατευθυντήρια κέντρα, να δοκιμάσει ιδέες και να δοκιμαστεί σε διαρκή αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενους. Να ξεπεράσει κάποια διαχωριστικά στεγανά και να κινηθεί εγγύτερα και ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, να περιορίσει τον λόγο του και να ασκήσει περισσότερο την ακοή του, να περιορίσει τη θεωρία και να ασκηθεί στη διατύπωση ερωτήσεων και επεκτάσεων. Να αφήσει με εμπιστοσύνη περισσότερο χώρο για ελεύθερη έκφραση και αυτονομία. Το ζήτημα είναι ο εκπαιδευτικός (όπως και κάθε κριτικός πολίτης) να μην βολεύεται στις παλιές δοκιμασμένες συνταγές, αλλά να αναζητά νέες φόρμες αποτελεσματικότερης παιδείας, να δοκιμάζει και να πειραματίζεται, εμπλουτίζοντας τις τεχνικές του.

Εύλογα θα μπορούσε κάποιος να παρατηρήσει ότι δεν είμαστε κατάλληλα επιμορφωμένοι για τη διεξαγωγή project ή ότι το θεσμικό πλαίσιο είναι ασφυκτικό. Συμφωνούμε· η Πολιτεία ελάχιστα και αποσπασματικά έχει ασχοληθεί με την ουσία της παρεχόμενης εκπαίδευσης και πολύ περισσότερο στην κατεύθυνση μιας ολιστικής προσέγγισης. Αλλά το γεγονός ότι σε χιλιάδες σχολεία ανά την επικράτεια και φυσικά πολλαπλάσια στο εξωτερικό πολλοί συνάδελφοι δοκιμάζουν από δεκαετίες ανάλογα project, δείχνει ότι υπάρχει η ανάγκη και οι δυνάμεις και η εμπειρία πλέον για να πορευτούμε με περισσότερη αισιοδοξούμε, όχι ότι θα αλλάξουμε την εκπαίδευση, αλλά ότι τουλάχιστον στον μικρόκοσμό μας θα έχουμε ενεργοποιήσει με υγιέστερο και δημιουργικότερο τρόπο τους μαθητές μας, τα παιδιά μας.

Γ. Τέλος, το σχολείο μέσα από ανάλογα project έχει πολλαπλά οφέλη: Αποκτά συνεκτικούς δεσμούς, καλλιεργεί τους κοινωνικούς δεσμούς, τη συνεργασία και καλή επικοινωνία, γίνεται χώρος δημιουργικής έκφρασης και χαράς. Αποκτά ρυθμό και ένα γόνιμο κλίμα για περαιτέρω δραστηριότητες. Η μαθησιακή διαδικασία εμπλουτίζεται με

ένα φυσικό και διακριτικό τρόπο χωρίς εξαγγελίες περί αλλαγών και καινοτομικών μεταρρυθμίσεων. Το σχολείο αποκτά ή ισχυροποιεί την ταυτότητά του, προβάλλει τα παραγόμενα «προϊόντα» στην ευρύτερη κοινωνία και καταξιώνεται περαιτέρω.

Επίμετρο

Τρία χρόνια μετά, η συγκεκριμένη δουλειά, ακόμη έχει ενδιαφέρον και προκαλεί ευμενή σχόλια, αναπαράγεται και προβάλλεται σε επιμορφωτικές συναντήσεις στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Έχει αναρτηθεί στο Youtube (<http://www.youtube.com/watch?v=R9C5ITU9Lk&feature=related>), το σχολείο την συμπεριλαμβάνει στον φάκελο προβολής του και, το σπουδαιότερο, οι τότε μαθητές-συμμετέχοντες ακόμη διατηρούν τις σχέσεις τους και αναφέρονται σ' αυτήν με περίσσια αγάπη.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Βαϊνά, Μ. 1996. Μέθοδος Project: Μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία*, 20.
- Γιαννακάκη, Π. 2000. *Σχολείο για όλους και για τον καθένα*. Αθήνα. Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γρόλλιος, Γ., Κοτίνης, Χ., Σμήλιος, Η. & Χατζηνικολάου, Α. 1998. Πρακτικές ασκήσεις και μέθοδος Project: θεωρητικά προβλήματα και προοπτικές. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 46.
- Γώγος, Σ., Μουζάκης, Δ., Διαμάντη, Στ. κ.ά.. 2003. *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, επιμ. Βεργίδης, Δ. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοφυλίδης, Χρ. 1997. *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα. Γρηγόρης.
- Κατσαλής, Αντ. 2001. *Εκπαίδευση εκπαιδευτών*. Αθήνα. Κλειδάριθμος.
- Κόκκος, Αλ. 2000. *Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή*. Πάτρα. Μέντωρ Εκπαιδευτική.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. 1998. *Θεωρία της διδασκαλίας*. Αθήνα. Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. 1995. *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. 1997. *Στρατηγικές της διδασκαλίας*. Αθήνα. Gutenberg.

- Φλουρής, Γ. 1984. *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα. Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη, Α. 1985. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα. Παπαζήσης.
- Χρυσουφίδης, Κ. 1994. *Βιωματική - Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα. Gutenberg.
- Bigge, M. 1990. *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα. Πατάκης.
- Campbell, T., Milner, D., Taifel, H. κ.ά. 1990. *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία. Διομαδικές σχέσεις*. Αθήνα. Οδυσσέας.
- Cohen, L. & Manion, L. 1997. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα. Έκφραση.
- Courau, S. 2000. *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Freire, P. 1977. *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα. Ράππας.
- Frey, K. 1980. *Η «Μέθοδος Project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη.
- Noyé, D. & Piveteau, J. 1998. *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Race, Ph. 1998. *Το εγχειρίδιο της Ανοιχτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Rogers, Al. 1998. *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Vygotsky, L. 1988. *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα. Γνώση.



**«Κ.Π. Καβάφη, “Θερμοπύλες” (1903):
μια διδακτική προσέγγιση για τη Β΄ Γυμνασίου»**

Αλεξάνδρα Μάλαμμα

Γυμνάσιο Αλιστράτης

Περίληψη

Η εργασία που ακολουθεί αποτελεί μια πρόταση ανάγνωσης του ποιήματος «Θερμοπύλες» (1903) του Κ. Π. Καβάφη, στο πλαίσιο της διδακτικής της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Συγκεκριμένα εφαρμόστηκε στην Β΄ τάξη του Γυμνασίου Αλιστράτης τον Μάρτιο του 2009.⁴⁹

Μεθοδολογία

Χωρίς να αποκλείουμε ούτε την ερμηνεία με βάση τις ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες γέννησης του έργου (Γ. Βαλέτας⁵⁰) ούτε την ψυχαναλυτική ή ψυχοκριτική μέθοδος (Τ. Μαλάνος⁵¹), στρεφόμαστε κυρίως στο ίδιο το κείμενο, επιλέγοντας κατά βάση την εκ του σύνεγγυς ανάγνωση (close reading, Richards). Με βάση αυτήν την κειμενοκεντρική ερμηνευτική μέθοδο, ασκείται ο μαθητής-αναγνώστης να βρει «ό,τι υπάρχει μέσα στο κείμενο» και να αποκρυπτογραφήσει το νόημά του. Εξετάζουμε λοιπόν κάθε σημείο-σήμα και κάθε σύμβολο του ποιήματος, προσπαθώντας να «στραγγίσουμε» το νόημά του (T.S. Elliot, «τεχνική λεμονοστίφη»). Ταυτόχρονα, λαμβάνουμε υπόψη παράλληλα κείμενα του ίδιου ποιητή αλλά και άλλων δημιουργών, τα οποία μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων ομοιότητας και αντίθεσης με το εξεταζόμενο ποίημα, θα βοηθούσαν τα παιδιά στην καλύτερη κατανόησή του. (Τα κείμενα που προτείνω για συν-ανάγνωση με τις Θερμοπύλες είναι τα εξής: α) «Che fait... il grand refuto», σε σχέση συνάφειας με τις «Θερμοπύλες» και «Οι Τρώες» σε σχέση αντίθεσης.

⁴⁹ Η διδακτική αυτή προσέγγιση αποτελεί στα βασικά της σημεία το περιεχόμενο της εισήγησής μου στην «Ημερίδα των Φιλολόγων», που διοργανώθηκε από τις Σχολικές Συμβουλούς του Ν. Σερρών στις 24 Ιουνίου 2009, εμπλουτισμένο με νέο υλικό.

⁵⁰ Γ. Βαλέτας, Αναλύσεις ΝΕΛ Κειμένων.

⁵¹ Τ. Μαλάνος, Καβάφης, Δίφρος.

β) το ευαγγελικό κείμενο του Λουκά για τη χήρα (Λουκά κα, 1-4) και γ) *Οι Πύλες της φωτιάς* (1998) του Σ. Πρέσφιλντ (Steven Pressfield).

Αυτά για την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων του ποιήματος. Παράλληλα και σε ό,τι αφορά τη μορφή (γλώσσα δηλαδή και στιχουργία), θα επέλεγα την επαγωγική μέθοδο, η οποία παρότι χρονοβόρα, φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική· τα εξαγόμενα συμπεράσματα αφομοιώνονται και εμπεδώνονται καλύτερα.

Στοχοθεσία

Οι στόχοι της διδασκαλίας καθορίζονται από την ηλικία, την ικανότητα πρόσληψης, αλλά και τις γνώσεις των μαθητών μας.

Επειδή είναι πολύ πιθανόν τα παιδιά στη Β΄ Γυμνασίου να μη γνωρίζουν τον Καβάφη (διότι λίγοι συνάδελφοι νομίζω επιλέγουν να διδάξουν το ποίημα «Δέησις» που εμπεριέχεται στα Κείμενα ΝΕΛ. Α΄ Γυμνασίου), ο πρώτος στόχος μας είναι κάπως γενικός: η γνωριμία των παιδιών με τον ποιητή. Θέλουμε να έρθουν οι μαθητές σε μια πρώτη επαφή με το έργο του Καβάφη και να υποψιαστούν την αξία του. Οι υπόλοιποι στόχοι είναι ειδικότεροι και σχετίζονται με το προς εξέταση ποίημα: να κατανοήσουν τα παιδιά την πολυσημία του καθαφικού λόγου (μέσα από την αποκωδικοποίηση των συμβόλων που χρησιμοποιεί και μέσα από τη διπλή ή πολλαπλή ερμηνεία κάποιων στίχων) και τη διαχρονικότητα του κειμένου.

Διδακτικός σχεδιασμός

Εφόσον έχουμε επιλέξει τις διδακτικές μας μεθόδους και έχουμε θέσει τους στόχους μας, περνάμε στο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Δίνω σε μορφή σχεδιαγράμματος την οργάνωση του μαθήματος και αναλύω κάθε κομμάτι της στη συνέχεια:

- α. Αφόρμηση
- β. Βιογραφικά στοιχεία του Καβάφη
- γ. Τριμερής διαίρεση των έργων του Καβάφη
- δ. Ανάγνωση του ποιήματος
- ε. Ιστορικός σχολιασμός
- στ. Συνεξέταση μορφής-περιεχομένου και κατά ενότητες σχολιασμός
- ζ. Συνολική θεώρηση του ποιήματος

- η. Αξιολόγηση της διδασκαλίας

α. Υπάρχει η άποψη ότι ένα ποίημα μπορεί να διδαχθεί χωρίς αφόρμηση, ώστε το στοιχείο της έκπληξης να αναδειχθεί εντονότερα. Προσωπικά επιλέγω πάντα την αφόρμηση, που στοχεύει αφενός μεν στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αφετέρου δε στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας που θα εξασφαλίσει ή τουλάχιστον θα προετοιμάσει τη συνάντηση των μαθητών με τον ποιητή. Ειδικά για τις «Θερμοπύλες» φέτος επέλεξα το πιο εντυπωσιακό μέσο που είχα στη διάθεσή μου. Ένα βίντεο με τον Sean Connery να απαγγέλλει στα αγγλικά την «Ιθάκη» του Καβάφη, σε μουσική υπόκρουση Βαγγέλη Παπαθανασίου.

β. Όσον αφορά τα βιογραφικά, πιστεύω ότι για τη διδασκαλία των Θερμοπυλών στη Β΄ Γυμνασίου δε μας χρειάζονται οι βιογραφικές λεπτομέρειες (άλλωστε δε χρησιμοποιούμε στη μέθοδο ανάλυσης ούτε την ιστορική συγκυρία ούτε ούτε την ψυχολογία του συγγραφέα). Οι χρονολογίες γέννησης και θανάτου, ο τόπος που έζησε, ένα σκίτσο ή μια φωτογραφία είναι ίσως αρκετά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο σχολιασμός ενός χαρακτηριστικού του Γ. Κεφαληνού για τον Καβάφη που μας δίνει ο Κώστας Βάρναλης:

«Κάποτε ο ξυλογράφος Γιάννης Κεφαληνός του έφκιασε το σκίτσο του με μελάνι. Ο Καβάφης περίμενε πως ο φίλος του καλλιτέχνης θα τον κολάκευε, όπως συνηθίζουν να κάνουν οι φωτογράφοι. Μα ο Κεφαληνός τον σκισάρισε όπως τον έβλεπε με την «καλλιτεχνική του όραση»: έναν εξηντάρη με πολύ πνευματική φυσιογνωμία, γεμάτων ειρωνική διάθεση, αλλά και καχυποψία, με μάτια που αλλού βλέπανε και αλλού κοιτάζανε. Ο Καβάφης άμα είδε τη φάτσα του θύμωσε. Τι διάλογο καλλιτέχνης ήταν αφού δεν ήξερε ‘να ψεύδεται’! και ζήτησε από τον Κεφαληνό να σκίσει το χαρτί. Ο Κεφαληνός αρνήθηκε και τότες ο Καβάφης του απαγόρευσε να το δείξει πουθενά. Αυτό το σκίτσο δημοσιεύτηκε μετά το θάνατο του ποιητή στη Νέα Εστία(1933, τ.158)»⁵²

γ. Πριν περάσουμε στο ίδιο το προς εξέταση ποίημα, καλό θα ήταν να μιλήσουμε στα παιδιά για την τριμερή κατάταξη των έργων του Καβάφη και να τους μοιράσουμε φωτοτυπίες με αντιπροσωπευτικά έργα του, ζητώντας α) να βρουν τις

⁵² Βάρναλης Κ. , «Κ.Π Καβάφης», στο Πικρός, Γ.(επιμ) *Κ.Π. Καβάφης Κριτικές Μελέτες*, Αθήνα, εκδ. Γ. Οικονόμου (χχ) σ. 11.

πηγές έμπνευσης του ποιητή β) να εντοπίσουν την ιδιοτυπία του καβαφικού λόγου και γ) να κατατάξουν τα έργα αυτά στις διάφορες κατηγορίες. Έτσι, με την αφόρμηση, τα λίγα βιογραφικά και τον εντοπισμό βασικών στοιχείων της ποιητικής του καβάφη εκπληρώνουμε τον πρώτο στόχο που θέσαμε.

δ. Τα παιδιά είναι τώρα έτοιμα να ακούσουν τις «Θερμοπύλες». Η ανάγνωση γίνεται από τον καθηγητή, εκτός αν επιλέξουμε να ακούσουν τα παιδιά την απόδοση του ποιήματος από κάποιον επώνυμο (πχ. από την ηθοποιό Κάτια Δανδουλάκη, τον καθηγητή Πανεπιστημίου Μίμη Σουλιώτη, κ.ά.). Αμέσως μετά την ανάγνωση ζητούμε από τα παιδιά να κατατάξουν το ποίημα σε μια από τις τρεις κατηγορίες της καβαφικής ποίησης. Το πιθανότερο είναι ότι στο σημείο αυτό τα παιδιά θα θεωρήσουν το ποίημα καθαρώς ιστορικό. Θα επανέλθουμε πάντως στο ζήτημα της κατάταξης μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης του ποιήματος, οπότε οι μαθητές μας πιθανόν να παρατηρήσουν ότι το ποίημα έχει ιστορικό ένδυμα αλλά φιλοσοφικό περιεχόμενο.

ε. Μετά την ανάγνωση ακολουθεί ο ιστορικός σχολιασμός. Εδώ ας μη βιαστούμε θεωρώντας αυτονόητη τη γνώση των μαθητών για τη μάχη των Θερμοπυλών. Όσο καλύτερα αντιληφθούν τα παιδιά το ιστορικό περιστατικό, τόσο ευκολότερα θα αποκρυπτογραφήσουν και το ποίημα. Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να δείξουμε στα παιδιά την εικόνα του μνημείου για το Λεωνίδα στις Θερμοπύλες, το επίγραμμα του Σιμωνίδη του Κείου, καθώς επίσης μεταγενέστερες ή σύγχρονες αναπαραστάσεις της μάχης των Θερμοπυλών [π.χ. τον πίνακα «Ο Λεωνίδας στις Θερμοπύλες»(1814) του Jacques Louis David ή σκηνές από την ταινία 300 (2007), μια κινηματογραφική μεταφορά του γραφικού μυθιστορήματος του Frank Miller, μυθοπλαστικής διασκευής για τη Μάχη των Θερμοπυλών (1998), σε σκηνοθεσία του Zack Snyder]

στ. Στη συνέχεια περνούμε στη συνεξέταση μορφής και περιεχομένου, αφού χωρίσουμε το ποίημα σε ενότητες. Εμείς – παρά το ότι το ποίημα είναι ήδη χωρισμένο από τον ποιητή μας σε δύο ενότητες – χωρίσαμε τρεις, έχοντας ως κριτήριο τη στίξη, αλλά και το νόημα (τρεις τελείες και άρα τρεις ενότητες).

Α' Ενότητα (στ. 1-2):

Στην πρώτη ενότητα, που αποτελείται από τους δύο πρώτους στίχους, δίνεται το θέμα του ποιήματος, που είναι η οφειλόμενη απόδοση τιμής σε όσους υπερασπίζονται «Θερμοπύλες».

Ερμηνευτικός σχολιασμός:

Θερμοπύλες: Οι Θερμοπύλες είναι ένα πασίγνωστο σύμβολο πολεμικής αρετής. Στους δύο πρώτους στίχους το σύμβολο υφίσταται κάποια διεύρυνση με τον προσδιορισμό 'στη ζωή των', που ανοίγει μπροστά μας ένα ευρύ χρονικό τόξο.

Οι Θερμοπύλες δεν μπορεί να είναι μόνο πολεμικές ή απαραίτητα πολεμικές.⁵³

ώρισαν: Αξίζει τιμή, σεβασμός σε κείνους που όρισαν, δηλαδή μόνοι τους, αυτοπροαίρετα, χωρίς ούτε πειθαναγκασμό ούτε ωφελιμιστικές επιδιώξεις αποφάσισαν να μένουν άκαμπτοι, αμετακίνητοι, όπως οι 300 του Λεωνίδα πάνω στις επάλξεις του χρέους.

και φυλάγουν (όχι να φυλάγουν, αλλά και φυλάγουν): Δε μένουν μόνο σε λόγια, διακηρύξεις και επιθυμίες, αλλά και στην πράξη υπηρετούν τους σκοπούς που θεωρητικά έθεσαν.

Γλωσσικός-αισθητικός σχολιασμός

Εντοπίζουμε ήδη από τον πρώτο στίχο την ιδιοτυπία του καβαφικού λόγου και τον υψηλό παρότι πεζολογικό τόνο του ποιήματος. Όσον αφορά τη μετρική, σημειώνουμε τη χρήση του ιαμβικού μέτρου και την ανυπαρξία ομοιοκαταληξίας.

Β' Ενότητα (στ. 3-10)

Στη δεύτερη ενότητα δίνεται το ήθος των Θερμοπυλομάχων, ο ηθικός κώδικας των ανθρώπων του χρέους ή αλλιώς οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για να ορίσουν και να φυλάγουν Θερμοπύλες.

Ερμηνευτικός σχολιασμός

στ. 3: Ο στίχος ερμηνεύεται από όσους έχουν ασχοληθεί με το ποίημα ως εξής: «χωρίς ποτέ να απομακρυνθούν από το χρέος».⁵⁴ Με τη βοήθεια λεξικού⁵⁵ εμείς

⁵³ Ξ. Κοκόλης, «Θερμοπύλες: η διδακτική της λογοτεχνίας, ο formalismός και το συγκεκριμένο ποίημα», «Θερμοπύλες» και «Πάρθεν». Ένα πλὴν και ένα συν στην ποίηση του Καβάφη, Θεσσαλονίκη, University studio press, 1985, σσ 19-20.

επιχειρήσαμε και μια άλλη ερμηνεία: «χωρίς ποτέ να παρακινηθούν από το χρέος»: χωρίς δηλαδή ηθικές επιταγές που η παράδοση αναγκάζει κάποιον να τις ακολουθήσει αλλά αυτόβουλα, επειδή η αρετή είναι σύμφυτη με αυτού του μεγέθους τους ανθρώπους. Η ερμηνεία αυτή αναδεικνύει και την ειρωνεία του ποιήματος, εφόσον είναι πασίγνωστος ο ρόλος του χρέους για τους Σπαρτιάτες.

στ. 4-5: με αρετές όπως η δικαιοσύνη και η διάθεση ισότιμης συμπεριφοράς, αλλά χωρίς να χάσουν την ανθρωπιά τους με κατανόηση για τους «άλλους», όσοι αδυνατούν να πράξουν τα μεγάλα έργα (όμως οι Λακεδαιμόνιοι ήταν σκληροί και ανελέητοι απέναντι σε όσους δείλιαζαν...). Δεν αποκόπτονται από την ανθρώπινη κοινωνία αυτοί οι μεγάλοι, οι ενάρετοι έχουν αισθήματα φιλαλληλίας και ευσπλαχνίας. Ιδιαίτερα χρήσιμη εδώ είναι η συνεξέταση του ποιήματος με απόσπασμα από τις *Πύλες της φωτιάς* του Πρέσφιλντ,⁵⁶ όπου, σε μια πρώτη τουλάχιστον ανάγνωση, μπορεί κάποιος να διακρίνει τη μεγαλόψυχη στάση των αρχηγών των Σπαρτιατών σε τρεις Θηβαίους λιποτάκτες.⁵⁷

στ. 6-8: γενναίοι = γενναιόδωροι είτε είναι πλούσιοι είτε είναι φτωχοί. Συνεξετάζουμε τους στίχους αυτούς με το ευαγγελικό χωρίο *Κατά Λουκάν κα, 1-4* για το δίληπτο της χήρας.

στ. 9-10: φιλαλήθεις, αλλά και μεγαλόψυχοι και συγχωρητικοί προς τους ψευδομένους. Ο ενάρετος δεν θα ήταν ενάρετος, αν φθονούσε, μισούσε όσους ατομικιστικά επιζητούν το συμφέρον τους, χωρίς να πράττουν το κοινωνικό καθήκον τους. Ο ενάρετος είναι μεγαλόψυχος και η μεγαλοψυχία δεν καταδέχεται συγκρίσεις με τους άλλους και αρνητικά συναισθήματα.

⁵⁴ βλ. Ε. Παπανούτσος, *Παλαμάς Καβάφης, Σικελιανός*, Αθήνα, Ίκαρος χχ. Γ. Βαλέτας, Ξ. Κοκόλης ο.π.

⁵⁵ Βικιπαίδεια ρ. κινώ.

⁵⁶ Στίβεν Πρέσφιλντ *Οι πύλες της φωτιάς* (μτφ Β. Κοκκίνου), Αθήνα, Πατάκης, 2001 σσ 428-433.

⁵⁷ Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάγνωσης βέβαια θα μπορούσαμε να επισημάνουμε όχι μεγαλοψυχία αλλά βαθιά εκδικητική διάθεση που θα ταίριαζε με μια ειρωνική ανάγνωση του ποιήματός μας. Εννοούμε ότι το να αφήσει κανείς λιποτάκτες να επιζήσουν σε μια κοινωνία με αξιακό σύστημα σαν των Σπαρτιατών κάθε άλλο παρά ευσπλαχνία φανερώνει.

Γλωσσικός-αισθητικός σχολιασμός

Στην ενότητα αυτή παρατηρούμε ότι γίνεται συχνή χρήση επιθέτων (πράγμα που δε συνηθίζεται στην ποίηση του Καβάφη⁵⁸) και μετοχών, ενώ παράλληλα υπάρχουν επαναλήψεις λέξεων και χρήση συνωνύμων για έμφαση.

Γ' Ενότητα (στ. 11-14)

Στην τρίτη ενότητα έχουμε το αποκορύφωμα της αρετής και την απονομή μέγιστης τιμής σε αυτούς που προβλέπουν την ήττα αλλά συνεχίζουν τον αγώνα. Στην ενότητα αυτή ο Εφιάλτης και οι Μήδοι χρησιμοποιούνται ως σύμβολα. Ο Εφιάλτης μπορεί να είναι συνώνυμο του προδότη, να αντιπροσωπεύει τις δυσμενείς αντικειμενικές συνθήκες ή ακόμη και τον ίδιο μας τον εαυτό σε κάποια δύσκολη στιγμή. Οι Μήδοι μπορεί να αντιπροσωπεύουν σε συλλογικό επίπεδο τον εθνικό εχθρό ή ακόμη και την πολιτισμική άλωση του έθνους ή σε ατομικό επίπεδο την αλλοτρίωση του ανθρώπου. Εδώ ο Καβάφης τιμά και εξυψώνει τον άνθρωπο τον τοποθετεί στην υψηλότερη κλίμακα αρετής που μπορεί να φτάσει. Εδώ η τήρηση του χρέους γίνεται δράμα. Αλλωστε είναι «δραματικοί» οι ήρωες του Καβάφη.⁵⁹ Η εμφάνιση του Εφιάλτη κάνει σύμβολο διαχρονικό τις Θερμοπύλες.⁶⁰

επί τέλους: Στο Λεξικό του Δημητράκου το «επί τέλους» εκφράζει 'αδημονία ή αγανάκτηση είτε και ικανοποίηση δια τι γενόμενον μετά πολλήν καθυστέρησιν'. Με βάση αυτήν την ερμηνεία δεν μπορούμε παρά να κάνουμε μια ειρωνική ανάγνωση του στίχου, η οποία συνακολούθως υπονομεύει το σύμβολο των Θερμοπυλών και το μέχρι τώρα νοηματικό περιεχόμενο του ποιήματος. Μια τέτοια ανάγνωση επιχειρεί ο Ξ. Κοκόλης.⁶¹ Εξάλλου ο τρόπος με τον οποίο ο Καβάφης συνδυάζει τη δημοτική με την καθαρεύουσα (στην προκειμένη περίπτωση συνύπαρξη των συνωνύμων «στο τέλος»-«επιτέλους») αποτελεί μέσο λεκτικής ειρωνείας που εντείνει τη δραματική ειρωνεία.⁶² Ωστόσο, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει [στη Β' Γυμνασίου αυτό επιλέγουμε] ότι το «επί τέλους» αποτελεί έναν 'αθώο' χρονικό προσδιορισμό, που απλώς

⁵⁸ Κ. Βάρναλης, ο.π. σ. 12.

⁵⁹ Κ. Βάρναλης ο.π σσ 12-13.

⁶⁰ Ξ. Κοκόλης ο.π σσ 27-28.

⁶¹ Ο.π σσ 26-29.

⁶² Ν. Βαγενάς, «Η ειρωνική γλώσσα», στο Πιερής Μ, *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη. Επιλογή κριτικών κειμένων* (επιμ.), Ηράκλειο Κρήτης, ΠΕΚ 1999 σ. 356.

επαναλαμβάνει το «στο τέλος» του προηγούμενου στίχου. Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι στίχοι αυτοί: *«που έχουν κλασική ή και ρομαντική προέλευση (το χρέος για το χρέος ανεξάρτητα από συνέπειες) προσδίδουν στο ποίημα την τραγική κορύφωσή του»*⁶³

Γλωσσικός– αισθητικός σχολιασμός:

Στην Τρίτη ενότητα ο τόνος πέφτει, η γλώσσα γίνεται καθαρή δημοτική και οι επαναλήψεις των στίχων δε φαίνεται να αποσκοπούν στην έμφαση, αλλά (ίσως) στον προβληματισμό του αναγνώστη.

Γενικά ο τόνος του ποιήματος είναι μάλλον πεζολογικός: «στιχουργημένη πρόζα» λέει για την ποίηση του Καβάφη ο Τ. Μαλάνος.⁶⁴ «Ο Καβάφης είναι ένα όριο, όπου η ποίηση απογυμνώνεται, προσεγγίζοντας την πρόζα» γράφει ο Σεφέρης στις *Δοκιμές* του.⁶⁵ Χωρίς λοιπόν λυρική έξαρση, χωρίς πολλά σχήματα λόγου, χωρίς μουσικότητα, με λιτό λεξιλόγιο, με «ψεύτικη» κατά το Βάρναλη γλώσσα (κακή καθαρεύουσα ή κακή δημοτική) κ ι ό μ ω ς η ποίηση αυτή μας συγκινεί. Μας συγκινεί γιατί «στο βάθος της είναι δραματική. Έχει κίνηση, ηθοποιία, ζωντάνια, επιγραμματική λιτότητα, έχει πολλή σκέψη και πικρήν ειρωνεία, και ‘περαίνει δι’ ελέου και φόβου την των τοιούτων παθημάτων κάθαρσιν»⁶⁶

Με τη χρήση της καθοδηγούμενης αυτενέργειας και με εργαλεία τη Γλώσσα (λεξικό, στίξη, πολυσημία), την Ιστορία και την παράλληλη ανάγνωση άλλων κειμένων βοηθούμε τα παιδιά να οδηγηθούν σε επιμέρους συμπεράσματα και να ερμηνεύσουν το ποίημα.

ζ. Το επόμενο και τελευταίο στάδιο της διδασκαλίας μας είναι φυσικά η συνολική θεώρηση. Εδώ ανακεφαλαιώνουμε, ολοκληρώνουμε το νόημα του ποιήματος και Εδώ μιλάει ο καθηγητής ανακεφαλαιώνοντας και ολοκληρώνοντας το νόημα του

⁶³ Σ. Τζουβέλης, Ταξίδι στην ιστορία, Αθήνα, Καστανιώτης, 1998, σ 71.

⁶⁴ Τ. Μαλάνος, ο.π.

⁶⁵ Γ. Σεφέρης, «Απορίες διαβάζοντας τον Κάλβο», *Δοκιμές*, Α΄, Σ. 63.

⁶⁶ Κ.Βάρναλης, ο.π σ 12.

ποιήματος και το συνδέουμε με το εδώ και το τώρα των μαθητών μας. Άλλωστε πολλοί, μεταξύ των οποίων και ο Σεφέρης, κρίνουν τον Καβάφη «οξύτατα σύγχρονο».⁶⁷

η. Τέλος, μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις ελέγχουμε αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι μας. Για την αξιολόγηση της διδασκαλίας μπορούμε να δώσουμε στους μαθητές μας ένα φύλλο εργασίας με ενδεικτικές ερωτήσεις του τύπου σωστό ή λάθος.

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας θα ήταν χρήσιμο και ευχάριστο να ακούσουν οι μαθητές το ποίημα μελοποιημένο από το συνθέτη Γιάννη Πετρίτση και ερμηνευμένο από τον Αλέξανδρο Χατζή, από το CD «Αγαπητέ κύριε Καβάφη» (2007), παρακολουθώντας και σχετικό βιντεάκι.

- Διδακτικές δυσκολίες: α) Το ποίημα γενικά είναι δυσκολονόητο, ειδικά για μαθητές της Β΄ Γυμνασίου. β) οι ελλιπείς ιστορικές γνώσεις των μαθητών. γ) Η δυσκολία στην αποκωδικοποίηση του συμβολισμού των Θερμοπυλών. (Ευκολότερα βρίσκουν τα παιδιά το συμβολισμό του Εφιάλτη και των Μήδων). δ) Ερμηνευτικά μας δυσκόλεψε ο στ. 3 (ίσως γιατί το κινώ είναι ρήμα ενεργητικής φωνής αλλά με μέση ή παθητική διάθεση ε) Κάποιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν και στο στ. 5, που ξεπεράστηκαν όμως από την ανάγνωση ενός αποσπάσματος του Πρέσσφιλντ.

⁶⁷ Γ. Σεφέρης, Κ.Π. Καβάφης, «Θ.Σ. Ελιοτ. Παράλληλοι», *Δοκίμες*, Α΄, σ.353

Βιβλιογραφία

- Βαγενάς, Νάσος. 1999. «Η ειρωνική γλώσσα», στο Πιερής Μιχάλης, *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη. Επιλογή κριτικών κειμένων* (επιμ.), Ηράκλειο Κρήτης, ΠΕΚ. σσ. 347-358.
- Βαλέτας, Γ. 1967. *Αναλύσεις Νεοελληνικών Λογοτεχνικών Κειμένων*. Αθήνα, Πέτρου.
- Κοκόλης, Ξ. Α. 1985. “Θερμοπόλες” και “Πάρθεν”. *Ένα πλην και ένα συν στην ποίηση του Καβάφη*. Θεσσαλονίκη. University Studio Press.
- Κοκόλης, Ξ. 2007. *Τριάντα παρωδίες ποιημάτων του Κ. Π. Καβάφη*. Αθήνα. Καστανιώτης.
- Μαλάνος, Τ. Καβάφης. Δίφρος.
- Μαρωνίτης Δημήτρης. 1999. «Υπεροψία και μέθη. Ο ποιητής και η ιστορία», στο Πιερής Μιχάλης, *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη. Επιλογή κριτικών κειμένων* (επιμ.), Ηράκλειο Κρήτης. ΠΕΚ, σσ. 269.
- Παπανούτσος, Ε. *Παλαμάς, Καβάφης, Σικελιανός*, Αθήνα. Ίκαρος, χ.χ.
- Πιερής Μιχάλης. 1999. *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη. Επιλογή κριτικών κειμένων* (επιμ.), Ηράκλειο Κρήτης. ΠΕΚ, σσ. 397-411.
- Πιερής Μιχάλης, «Καβάφης και Ιστορία».
- Σεφέρης, Γ. «Κ. Π. Καβάφης, Θ. Σ. Έλιοτ. Παράλληλοι» & «Ακόμη λίγα για τον Αλεξανδρινό», *Δοκιμές*, Α΄ σσ. 324-363 & 364-457.
- Τζουβέλης Σπύρος. 1998. *Ταξίδι στην ιστορία*, Αθήνα, Καστανιώτης. σ.71.

«Ο ηδονικός Μίτια στον καθρέφτη της Μαρίνας Καραγάτση...»

Ανέστης Ακριτίδης

Λύκειο Βυρώνειας

Λυκόφως του 2008 μ.Χ.. Τα παιδιά της Παλαιστίνης στα καταφύγια. Ο **Ηρώδης που τα κυνηγά** (διάβαζε Εβραίοι) πλένει τα χέρια του με το αίμα των αδελφών και των γονιών τους. Η **αφέντρα Αμερική** ψάλλει το ίδιο όπως πάντα τροπάρια για την τρομοκρατία. Η **πολιτισμένη Ευρώπη** σε ρόλο Πόντιου Πιλάτου... Κι εμείς, έτσι, για ν' απαλύνουμε τις ενοχές από την απραξία μας, ετοιμαζόμαστε να γιορτάσουμε τα εκατό χρόνια από τη γέννηση του Μιχάλη Καραγάτση.

Λυκαυγές του 2009 μ.Χ.. Γυρίσαμε κιόλας σελίδα. Η σφαγή είναι παρελθόν. Η ιστορία «κτήμα ες στιγμήν». Κείνο το αεί, που ξεστόμισε ο κακομοίρης ο Θουκυδίδης, το' φαγαν ως φαίνεται οι σκόροι των καναπέδων μας. Όπως ακριβώς και την οργή μας για την εκτέλεση του Αλέξη ή αλλιώς «την επιθυμία του Θεού να τον πάρει κοντά του», κατά τη ρήση του περιλάλητου Κούγια!...

Ας πάμε όμως ν' αναζητήσουμε εξιλέωση στον πατρίκιο της λογοτεχνίας μας, τον γιο των Ηδονών, τον ανοικονόμητο Μιχάλη Καραγάτση.... Πού ξέρετε, μπορεί και να το καταφέρουμε...

Τη μικρή ακτινογραφία του τρανού λογομάστορη θ' αποτολμήσω με τρεις μαθητές μου: τη **Ραφαέλα**, που διανύει την τελευταία τάξη του λυκείου και ετοιμάζεται να παλέψει με το τέρας που η εκπαιδευτική αθλιότητα ονομάτισε κατ' ευφημισμόν «πανελλήνιες εξετάσεις» - όπως λέμε πανελλήνιος σύνδεσμος αναξιοπαθούντων, αντί να το βαφτίσει «έγκλημα κατά της ανθρώπινης ψυχής»!!! Τον **Παύλο**, μαθητή της πρώτης τάξης, που παρηγοριέται πως το τέρας είναι ακόμη σε απόσταση ασφαλείας. Και τέλος, τον **Θέμη**, που είναι φοιτητής και παλεύει με τον δίδυμο αδερφό του τέρατος, ελπίζοντας, ως νέος, πως στη χώρα της λαμογιάς ο κόσμος μπορεί και ν' αλλάξει!!!....

Στο λήμμα «το караγάτσι», το Λεξικό του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη αναφέρει: α) το δέντρο φτελιά β) το ξύλο της φτελιάς που χρησιμοποιείται στην οικοδομική και την επιπλοποιία.

Ο Ανδριώτης στο «Ετυμολογικό λεξικό» του μας πληροφορεί πως η λέξη κατάγεται από το τούρκικο kara agac που σημαίνει «μαύρο δέντρο».

Ο Δημήτρης Ροδόπουλος λοιπόν, παρότι το όνομα και το επώνυμό του διαθέτουν την κομπόση που απαιτεί η εποχή, διάλεξε τη φτελιά για να την κάμει φιλολογικό ψευδώνυμο και φαίνεται πως έπραξε άριστα: το σύντομο, πενήντα δύο χρόνων, οδοιπορικό του στη ζήση κατέδειξε έναν άνθρωπο απύ, έναν συγγραφέα αιχμηρό, απόφιο караγάτσι!!! Κι αυτό το караγάτσι άντεξε στους αγέρηδες και τις βροχές του χρόνου, από το 1933, οπότε και έβγαλε κλαδιά ο «Συνταγματάρχης Λιάπκιν», μέχρι σήμερα – κοντά 75 συναπτά έτη! Και φυσικά, θα συνεχίσει να «ζει και να ζένεται», καθώς λέει και ο Γιάννης Γρυπάρης στις «Εστιάδες» του...

Η Μαρίνα Καραγάτση, κόρη του πεζογράφου μας, παρέδωσε πρόσφατα στο ελληνικό αναγνωστικό κοινό το βιβλίο της «Το ευχαριστημένο ή Οι δικοί μου άνθρωποι», των εκδόσεων Άγρα. Είναι τρεις μονόλογοι και ένα θεατρικό μονόπρακτο.

Πάνω σ' αυτό το έργο στηριχτήκαμε για να ζωγραφίσουμε το πορτρέτο του συγγραφέα, ανακατεύοντας τα χρώματα της θυγατέρας του με τα δικά μας: Σκούρες οι μπογιές της κυρίας Καραγάτση, ανοιχτές οι δικές μας. Βιωματικές που ματώνουν οι δικές της, πιο αποστασιοποιημένες οι δικές μας...

Γνωρίζετε άλλωστε καλά πως είναι άλλο πράγμα ο μύθος και άλλο η πραγματικότητα, άλλο το μυθιστόρημα και άλλο η ζωή... Και βέβαια, πολύ συχνά, συγγραφέας και άνθρωπος δεν συγκλίνουν! Το αυτό ισχύει και για κάθε διάσημο πρόσωπο. Κορυφαίος δημιουργός ο **Νίκος Καζαντζάκης** για μας τους αναγνώστες, δε ρωτήσαμε όμως **πώς** έζησαν μαζί του οι δυο γυναίκες του, η Γαλάτεια και η Ελένη, **πώς** τον συναναστράφηκε ο Παντελής Πρεβελάκης, **ποιος** αληθινά ήταν με σάρκα και οστά ο γίγαντας της Κρήτης και του κόσμου! Και ασφαλώς το ίδιο ισχύει για ένα πλήθος γιγάντων και τιτάνων!

Όποιος διάβασε το βιβλίο του Νίκου Παπανδρέου «Δέκα μύθοι και μια ιστορία», θα εισέπραξε τον πόνο που ο συγγραφέας κουβαλά από έναν πατέρα ανψύ, αντιστρόφως ανάλογο με το λατρευτικό είδωλο των οπαδών του πολιτικού ανδρός.

Να θυμηθούμε τον **Έντγκαρ Άλαν Πόε**; Τον **Χένρυ Μύλλερ**; Τον **Σαρλ Μπωντλαίρ**; Τον **Έζρα Πάουντ** ; Τον **Ζαν Πωλ Σαρτρ**; Τρανοί πλάστες της παγκόσμιας κουλτούρας για όλους εμάς που τους μελετήσαμε και τους θαυμάσαμε, αλλά με ένα δεύτερο πρόσωπο στην αληθινή τους ζωή... Συχνά, αντίθετο με το δημόσιο. *Noirceur sur la Lys*: μαυρίλα στον κρίνο δηλαδή, που λένε και οι Γάλλοι τονίζοντας το οξύμωρο.... Ο δικός μας Μίτια λοιπόν, που από ήρωας του Φιοντόρ Ντοστογιέφσκη στους «Αδερφούς Καραμαζώφ» μετενσαρκώθηκε στην ψυχή του Μιχάλη Καραγάτση, μοιάζει να είναι ένας διπρόσωπος Ιανός

Ο δημιουργός της «Μεγάλης Χίμαιρας» , ωστόσο, μέσα από τη γραφή της Μαρίνας, γίνεται ένας άνθρωπος καθημερινός, με τα πάθη και τα λάθη του, τις αδυναμίες και τις παραξενιές του, τις ρήξεις και τους εκκεντρισμούς του. Σύζυγος, εραστής, πατέρας, πολίτης, φίλος, μα πάντα δημιουργός, πάντα εμπνευσμένος συγγραφέας, πνευματικός ταγός....

Στοχάζομαι πως, για την τέχνη, δεν είναι ωφέλιμο να ερευνούμε την προσωπική ζωή ενός δημιουργού, ακόμη κι όταν αυτή απαντά στα ερωτηματικά που σχετίζονται με το έργο του. Οι κίνδυνοι είναι πολλοί. Ο πιο απειλητικός, εκείνος που απομυθοποιεί το πνευματικό είδωλο. Και έχουμε όλοι ανάγκη από μύθους. Γιατί η πραγματικότητα, το διαπιστώσαμε άπαντες, είναι πιο θλιβερή κι από την «Πρέβεζα» του Καρυωτάκη, όπου ο ήλιος έγινε «Θάνατος μέσα στους θανάτους»...

Από την άλλη, ο φόβος που μας κατατρώνει εμάς τους δασκάλους είναι μήπως δεν ερμηνεύσουμε σωστά, λες και υπάρχει σωστό, τη λογοτεχνία. Κι έτσι, βουτάμε στα θολά νερά της παράπλευρης στην τέχνη λίμνης, που είναι οι βιογραφίες, οι κριτικές και καθετί που θεωρούμε καλό για την προσέγγιση ενός ποιήματος ή πεζογραφήματος. Τελικά, καταφέρνουμε να οδηγήσουμε τους μαθητές μας στην αντίπερα όχθη της λογοτεχνίας και έχουμε την αποκλειστική ευθύνη γι αυτό– δούλοι πιστοί ενός πανάθλιου εκπαιδευτικού συστήματος, που’ χει αναγάγει την ποίηση σε πεδίο φιλολογικών συγκρούσεων, όπου δύσπεπτοι όροι γεννούν ακατάσχετη φλυαρία, κάτι σαν τους βαρύγδουπους τίτλους των έργων του περιφανούς Ζουράρη! Θυμηθείτε εκείνη τη «μισγάγκεια»! Ίδια κι όμοια με γάγγραινα!

Μονόλογος πρώτος, στο βιβλίο της Μαρίνας Καραγάτση, σε δύο αποσπάσματα, όπου ο Μίτια, χρόνους αποθαμένος, εξομολογείται, χωρίς ίχνος τύψεων, τις εξωσυζυγικές του σχέσεις και τη μετάλλαξή τους σε έμπνευση. Αναγνώθει ο Παύλος.

« Μοναξιά. Απέραντη μοναξιά. Και να έχεις και την κυρία Λασκαρώ να αρχίζει πάλι τα σαλιαρίσματά της. Αυτή φταίει για όλα. Όποτε φεύγει η κυρία της και μένω μόνος στο σπίτι αρχίζει τα δικά της. Τα ίδια και σήμερα το μεσημέρι. Στην αρχή πηγαινοερχόταν στο χωλ και έκανε τάχα πως σκούπιζε, πως ξεσκόνιζε. Έπειτα χτύπησε σιγανά την πόρτα μου. «Μήπως με φωνάζατε, κύριε, γιατί ήμουν στην κουζίνα και δεν σας άκουγα;» « Όχι» της απαντώ εγώ κοφτά. Σε λίγη ώρα να' την πάλι. «Να σας κάνω ένα καφεδάκι, κύριε; Έναν ωραίο γλυκό βραστό;» [...] Το μυαλό της όλο στο κοκό είναι. Πώς να το κάνουμε; Έτσι έμαθε. Ότι οι κύριοι είναι για τα χαϊδολογήματα. Και βρήκε έναν «κύριο» που δύσκολα θα πει όχι σε ένα θηλυκό. Πατάει στην αδυναμία μου»

« Υπάρχει γυναίκα ερωτευμένη που να μην ενοχλείται, όταν ο άντρας που αγαπά, την απατά; Συνήθως προσπαθώ να δικαιολογηθώ λέγοντάς της διάφορα αθώα ψεματάκια, τα οποία φυσικά αυτή δε χάβει. Κάποιες φορές, σε στιγμές πιο εξομολογητικές, έχω προσπαθήσει να της εξηγήσω ότι για μένα η απόλαυση είναι στενά συνυφασμένη με τη δημιουργία. Ότι αλλιώςτικα χάνω τον δημιουργικό μου οίστρο. Δε μπορώ να γράψω».

Το πόσο επιτηδευμένη, υποκριτική και άγευστη ήταν και είναι η ζωή των μεγαλοαστών και των αστών, δεν είναι δημιούργημα της κακεντρέχειας των ταπεινών και καταφρονεμένων ή της αριστεράς. Είναι μια αλήθεια που τους ακολουθεί σαν ίσκιος και που την αποτρέπει τόσο όμορφα ο Οδυσσέας Ελύτης στη «Μαρία Νεφέλη»:

«Πιάσε το πρέπει από το ιώτα και γδάρε το ίσαμε το πι»

Ζώντας μέσα σ' έναν τέτοιο κομφορμιστικό και φαρισαϊκό κόσμο, ο Μιχάλης Καραγάτσης, τον στηλιτεύει με περισσή αυστηρότητα και κάποτε παίζοντας, θεατρικό τω τρόπω. Όπως στα παρακάτω αποσπάσματα, όπου και σκιαγραφεί την πεθερά και την κόρη του. Διαβάζει για σας ο Θέμης.

«Μυστήριο αυτό το κορίτσι. Αδύνατο να το καταλάβω. Για παράδειγμα σήμερα. Μπήκε. Είδε; Δεν είδε; - ένας θεός το ξέρει - απήλθε. Εγώ όμως δεν ξεγελιέμαι. Με τη δαιμονική ψυχολογική μου διαίσθηση ξέρω καλά ότι και είδε

και κατάλαβε τα πάντα. Την παρατηρούσα την ώρα που τρώγαμε. Σε όλα της άψογη. Καθόταν ευπρεπώς, έτρωγε ευπρεπώς, απαντούσε ευγενικά στις ερωτήσεις μου...»

«Απορώ σε ποιον έμοιασε αυτό το κορίτσι. Πάντως όχι σε εμάς τους Ροδόπουλους. Καμιά φορά μου θυμίζει πολύ την πεθερά μου. Δε λέω, καλός άνθρωπος η μητέρα, απολύτου εμπιστοσύνης, να βασιστείς επάνω της, αλλά πολύ στεγνή βρε αδερφέ, συντηρητική, μολονότι όλοι στην οικογένεια παριστάνουν τους προοδευτικούς, τους αριστερούς. Εγώ όμως δε μιλώ για τις πολιτικές της πεποιθήσεις – δεν αξίζει καν τον κόπο να τις σχολιάσω – αλλά για τον βαθύτατο πουριτανισμό της. Για την πεθερά μου, η χαρές και οι πίκρες του πάθους, ακόμα και η απόλαυση ενός νόστιμου φαγητού, είναι βαριά αμαρτήματα. Περνά τη ζωή της ρομαντικά και εξαϋλωμένα. Δηλαδή ψεύτικα.»

Πατέρας και κριτής, ο κορυφαίος συγγραφέας, με λόγο αγνό, αναλύει το χαρακτήρα της θυγατέρας του Μαρίνας, κατεβαίνοντας από το θώκο της φήμης του και πλησιάζοντας το μοναχικό της κόσμο. Οι πολιτικοί υπαινιγμοί είναι διάχυτοι στο μονόλογο και παραπέμπουν στην άκρως ρεαλιστική, μα και χαριτωμένη του ατάκα: «Είμαι αριστερός στις ιδέες και δεξιός στην τσέπη».

Το απόσπασμα είναι από τον πρώτο μονόλογο. Σας το παραθέτω.

«Ο φιλόλογός της (της Μαρίνας) λέει ότι εφέτος άρχισε να γράφει ωραίες εκθέσεις. Σύμφωνα βέβαια με τα γούστα ενός επαρχιώτη ψιλοαριστερού δασκαλάκου. Εγώ τώρα τι να πω; Αφού δε γράφει παρά κοινοτοπίες; Τις πιο πολλές φορές το ρίχνει στις μελιστάλαχτες ηθογραφικές περιγραφές, με καλυβούλες που ζούνε μέσα αγνοί ψαράδες ή γεωργοί. Όλοι τους υπέροχοι. Άγιοι άνθρωποι, πατεράδες, μανάδες, γιαγιάδες, παππούδες. Άσε την τελευταία της μανία για κοινωνική κριτική: Κακοί πλούσιοι μεγαλοβιομήχανοι εκμεταλλεύονται καλούς φτωχούς εργάτες».

Ο Μιχάλης Καραγάτσης μέσα από τα έντονα πάθη του, τα ψυχολογικά συμπλέγματα που τον βασανίζουν, τον απρόβλεπτο χαρακτήρα του, τις αντιπάθειες που δημιουργεί στον συγγενικό ή τον φιλικό του περίγυρο, αναγεννάται ως συγγραφέας, ωριμάζει, παραδίδει έργα μακρόβια. Οι άνθρωποι που τον περιβάλλουν φαίνεται να του συγχωρούν τα πάντα, ακριβώς γιατί τον φωτίζει εκείνο το λαμπρό αστέρι που τον έκαμε

αργότερα αθάνατο. Ίσως και γιατί δε μπορούσαν να του αντιταχθούν – τόσο άκαμπτος ήταν σε ορισμένα θέματα. Ακούστε τι ψιθυρίζει ο ίδιος ο Μίτια για τους ήρωές του, μετά από μια περίοδο απραξίας. Τον ενσαρκώνει ο **Θέμης**.

«Και κάποια στιγμή, βρήκα επιτέλους το κουράγιο να πάω στο γραφείο μου, να πάρω πάλι το χαρτί και το μολύβι και να αρχίσω ξανά. Ήθελα να μιλήσω για τον υπερευαίσθητο συγγραφέα **Μιχάλη Καραμάνο**, που τον βασάνιζαν κι αυτόν οι αϋπνίες και τελικά πέθανε στο φρενοκομείο, για τον **Γιούγκερμαν** που ήξερε να πιάνει τις ηδονές της ζωής με χέρια στιβαρά, για την αισθησιακή **Ντάινα** που ήταν όμορφη και πλούσια αλλά και πολύ σκληρή και φυσικά για τη γενναία, για τη θαρραλέα **Βούλα** με το διάφανο κορμάκι, τα σκοτεινά άταχτα μαλλιά και τα φλογερά μεγάλα καστανά μάτια, που πλήρωσε με τη ζωή της τον έρωτά της για τον **Βασίλη Γιούγκερμαν**. Σ' εκείνους τους δύσκολους καιρούς, αυτοί υπήρξαν οι πιο πιστοί φίλοι μου. Αυτοί μου στάθηκαν, αυτοί με έσωσαν. Και έτσι, σιγά σιγά, βγήκα από το σκοτάδι και μπήκα πάλι κουτσά-στραβά στη ζωή».

Η πνευματική ηδονή που μας διαπερνά, όταν μελετούμε τα μυθιστορήματα ή τα διηγήματα του Καραγάτση, κρύβει μέσα της πολύ πόνο, μεγάλα δράματα, μα και ιστορίες που ξεκινούν από ένα αστείο και φτάνουν ως τα όρια του γελοίου. Ο «Καραγάτσης σκηνοθέτης» θα τιλοφορούσαμε την πρώτη και «Του Λουντέμη ο γάμος» τη δεύτερη. Τις αφηγείται η Λασκαρώ, πολύτροπος υπηρέτρια της φαμίλιας του συγγραφέα, δανείζοντας τη φωνή της στη **Ραφαέλα**. Το απόσπασμα, από το δεύτερο μονόλογο, εκείνον της **Μαρίας**.

«Και κουβάλησαν τις μηχανές του κινηματογράφου και τα μεγάλα φώτα και μπαινόβγαιναν οι ηθοποιοί, η κυρία Χατζηαργύρη, ο κύριος Κωσταντάρας, ο κύριος Κατράκης, ο κύριος Νέζερ, και άλλοι πολλοί που δεν τις θυμούμαι πια και από την τραπεζαρία έτρεχαν και ανέβαιναν πάνω στην ταράτσα και τις κνηγούσε από πίσω ένας ψηλός με πιστόλι που έπαιζε τον Γερμανό, και έπειτα κατέβαιναν πάλι όλοι μαζί κάτω και έκαμαν το σπίτι σύγχρηστο και όταν αυτοί έφευγαν το απόγεμα δεν ήξερα από πού να πρωτοπιάσω για να το συμμαζέψω». «Δε μου λες, Λασκαρώ», της λέω εγώ και με πιάνουν τα γέλια. «Θυμάσαι ότι ο μπαμπάς ύστερα από μερικές μέρες πελάγωσε με την ταινία και άρχισε να κυκλοφορεί πέρα-δώθε σαν χαμένος και όλο καταριόταν τη στιγμή που μπλέχτηκε σ' αυτήν την ιστορία

και να μην έσωνε, έλεγε, που του ήρθε η ιδέα να γίνει και σκηνοθέτης...» «Πώς να μην τον θυμούμαι» μου απαντάει η Λασκαρώ με χαιρέκακο ύφος «Αλλά καλά να πάθει που πήγε και χώθηκε σε ξένα χωράφια. Δεν του έφταναν βλέπεις τα γραψίματά του, μόνον ήθελε και ταινίες». Εγώ το έβλεπα πως η Λασκαρώ είχε γίνει πια βαπόρι, αλλά πού να την αφήσω σε ησυχία. «Αμ, ο γάμος του Λουντέμη;» ρίχνω αμέσως το δεύτερο δόλωμά μου. Η Λασκαρώ αμέσως τσιμπάει. «Βέβαια και η παντρεία του Λουντέμη, πού αλλού; Στο σπίτι μας. Γιατί εμείς δε λέμε ποτές «όχι» σε κανέναν. Γάμο θέλετε; Θέατρο θέλετε; Ταινία θέλετε; Εμείς εδώ είμαστε και σας περιμένουμε. Και τώρα πες μου, βρε Ευχαριστημένο μου. Γίνεται να ξεχάσω και τον κουμπάρο του Λουντέμη, αυτόν τον θεόρατο άνθρωπο, τον Σικελιανό που έφερε μαζί του και τις Ρώσοι οργανοπαίχτες κι αυτοί αρχίνισαν να παίζουν τα ρώσικα και ο Σικελιανός έπιασε το χορό μέχρι τα ξημερώματα και έδινε κάτι πήδοι έως το ταβάνι και χτυπούσε τα ποδάρια του τόσο δυνατά που έλεγες πως όλο το πάτωμα θα έρθει κάτω. Ας' τα καλύτερα, Μαρίνα μου. Μόνο εγώ το ξέρω τι είδανε τα μάτια μου αυτά τα δεκαπέντε χρόνια πού είμαι μέσα σ' αυτό το σπίτι».

Ανάμεσα στα πολλά αιρετικά στοιχεία της συμπεριφοράς του, ο ευρηματικός γραφιάς, καταλήγει συχνά σε ανατροπές που φτάνουν ως τ' ακρόχειλα του σκανδαλώδους. Οι δικοί του άνθρωποι δεν εκπλήσσονται πλέον, καθώς από κείνον τα περιμένουν όλα!!! Στον τρίτο μονόλογο του βιβλίου της, η κόρη του παρουσιάζει τη γιαγιά Μίνα, πεθερά του συγγραφέα, να τον περνά γενεές δεκατέσσερις. Παρακολουθείστε τι του καταλογίζει, με τον τρόπο της **Ραφαέλας**.

«Κάμει όμως παρέα και με κοριτσόπουλα. Ναι, που θα κάθεται να χάνει τον καιρό του ο Δημητράκης. Όπου εύρει θηλυκό, αυτός από πίσω. Θυμούμαι πέρσι το καλοκαίρι που έπαιζα χαρτιά στη Λέσχη, μου λέγει η παρτεναίρ μου στο πινάκλ, η κυρία Μοσχοβάκη, ότι την προηγούμενη βραδιά που ήτο πανσέληνος, ο Δημητράκης συνήντησε την παρέα της κόρης της, της Μάρως – δεκαπέντε ετών η Μάρω, έμορφη, υψηλή, με μακριά καστανά μαλλιά – και επήγαν όλοι μαζί στο λιμάνι, και εκεί κάτω από την φεγγαράδα, ο Δημητράκης τους διηγήθη ένα καινούργιο μυθιστόρημα που σκοπεύει να γράψει. Είναι, λέει, η ιστορία των αγίων Σεργίου και Βάκχου. Εγώ αυτοί τις Άγιοι δεν τις έχω ακουστά. Τρέχα γύρευε πού επήγε και τις ξετρύπωσε ο γαμπρός μου. Μου έλεγε λοιπόν η Μοσχοβάκη ότι τα

παιδιά ενθουσιάσθησαν με τη διήγηση, αν και το τέλος της ιστορίας ήτο κάπως σκαμπρόζικο. Οι Άγιοι, στην τελευταία σκηνή, δεν καλοθυμούμαι τώρα όλην την πλοκή, ανασταίνονται και μπαίνουν σε ένα μπαρ της Κωνσταντινουπόλεως και αρχίζουν να χορεύουν με τις παλιογυναίκες νοτιοαμερικανικούς χορούς και τότες ο Άγιος Πέτρος θυμώνει πολύ και αποφασίζει να τις ανεβάσει οριστικώς στον Παράδεισο. Τα κορίτσια με το δίκαιό των εσοκαρίσθησαν λίγο. Δεν έχει τον Θεό του αυτός ο Δημητράκης. Είναι τώρα πράγματα σοβαρά να πηγαίνει με τις φίλες της κόρης του και να διηγείται αυτές τις σόκιν ιστορίες; Τον αλλάζεις όμως τον Δημητράκη; Αυτός ήταν, αυτός είναι και αυτός θα παραμείνει εσαεί».

Αυτός είναι ο δικός μας Μίτια. Όχι ένας συγγραφέας θρονιασμένος στον Όλυμπο της Λογοτεχνίας, αλλά ένας άνθρωπος με πολλά ελαττώματα κι άλλα τόσα προτερήματα, γήινος, που έβλεπε τη ζωή «σαν μια συναρπαστική κωμωδία παρεξηγήσεων που μόνο για γέλια είναι».... Και βέβαια δεν είχε άδικο. Όλο αυτό το παζάρι κιβδηλότητας που είναι κατάστικτο στον κοινωνικό χάρτη, η κυριαρχία των ανοήτων, η παγκόσμια αυτοκρατορία των φονιάδων, η τηλελαγνία και η υποκουλτούρα, μόνο για γέλια είναι. Γιατί αν λάβουμε σοβαρά υπ' όψιν, αν αντιμετωπίσουμε στοχαστικά την αμπντάλα τη ζωή, θα οδηγηθούμε σε δρόμους καρυωτακικούς. Πανάκεια λοιπόν, σε τούτα τα «χρόνια τα σακάτικα» όπως τα ονομάτισε ο Εγγονόπουλος, είναι η τελευταία φράση που έγραψε ο Μιχάλης Καραγάτσης, ο άτακτός μας Μίτια, ελάχιστες στιγμές προτού πεθάνει: « **Ας γελάσω!!!**»

Η Ραφαέλα, ο Παύλος, ο Θέμης κι εγώ σας ευχαριστούμε!

Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας σε μαθητές με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες και μαθητές με αυτισμό

Γεωργία-Γκλόρια Κουτσοκόστα,

E. E. E. E. K. Σερρών

Καλλιόπη Πασσαλή

E. E. E. E. K. Σερρών

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν στο Εργαστήριο Ειδικής Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Κατάρτισης (E. E. E. E. K) του Ν. Σερρών κατά το σχολικό έτος 2008-2009. Το πρώτο μέρος περιγράφει μεθόδους διδασκαλίας για άτομα με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες. Παρουσιάζονται τα διαφορετικά μοντέλα επικοινωνίας, δίνοντας έμφαση στα μοντέλα της 'προ-σκόπιμης' και της 'πολλαπλής επικοινωνίας'. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στις παραμέτρους (σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού, αισθητηριακό περιβάλλον και χώρος διδασκαλίας) που πρέπει να λάβει υπόψη ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία. Το δεύτερο μέρος αφορά σε μεθόδους διδασκαλίας για μαθητές με αυτισμό. Περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του φάσματος του αυτισμού και, αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται. Δίνεται έμφαση στη δομημένη διδασκαλία καθώς και στα κριτήρια σχεδιασμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στο τέλος κάθε μέρους δίνεται ως παράδειγμα εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας μία μελέτη περίπτωσης.

1. Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας σε μαθητές με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες

Ορισμός και χαρακτηριστικά

Οι μαθητές με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες εμφανίζουν:

1. Μειωμένη ικανότητα κατανόησης καινούριων ή σύνθετων πληροφοριών/εννοιών καθώς και εκμάθησης καινούριων δεξιοτήτων

2. Δυσκολία στην αυτόνομη αντιμετώπιση κοινωνικών καταστάσεων και περιστάσεων
Τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά εμφανίζονται πριν την ενηλικίωση του ατόμου και εξακολουθούν να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια και πορεία ανάπτυξής του (Department of Health, 2001).

Τα άτομα με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες εμφανίζουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης ενώ παράλληλα πολλά από αυτά παρουσιάζουν κινητικά ή/και αισθητηριακά προβλήματα ή/και επιληψία (Ware, 2003). Επιπλέον, τα προβλήματα λόγου και επικοινωνίας είναι συνήθη. Κατ' επέκταση, τα άτομα αυτά χρήζουν ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού, υγειονομικού και κοινωνικού δικτύου (Roberts, 2005). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση της αύξησης των ατόμων με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες κατά 1% το χρόνο για την επόμενη δεκαετία χάρη στον αυξανόμενο αριθμό παιδιών και εφήβων με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες που επιβιώνουν και ενηλικιώνονται (Department of Health, 2001).

Η επικοινωνία ατόμων με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες

Με το πέρασμα των χρόνων έχουν εμφανιστεί διαφορετικά μοντέλα επικοινωνίας (Bradley, 1998). Κατά τις δεκαετίες του εξήντα και του εβδομήντα οι ορισμοί της γλώσσας και της επικοινωνίας βασίζονταν στο μοντέλο της 'σκόπιμης επικοινωνίας' (intentional communication). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο πομπός επικοινωνεί με σκοπό να επηρεάσει τη συμπεριφορά του δέκτη περιμένοντας ο τελευταίος να λάβει το μήνυμα. Αυτό το μοντέλο απέκλειε τον διπολικό χαρακτήρα της επικοινωνίας ανάμεσα σε πολλά άτομα με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες και σε αυτούς που επικοινωνούσαν μαζί τους, διότι πολλές φορές τα άτομα με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες δεν επικοινωνούν σκόπιμα προκειμένου να μεταδώσουν κάποιο μήνυμα.

Δύο δεκαετίες αργότερα, θεώρησαν ότι επιτυχημένη επικοινωνία μπορεί να υπάρξει και χωρίς τη σκόπιμη ανταπόκριση ενός από τους δυο ομιλητές (Bradley, 1998). Η πρόθεση της επικοινωνίας δεν είναι λοιπόν απαραίτητη για την επικοινωνία (pre-intentional communication), γεγονός που βοήθησε στην ερμηνεία της επικοινωνίας των ατόμων με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες. Κατ' αναλογία, με τη γέννηση ενός βρέφους, οι γονείς αποδέχονται και αποδίδουν σημασία σε εύρος πράξεων (π.χ. βλεμματική επαφή) και φωνημάτων, ενώ μετά την ηλικία των 6 μηνών οι γονείς

αποδέχονται και αποδίδουν σημασία αντίστοιχα μόνο σε συγκεκριμένες πράξεις και φθόγγους (Coupe O' Kane and Goldbart, 1998). Οι γονείς, λοιπόν, είναι αυτοί που αποδίδουν σκοπιμότητα σε συγκεκριμένες ενέργειες ή χειρονομίες και τις αποδέχονται ως μορφή επικοινωνίας.

Οι Coupe O' Kane και Goldbart (1998) ανέπτυξαν τη 'Συναισθηματική Αξιολόγηση της Επικοινωνίας', η οποία προορίζεται για άτομα που βρίσκονται στο στάδιο της προ-σκόπιμης επικοινωνίας (pre-intentional communication) και έχει ως στόχο ο δέκτης της επικοινωνίας να αντιλαμβάνεται τα σημάδια επικοινωνίας από ένα άτομο με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες, να τους αποδίδει νόημα και να ανταποκρίνεται σε αυτά θεωρώντας τα σύμβολα επικοινωνίας (πίνακας 1). Για την αξιολόγηση της συναισθηματικής επικοινωνίας δίνεται έμφαση στην ερμηνεία και στην αποδοχή της επικοινωνίας του ατόμου όταν ανταποκρίνεται σε ποικιλία εσωτερικών και εξωτερικών ερεθισμάτων με τη χρήση όλων των αισθήσεων (ακοή, όραση, αφή, γεύση και οσμή). Οι τέσσερις έννοιες στις οποίες εστιάζουν οι Coupe O' Kane και Goldbart (1998) είναι: 'μου αρέσει', 'δεν μου αρέσει', 'θέλω', 'δεν θέλω'. Μέσα από την παρατήρηση του ατόμου με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες, ο δέκτης μπορεί να αναγνωρίσει τις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές που εκφράζουν συναισθήματα και επιθυμίες.

**Πίνακας 1. 'Επίπεδα Συναισθηματικής Αξιολόγησης της Επικοινωνίας'
(Coupe O' Kane and Goldbart, 1998)**

Επίπεδα	Περιγραφή επιπέδου	Στόχος δέκτη	Στόχος πομπού
<i>Επίπεδο 1 – αντανάκλαση</i>	Παραγωγή συμπεριφορών, ήχων ή αντανακλάσεων λόγω επαφής με περιορισμένα ερεθίσματα	Ανταποκρίνεται ενστικτωδώς στη συμπεριφορά του ατόμου	Διατηρεί βλεμματική ή οπτική επαφή για μεγάλο χρονικό διάστημα

<i>Επίπεδο 2 – αντίδραση</i>	Δημιουργία «ρεπερτορίου» συμπεριφορών λόγω επαφής με πολλά ερεθίσματα (συμβάντα ή άνθρωποι)	Αλληλεπιδρά εκ περιτροπής με το άτομο και ενθαρρύνει τη δημιουργία φωνημάτων και την κίνηση κεφαλιού, σώματος και χεριών	Ανταποκρίνεται σε μηνύματα όπως τόνος της φωνής ή έκφραση προσώπου
<i>Επίπεδο 3 – πρόληψη</i>	Το «ρεπερτόριο» συμπεριφοράς γίνεται τρόπος επικοινωνίας που αποκτά σκοπιμότητα και νόημα	Ανταποκρίνεται στη συμπεριφορά αναγνωρίζοντας την ως σκόπιμη για να πράξει ή να εξερευνήσει κάτι	Εξερευνά αντικείμενα ή παιχνίδια

Στη συνέχεια εμφανίζεται το μοντέλο της ‘λειτουργικής επικοινωνίας’ (functional communication), σύμφωνα με την οποία η επικοινωνία χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου προσωπικών σημαντικών εμπειριών, γεγονότων και δραστηριοτήτων. Η ‘λειτουργική επικοινωνία’ χρησιμοποιείται στην καθημερινή ζωή, είναι αυθόρμητη και επηρεάζει το περιβάλλον (Bradley, 1998). Ας υποθέσουμε ότι ένα άτομο με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες ακούει μουσική. Η παύση της μουσικής αποτελεί την έμμεση παρότρυνση για το άτομο ώστε να ζητήσει - π.χ. φωνάζοντας - την επανάληψή της.

Το μοντέλο που έχει απήχηση τα τελευταία χρόνια είναι αυτό της ‘πολλαπλής επικοινωνίας’ (total communication), σύμφωνα με το οποίο διάφορες μέθοδοι, εκτός του λόγου, χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία: η γλώσσα του σώματος, η φυσική επαφή/το άγγιγμα, σήματα ή σύμβολα, κάρτες, νοήματα ή αντικείμενα αναφοράς. Συχνά χρησιμοποιούνται συστήματα με σύμβολα και κάρτες, όπως είναι: α) το Makaton που συνδυάζει νοήματα με τα χέρια, κάρτες που απεικονίζουν ασπρόμαυρα σύμβολα ή και τον λόγο εφόσον υπάρχει (Grove and Walker, 1990), β) το PECS (Picture Exchange Communication System) που βασίζεται στην αρχή της ανταλλαγής, δηλαδή ο μαθητής

δίνει στον εκπαιδευτή την κάρτα που απεικονίζει το επιθυμητό αντικείμενο με σκοπό να το λάβει (Sigafos, 2005).

Τα αντικείμενα αναφοράς (objects of reference) αντιπροσωπεύουν δραστηριότητες, μέρη ή άτομα και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κατανόησης, της μνήμης και της επικοινωνίας, ενώ παράλληλα προΐδεάζουν για αυτό που θα επακολουθήσει μειώνοντας την ανάπτυξη ανεπιθύμητων προβληματικών συμπεριφορών (Jones, Pring and Grove, 2002). Τα αντικείμενα αναφοράς στηρίζονται στη θεωρία της εξαρτημένης μάθησης του Pavlov (Gray, 1999): το αντικείμενο αποτελεί το 'εξαρτημένο ερέθισμα' (π.χ. ένα κουτάλι) το οποίο επιφέρει την 'εξαρτημένη αντίδραση' (π.χ. την προσδοκία φαγητού). Ο Park (1997) χωρίζει τα αντικείμενα αναφοράς σε τρεις κατηγορίες: α) ενδείξεις (αντικείμενα που σχετίζονται με μια δραστηριότητα), εικόνες (αντικείμενα που υποδηλώνουν μια δραστηριότητα όπως μινιατούρες ή πραγματικά αντικείμενα) και σύμβολα (αντικείμενα που σχετίζονται αυθαίρετα με τη δραστηριότητα).

Η 'Συμπληρωματική και Εναλλακτική Επικοινωνία' (Augmentative and Alternative Communication) σχετίζεται με την 'πολλαπλή επικοινωνία' καθώς απαρτίζεται από διαφορετικές μεθόδους επικοινωνίας που δεν συμπεριλαμβάνουν τον λόγο. Η 'Συμπληρωματική και Εναλλακτική Επικοινωνία' χρησιμοποιεί αφενός εργαλεία που υποβοηθούν την επικοινωνία (π.χ. αντικείμενα, σύμβολα ή εικόνες που μεταφέρουν ένα μήνυμα) και αφετέρου υποστηρικτική τεχνολογία όπως υπολογιστές, διακόπτες (switches), ή ακόμη και μηχανήματα σύνθεσης ομιλίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο το άτομο με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες μπορεί να χρησιμοποιεί διάφορα λογισμικά και προγράμματα για να εκφράζει τις ανάγκες του (Taylor, 1998). Οι Schweigert and Rowland (1992) παρατήρησαν ότι η χρήση διακοπών ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος βελτιώνει την προσοχή και την ικανότητα του μαθητή να επιλέγει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα υποστηρικτικής τεχνολογίας που χρησιμοποιεί διακόπτες είναι το 'Big Mack', ένα μηχάνημα που έχει ένα ή περισσότερα κουμπιά στα οποία μπορεί να ηχογραφηθεί ένα μήνυμα για κάποια δευτερόλεπτα (λ.χ. 'Θέλω να πω νερό.'). Ο μαθητής καλείται στη συνέχεια να πατήσει το κουμπί όποτε επιθυμεί να επικοινωνήσει ή να εκφράσει στον συνομιλητή του μια ηχογραφημένη επιθυμία του.

Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας

Για την καλύτερη εκπαίδευση μαθητών με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες χρειάζεται το ανάλογο υποστηρικτικό πλαίσιο. Ο Byers (1998) προτείνει τρεις παραμέτρους που θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του:

1. Ανάπτυξη σχέσης μαθητή – εκπαιδευτικού

Η σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού μπορεί να θεωρηθεί ως βασική προτεραιότητα για τη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος εκμάθησης. Όταν ο εκπαιδευτής γίνει ο απόλυτος κυρίαρχος της διδακτικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο μαθητής είναι αποδυναμωμένος. Αντίθετα, μέσα από τη διαδικασία του διαλόγου (διαδικασία που ενδέχεται να μην γίνεται λεκτικά αλλά με εναλλακτικές μεθόδους επικοινωνίας) ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται καλύτερα την ισορροπία μεταξύ κανόνων, βοήθειας, υποστήριξης και εξουσίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα επαναπροσδιοριστεί η χρήση των προγραμμάτων και των χρονοδιαγραμμάτων που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση ατόμων με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες.

Συνακόλουθα, υπάρχουν κάποια μοντέλα που δίνουν την ευκαιρία τόσο στον μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό να αναπτύξουν μια δυναμική σχέση και να μοιραστούν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της εκμάθησης. Η 'Έντατική Αλληλεπίδραση' (Intensive Interaction) είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση για άτομα με περιορισμένες δεξιότητες επικοινωνίας. Χρησιμοποιεί αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες και παιχνίδια που σχετίζονται με τον ρυθμό, τη φυσική-σωματική επαφή και την κίνηση μέσα από μια δομημένη και αυξανόμενη διαδικασία. Εστιάζει κυρίως στην ευχαρίστηση, την ευαισθησία, τον αυθορμητισμό και την ανταπόκριση, ενώ κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής είναι ότι ο μαθητής είναι ο κυρίαρχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφόσον ο ίδιος κατευθύνει την εκπαιδευτική δραστηριότητα (Nind and Hewett, 2005).

2. Δημιουργία αισθητηριακού περιβάλλοντος

Η δημιουργία ενός πολύ-αισθητηριακού χώρου έχει ως στόχο τη διέγερση όλων των αισθήσεων των ατόμων με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες, προκειμένου να

χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους με χρήσιμο τρόπο (Pagliano, 2001). Ένας πολύ-αισθητηριακός χώρος είναι συνήθως ένα ξεχωριστό δωμάτιο που περιλαμβάνει οπτικά, ακουστικά και απτικά ερεθίσματα (π.χ. εναλλαγές χρωμάτων, ήχων ή σχημάτων), μασάζ, παιχνίδια με διακόπτες, δοκιμή φαγητών/ποτών, αρωματοθεραπεία ή υδροθεραπεία. Τα προαναφερθέντα μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες (Byers, 1998), όπως:

- Οπτική, ακουστική, απτική, γευστική και οσφρητική αντίληψη
- Στρατηγικές εκμάθησης (παρατήρηση, προσμονή, πρόβλεψη, μνήμη)
- Έννοια δράσης – αντίδρασης

Ωστόσο, η ύπαρξη τέτοιων χώρων είναι αρκετά πολυδάπανη και υπάρχει ο φόβος μετατροπής τους καθαρά σε χώρο αναψυχής (Aird, 2001), εάν δεν υπάρχει η κατάλληλη κατάρτιση από το προσωπικό.

3. Προσαρμογή υπάρχοντος χώρου διδασκαλίας

Ο εκπαιδευτικός που έχει στην τάξη του άτομα με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες, οφείλει να σκεφτεί πως θα ενσωματώσει τις αισθήσεις του ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τάξεις που έχουν πολύ θόρυβο ή προκαλούν οπτική σύγχυση, θα δυσκολέψουν το μαθητή να χρησιμοποιήσει σωστά τις αισθήσεις του. Η σωστή χρήση φώτων, ήχων, υφασμάτων και μυρωδιών θα αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μπορούν να χρησιμοποιηθούν και απλές τεχνικές που θα προσφέρουν ερεθίσματα στους μαθητές και θα αναπτύξουν τις αισθήσεις και τις δεξιότητές τους. Μερικά παραδείγματα είναι (Byers, 1998; Wyman, 2000):

- Χρήση διαφορετικών χρωμάτων για τον διαχωρισμό του προσωπικού χώρου, στον οποίο δουλεύει κάθε παιδί στην τάξη
- Χρήση αρωμάτων ή διαφορετικών υφασμάτων για την αναγνώριση διαφορετικών προσώπων στον ίδιο χώρο
- Χρήση χαλιού ή απτικών σημαδιών που βοηθούν στη διάκριση και στην ανεξάρτητη μετακίνηση
- Χρήση παιχνιδιών που βγάζουν ήχο ή αναβοσβήνουν για την ανάπτυξη της έννοιας δράσης – αντίδρασης

- Χρήση κασετόφωνου ή CD-player για την αναπαραγωγή μουσικής ή για την αναγνώριση της ηχογραφημένης φωνής οικείων στο άτομο προσώπων .

Μελέτη περίπτωσης εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας

Πριν από την επιλογή δραστηριοτήτων και ασκήσεων για τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει συγκεκριμένους εξατομικευμένους στόχους για τον κάθε μαθητή και να τους χωρίζει σε βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους. Οι στόχοι αυτοί τίθενται ανάλογα με τις ικανότητες και δεξιότητες κάθε μαθητή και έπειτα από συζήτηση που έχει γίνει με τη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου αλλά και τους γονείς κάθε παιδιού.

Η μελέτη περίπτωσης αναφέρεται σε δραστηριότητα κατά την πρώτη διδακτική ώρα κάθε ημέρας, στην οποία όλοι οι μαθητές με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες του τμήματος κάθονταν σε κύκλο για να πουν ‘καλημέρα’ στην ομάδα.

Η ομάδα αποτελούνταν από 4 μαθητές (14-23 ετών) και ο στόχος για κάθε μαθητή ήταν διαφορετικός και συγκεκριμένος:

- Για τον μαθητή Α (με σπαστική τετραπληγία και λόγο), ο στόχος ήταν να χαιρετίσει τον καθένα συμμαθητή του χωριστά, δηλαδή να έχει βλεμματική επαφή, να συνάψει χειραψία και να τους ρωτήσει τι κάνουν
- Για την μαθήτρια Β (με σπαστική τετραπληγία, δίχως λόγο), ο στόχος ήταν να πατήσει το σωστό από τα τέσσερα κουμπιά του Big Mack με το ηχογραφημένο μήνυμα ‘καλημέρα’ και στη συνέχεια το δεύτερο κουμπί με το ηχογραφημένο μήνυμα ‘Τι κάνεις;’ κοιτάζοντας καθένα συμμαθητή της
- Για τον μαθητή Γ (με σπαστική τετραπληγία, επιληψία, δίχως λόγο) στόχος ήταν να πατήσει το κουμπί του Big Mack με το ηχογραφημένο μήνυμα ‘καλημέρα’ έπειτα από επίδειξη και παρότρυνση της εκπαιδευτικού και να έχει βλεμματική επαφή με τους συμμαθητές του
- Για τη μαθήτρια Δ (με κινητικές δυσκολίες, προβλήματα όρασης, δίχως λόγο) στόχος ήταν να κάθεται στην καρέκλα μέσα στην ομάδα και να πατάει το κουμπί του Big Mack με το ηχογραφημένο μήνυμα ‘καλημέρα’.

2. Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας σε μαθητές με αυτισμό

Ορισμός και χαρακτηριστικά

Ο αυτισμός είναι μια ισόβια και σύνθετη αναπτυξιακή διαταραχή που εντάσσεται στο ευρύτερο Φάσμα των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών (Pervasive Developmental Disorders). Γίνεται εμφανής από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου παρόλο που η επίσημη διάγνωσή του μπορεί να καθυστερήσει (Volkmar, 1996). Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται ως «σύνθετη» καθώς επηρεάζει το άτομο σε διάφορα επίπεδα της ανάπτυξής του και «αναπτυξιακή», επειδή επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία του εγκεφάλου και τον τρόπο με τον οποίο αυτός αναπτύσσεται.

Παρόλη την πληθώρα των ερευνών, ο αυτισμός δημιουργεί ακόμα πολλά ερωτηματικά σε γενετιστές, εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους καθώς ακόμα δεν υπάρχει σαφής και συνολικά αποδεκτή θεωρία ως προς την αιτιολογία της διαταραχής αλλά ούτε και ως προς τη σωστότερη αντιμετώπιση ή εκπαίδευση των ατόμων που εντάσσονται στο Φάσμα του Αυτισμού.

Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, ο αυτισμός εντάσσεται σ' ένα ευρύτερο φάσμα διαταραχών. Χρησιμοποιείται ο όρος φάσμα για να υποδηλωθεί η ποικιλία και η πολυπλοκότητα των χαρακτηριστικών αλλά και η ιδιαιτερότητα της κάθε περίπτωσης. Παρόλο που μπορούν να εντοπιστούν κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στα άτομα με αυτισμό, κάθε περίπτωση είναι πολύ ξεχωριστή και μοναδική. Ίσως αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο ο αυτισμός παραμένει ανεξερεύνητος ως ένα βαθμό και δεν υπάρχουν απόλυτες θεωρίες που να άπτονται όλων των εκφάνσεών του.

Παρόλες αυτές τις δυσκολίες, είναι ευρέως αποδεκτό στη διεθνή βιβλιογραφία ότι υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά στην εμφάνιση των αυτιστικών διαταραχών, που χρησιμοποιούνται και ως διαγνωστικά κριτήρια. Η L. Wing (1998) έχει συνοψίσει πολύ αποτελεσματικά την πληθώρα των χαρακτηριστικών σε αυτό που η ίδια έχει ονομάσει «τριάδα των ελλειμμάτων» (triad of impairments). Η «τριάδα των ελλειμμάτων» περιγράφει, πρώτα, το ποιοτικό έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες, που εκφράζεται με την απουσία μη λεκτικών συμπεριφορών κοινωνικής αλληλεπίδρασης (π.χ. βλεμματική επαφή), έλλειψη κινήτρων για αλληλεπίδραση, απουσία ενσυναίσθησης. Το δεύτερο έλλειμμα είναι αυτό στην επικοινωνία. Τα άτομα με αυτισμό έχουν ιδιότυπο λόγο και κάποια δεν αναπτύσσουν καθόλου λόγο.

Παρουσιάζουν ηχολαλία, αδυναμία κατανόησης του μεταφορικού λόγου και αδυναμία να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν μία συζήτηση. Τέλος, η εμμονή σε επαναλαμβανόμενες κινήσεις, η προσκόλληση σε συγκεκριμένα αντικείμενα και η κλίση προς την επανάληψη και τη στερεοτυπία συνοψίζονται σε αυτό που λέγεται ποιοτικό έλλειμμα στην ποικιλία των ενδιαφερόντων και στη φαντασία.

Παράλληλα και πέραν της τριάδας αυτής, είναι σημαντικό να αναφερθούν και άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αυτισμού που εκδηλώνονται κατά περίπτωση. Πολύ χαρακτηριστικές είναι οι στερεότυπες επαναλαμβανόμενες κινήσεις, όπως το λίκνισμα, το περπάτημα στις μύτες των ποδιών, το κτύπημα των χεριών ή το παίξιμο των δακτύλων μπροστά από τα μάτια, που συχνά συνοδεύονται και από ιδιόμορφους ήχους. Επίσης, παρουσιάζεται πολύ συχνά μια ιδιαίτερη εμμονή στη διατήρηση σταθερότητας στο περιβάλλον. Αυτή η εμμονή μπορεί να εκδηλώνεται με την ενασχόληση με συγκεκριμένα αντικείμενα, την τελετουργική συμπεριφορά σε απλές καθημερινές συνήθειες και την εφαρμογή ενός πολύ συγκεκριμένου και δομημένου προγράμματος. Η αλλαγή ή διατάραξη κάποιου από τα στοιχεία που συνθέτουν αυτές τις εμμονές μπορεί να ανεβάσει τα επίπεδα του άγχους του ατόμου με αυτισμό πολύ ψηλά και αυτό να εκδηλωθεί, κατά περίπτωση, με αυτοτραυματισμό, επιθετικότητα ή συναισθηματική κρίση. Τέλος, σημειώνεται ιδιαίτερη διαφοροποίηση στα αποτελέσματα των τεστ ευφυΐας, με σημαντικά υψηλότερες αποδόσεις στις μη λεκτικές ικανότητες έναντι των λεκτικών. Ένα στα δέκα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζει ιδιαίτερα υψηλό δείκτη ευφυΐας και, σε άλλες περιπτώσεις, ξεχωριστή ικανότητα σε τομείς όπως η μουσική, η ζωγραφική ή οι αριθμητικοί υπολογισμοί. Η ικανότητα αυτή περιγράφεται ως ξεχωριστή τόσο γιατί διαφέρει πολύ από αυτές του μέσου ανθρώπου αλλά και γιατί δε συνάδει με τις υπόλοιπες ικανότητες του ατόμου με αυτισμό, όπως αυτές περιγράφηκαν παραπάνω.

Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά, επιστήμονες και εκπαιδευτικοί έχουν προσανατολίσει τις έρευνες τους στην αναζήτηση αυτών των πρακτικών και μεθόδων που θα διευκολύνουν και θα βελτιώσουν την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό, είτε αυτά βρίσκονται ενταγμένα στο γενικό σχολείο είτε σε κάποιο ειδικό σχολείο. Τη δεκαετία του 1960 αναπτύχθηκε στην Αμερική μία μέθοδος, με κυριότερο εκπρόσωπο

τον Ivar Lovaas, που προωθήθηκε τα επόμενα χρόνια ως εξαιρετικά αποτελεσματική στα άτομα με αυτισμό. Ονομάστηκε Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (ABA: Applied Behaviour Analysis). Αν θα προσπαθούσαμε να δώσουμε έναν ορισμό, θα λέγαμε πως: «ABA είναι η επιστήμη η οποία εφαρμόζει, με συστηματικό τρόπο, μεθόδους, που προέρχονται από τις αρχές της συμπεριφοράς (Συμπεριφορισμός) και που στόχο έχει να βελτιώσει σε ικανοποιητικό βαθμό κοινωνικά σημαντικές συμπεριφορές και να αποδείξει πειραματικά, πως οι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν, είναι υπεύθυνες για αυτή τη βελτίωση στις συμπεριφορές»(Cooper, Heron & Heward, 1987). Η μέθοδος αυτή εφαρμόστηκε για πολλά χρόνια, όμως άρχισε αργότερα να δέχεται ισχυρές κριτικές. Οι επικρίσεις βασίζονταν στο γεγονός ότι στηρίζεται αποκλειστικά σε συμπεριφορικές θεωρίες, δεν εστιάζει στο άτομο αλλά στην πράξη και δεν συνυπολογίζει καθόλου στοιχεία των γνωστικών θεωριών της μάθησης. Η μέθοδος ABA εστιάζει στην αρνητική συμπεριφορά και θέτει ως στόχο την μείωση ή εξάλειψή της και όχι στην εκπαίδευση του ατόμου ώστε να μπορεί να διαχειρίζεται τις δυσκολίες της καθημερινότητάς του.

Με το πέρασμα των χρόνων αναπτύχθηκαν περισσότερο ανθρωποκεντρικές θεωρίες και μέθοδοι εκπαίδευσης ατόμων με αυτισμό. Οι περισσότερες από αυτές κινούνται γύρω από αυτό που ονομάζεται *δομημένη διδασκαλία* και εισήχθη ως όρος από το Πανεπιστήμιο της Βόρειας Καρολίνας και συχνά ταυτίζεται με την εκπαιδευτική μέθοδο, που ονομάστηκε από τον δημιουργό της Eric Schopler, TEACCH και στα ελληνικά μεταφράζεται Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Διαταραχές Επικοινωνίας. Η *δομημένη διδασκαλία* αναφέρεται στις διαδικασίες που κάνουν την εκπαίδευση προβλέψιμη και συστηματική και προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή με αυτισμό σε ένα οργανωμένο και δομημένο εξωτερικό περιβάλλον (Siegel, 2003). Ο στόχος της είναι να διαμορφώσει έτσι το περιβάλλον και τη δομή της διδασκαλίας ώστε να μην υπάρχουν ασάφειες και ο κάθε μαθητής να γνωρίζει τί του ζητείται να κάνει κάθε φορά.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να οργανώσει έτσι την τάξη αλλά και τη διδασκαλία του ώστε να είναι προβλέψιμη και να ενισχύει την ανεξαρτητοποίηση του μαθητή, ιδιαίτερα όσο αυτός μεγαλώνει. Το θρανίο του μαθητή πρέπει να είναι τοποθετημένο μέσα στην τάξη με τέτοιο τρόπο ώστε να ελαχιστοποιούνται κατά το δυνατόν τα εξωτερικά ερεθίσματα, οπτικά και ακουστικά. Οι εργασίες που πρέπει να

κάνει βρίσκονται δίπλα του με σταθερή σειρά τοποθέτησης κι έτσι ο μαθητής δρα μόνος του. Τα οπτικά βοηθήματα προτείνονται στη διεθνή βιβλιογραφία ως πολύ αποτελεσματικά. Το βασικό τους πλεονέκτημα είναι ότι οι μαθητές μπορούν να τα χρησιμοποιούν για όσο χρόνο θέλουν ωστέ να επεξεργαστούν την πληροφορία τους, σε αντίθεση με τα ακουστικά ερεθίσματα που είναι μικρής διάρκειας (Quill, 1995). Τέτοια οπτικά βοηθήματα είναι οι φωτογραφίες ή οι κάρτες με οπτικοποιημένες δράσεις και η χρήση τους εντάσσεται ομαλά στη φιλοσοφία της δομημένης διδασκαλίας. Το πρόγραμμα, δηλαδή του μαθητή οπτικοποιείται και βρίσκεται πάντα διαθέσιμο σ' αυτόν ώστε να ξέρει τι ακολουθεί (Zager, 2005). Για παράδειγμα, όταν ο μαθητής έχει κάποια ώρα γυμναστικής μέσα στην ημέρα υπάρχει στο πρόγραμμά του μια φωτογραφία του γυμναστηρίου ή του αντίστοιχου εκπαιδευτικού, ανάλογα με το γνωστικό του επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό μειώνονται τα επίπεδα του άγχους του μαθητή, κάτι που είναι πολύ σημαντικό, καθώς το περιβάλλον του είναι οικείο και σταθερό και το πρόγραμμά του εύληπτο. Ο εκπαιδευτικός αφήνει χώρο στο μαθητή να ανεξαρτητοποιηθεί και να ενσωματωθεί ομαλά στη δομή του σχολείου. Επιπλέον, η χρήση των καρτών μπορεί να βοηθήσει και στη βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων καθώς με τον καιρό και την αφομοίωση των οπτικοποιημένων δράσεων μπορούν αυτές σταδιακά να αντικατασταθούν με άλλες πιο αφηρημένες και αργότερα ακόμα και με λέξεις. Κι έτσι, συνεχίζοντας το παράδειγμα που αναφέρθηκε πιο πάνω, ο μαθητής να μπορεί να αναγνωρίζει τη λέξη «γυμναστική» και να αντιλαμβάνεται το περιεχόμενό της. Να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι υπάρχουν οργανωμένα γλωσσικά προγράμματα που παρέχουν στον εκπαιδευτικό πληθώρα καρτών με οπτικοποιημένες δράσεις αλλά και καθημερινά αντικείμενα ή ασχολίες, όπως τα προγράμματα PECS και Makaton.

Πρέπει να αναφερθεί και να τονιστεί σ' αυτό το σημείο ότι για να είναι αποτελεσματική οποιαδήποτε μέθοδος διδασκαλίας είναι απαραίτητο να αξιολογούνται οι ικανότητες και το γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή και σύμφωνα με αυτήν την αξιολόγηση να οργανώνεται η διδασκαλία και η όποια παρέμβαση. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, που προτείνεται τα τελευταία χρόνια γενικώς στη ειδική αγωγή, κρίνεται ακόμα πιο σημαντικό όταν πρόκειται για μαθητές με αυτισμό. Υπάρχει αξιοσημείωτη διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται τα χαρακτηριστικά του αυτισμού στον κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να κάνει πλήρη αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του μαθητή και να

γνωρίζει πολύ καλά τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε μαθητής επεξεργάζεται τις πληροφορίες και επικοινωνεί. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία από το Αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και δραστηριότητες που βασίζονται σε στόχους ατομικούς και ανάλογους των ατομικών αναγκών.

Μελέτη περίπτωσης εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας

Η παρούσα μελέτη περιγράφει μια μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα τριών μαθητών (14-23 χρονών) με αυτισμό. Οι μαθητές διέφεραν κατά πολύ όσον αφορά στην αντιληπτική ικανότητα αλλά και το γνωστικό δυναμικό τους και γι' αυτό χρειάστηκε προσαρμογή και εξατομίκευση στις ανάγκες του καθενός.

Στόχος της διαδικασίας, εκτός από την απόκτηση γνώσης, ήταν η ανάπτυξη κάποιων κοινωνικών δεξιοτήτων, τομέας στον οποίο είναι γνωστό ότι τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται. Όσον αφορά στο γνωστικό τομέα, οι μαθητές μέσω της διδασκαλίας εξοικειώνονταν και καλούνταν να αναγνωρίσουν τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τα καιρικά φαινόμενα. Επίσης, οι ίδιοι οι μαθητές οργάνωναν με οπτικοποιημένο πρόγραμμα την ημέρα τους.

Η διαδικασία εξελισσόταν σε τέσσερα βήματα και λάμβανε χώρα την πρώτη διδακτική ώρα κάθε ημέρας. Οι μαθητές και η εκπαιδευτικός κάθονταν σε κύκλο έχοντας μπροστά πλαστικοποιημένες κάρτες με λέξεις ή εικόνες και δίπλα έναν αυτοσχέδιο πίνακα με υποδοχές για κάρτες. Πριν από οτιδήποτε, οι μαθητές έλεγαν 'καλημέρα' και μάλιστα ενισχύονταν ώστε να χαιρετούν προσωπικά καθέναν από τους συμμαθητές και την εκπαιδευτικό, δημιουργώντας έτσι ένα ομαδικό κλίμα και ένα αίσθημα εξοικείωσης και ασφάλειας. Το 1^ο βήμα της διαδικασίας ήταν η επιλογή της ημέρας. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού η ομάδα έβρισκε τι μέρα είναι και στη συνέχεια από τις αυτοκόλλητες κάρτες με τις ημέρες (εικόνα 1) ένας μαθητής έβρισκε τη σωστή, λέγοντάς τις με τη σειρά, και ξεκολλούσε τη σωστή κάρτα.



Στο επόμενο στάδιο ακολουθούνταν η ίδια διαδικασία με τον καιρό. Ένας μαθητής εντόπιζε τον καιρό που είχε την κάθε μέρα και από ένα σύνολο εικόνων με τα βασικά καιρικά φαινόμενα, ο ίδιος ή κάποιος άλλος μαθητής διάλεγε τη σωστή κάρτα (εικόνα 2). Το τρίτο βήμα ήταν η επιλογή της εικόνας του φαγητού που θα έτρωγαν οι μαθητές στη διάρκεια του δεκατιανού. Οι αυτοκόλλητες αυτές κάρτες τοποθετούνταν σε έναν αυτοσχέδιο πίνακα όπως φαίνεται στην εικόνα 3. Τέλος, από ένα σύνολο φωτογραφιών των διδασκόντων καθηγητών και με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού οι μαθητές οργάνωναν το ημερήσιο πρόγραμμα των μαθημάτων.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να γίνουν κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με τη διαδικασία που περιγράφηκε. Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δεν ήταν ίδιο. Η διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας κρίθηκε απαραίτητη. Έτσι, έπρεπε να βρεθεί τρόπος ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές εξίσου και με τον τρόπο που ο καθένας μπορούσε. Για παράδειγμα, ο μαθητής του οποίου η αντιληπτική ικανότητα δεν του επέτρεπε να αναγνωρίζει τις ημέρες καθοδηγούνταν έτσι ώστε να παίρνει τις αυτοκόλλητες κάρτες από τους συμμαθητές του και να τις κολλά ο ίδιος στον πίνακα. Επίσης, στη διαδικασία οργάνωσης του οπτικοποιημένου προγράμματος, κάθε μαθητής είχε το δικό του πακέτο καρτών ανάλογα και πάλι με το γνωστικό επίπεδο. Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν φωτογραφίες εκπαιδευτικών ή χώρων του σχολείου όπου γίνεται το κάθε μάθημα, κάρτες του γλωσσικού προγράμματος Makaton ή PECS ή φωτογραφίες του ίδιου του μαθητή σε δράση, ανάλογα με το τι ήταν πιο εύληπτο στην κάθε περίπτωση.

Η κοινωνικοποίηση των μαθητών και η ανάπτυξη ομαδικού κλίματος ήταν, επίσης, κριτήρια για το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Μέσα από τη συγκεκριμένη διδασκαλία, όπως αυτή περιγράφηκε παραπάνω, ενισχύθηκε η συνεργασία των μαθητών και η επικοινωνία τους για τη διεκπεραίωση μιας κοινής δράσης, με απώτερο στόχο την απόκτηση ή βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων. Η μέθοδος διδασκαλίας που αναλύθηκε είναι εύκολα προσαρμόσιμη σε μαθητές διαφορετικών γνωστικών επιπέδων και διαφορετικού δυναμικού.

Βιβλιογραφία

- Κάκουρος Ε. και Μανιαδάκη Κ. 2005. *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
- Aird, R. 2001. *The Education and Care of Children with Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties*. London: David Fulton.
- Bradley, H. 1988. Assessing and Developing Successful Communication. In P. Lacey and C. Ouvry (eds.) *People with Profound and Multiple Learning Disabilities: A Collaborative Approach to Meeting Complex Needs*. London: David Fulton, 50-65.
- Byers, R. 1998. Managing the Learning Environment. In P. Lacey and C. Ouvry (eds.) *People with Profound and Multiple Learning Disabilities: A Collaborative Approach to Meeting Complex Needs*. London: David Fulton, 146-155.
- Cohen, D. J., Volkmar, F. R. 1997. (ed) *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Canada: Wiley and Sons.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., and Heward, W. L. 1987. *Applied behavior analysis*. New York: Macmillan.
- Coupe O' Kane, J. and Goldbart, J. 1998. *Communication Before Speech: development and assessment*. London: David Fulton.
- Department of Health 2001. *Valuing People. A strategy for learning disability for the 21st century*. London: The Stationery Office.
- Frith, U. 1989. *Autism: explaining the enigma*. London: Blackwell Publishing.
- Giangreco, M., et al. 1997. *Choosing Outcomes and Accommodations for Children (COACH): A Guide to Educational Planning for Students with Disabilities*, Baltimore: Paul Brookes.
- Gray, J. 1999. Ivan Petrovich Pavlov and the conditioned reflex. *Brain Research Bulletin*, **50** (5-6), 433.
- Grove, N. and Walker, M. 1990. The Makaton Vocabulary, using manual signs and graphic symbols to develop interpersonal communication. *Augmentative and Alternative Communication*, **6**(1), 15-28.
- Jones, F., Pring, T. and Grove, N. 2002. Developing communication in adults with profound and multiple learning difficulties using objects of reference. *International Journal of Language & Communication Disorders*, **37**(2), 173-184.

Mesibov, G. B., Shea, V. and Schopler, E. (2004). *The Teacch Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Plenum Press.

Nind, M. and Hewett, D. 2005. *Access to Communication: Developing basic communication with people who have severe learning difficulties*. London: David Fulton.

Pagliano, P. 2001. *Using a Multisensory Environment: A practical guide for teachers*. London: David Fulton.

Park, K. 1997. How do objects become objects of reference? A review of the literature on objects of reference and a proposed model for the use of objects in communication. *British Journal of Special Education*, **24**(3), 108–114.

Quill, K. A. 1995. Visually cued instructions for children with autism and pervasive developmental disorders. *Focus on Autistic Behaviour*, **10**(3), 10-20.

Roberts, B. 2005. Promoting healthy lifestyles: Physical and sensory needs. In G. Grant, P. Goward, M. Richardson and P. Ramcharan (eds.) *Learning Disability: A Life Cycle Approach to Valuing People*. Open University Press, 243–259.

Schweigert, P. and Rowland, C. 1992. Early communication and microtechnology: Instructional sequence and case studies of children with severe multiple disabilities. *Augmentative & Alternative Communication*, **8**(4), 273-286.

Siegel, B. 2003. *Helping children with autism learn: treatment approaches for parents and professionals*. New York: Oxford University Press.

Sigafoos, J. 2005. From Premark to PECS: 25 years of progress in communication intervention for individuals with developmental disabilities. *Educational Psychology*, **25**(6), 601-607.

Taylor, J. 1998. Technology for Living and Learning. In P. Lacey and C. Ouvry (eds.) *People with Profound and Multiple Learning Disabilities: A Collaborative Approach to Meeting Complex Needs*. London: David Fulton, 156-166.

Wang, M. C. 1991. Adaptive Instruction: An alternative Approach to Providing for Student Diversity. In M. Aiscow (ed) *Effective schools for all*. London: David Fulton

Ware, J. 2003. *Creating a Responsive Environment for People with Profound and Multiple Learning Disabilities*. London: David Fulton.

Webster, C. D. 1980. *Autism-New directions in research and education*. New York: Pergamon Press.

Wing, L. 1996. *The Autistic Spectrum Disorder*. London: Robinson.

Wyman, R. 2000. *Making Sense Together: practical approaches to supporting children who have multisensory impairments*. London: Human Horizons Series.

Zager, L. 2005. *Autism Spectrum Disorders: Identification, Education, and Treatment*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική

ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ:

**Καραγκιόζογλου Βάγια, Μήτρου Χριστίνα, Παπαδοπούλου Ηρώ
(μαθήτριες της Γ΄ τάξης Γυμνασίου).**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ: Δεμιρδεσλή Αθηνά

ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ: Μπότσιου Βασιλική

**ΕΡΜΗΝΕΥΟΥΝ: Καραγκιόζογλου Βάγια, Μήτρου Χριστίνα,
Παπαδοπούλου Ηρώ.**

Γυμνάσιο Νέας Ζίχνης

H – Κορίτσια, ελάτε να καθίσουμε λίγο. Τόση ώρα βόλτες κάνουμε...

X – Ναι, δίκιο έχεις. Βαρέθηκα να περπατάμε τόση ώρα ασκόπως τήδε κακείσε.

H – Πάμε να σταθούμε εκεί...

X – Λοιπόν, τι λέγαμε;

B – Πόσο ωραία περνάμε στην ώρα του ΣΕΠ. Αν και η καθηγήτρια μιλά κάποιες φορές εις ώτα μη ακουόντων, το σημερινό μάθημα ήταν πολύ ενδιαφέρον. Τελικά, αν δεν έχεις τον βραχνά του βαθμού, χαλαρώνεις και απολαμβάνεις καλύτερα το μάθημα.

X – Μπορεί να λέει ώρες ώρες έπεα πτερόεντα, αλλά στο σημερινό μάθημα κατάφερε να με προβληματίσει...

B – Λοιπόν, δεν έχω ιδέα τι θα γίνει. Δήλιον πρόβλημα να μην ξέρουμε ποιο δρόμο θα ακολουθήσουμε. Αχ, έτσι όπως πάμε, άχθος αρούρης θα καταντήσουμε, βάρος της γης.

X – Αν δεν το καταλάβατε, ήγγικεν η ώρα των αποφάσεων. Το Λύκειο είναι προ των πυλών. Μπαίνουμε στην τελική ευθεία. Πρέπει να σκεφτούμε και να αποφασίσουμε αυθωρεί και παραγρήμα ποια κατεύθυνση θα διαλέξουμε.

H – Τι έγινε, πού θα πάμε;

B – Α, εσύ στο μάθημα ήκιστα παρατηρούσες, μάλλον αγρόν ηγόραζες.

X – Μα είναι ηλίου φαεινότερον: έρωσ ανίκατε μάχαν.

B – Στο θέμα μας. Δε μου λες εσύ, τι σκέφτεσαι για το μέλλον;

H – Έκαστος στο είδος του και εφ' ω ετάχθη. Πρέπει να βρούμε την αιγιμή του δόρατός μας, το δυνατό μας σημείο.

X – Αλλά για να βρούμε αυτό που πραγματικά θέλουμε, πρέπει να έχουμε και το γνώθι σαυτόν και την κατάλληλη μόρφωση. Γι' αυτό φωνάζουν οι καθηγητές «Δράξασθε παιδείας»! Και μας ψάλλουν τον αναβαλόμενον, γιατί δε διαβάζουμε όσο αυτοί κελεύουν.

H – Και για πες μου, πού θα μας χρησιμεύσουν άραγε όλες αυτές οι στείρες γνώσεις που μας επιβάλλουν να αποστηθίσουμε;

B – Χωρίς κάποιο πτυχίο πάντως, εργασία πολύ δύσκολα βρίσκεις. Η συνεχής μελέτη θα σου ανοίξει την πόρτα για το πανεπιστήμιο. Αλλιώς θα μείνεις εκτός νυμφώνος με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

X – Σκέφτεσαι ίσως την πιθανότητα να περάσουμε σε κάποια σχολή που δε θέλουμε, ασύμβατη με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα μας; Θα υποθηκεύσουμε το επαγγελματικό μας μέλλον και θα είμαστε καταδικασμένοι εις το διηνεκές, εις τον αιώνα τον άπαντα.

H – Δε θέλω ούτε να το σκέφτομαι. Αν συμβεί κάτι τέτοιο, θα είναι δώρον άδωρον. Σίγουρα όμως δε θα φταίμε αποκλειστικά εμείς γι' αυτό.

B – Καταλαβαίνω τι λες. Αγόμαστε και φερόμαστε από την τηλεόραση και τα καταναλωτικά πρότυπα που μας προβάλλει. Και δεν είναι μόνο αυτό! Είναι και οι γονείς που κινούν πάντα λίθον, για να εκπληρώσουμε εμείς τις ανεκπλήρωτες φιλοδοξίες τους. Εγώ φταίω, αν δε θέλω να γίνω γιατρός;

X – Αχ, έτσι είναι πράγματι. Προσδοκίες γονέων... παιδεύουσι τέκνα!

H – Α, όλα κι όλα! Έχουσι γνώσιν οι φύλακες. Εγώ δεν πρόκειται να αφήσω τους άλλους να παίρνουν ερήμην μου αποφάσεις για τη δική μου ζωή. Το μόνο που ξέρουν να λένε οι γονείς είναι «διάβασε» και «διάβασε». Και οι καθηγητές, ως αντίλαλος τους,

μιλούν για την αξία της παιδείας. «Της παιδείας αι ρίζαι πικραί, οι δε καρποί γλυκαί», ρητόρευε τις προάλλες η φιλόλογος.

B – Ναι, αλλά πολύ πικρές τελικά φαίνονται οι ρίζες της. Και αν καταφέρουμε να γευτούμε τους γλυκούς καρπούς της και επιτύχουμε, πύρρειο νίκη θα έχουμε κατακτήσει.

H – Τι εννοείς;

B – Το τίμημά της θα είναι ακριβό, αφού θυσιάζουμε στο βωμό της την ξενοιασιά και την ανεμελιά της νιότης μας.

X – Καλά λένε επομένως οι στατιστικές πως εμείς οι μαθητές είμαστε οι πιο σκληρά εργαζόμενοι της Ευρώπης! Αχ, δάκρυα τα προοίμια της τέχνης.

H – Μηδέν άγαν, δεν πρέπει να κάνουμε τίποτα το υπερβολικό. Και το πολύ διάβασμα μάς έχει κουράσει. Σκεφτείτε μόνο πόσο λίγο ελεύθερο χρόνο έχουμε στην εποχή του «ανθρώπου χταπόδι» που διανύουμε.

B – Από την μία καρέκλα στην άλλη: σπίτι, σχολείο, ενισχυτική και τούμπαλιν. Ρομποτάκια καταντήσαμε. Παιχνίδι, πλάκα κοντεύουν να γίνουν άγνωστες λέξεις.

X – Ειρήσθω εν παρόδω, εμένα πιο πολύ με ενοχλεί το κήρυγμα των μεγάλων. Δια βραγέων μου σπάνε τα νεύρα. Άντε να μην πω τίποτα παραπάνω. Θου κύριε, φυλακήν τω στόματί μου.

H – Μην αναξέεις πηγάς. Βλέπουν τη νεολαία ως αποφώλιον τέρας. Και ας ξέρουμε πως αγωνιζόμαστε αντί πινακίου φακής. Αντί να μας ανοίγουν δρόμους, μιλούν πάντα περί όνου σκιάς. Άσε αυτό το «ίσες ευκαιρίες» για όλους, που επαγγέλλονται. Τι αστείο! Δος μοι πα στο και ταν γαν κινάσω, απαντάμε εμείς.

X – Και οι βαθμοί είναι πάντα το μήλον της έριδος, για να μαλώνουμε με τους γονείς μας.

A – Πιο πιεστική πάντως απ' όλους είναι η Διευθύντρια, ειδικά όταν προσπαθεί να μας βγάλει από το νήδυμο ύπνο μας.

X – Χθες πάλι αυτή έφα γεγονυία τη φωνή: Ο γραμματών άπειρος ου βλέπει βλέπων ή εκείνο το ήθος ανθρώπω δαίμων, δηλαδή ο χαρακτήρας μας είναι η μοίρα μας, που μας τονίζει διαρκώς. Δηλαδή να το πιστέψω τώρα εγώ ότι η ευτυχία μας εξαρτάται αποκλειστικά από μας τους ίδιους. Ουφ, δεν ξέρω ζαλίστηκα.

B – Κορίτσια, συγκεντρωθείτε! Ελήλυθεν η ώρα να αποφασίσουμε. Ούτως ή άλλως αβρόγοις ποσί δε θα καταφέρουμε τίποτα.

Η – Εκ γενετής, εξ απαλών ονύχων όλοι μας ρωτάνε τι θα γίνουμε, όταν μεγαλώσουμε.

Β – Τώρα δεν πρέπει να αποφασίσουμε εν ου παικτοίς. Δεν είναι να παίζουμε με τέτοια θέματα, για να μην μας βρουν επί ξύλου κρεμάμενους. Και ξέρετε το αποτέλεσμα, ε; Δρυός πεσούσης πας ανήρ ξυλεύεται.

Χ – Εγώ πάντως τις πανελλήνιες τις φοβάμαι.

Η – Απαγε απ' εμού.

Β – Η αλήθεια πικρά. Και εσύ σε κάθε δυσκολία ανακρούεις πρύμναν. Θαρσείν γρή, πρέπει να έχουμε θάρρος.

Χ – Μάλλον ήγγικεν η ώρα να αρχίσουμε να κάνουμε τις σημαντικές επιλογές της ζωής μας. Και η αρχή εστί το ήμισυ του παντός.

Β – Για να πετύχουμε, λένε, πρέπει να έχουμε καινά δαιμόνια, καινοτόμες ιδέες. Τι λες και εσύ Ηρώ;

Η – Εν οίδα, ότι ουδέν οίδα.

Χ – Το έχεις φιλοσοφήσει βλέπω το πράγμα.

Η – Καιρός παντί πράγματι. Κάθε πράγμα στον καιρό του. Από πολύ νωρίς δεν ανησυχείτε για όλα αυτά; Εγώ δεν σκοτίζομαι και τόσο. Ας ζήσουμε το παρόν μας. Το μέλλον άορατον.

Β – Βρε τέκνον Βρούτε, βρε απολωλός πρόβατον, μέχρις εσχάτων διστάζεις. Γιατί δε συμεριζέσαι την αγωνία μας; Οι καιροί ου μενετοί!

Η – Ου φροντίς Ηρώ. Μη μου τους κύκλους τάραττε. Αρκετά κηρύγματα έχω ακούσει ως τώρα. Ωρα να πω και εγώ κάτι: Βίος ανεόρταστος, μακρά οδός απανδόκευτος.

Β – Είσαι το άκρον άωτον της αδιαφορίας.

Χ – Δίκιο έχει. Νοιαζόμαστε για σένα. Προσπαθούμε να εφαρμόσουμε αυτό που λένε : αλλήλων τα βάρη βαστάζετε. Δεν νοιάζεσαι για το μέλλον σου; Τώρα τελευταία βλέπω δεν ανοίγεις βιβλίο.

Η – Εξ οικείων τα βέλη, αλλά προτιμώ τας αγκάλας του Μορφέως.

Χ – Αφού έχεις κενά πώς θα προχωρήσεις;

Η – Δεν αλλάζουμε συζήτηση; Ες αύριον τα σπουδαία. Αύριο θα μιλήσουμε για τα σημαντικά.

Χ – Ε, και ο έγων ότα ακούειν, ακουέτω.

B – Και ο μη δαρείς παις ου παιδεύεται, μην ξεχνάς.

H – Τι θα με δείρεις κιόλας; Ποίον σε έπος φύγεν έρκος οδόντων;

B – Δεν φταίω εγώ. Συ ήρξας χειρών αδίκων. Συ ρίπτεις έλαιον εις την πυράν. Μαζί μου τα βάζεις τώρα;

X- Απλά πρέπει να ξέρεις πως χρειάζεται προσπάθεια και σύστημα για να πετύχεις!

B – Αυτή ενδιαφέρεται μόνο για άρτον και θεάματα. Αλλά τώρα είναι αι αργαί των ωδίνων.

H – Α, είσαι πέραν του δέοντος τρελή. Διαρρηγνύω τα υμάτια μου. Ει δυνατόν, πάψε. Νομίζεις ότι τα αντιμετωπίζω όλα ελαφρά τη καρδιά;

B – Αφού όλη την ώρα ήξεις αφήξεις είσαι!

H – Πιστεύεις δηλαδή ότι βαίνω κατά κρημνών; Μη νομίζεις, έχω και εγώ άγχος και αγωνία για το μέλλον.

B – Και δε σου φαίνεται. Απορώ και εξίσταμαι που θυμήθηκες το αύριο.

H – Ναι, εγώ τι φταίω, αν εσύ διωλίζεις τον κώνωπα, την δε κάμηλον καταπίνεις;

B – Καλά, εσύ δεν βλέπεις γύρω σου; Θεωρείς εύκολη υπόθεση το να βρεις την σήμερον ημέρα εργασία; Ούτε τα πτυχία ούτε τα αντικειμενικά προσόντα είναι αρκετά, για να σου εξασφαλίσουν εργασία με προοπτικές. Κι όλα αυτά σε γαλεπούς καιρούς με το “δει δη γρημάτων” να ακούγεται πανταχόθεν.

H – Τι θες να πεις;

B – Δήλον εστί. Στην αγορά εργασίας δεν επικρατεί αξιοκρατία αλλά το δίκαιον της πωγμής. Ή, για να στα κάνω πιο λιανά, εις οιωνός άριστος αμύνεσθαι περί...της πάρτης σας.

H – Ορίστε;

B – Δεν καταλαβαίνεις; Ο ισχυρότερος νικά. Όποιος έχει κοινωνική δικτύωση, δούναι και λαβείν που λένε. Μόνο ελέω διασυνδέσεων πετυχαίνει κανείς. Γι’ αυτό λίγοι έχουν μερίδιο. Ου παντός πλειν εις Κόρινθον. Έτσι και εγώ δεν σκέφτομαι από τώρα πότε και αν θα γίνω, εκών άκων, γρανάζι του συστήματος που καθόρισαν για μας τους νέους.

H – Ε καλά, το σύστημα είναι έτσι από καταβολής κόσμου. Είσαι όμως όπως πάντα υπερβολική. Δεν θα εγκαταλείψουμε τα όνειρα, τα σχέδια και τις επιθυμίες μας τόσο απλά και αβασάνιστα!

B – Εγώ δεν είπα αυτό!

X – Κορίτσια, ειρήνη υμίν. Ειρήσθω εν παρόδω, είστε και οι δύο πάρα πολύ φιλόμαχες. Πολύ εύκολα πνέετε τα μένεα. Εν βρασμώ ψυχής λέτε πράγματα που δεν τα εννοείτε. Απνευστί λέτε εκατό λέξεις το λεπτό και άνευ αιδούς πληγώνετε χωρίς λόγο η μία την άλλη. Μεριμνάτε δε και τυρβάζετε περί πολλά και δεν σκέφτεστε τα σημαντικά. Ας πούμε για τις ευκαιρίες που δεν μας παρέχονται, όπως θα έπρεπε;

H – Δίκαιο έχεις. Πρέπει να γυρίσουμε τις πλάτες σε αυτούς τους Γραμματείς και Φαρισαίους, που μας τάζουν την Γη της Επαγγελίας.

B – Κινούν πάντα λίθον, αποφασίζουν για εμάς χωρίς εμάς και δίκην Ποντίου Πιλάτου καταλογίζουν την ευθύνη σ' εμάς.

X – Και όλα αυτά εν κρυπτό και παραβύστω και με ελαφρά τη καρδιά. Και όταν ξυπνήσουμε απότομα, θα βρεθούμε σε μια δύσκολη πραγματικότητα.

H – Γι' αυτό πρέπει κάποιος να τους πει: “Αιδώς Αργείοι”!!!

B – Κορίτσια, ξεφεύγουμε από την συζήτηση. Λοιπόν, «αμ' έπος αμ' έργον»! Αποφασίσαμε τίποτα, γιατί εγώ δεν κατάλαβα;

H – Εκείνο που κατάλαβα εγώ είναι ότι ζούμε στην εποχή της γνώσης και η καλή μόρφωση είναι εκ των ων ουκ άνευ! Η γνώση είναι δύναμη που λένε.

X – Και η καλή πληροφόρηση. Δια τον φόβον των Ιουδαίων λοιπόν, πρέπει να εξετάσουμε όλες τις πλευρές. Ένθεν και ένθεν είναι ένα σοβαρό ζήτημα. Μακάρι τα όνειρά μας να λάβουν σάρκα και οστά και όλα να πάνε κατ' ευχήν.

B – Γένοιτο! Τέλος πάντων, το πήρατε χαμπάρι ότι τελειώνει η χρονιά; Φεύγουμε κι εγώ δυσκολεύομαι στους αποχαιρετισμούς.

H – Τελικά, δεν ήταν και τόσο άσχημα. Θα μου λείψουν πολλά πράγματα από το Γυμνάσιο.

X.- Και οι καθηγητές, ό,τι και να πούμε, μόχθησαν για μας.

B. – Γι αυτό κι εμείς τους βεβαιώνουμε ότι οι κόποι τους δεν πήγαν επί ματαίω.

H.- Εξάλλου, δείτε μας και καμαρώστε μας. Είμαστε η ζωντανή απόδειξη της δουλειάς τους.

Εξ όνυχος τον λέοντα, που λένε.

X.- Ούτως ειπείν, καλού κόκορος καλόν ωόν ή κατά το νεότερον «με όποιον δάσκαλο καθίσεις τέτοια γράμματα θα μάθεις».