

ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ν. ΔΡΑΜΑΣ

Επιμορφωτικό υλικό από τις συναντήσεις του Συνδέσμου

συναντήσεις

- η αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας στη διδασκαλία
- ο Εμμανουήλ Κριαράς ως δάσκαλος
- για τις σχολικές βιβλιοθήκες
- ζητήματα που προκύπτουν από τη γλωσσική διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συνεργασία με το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]
- το λεξιλόγιο και η διδασκαλία του, συνεργασία με το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]

λίγα λόγια για το Σύνδεσμο*

Σήμερα, μετά την ανάδειξη του νέου ΔΣ, ο Σύνδεσμος Φιλολόγων ν. Δράμας προχωρεί στο πρώτο του βήμα για το 2011. Η προσπάθεια αυτή έχει κύριο σκοπό να προκαλέσει την ενεργή συμμετοχή κάθε συναδέλφου, προκειμένου να ανοίξουμε την πόρτα της αίθουσας και να μιλήσουμε από την οπτική της διδακτικής πράξης. Με όρους συλλογικούς και διάθεση συνεργατική, θα θέλαμε ο Σύνδεσμος να αποτελέσει βήμα όχι μόνο για παλαιότερους αλλά κυρίως νεότερους συναδέλφους, για να εκφράσουν προβληματισμούς, να καταθέσουν προτάσεις, κρίσεις και δοκιμές. Η συλλογικότητα και η συνεργασία μπορεί να εξασφαλίσει επιστημονική εγκυρότητα και συσσωρευμένη πείρα, να προκαλέσει τη δημιουργικότητά μας και να διαχύσει μια αίσθηση ασφάλειας σε όλους. Στη λογική αυτή στηρίζεται και η οργάνωση εκδηλώσεων με τη μορφή συνάντησης – συζήτησης για συγκεκριμένα θέματα, με την ελεύθερη συμμετοχή όλων των συναδέλφων που θέλουν όχι μόνο να ακούσουν αλλά και να καταθέσουν τη δική τους γνώση και εμπειρία.

* μ' αυτό το κείμενο ξεκίνησαν οι συναντήσεις αποτέλεσμα των οποίων είναι και το υλικό αυτής της έκδοσης

Το υλικό που περιέχεται σ' αυτό το αφιέρωμα διατίθεται ελεύθερα και αποσκοπεί να βοηθήσει πολύπλευρα τη διδασκαλία στη Β/θμια Εκπαίδευση.

Η αναφορά στο αφιέρωμα γίνεται:

Σύνδεσμος Φιλολόγων ν. Δράμας, Επιμορφωτικό υλικό από τις συναντήσεις του Συνδέσμου Φιλολόγων ν. Δράμας, Δράμα, 2012

ISBN 978-960-9704-01-4

περιεχόμενα

πρώτη συνάντηση	
η αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας στη διδασκαλία	5
1. η Δράμα και η περιοχή της κατά τον 5 ^ο αι. π.Χ., οι Ήδωνες	6
2. η Λατινοκρατία στη Δράμα.....	9
3. ο πληθυσμός του Νευροκοπίου και της περιοχής της Δράμας	11
4. το όνομα του Κάτω Νευροκοπίου.....	13
5. Ηρώο Γυμνασίου Αρρένων Δράμας: μια αφορμή για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας	14
6. 1916 – 1918 στην Ανατολική Μακεδονία	16
7. καπνεργατικό και εργατικό κίνημα	18
8. η οκτάωρη εργασία	21
9. η εξέγερση της Δράμας το 1941.....	23
10. η τρίτη βουλγαρική κατοχή 1941-44	25
11. Δραμινό Θέατρο	27
Βιβλιογραφία.....	29
δεύτερη συνάντηση	
ο Εμμανουήλ Κριαράς ως δάσκαλος	31
ο Εμμανουήλ Κριαράς, δάσκαλος εσαεί.....	32
λίγα λόγια από τον ίδιο τον Εμμανουήλ Κριαρά	35
το συγγραφικό έργο του Εμμανουήλ Κριαρά	37
παράλληλο χρονολόγιο	39
η προσφορά του Εμμανουήλ Κριαρά στην εκπαιδευτική και γλωσσική μεταρρύθμιση	42
δουλεύοντας με τον καθηγητή Εμμανουήλ Κριαρά.....	44
τα λεξικά.....	46
περιγραφή και περίληψη	47
ο Εμμανουήλ Κριαράς μιλά στη «Μακεδονία της Κυριακής»	49
αιτία της αγραμματοσύνης η γλωσσική μας πολυπραγμοσύνη στο γυμνάσιο.....	51
Εμμανουήλ Κριαράς, συνέντευξη στον Σ.Ν. Κοδέλλα.....	53
Εμμανουήλ Κριαράς, η ζωή και το έργο του	55
Εμμανουήλ Κριαράς: «Οι γονείς μου δεν ήθελαν να γίνω φιλόλογος διότι δεν θα έβγαζα πολύ ψωμί».....	57
τρίτη συνάντηση	
για τις σχολικές βιβλιοθήκες	59
Εισαγωγή.....	60
Λογοτεχνία στο γυμνάσιο, διδασκαλία του μαθήματος με την υποστήριξη της σχολικής βιβλιοθήκης	62
Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β΄ γυμνασίου, δύο δοκιμές.....	63
Μαθηματικά: Γιατί να χρησιμοποιήσω τη σχολική βιβλιοθήκη;.....	66
Λογοτεχνία Γ΄ λυκείου (γενική παιδεία), μάθημα αλλού και αλλιώς.....	68
Αστρονομία, επιλεγόμενο β΄ λυκείου, ενότητα «Γαλαξίες».....	71
Έκθεση γ΄ Λυκείου στη σχολική βιβλιοθήκη: προετοιμασία θέματος πανελλαδικών	72
Εντυπώσεις μαθητών.....	74
Μια μικρή εμπειρία και σύντομη αποτίμηση	76
Αθέατη πραγματικότητα... ..	79
Εξομολογήσεις ενός Έλληνα βιβλιοθηκάρου σχολικής βιβλιοθήκης.....	81
Δανειστικό σκέλος: μια σύντομη αποτίμηση για τη νεότερη και παλαιότερη σχολική βιβλιοθήκη της πόλης.....	82
Ιστορική αναδρομή στη λειτουργία των Σχολικών Βιβλιοθηκών.....	83

Η βιβλιοθήκη ως δημόσιο αγαθό	85
Ποια είναι η κατάσταση των Σχολικών Βιβλιοθηκών σήμερα;	87

πέμπτη συνάντηση*

ζητήματα που προκύπτουν από τη γλωσσική διδασκαλία	88
Τι είναι ελληνικό; (προέλευση λέξεων)	90
Ετυμολογία.....	91
Ιδεολογία και επιστήμη στα γλωσσικά θέματα.....	92
Όταν τους φοράμε τ' αρχαία... ..	94
Προστακτική με αύξηση	95
Τα αρχαία ξένη γλώσσα	96
Ερωτήματα και προβληματισμοί γύρω από τη γλώσσα και τη διδασκαλία της	97

έκτη συνάντηση

το λεξιλόγιο και η διδασκαλία του	104
εισήγηση του Γιώργου Παπαναστασίου	105
1. περιγραφική γραμματική, σχολική γραμματική.....	105
2. Πρότυπη γλώσσα και γραμματικές	106
συζήτηση	107
3. Στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης.....	107
4. Η νέα σχολική γραμματική και η χρήση λεξικού	108
5. Η πειθώ- της πειθούς.....	109
6. ο ρόλος των φιλολόγων.....	110
7. Ετυμολογία.....	111
8. Αντιδάνεια	112
9. Μεταφραστικά και σημασιολογικά δάνεια	114
συζήτηση με τη Βάσω Μελικίδου.....	116
1. τα «νέα» βιβλία και η επιμόρφωση	116
2. η χαοτική ύλη των βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας	116
3. το πλούσιο λεξιλόγιο και οι εξετάσεις	118
4. ενεργητικό λεξιλόγιο και το νήμα μεταξύ γυμνασίου-λυκείου.....	118
5. «έκθεση»-η ασυνέχεια γυμνασίου και λυκείου.....	120
6. γιατί λείπει ο αναλυτικός λόγος απ' τα παιδιά;.....	121

* η τέταρτη συνάντηση του Συνδέσμου είχε θέμα «Αναστάσιος Β. Μουμτζάκης, το έργο και η προσφορά του στην εκπαίδευση». Το υλικό διαμορφώθηκε αυτόνομα και έχει τα εξής στοιχεία:
Σύνδεσμος Φιλολόγων ν. Δράμας, Α. Β. Μουμτζάκης, το έργο και η προσφορά του στην εκπαίδευση, Δράμα, 2011, ISBN 978-960-9704-00-7

η αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας στη διδασκαλία

εισαγωγικό

Το εκπαιδευτικό υλικό που συγκεντρώθηκε εδώ επιχειρεί να προτείνει μία στροφή στην έρευνα, τη μελέτη και τη διδασκαλία της τοπικής μας ιστορίας. Τα σχέδια μαθημάτων που ακολουθούν αφορούν πτυχές της δραμινής ιστορίας και καλύπτουν γεγονότα από όλες σχεδόν τις περιόδους της. Κύριος σκοπός όλων των προτάσεων είναι να δείξουν πρακτικά τον τρόπο που μπορεί να αξιοποιηθεί η τοπική ιστορία στη διδασκαλία. Χαρακτηριστικό τους είναι η συντομία έτσι ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν σε μία διδακτική ώρα. Επίσης, οι περισσότερες απ' αυτές μπορούν να δοκιμαστούν στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας χωρίς να τροποποιηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα. Ελπίζουμε ότι η προσπάθεια αυτή θα αποτελέσει το έναυσμα να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη δραμινή ιστορία ώστε να αξιοποιηθεί στην τάξη.

τι είναι τοπική ιστορία

Γενικότερα, με τον όρο Τοπική Ιστορία νοούνται τα ιστορικά γεγονότα, η εκκλησιαστική, η εκπαιδευτική και η λαογραφική παράδοση, τα μνημεία πολιτισμού, τέχνης και αρχιτεκτονικής, αλλά και η οικονομική, κοινωνική και πληθυσμιακή εξέλιξη μίας περιοχής. Ειδικότερα, η ιστορία της περιοχής της Δράμας χωρίζεται σε πέντε περιόδους: προϊστορική (50000-700 π.Χ.), αρχαία (700-148 π.Χ.), ρωμαϊκή (148 π.Χ.-324 μ.Χ.), βυζαντινή (324-1383 μ.Χ.) και νεότερη (1383-σήμερα) η οποία χωρίζεται σε δύο υποπεριόδους, στη μεταβυζαντινή 1383-1913 και στη νεοελληνική 1913-σήμερα).

1. η Δράμα και η περιοχή της κατά τον 5^ο αι. π.Χ., οι Ήδωνες

(Ηροδότου Ιστορίαι Ζ 110, 114 Πολύμνια)

110: ταύτας μὲν δὴ τὰς πόλιας τὰς παραθαλασσίας τε καὶ Ἑλληνίδας ἐξ εὐωνύμου χειρὸς ἀπέργων παρεξήιε· ἔθνεα δὲ Θρηίκων δι' ὧν τῆς χώρας ὁδὸν ἐποιέετο τοσάδε, Παῖτοι Κίκονες Βίστονες Σαπαῖοι Δερσαῖοι Ἰδωνοὶ Σάτραι. τούτων οἱ μὲν παρὰ θάλασσαν κατοικημένοι ἐν τῇσι νηυσὶ εἶποντο· οἱ δὲ αὐτῶν τὴν μεσόγαιαν οἰκέοντες καταλεχθέντες τε ὑπ' ἐμεῦ, πλὴν Σατρώων, οἱ ἄλλοι πάντες περὶ ἀναγκαζόμενοι εἶποντο.

114: φαρμακεύσαντες δὲ ταῦτα ἐς τὸν ποταμὸν καὶ ἄλλα πολλὰ πρὸς τούτοις ἐν Ἑννέα ὁδοῖσι τῇσι Ἰδωνῶν ἐπορεύοντο κατὰ τὰς γεφύρας, τὸν Στρυμόνα εὐρόντες ἐξευγμένον. Ἑννέα δὲ ὁδοὺς πυνθανόμενοι τὸν χῶρον τοῦτον καλέεσθαι, τοσούτους ἐν αὐτῷ παῖδας τε καὶ παρθένους ἀνδρῶν τῶν ἐπιχωρίων ζῶντας κατώρυσσον.

(ΘΟΥΚΥΔΙΔΟΥ ΙΣΤΟΡΙΩΝ Β 98)

...τῆς δὲ Παιονίας παρὰ τὸν Ἀξιὸν ποταμὸν στενὴν τινα καθήκουσαν ἄνωθεν μέχρι Πέλλης καὶ θαλάσσης ἐκτήσαντο, καὶ πέραν Ἀξιοῦ μέχρι Στρυμόνος τὴν Μυγδονίαν καλουμένην Ἰδῶνας ἐξελάσαντες νέμονται...

(Υπογραμμίστε στα αποσπάσματα από τα αρχαία κείμενα του Ηροδότου και του Θουκυδίδη το όνομα Ήδωνες)

Κείμενο 1

“Νοτίως της Οδομαντικής βρισκόταν η Ήδωνίδα, που εκτεινόταν ανάμεσα στους ποταμούς Στρυμόνα και Νέστο (από δυτικά προς ανατολικά) και από τον Αγγίτη ποταμό ως την παραλία του Στρυμονικού και Πιερικού κόλπου (από βορρά προς Νότο), δηλ. σ' ολόκληρη την περιοχή των νομών Δράμας, Καβάλας και στο νότιο τμήμα της επαρχίας Φυλλίδας (Σερρών).

[...]

Όπως φαίνεται από τις πηγές η Ήδωνίδα αποτελούνταν από τρία τμήματα: 1) την Φυλλίδα, που εκτεινόταν ανάμεσα στο Παγγαίο και τον Αγγίτη, 2) την κυρίως Ήδωνίδα, που καταλάμβανε την περιοχή του σημερινού νομού της Δράμας και της επαρχίας Νέστου Καβάλας και 3) την Πιρίδα, που εκτεινόταν σ' όλο το μήκος της παραλιακής λωρίδας ανάμεσα στο Παγγαίο και τη θάλασσα, περιλαμβάνοντας περίπου την περιοχή του σημερινού νομού της Καβάλας, εκτός από την επαρχία του Νέστου”.

Σαμσάρης Δ.Κ., *Ιστορική Γεωγραφία της Ανατολικής Μακεδονίας κατά την αρχαιότητα*

Κείμενο 2

“Κατά τον **Ηρόδοτο** τον Αλικαρνασσεά οι Ήδωνοί συγκαταλέγονται ανάμεσα στα τριάντα τρία έθνη των Θρακών. Το θρακικό αυτό έθνος ζούσε στον ευρύτερο χώρο της Θράκης, μέρος της οποίας αποτελούσε και η σημερινή Ανατολική Μακεδονία, και ήταν εξαπλωμένο μέχρι τον ποταμό Στρυμόνα. Ο **Θουκυδίδης** αναφέρει ότι σε παλιότερους χρόνους η επικράτεια των Ήδωνων έφτανε μέχρι τον Αξιό ποταμό, όμως σύντομα τους απομακρύνανε από την περιοχή οι Μακεδόνες και τους αναγκάσανε να μετακινηθούν ανατολικότερα”.

Χατζόπουλος Γ.Κ., *Η εμβρυακή μορφή του θεάτρου και η λατρεία του Διόνυσου στη χώρα των Ήδωνων*

1. Με βάση τα κείμενα 1,2 μπορείτε να εξηγήσετε γιατί η Δράμα στον τίτλο του δραμινού περιοδικού «**Δράμα –Ήδωνίδα Γη**» χαρακτηρίζεται “Ήδωνίδα Γη”; Γνωρίζετε άλλα προϊόντα δραμινά, καταστήματα, συλλόγους με την επωνυμία «Ήδωνες»;

2. Ποιους αρχαίους συγγραφείς επικαλείται ο συγγραφέας του δεύτερου κειμένου για τις πληροφορίες που μας δίνει στο κείμενο σχετικά με τους Ήδωνες; Για ποιο λόγο τους αναφέρει;

Βοηθούν στην εγκυρότητα των πληροφοριών;

Κείμενο 3

“... Από οικονομική άποψη αυτή η χώρα των Ηδωνών παρουσιάζεται ιδιαίτερα σημαντική, αφού βρίσκεται στην περιοχή του Παγγαίου με τα ονομαστά μεταλλεία χρυσού(VII 112) και γειτονεύει, ανατολικά με την ξακουστή για τον πλούτο της περιοχή του Δάτου, ενώ στο εσωτερικό της “έχει και άφθονη ξυλεία, καλή για ναυπήγηση, πολλά ξύλα για κουπιά και μεταλλεία με ασήμι” (V23). Εξάλλου, η γεωγραφική της θέση την καθιστά κομβικό σημείο για τη συγκοινωνία και το εμπόριο στην ευρύτερη περιοχή της *Θρηίκης* και του Βορείου Αιγαίου.”

Σπυρόπουλος Η.Σ., “Η περιοχή της Δράμας στην Ιστορίην του Ηρόδοτου (Ηδωνίς και Ηδωνοί)

1. Ποια είναι τα οικονομικά πλεονεκτήματα που παρουσιάζει η χώρα των Ηδωνών;
2. Πιστεύετε ότι ο φυσικός της πλούτος και η θέση της κινούσε το επεμβατικό και κατακτητικό ενδιαφέρον των διαφόρων γειτονικών Θρακικών φυλών αλλά και πιο μακρινών πόλεων -κρατών;

Κείμενο 4

«...Ο μεγάλος δημιουργός του Αθηναϊκού κράτους Περικλής, προκειμένου να προβεί στην υλοποίηση του μεγαλόπνοου ναυτικού του προγράμματος ιδρύει μεγάλης σημασίας αποικία στην παράλια περιοχή της χώρας των Ηδωνών, προκειμένου να εκμεταλλευθεί την τεράστια σε ποσότητα και εξαιρετική σε ποιότητα ξυλεία του ιερού όρους Παγγαίου.”

“...Η τεράστια σημασία που αποδίδανε οι Αθηναίοι στην περιοχή αποδεικνύεται από το γεγονός ότι το 436 π. Χ. οι Αθηναίοι έστειλαν δέκα χιλιάδες αποίκους, οι οποίοι είχαν οικτρό τέλος στη σύγκρουση τους με τους Ηδωνούς.»

«...Εύλογο ήταν, ύστερα από τόσες οχλήσεις και πείσμονες επιθέσεις να εξασθενήσουν αμυντικά οι Ηδωνοί και να υποταχθούν σε νέα δύναμη, που αναφάνηκε τον 4ο π. Χ. αιώνα, στους Μακεδόνες του Φιλίππου του Β. Το ιερό Παγγαίο τίθεται πλέον στην υπηρεσία και την εκμετάλλευση των Μακεδόνων...Είναι αμφίβολο αν είχε την τόση ακτινοβολία της η εκστρατεία του Μ. Αλεξάνδρου χωρίς το ιερό και χρυσοφόρο Παγγαίο»

Χατζόπουλος Γ. Κ. , *Η εμβρυακή μορφή του θεάτρου και η λατρεία του Διόνυσου στη χώρα των Ηδωνών.*

1. Ποιοι Έλληνες και με ποιο τρόπο έδειξαν ενδιαφέρον για τη χώρα των Ηδωνών; Γιατί τελικά κατακτήθηκαν από τους Μακεδόνες; Ποια η σημασία της κατάκτησης αυτής στη σταδιακή ανάπτυξη της δύναμης του μακεδονικού βασιλείου στα χρόνια του Φιλίππου και του Μ. Αλεξάνδρου;

Σύνδεση με το σχολικό εγχειρίδιο:

Αναφορά στους Ήδωνες μπορεί να γίνει κατά τη διδασκαλία των Περσικών πολέμων: - εκστρατεία Μαρδόνιου 492 π. Χ. και εκστρατεία Ξέρξη 480 π. Χ.- (σελ. 59 -60) και κατά τη διδασκαλία του κεφαλαίου που αφορά το Βασίλειο της Μακεδονίας (σελ. 95-99). Μάλιστα μπορεί να αξιοποιηθεί ο χάρτης της σελ. 95 του σχολικού εγχειριδίου.

Σχόλια - Συμπεράσματα:

Η πρόταση αυτή δοκιμάστηκε στην τάξη σε δύο διαφορετικά τμήματα, όχι όμως κατά τη διδασκαλία των Περσικών πολέμων, όπως προτείνεται παραπάνω, αλλά στην επανάληψη του κεφαλαίου «Αρχαϊκή εποχή».

Τα αποτελέσματα ήταν θετικά. Ζητήθηκε από τους μαθητές του ενός τμήματος να αξιολογήσουν γραπτά την προσπάθεια εκφράζοντας τη θέση τους αν τους προξένησε το ενδιαφέρον η τοπική ιστορία. Από τους 23 μαθητές που ήταν παρόντες ανταποκρίθηκαν οι 18.

Οι 13 από αυτούς σχολίασαν θετικά τη διδασκαλία και οι 5 την έκριναν μάλλον αρνητικά. Αυτοί κυρίως εστίασαν στον τρόπο διδασκαλίας, γιατί δεν χρησιμοποιήθηκαν οι νέες τεχνολογίες ή γιατί δεν ήταν ομαδική εργασία. (Παρόλο που δούλεψαν σε ομάδες, ήταν η πρώτη φορά και πολύ σύντομος ο χρόνος που δόθηκε)

Συγκεκριμένα έγραψαν:

«...Έμαθα πράγματα τα οποία δεν γνώριζα και κατάλαβα πως κάποιες ονομασίες προϊόντων ή καταστημάτων έχουν άμεση σχέση με την αρχαία ιστορία.»

«Μου άρεσε, γιατί έμαθα να υποστηρίζω την άποψή μου με βάση τα στοιχεία που δόθηκαν στα φυλλάδια. ... Θα ήθελα όμως πιο πολύ να μάθω για τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις του τόπου μας»

«Πιστεύω ότι είναι πολύ εποικοδομητικό να ασχολούμαστε με την πολιτιστική αλλά και γεωφυσική ιστορία, διότι ο καθένας μας πρέπει να έχει τις στοιχειώδεις γνώσεις για τον τόπο του. Μου άρεσε διότι ξεφύγαμε λίγο από το βιβλίο»

«Μου φάνηκε λίγο βαρετό. Θα ήταν πιο ενδιαφέρον αν ήταν πιο ομαδική η δουλειά ή αν βγαίναμε λίγο έξω από την τάξη»

Οι μαθητές παρόλο που δεν γνώριζαν την προέλευση του ονόματος «Ηδωνες» και ποια σχέση είχαν με την περιοχή απάντησαν ικανοποιητικά στις ερωτήσεις των κειμένων 3, 4, οι οποίες αφορούν τη σημασία του φυσικού πλούτου και της θέσης της περιοχής.

Έδειξαν να αντιλαμβάνονται το σχήμα «αίτιο – αποτέλεσμα» και χρησιμοποίησαν την κριτική τους ικανότητα. Μάλιστα τέθηκε η ερώτηση από κάποιον μαθητή γιατί η Δράμα δεν αναφέρεται στην αρχαία ιστορία όπως η Αθήνα και η Σπάρτη.

Επίσης, φάνηκε να κατανοούν τη σημασία των «πηγών» για τη συγγραφή ενός ιστορικού έργου.

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι ότι ενεργοποιήθηκαν μαθητές, οι οποίοι παραδοσιακά αδιαφορούν για το μάθημα της ιστορίας.

για το σύνδεσμο φιλολόγων ν. Δράμας, Ευαγγελία Αντωνίου

2. η Λατινοκρατία στη Δράμα

Κείμενα από σχολικά εγχειρίδια

Ο κόμης Βαλδουίνος της Φλάνδρας πήρε την αυτοκρατορία της Κωνσταντινούπολης, από την οποία εξαρτιόταν το βασίλειο της Θεσσαλονίκης (περιλάμβανε θρακικά και μακεδονικά εδάφη) (Δημητρούκας Ι. – Ιωάννου Θ., *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β΄ Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2010, σ. 62 και χάρτης σ. 64).

Ο Βονιφάτιος ο Μομφερρατικός, άμεσος υποτελής του Βαλδουίνου, ίδρυσε το βραχύβιο βασίλειο της Θεσσαλονίκης (περιλάμβανε τα εδάφη μεταξύ Μοσυνόπολης, δηλ. της σημερινής Κομοτηνής, και Αζιού) (Δημητρούκας Ι. - Ιωάννου Θ. - Μπαρούτας Κ., *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565-1815, Β΄ Γενικού Λυκείου Γενικής Παιδείας*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2010, σ. 73 και χάρτης σ. 68).

Παράλληλα κείμενα για τη Δράμα

Η Ανατολική Μακεδονία από το Νέστο μέχρι το Στρυμόνα –και η περιοχή της Δράμας– παραχωρήθηκε από τον Βαλδουίνο Α΄ (1204-1205), τον ιδρυτή της Λατινικής Αυτοκρατορίας της Κωνσταντινούπολης (1204-1261), στον Βονιφάτιο Μομφερρατικό (1204-1207), τον ιδρυτή του Λατινικού Βασιλείου της Θεσσαλονίκης (1204-1224) (Γεωργιάδης Ν.Θ., *Η Δράμα και η περιοχή της κατά τη βυζαντινή περίοδο*, εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2008, σ. 44)... Επίσης σύμφωνα με τον Γοδεφρείδο Βιλλεαρδουίνο, ο Βονιφάτιος Μομφερρατικός οχύρωσε το κάστρο της Δράμας –Dramine– το 1206, όταν εκστράτευσε κατά του τσάρου των Βουλγάρων Ιωάννη Α΄ (1197-1207)... (Τον καιρό εκείνο ο μαρκήσιος Βονιφάτιος του Μομφερρά αναχώρησε από τη Θεσσαλονίκη. Πήγε στις Σέρρες, που ο Ιωαννίτζης τις είχε ισοπεδώσει. Τις οχύρωσε εξ αρχής και ύστερα οχύρωσε ένα κάστρο με το όνομα Ντραμίν (Δράμα) μέσα στην κοιλάδα των Φιλίππων. Και όλα τα μέρη παραδόθηκαν σε αυτόν και του ήταν πειθήνια. Και ξεχειμώνιασε σε αυτά τα μέρη (Γεωργιάδης, ό.π., σ. 45)... Ένας άλλος Φράγκος χρονικογράφος, ο Ερρίκος της Βαλανσιέν, αναφέρει ότι στην περιοχή της Δράμας πέρασε τα Χριστούγεννα του 1207 ο Λατίνος αυτοκράτορας της Κωνσταντινούπολης Ερρίκος της Φλάνδρας (1206-1216) αλλά και ότι η Δράμα –Dragmes– ήταν το επιχειρησιακό του κέντρο το Δεκέμβριο του 1207 και τον Ιανουάριο του 1208 κατά των Λομβαρδών που κατείχαν τη Χριστούπολη (Γεωργιάδης, ό.π., σσ. 45-46). Βλ. επίσης Πασχαλίδης Β.Κ., «Φραγκοκρατία στη Δράμα (1206-1223)», *Μακεδονικόν Ημερολόγιον Σφενδόνη* (1991) 283-287. -Πασχαλίδης Β.Κ., *Δραμινά Ιστορικά*, 67 Μελέτες για τη Δράμα και την περιοχή της, Δράμα 1992, σσ. 36-39, 199-200.

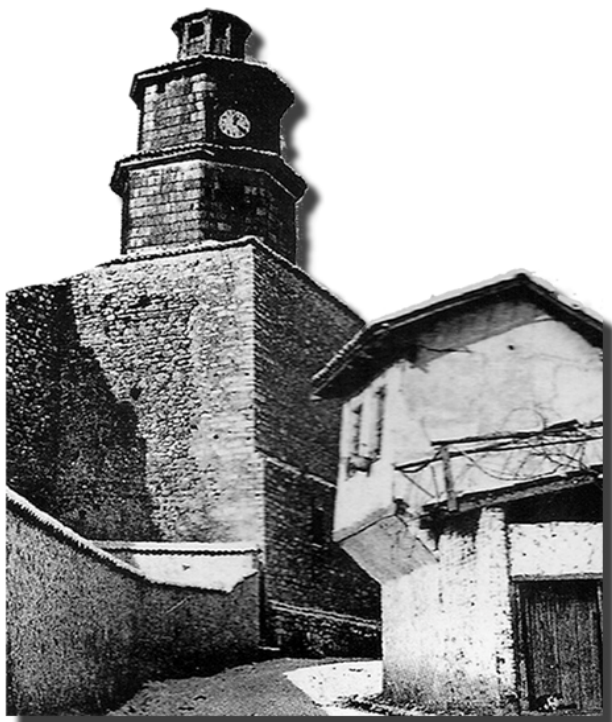
Ερωτήσεις

1) Να προσδιορίσετε τα γεωγραφικά όρια του λατινικού βασιλείου της Θεσσαλονίκης με βάση το χάρτη του σχολικού βιβλίου.

2) Πώς αναφέρεται η πόλη της Δράμας σύμφωνα με τις δύο λατινικές πηγές (Γοδεφρείδος Βιλλεαρδουίνος και Ερρίκος της Βαλανσιέν) και με ποια σημερινή πόλη ταυτίζεται η Χριστούπολις;

3) Με αφορμή την πληροφορία ότι ο Βονιφάτιος Μομφερρατικός οχύρωσε το κάστρο της Δράμας, να αναφερθείτε στην ιστορία του τείχους της πόλης μας και να παρακολουθήσετε την εξέλιξή τους στο χρόνο μέσω φωτογραφιών από τις αρχές του 20ού αιώνα μέχρι σήμερα [βλ. Βελένης Γ. - Τριανταφυλλίδης Κ., «Τα βυζαντινά τείχη της Δράμας. Επιγραφικές μαρτυρίες», *Βυζαντινά* 11 (1991) 97-116. -Γεωργιάδης Ν.Θ.- Πολύζου Ευ.Αλ., «Τα βυζαντινά τείχη της Δράμας», *Διεθνές Συνέδριο Αρχιτεκτονικής Τοπίου Land 2010, Δράμα 12-17 Απριλίου 2010*, ΤΕΙ Καβάλας-ΣΤΕΓ Δράμας, Τμήμα Αρχιτεκτονικής Τοπίου, Δράμα 2010, 467-476].

Ο πύργος του ρολογίου τη δεκαετία του 1930 (αριστερά) και του 2010 (δεξιά).



για το Σύνδεσμο Φιλολόγων ν. Δράμας, Νίκος Γεωργιάδης

3. ο πληθυσμός του Νευροκοπίου και της περιοχής της Δράμας

ΠΗΓΗ

Το Ζίρνοβο (=Κάτω Νευροκόπι) στα 1885 κατοικούνταν από 300 οικογένειες από τις οποίες τα $\frac{3}{4}$ ήταν χριστιανικές σλαβόφωνες και κατά $\frac{1}{4}$ μουσουλμανικές. Στις χριστιανικές οικογένειες πρέπει να αναφερθεί ότι περιλαμβάνονταν Έλληνες και σλαβόφωνοι Έλληνες και σχισματικοί σλαβόφωνοι. Είχε μια εκκλησία, ένα τέμενος και ένα σχολείο.

Βασίλειος Πασχαλίδης, Η Δράμα 7000 χρόνια, Δράμα 1997, σελ. 155

1. Ποιο είναι το βασικό κριτήριο που χρησιμοποιεί η πηγή για να διακρίνει τους πληθυσμούς του χωριού; Ποιο κριτήριο διακρίνει σήμερα τους πληθυσμούς ενός τόπου;
2. Αν κατεβαίνατε εκείνη την εποχή στο παζάρι του χωριού, ποιες γλώσσες θα ακούγατε να μιλιούνται;
3. Σε ποια χριστιανική εκκλησία του χωριού αναφέρεται το κείμενο;
4. Ποιος άλλος λατρευτικός τόπος υπήρχε; Το θεωρείτε λογικό και γιατί;
5. Σήμερα γνωρίζετε αν το τέμενος υπάρχει ή έχει καταστραφεί; Σε ποια θέση του χωριού βρισκόταν;

Σύνδεση με το βιβλίο της Γ΄ γυμνασίου (Ευ. Λούβη – Δ. Χρ. Ξιφαράς, Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, ΟΕΔΒ, σελ. 85):

Οι βαλκανικοί πόλεμοι (1912-1913)

Τα αίτια. Λίγο καιρό μετά την επικράτηση των Νεότουρκων (βλέπε ενότητα 22) έγινε φανερό ότι κύριος στόχος τους ήταν ο πλήρης εκτουρκισμός του οθωμανικού κράτους, πράγμα που σήμαινε διώξεις σε βάρος των αλλοεθνών πληθυσμών της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Η πολιτική αυτή αναζωπύρωνε τα εθνικά αισθήματα των γειτονικών βαλκανικών λαών (Έλληνες, Βούλγαροι, Σέρβοι) που επεδίωκαν όχι μόνο την προστασία των ομοεθνών τους που διέμεναν στο οθωμανικό κράτος αλλά και την ενσωμάτωση των οθωμανικών εδαφών στα οποία αυτοί κατοικούσαν.

ΠΗΓΗ

Τα περισσότερα χωριά που κάηκαν από τον ελληνικό στρατό είχαν προηγουμένως εγκαταλειφθεί από τους κατοίκους τους, που ακολούθησαν τα βουλγαρικά στρατεύματα στην υποχώρησή τους. ...σε ημερολογιακή σημείωση ενός απλού φαντάρου για το χωριό Γκιουρετζίκ (σημ. Γρανίτης) της Δράμας διαβάζουμε ότι την προηγούμενη μέρα είχε περάσει από κει «το κύριον σώμα του στρατού, και είχε κάμει κυριολεκτικώς όργια. Διήρπασαν τας οικίας και πολλές παρθένους ητίμασαν».

Τάσος Κωστόπουλος, Πόλεμος και Εθνοκάθαρση 1912-1922, Βιβλιόραμα, ΑΘΗΝΑ 2007, σελ. 54

Στο Δοξάτο της Δράμας, η εξολόθρευση του ελληνικού πληθυσμού [από τον βουλγαρικό στρατό] παίρνει μαζικές διαστάσεις στις 30 Ιουνίου, με ισοπέδωση του μεγαλύτερου μέρους της κωμόπολης κι εκτεταμένη συμμετοχή των μουσουλμανικών πληθυσμών της γύρω περιοχής στη σφαγή 500 περίπου Ελλήνων.

Τάσος Κωστόπουλος, Πόλεμος και Εθνοκάθαρση 1912-1922, Βιβλιόραμα, ΑΘΗΝΑ 2007, σελ. 48

1. Ποιες εθνότητες αποτελούσαν τους ντόπιους πληθυσμούς του σημερινού νομού Δράμας;
2. Τι πιστεύετε ότι επιδιώκουν να πετύχουν τόσο ο ελληνικός όσο και ο βουλγαρικός στρατός με τις αγριότητες που διαπράττουν σε βάρος των αλλοεθνών ντόπιων πληθυσμών;
3. Εσείς γνωρίζετε από πού κατάγεται η οικογένειά σας και πότε εγκαταστάθηκε στην περιοχή; Με βάση τις προηγούμενες διαπιστώσεις, κατά τη γνώμη σας, γιατί ένα μεγάλο μέρος

των προσφύγων της Μ. Ασίας οδηγήθηκε να εγκατασταθεί στο Νευροκόπι και την ευρύτερη περιοχή;

4. Υπάρχουν σήμερα κάτοικοι στο λεκανοπέδιο του Νευροκοπίου που κατάγονται από διαφορετικές εθνότητες και ποιες; Ποιοι λόγοι τους οδήγησαν εδώ; Να τους συγκρίνετε με αιτίες που γνωρίζετε ότι οδήγησαν στην ίδια περιοχή ελληνικούς πληθυσμούς της Μ. Ασίας μετά το 1922.

ΜΕΡΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Κατά τη δοκιμή του σχεδίου οι μαθητές έδειξαν με τις παρατηρήσεις τους να αντιλαμβάνονται τη σκοπιμότητα των βαλκανικών συγκρούσεων καθώς και τη διαφορά που υπήρχε στα κριτήρια διαίρεσης του πληθυσμού. Οι περισσότεροι, ωστόσο, έδειξαν αμηχανία και δυσπιστία για το γεγονός ότι η γλώσσα δεν ταυτιζόταν με την εθνική συνείδηση. («Μα πώς είναι δυνατόν να είναι Έλληνας ένας σλαβόφωνος;») Επίσης χρειάστηκαν διευκρινίσεις σχετικές με τη βουλγαρική εξουσία, μια που οι σχετικές πληροφορίες δεν περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη. Εκείνο που τους κέντρισε το ενδιαφέρον ήταν η καταγωγή τους, την οποία πολλοί αναζήτησαν με αφορμή το μάθημα. Από την αποτίμηση που έγινε διαπίστωσαν ότι μόνο τρεις ή τέσσερις μαθητές είχαν ντόπια καταγωγή, τουλάχιστον από τη μια πλευρά της οικογένειας. Οι υπόλοιποι κατάγονταν από πρόσφυγες εγκατεστημένους στην περιοχή μετά το 1922 ή από γονείς μετανάστες της δεκαετίας του 1990 και μετά.

για το Σύνδεσμο Φιλολόγων ν. Δράμας, Σωτήρης Γκαρμπούνης

4. το όνομα του Κάτω Νευροκοπίου

ΠΗΓΗ 1

[...] Η επιγραφή αυτή προέρχεται συνεπώς από τό Νευροκόπι, πράγμα πού ισχύει και για τις δύο άλλες (αναθηματικές επιγραφές)... Από ποιο Νευροκόπι όμως; Στην πρόσφατη έρευνα ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν για την πρώτη αναθηματική επιγραφή (= IG Bulg IV 2343) ότι προέρχεται από το σημερινό Κάτω Νευροκόπι του νομού Δράμας, άποψη που δεν ευσταθεί. Το ότι ο τόπος προέλευσης και των τριών επιγραφών είναι το παλαιό Νευροκόπι (σημερινό Gotse Delchev) [...] προκύπτει καταρχήν από το γεγονός ότι το σημερινό Κάτω Νευροκόπι ονομαζόταν ως το 1913 Ζίρνοβο οπότε και μετονομάσθηκε σε Κάτω Νευροκόπι από τους Έλληνες του Νευροκοπίου οι όποιοι μετά τη συνθήκη του Βουκουρεστίου υποχρεώθηκαν να εγκαταλείψουν τις προγονικές τους εστίες και να εγκατασταθούν σε αυτό.

[...]

Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Μητροπολίτης Θεοδώρητος, στη δικαιοδοσία του όποιου άνηκαν και οι δύο τόποι, όταν αναφέρεται στο σημερινό Κάτω Νευροκόπι, χρησιμοποιεί πάντα την ονομασία Ζίρνοβο·

Π.Μ Νίγδελης, Από το Νευροκόπι στην Αθήνα. Η επιτύμβια επιγραφή IG II/Π1210770 και η προέλευσή της

ΠΗΓΗ 2

Στον καζά Νευροκοπίου παρουσιάστηκε αξιόλογη εκπαιδευτική και πολιτιστική κίνηση. Εκτός από την πρωτεύουσά του, το Νευροκόπι (Άνω), υπήρχαν και λίγα ακόμη χωριά, στα οποία ένα μέρος των κατοίκων τους έμεινε πιστό στην ορθοδοξία και στα ελληνικά ιδεώδη και συντηρούσε ελληνικά σχολεία. Τα χωριά αυτά ήταν: το Ζίρνοβο (Κάτω Νευροκόπι), η Στάρτσιστα (Περιθώρι), η Κάτω Βροντού, το Τσερέσοβο (Παγονέρι) και το Καράκιοϊ (Κατάφυτο)

Γ. Αθανασιάδης, «Φιλεκπαιδευτικοί σύλλογοι και Αδελφότητες στους καζάδες Δράμας, Ζίχνης και Νευροκοπίου (1870-1913)», Η Δράμα και η περιοχή της Β'2, σελ. 598

Με βάση τις πληροφορίες που αναφέρονται στα παραπάνω αποσπάσματα προσπαθήστε να απαντήσετε στις ερωτήσεις που ακολουθούν:

1. Με ποια ονομασία ήταν γνωστό το Νευροκόπι της Δράμας μέχρι το 1913;
2. Σε ποιο Νευροκόπι αναφέρονται οι ιστορικοί όταν μιλούν για την περίοδο μέχρι τους βαλκανικούς πολέμους; Πώς λέγεται σήμερα και σε ποια χώρα ανήκει;
3. Κατά τη γνώμη σας ποιος ήταν ο λόγος που οι Έλληνες μετονόμασαν το χωριό σε Κάτω Νευροκόπι; Υπήρξε ποτέ η επίσημη ονομασία Άνω Νευροκόπι;
4. Πιστεύετε ότι είναι σήμερα απαραίτητος ο προσδιορισμός Κάτω στο όνομα του χωριού ή όχι και γιατί;
5. Γνωρίζετε παλαιότερα ονόματα άλλων χωριών της περιοχής;

ΜΕΡΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Από τους 31 μαθητές της Γ' γυμνασίου γνώριζαν πως το Κ. Νευροκόπι είχε κάποτε άλλη ονομασία οι 16 (λιγότεροι ήξεραν και το ακριβές όνομα). Οι 15 δεν το γνώριζαν καθόλου. Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε η διαπίστωση μιας μαθήτριας ότι το παλιό Νευροκόπι αν και είχε ελληνικό όνομα ανήκει σήμερα στη Βουλγαρία ενώ το σημερινό Νευροκόπι αν και είχε τότε βουλγαρικό όνομα ανήκει στην Ελλάδα. Μια πολύ ενδιαφέρουσα ερώτηση που έθεσε μαθητής και συζητήθηκε ήταν γιατί σήμερα δεν αλλάζουν τα τοπωνύμια. Τέλος, η συζήτηση που έγινε στην τάξη ξέφευγε διαρκώς από το όνομα και αναγκαστικά οδηγούνταν στη σύνθεση του πληθυσμού της περιοχής.

για το Σύνδεσμο Φιλολόγων ν. Δράμας, Σωτήρης Γκαρμπούνης

5. Ηρώο Γυμνασίου Αρρένων Δράμας: μια αφορμή για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας

	Αναγνωρίζετε το άγαλμα αυτό; Μπορείτε να το περιγράψετε; Ήταν ανέκαθεν τοποθετημένο στο Γυμνάσιο Αρρένων;		Παρατηρήστε το βωμό του αγάλματος. Διακρίνετε τα γράμματα; Υπάρχουν σήμερα;
---	--	---	--

- Το άγαλμα βρισκόταν στην πλατεία της Δράμας πιθανότατα μέχρι το 1938.
- Η επιγραφή που έφερε τότε το μνημείο αυτό ήταν η εξής:
- ΕΙΣ ΤΟΥΣ ΠΕΣΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΦΥΛΗ ΜΑΣ 1912-1922, Ο ΔΗΜΟΣ ΔΡΑΜΑΣ
- Στο μνημείο αυτό εικονίζεται μια μητέρα που δίνει το σπαθί στο παιδί της και του δείχνει τα σύνορα, τα οποία θα πρέπει ο νέος να υπερασπιστεί.
- Πρόκειται για τα βόρεια σύνορα, δηλαδή τη Βουλγαρία
- Η επιγραφή μένει γενική, αλλά η θέση του αγάλματος στην πλατεία της πόλης και ο προσανατολισμός της δείξης νοηματοδοτούν διαφορετικά το ηρώο: κύρια στόχευση στις δύο βουλγαρικές κατοχές μέσα στη δεκαετία 1912-22
- **Η περιοχή γνωρίζει την πρώτη βουλγαρική κατοχή τον Οκτώβριο του 1912, στη διάρκεια του πρώτου βαλκανικού πολέμου**, που σηματοδύεται από την ομαδική σφαγή 600 αθώων Ελλήνων του Δοξάτου και την πυρπόληση της πλούσιας κωμόπολης, **στις 30 Ιουνίου 1913**, μια μέρα πριν από την απελευθέρωση της Δράμας από τον ελληνικό στρατό (1η Ιουλίου).
- **Η δεύτερη βουλγαρική κατοχή (1916-1918), κατά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο**, θέτει σε μεγαλύτερη δοκιμασία τις αντοχές των Ελλήνων εξαιτίας της πείνας, των επιδημιών και της μεταφοράς του ανδρικού πληθυσμού σε στρατόπεδα καταναγκαστικής εργασίας στη Βουλγαρία (πάνω από 45.000 θύματα).

Αλλαγή θέσης και νοηματοδότησης του μνημείου

- το μνημείο αυτό μεταφέρθηκε στο Γυμνάσιο Αρρένων το 1938 (με ταυτόχρονη απαλοιφή της επιγραφής του)
- στην νέα του θέση το μνημείο έχει τέτοιο προσανατολισμό, ώστε η μητέρα να δείχνει το σχολείο, με αποτέλεσμα να αλλάζει η νοηματοδότηση: η μάνα λέει στο παιδί "άφησε παιδί μου τα όπλα και μάθε γράμματα".
- Προκύπτει, λοιπόν, το ερώτημα: **Γιατί αυτή η αλλαγή θέσης και συμβολισμού;**
- Αν η μεταφορά γίνεται πράγματι το 1938 (με βάση τις αρχειακές πηγές), πρόκειται μάλλον για ένδειξη καλής θέλησης από πλευράς Ελλάδας, για να μην υπάρχουν τριβές με τους Βούλγαρους
- Στη Δράμα υπάρχει και το σενάριο ότι το άγαλμα μεταφέρθηκε στην αρχή του Β' ΠΠ. Σ' αυτή την περίπτωση η μεταφορά ήταν επιβεβλημένη, αφού μετά την είσοδο των Γερμανών, η περιοχή της Δράμας, αλλά και ολόκληρη η Αν. Μακεδονία & Θράκη, παραδόθηκαν στους Βούλγαρους: **Η τρίτη βουλγαρική κατοχή**. Εάν το μνημείο αυτό έμενε στην πλατεία της πόλης και διατηρούσε την επιγραφή του, θα προκαλούσε την οργή των Βουλγάρων.
- Πάντως σήμερα γνωρίζει... το μένος των μαθητών. βλ. σύγχρονες φωτογραφίες

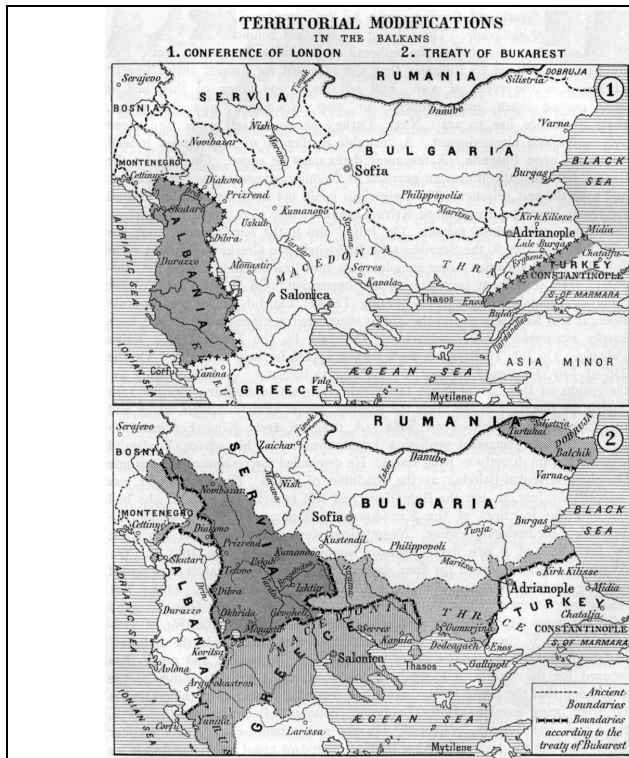
Τελικές παρατηρήσεις

- Αρκετοί μαθητές γνώριζαν την αλλαγή της θέσης του αγάλματος, αλλά κανένας την αλλαγή νοηματοδότησης.
- Γνώριζαν γενικά ότι στην περιοχή είχαμε βουλγαρική κατοχή, αλλά τίποτα παραπάνω.
- Δήλωσαν ότι δεν έχουν ακούσει ποτέ για τη βουλγαρική κατοχή στην περιοχή μας στη γιορτή της 28^{ης} Οκτ.
- Δήλωσαν ότι θα τους ενδιέφερε να συνεχίσουμε τη μελέτη της τοπικής ιστορίας (πολλοί μάλιστα μου έφεραν σχετικά βιβλία που υπήρχαν στα σπίτια τους) και πρότειναν οι ίδιοι θέματα για την περιοχή της Δράμας, για τα οποία και ανέλαβαν να ετοιμάσουν εργασίες: Όνομα Δράμας, Σύγκριση σύγχρονης – παλιάς πόλης, Καπναποθήκες, Στρατιωτικό νοσοκομείο, Αεροδρόμιο, Βυζαντινά τείχη, Σιδηροδρομικός σταθμός, ΔΟΞΑ ...

για το Σύνδεσμο Φιλολόγων ν. Δράμας, Έλσα Σκλαβάκη

6. 1916 – 1918 στην Ανατολική Μακεδονία

χάρτες



Χάρτες των Βαλκανίων

α) μετά από τη Συνδιάσκεψη του Λονδίνου (1913) και

β) μετά από την Συνθήκη του Βουκουρεστίου (1913)

Από τη <http://el.wikipedia.org>

Ερωτήσεις για τους χάρτες

Εντοπίστε στους χάρτες την περιοχή του νομού Δράμας. Περιγράψτε τα σύνορα της Ελλάδας και τα σύνορα των γειτονικών κρατών.

κείμενο σχολικού βιβλίου α΄

Το σχολικό βιβλίο ιστορίας της γ΄ γυμνασίου, γράφει: «Παράλληλα, όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, η Αντάντ για να αντιμετωπίσει τη συνεχώς ενισχυόμενη γερμανική επιρροή στα Βαλκάνια, αποβίβασε στρατεύματα στη Θεσσαλονίκη (Οκτώβριος 1915). Η Σερβία δέχτηκε και βουλγαρική επίθεση, κατέρρευσε και τα σερβικά στρατεύματα μεταφέρθηκαν στη Μακεδονία. Λίγο αργότερα, γερμανικά και βουλγαρικά στρατεύματα εισέβαλαν στην Ανατολική Μακεδονία (Μάιος 1916) Οι ελληνικές δυνάμεις δεν αντέδρασαν, καθώς εφάρμοζαν τις εντολές του Κωνσταντίνου περί ‘ουδετερότητας’. Έτσι, το Δ΄ Σώμα Στρατού διατάχτηκε να παραδοθεί δίχως να αντισταθεί, αιχμαλωτίστηκε και μεταφέρθηκε στη Γερμανία».

Ευαγγελία Λούβη, Δημήτριος Ξιφαράς (2009), *Νεότερη και σύγχρονη ιστορία, γ΄ γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 92

κείμενο σχολικού βιβλίου β΄

Το σχολικό βιβλίο ιστορίας γενικής παιδείας της γ΄ λυκείου, ανάμεσα στα άλλα γράφει: «Πράγματι, η κατάληψη του οχυρού Ρούπελ από βουλγαρικές δυνάμεις τον Μάιο του 1916 έδωσε το δικαίωμα, από τη μια πλευρά στο Βενιζέλο να καταγγείλει τον Κωνσταντίνο και την Κυβέρνησή του ότι δεν ήταν σε θέση να προστατεύουν τη χώρα και, από την άλλη, στις κυβερνήσεις της Αγγλίας και της Γαλλίας να παραμερίσουν και τους τελευταίους δισταγμούς τους ως προς τον πειθαναγκασμό της ελληνικής κυβέρνησης να εγκαταλείψει την ουδετερότητα. (...)

Οι εξελίξεις, καθώς τέλειωνε το θέρος του 1916, ήταν ραγδαίες. Ισχυρές βουλγαρικές δυνάμεις εισέβαλαν στην Ανατολική Μακεδονία και κατέλαβαν σημαντικό τμήμα της περιοχής. Οι βουλγαρικές στρατιωτικές αρχές έσπευσαν να εξαπολύσουν διωγμό εναντίον των Ελλήνων, με σκοπό την εκδίωξη του ελληνικού πληθυσμού».

Ι. Κολιόπουλος, Κ. Σβολόπουλος, Ε. Χατζηβασιλείου, Θ. Νήμας, Χ. Σχολινάκη-Χελιώτη (2007), *Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 83

Ερωτήσεις για τα κείμενα α' και β'

Ποιο είναι το κύριο γεγονός στο οποίο αναφέρεται το κάθε κείμενο; Τι συμβαίνει στην περιοχή της Ανατολικής Μακεδονίας του 1916; Να προσδιορίσετε ξεχωριστά, σύμφωνα με κάθε κείμενο, το ρόλο της Αντάντ (Γαλλία και Αγγλία), της Γερμανίας, της Βουλγαρίας, του Βενιζέλου, του Κωνσταντίνου. Ποιος είναι η βασικός δράστης/ υποκείμενο/ αίτιος σε κάθε κείμενο; Ποιοι παρουσιάζονται ως υποκείμενα της ιστορίας (πρόσωπα, στρατεύματα, λαοί, κυβερνήσεις, κλπ); Συγκρίνετε τις αφηγήσεις των δύο σχολικών βιβλίων σε επίπεδο αναφοράς στοιχείων και σε επίπεδο ερμηνείας-οπτικής. Βρείτε τα κοινά σημεία. Βρείτε τις διαφορές. Πώς εξηγείτε τις διαφορές που εντοπίζετε;

Ποια πρέπει να είναι η στάση του καθηγητή σας απέναντι σε τέτοια σημεία της ιστορίας σχετικά με τα οποία – ακόμα και στα σχολικά βιβλία – υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση; Ποια είναι η ευθύνη του απέναντι σε σας και απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο;

Επιπλέον δραστηριότητες.

1. Μπορείτε να βρείτε ιστορικά ή άλλα κείμενα, φωτογραφίες, που σχετίζονται με την ίδια περίοδο;

2. Διαβάστε τα σχετικά άρθρα από τη Συνθήκη του Βουκουρεστίου και παρακολουθήστε στο Google Earth χάρτη τη χάραξη των συνόρων.

Μερικά συμπεράσματα από την εφαρμογή στην τάξη

Η δυσκολία της Γ' Λυκείου και η θέση του μαθήματος της Ιστορίας γ.π. καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την απουσία ενδιαφέροντος από τους μαθητές. Ωστόσο, συγκριτικά με την «παραδοσιακή» διδασκαλία η συγκεκριμένη δοκιμή κέντρισε περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών με βασική αιτία την εστίαση στην περιοχή της Ανατολικής Μακεδονίας. Η «ανάγνωση» των αποσπασμάτων στην τάξη αξιοποίησε το διδακτικό χρόνο και οι ερωτήσεις κατεύθυναν την κριτική ανάγνωση.

Αυτό που φάνηκε περισσότερο είναι ότι η ιστορία δεν είναι μία «ουδέτερη» επιστήμη που καταγράφει αντικειμενικά κάτι που υπάρχει από μόνο του. Έγινε αντιληπτό σε μεγάλο βαθμό και από αρκετούς μαθητές το ζήτημα της ιστοριογραφίας και των προσδιορισμών που έχει.

για το Σύνδεσμο Φιλολόγων ν. Δράμας, Βασίλης Συμεωνίδης

7. καπνεργατικό και εργατικό κίνημα

Πρώτη φωτογραφία



Δεύτερη φωτογραφία



Ερωτήσεις για την πρώτη φωτογραφία

Ποια περιοχή της Δράμας απεικονίζει η φωτογραφία; Πώς μπορεί να το καταλάβει κάποιος; Περιγράψτε το τοπίο και τα κτίρια που φαίνονται στο βάθος. Γνωρίζετε τι εξυπηρετούσαν τα συγκεκριμένα κτίρια; Γνωρίζετε αν υπάρχουν ανάλογα κτίρια στην πόλη ή σε κάποιο μεγάλο χωριό του νομού; Πώς ονομάζονται με μία λέξη; Γνωρίζετε αν υπάρχουν ανάλογα κτίρια σε άλλες πόλεις της χώρας; Τι ακριβώς γινόταν μέσα στα κτίρια;

Ερωτήσεις για τη δεύτερη φωτογραφία

Περιγράψτε την φωτογραφία. Παρατηρήστε την εργασία που κάνουν οι γυναίκες. Γνωρίζετε άλλες εργασίες σχετικές με το συγκεκριμένο προϊόν με το οποίο ασχολούνται οι εργάτριες;

Κείμενο

Στο 2ο Συνέδριο της Ομοσπονδίας σιγαροποιών και καπνεργατών Ελλάδας αποφάσισαν να πάρουν μέρος οι τσιγαράδες και οι καπνεργάτες της Δράμας. Για πρώτη φορά οι τσιγαράδες και οι καπνεργάτες της Δράμας συμμετείχαν σε κινητοποιήσεις πανελλήνιας κλίμακας για τόσο μεγάλης σπουδαιότητας ζητήματα. Αποφασίστηκε να σταλούν σε αυτό το συνέδριο τα πιο καλά στελέχη της οργάνωσης των καπνεργατών και των τσιγαράδων λόγω της μεγάλης σημασίας του συνεδρίου, αλλά ταυτόχρονα και για να έλθουν σε επαφή με άλλους συνδικαλιστικούς παράγοντες και να διαμορφώσουν γνώμη για τη γενικότερη συνδικαλιστική κίνηση σε ολόκληρη την Ελλάδα. Στο συνέδριο στάλθηκαν εκ μέρους της οργάνωσης καπνεργατών «Η Ευδαιμονία» οι συναγωνιστές Βασίλης Παπαθεοδώρου και Πρόδρομος Μοσχίδης (Μποντόσης) και εκ μέρους των τσιγαράδων μια νεαρή, πολύ δραστήρια και μορφωμένη κοπέλα, η συναγωνίστρια Τσιαούση. Στο συνέδριο αποφασίστηκε να αγωνιστούν για μια μεγάλη αποζημίωση όλων των τσιγαράδων έτσι ώστε να τους δοθεί η δυνατότητα προσαρμογής τους σε άλλο επάγγελμα. Με μεγάλες κινητοποιήσεις και παραστάσεις στις αρχές και στις τσιγαροβιομηχανίες επί δύο μήνες έγινε δεκτό το αίτημα τους. Μετά από πολύ καιρό όλοι οι τσιγαράδες αποζημιώθηκαν και έτσι έπαψε να υπάρχει το επάγγελμά τους.

Με τη νέα κατάσταση που διαμορφώθηκε, οι καπνεργατικές οργανώσεις όλης της χώρας αποφάσισαν να συγκαλέσουν Πανελλήνιο Συνέδριο καπνεργατικών οργανώσεων στη Θεσσαλονίκη. Το 1ο Παγκαπνεργατικό Συνέδριο της Θεσσαλονίκης έγινε το 1919 και έλαβαν μέρος αντιπρόσωποι από όλα τα διαμερίσματα της Ελλάδας. Στο συνέδριο μεταξύ των άλλων αποφασίστηκε η ίδρυση καπνεργατικής ομοσπονδίας με τον τίτλο «Καπνεργατική Ομοσπονδία Ελλάδος» (ΚΟΕ), έναν χρόνο μετά την ίδρυση το 1918 της «Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος» (ΓΣΕΕ).

Ερωτήσεις για το κείμενο

Σε ποια εποχή αναφέρεται το κείμενο; Ποια νομίζετε ότι είναι τα σπουδαία ζητήματα που απασχολούν την ομοσπονδία; Ποιος είναι ο σκοπός των Δραμινών αντιπροσώπων; Ποιοι εκπροσωπούν την οργάνωση «Η Ευδαιμονία» στο 2ο Συνέδριο της Ομοσπονδίας; Πώς αποκαλούνται οι αντιπρόσωποι; Γιατί; Ποια δουλειά νομίζετε ότι έκαναν οι τσιγαράδες; Γιατί θα πρέπει να αλλάξουν επάγγελμα; Ποιο ρόλο νομίζετε ότι έπαιξε η ίδρυση της ΓΣΕΕ στην ίδρυση καπνεργατικής ομοσπονδίας;

Σύνδεση με σχολικά βιβλία - μαθήματα

1. Με ιστορία θεωρητικής κατεύθυνσης γ' Λυκείου. Το κείμενο, (ή οι δύο τελευταίες παράγραφοι μπορεί να δοθεί ως παράθεμα σε συνδυασμό με το κεφάλαιο «Τα πρώτα βήματα του εργατικού κινήματος» όπου αναφέρονται η Φεντερασιόν, η ΓΣΕΕ και το ΣΕΚΕ (σελ46-47). Ενδεικτική ερώτηση στο «ύφος» των πανελλαδικών:

Συνδυάζοντας τις ιστορικές γνώσεις σας και τις πληροφορίες των παραθεμάτων που σας δίνονται, να αναφερθείτε στα πρώτα βήματα του εργατικού κινήματος μετά τους βαλκανικούς πολέμους.

2. Δε μπορεί να συνδυαστεί με την Ιστορία γενικής παιδείας της Γ' Λυκείου γιατί το βιβλίο που είναι σε χρήση δεν κάνει καμία σχετική αναφορά σε ανάλογα θέματα.

επιπλέον δραστηριότητες

Περιηγηθείτε στο Μουσείο Καπνού του Δήμου Καβάλας (εδώ: <http://www.tobaccomuseum.gr/>)

σημ. Οι φωτογραφίες και το κείμενο είναι από το: Σταύρος Χ. Σταυρίδης & Νικόλαος Θ. Γεωργιάδης (2009), Ιστορία του καπνεργατικού κινήματος Δράμας (1840-1940), Δράμα: Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Δράμας

Σχόλιο για τον τρόπο αξιοποίησης

Η πρόταση δε δοκιμάστηκε διδακτικά, επειδή είχαν ήδη διδαχτεί τα σχετικά κεφάλαια του βιβλίου Ιστορίας θεωρητικής κατεύθυνσης. Το κείμενο χρησιμοποιήθηκε σε επαναληπτικό διαγώνισμα τετραμήνου. Συγκεκριμένα δόθηκε ως εξής:

ΘΕΜΑ Β1

Με βάση το παρακάτω κείμενο και τις ιστορικές σας γνώσεις να αναφερθείτε στα πρώτα βήματα του εργατικού κινήματος μετά τους βαλκανικούς πολέμους.

Στο 2ο Συνέδριο της Ομοσπονδίας σιγαροποιών και καπνεργατών Ελλάδας αποφάσισαν να πάρουν μέρος οι τσιγαράδες και οι καπνεργάτες της Δράμας. Για πρώτη φορά οι τσιγαράδες και οι καπνεργάτες της Δράμας συμμετείχαν σε κινητοποιήσεις πανελλήνιας κλίμακας για τόσο μεγάλης σπουδαιότητας ζητήματα. Αποφασίστηκε να σταλούν σε αυτό το συνέδριο τα πιο καλά στελέχη της οργάνωσης των καπνεργατών και των τσιγαράδων λόγω της μεγάλης σημασίας του συνεδρίου, αλλά ταυτόχρονα και για να έλθουν σε επαφή με άλλους συνδικαλιστικούς παράγοντες και να διαμορφώσουν γνώμη για τη γενικότερη συνδικαλιστική κίνηση σε ολόκληρη την Ελλάδα. (...)

Με τη νέα κατάσταση που διαμορφώθηκε, οι καπνεργατικές οργανώσεις όλης της χώρας αποφάσισαν να συγκαλέσουν Πανελλήνιο Συνέδριο καπνεργατικών οργανώσεων στη Θεσσαλονίκη. Το 1ο Παγκαπνεργατικό Συνέδριο της Θεσσαλονίκης έγινε το 1919 και έλαβαν μέρος αντιπρόσωποι από όλα τα διαμερίσματα της Ελλάδας. Στο συνέδριο μεταξύ των άλλων

αποφασίστηκε η ίδρυση καπνεργατικής ομοσπονδίας με τον τίτλο «Καπνεργατική Ομοσπονδία Ελλάδος» (ΚΟΕ), έναν χρόνο μετά την ίδρυση το 1918 της «Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος» (ΓΣΕΕ).

Σταύρος Χ. Σταυρίδης & Νικόλαος Θ. Γεωργιάδης (2009), Ιστορία του καπνεργατικού κινήματος Δράμας (1840-1940), Δράμα: Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Δράμας, σελ. 24-25
(Μονάδες 50)

Τα κείμενα «λειτουργήσαν» καλά και ο «τοπικός» χαρακτήρας τους δε δημιούργησε προβλήματα. Σε συζήτηση με το υποθετικό ερώτημα αν υπάρχει περίπτωση να δοθούν κείμενα «τοπικού» χαρακτήρα φάνηκε ότι κάτι τέτοιο δεν έχει σημασία για τον τρόπο απάντησης και βέβαια είναι ανοιχτή η περίπτωση να δοθεί και τέτοιο ιστορικό κείμενο.

Το αξιοσημείωτο που ακούστηκε μέσα στην τάξη ήταν ότι «μαθαίνουμε τόσα, αλλά δεν ξέρουμε τίποτα για τον τόπο μας».

για το Σύνδεσμο Φιλολόγων ν. Δράμας, Βασίλης Συμεωνίδης

8. η οκτάωρη εργασία

Κείμενο Παράλληλα, σε πολιτικό επίπεδο συνεχίστηκαν αποφασιστικά από τις κυβερνήσεις Βενιζέλου οι μεταρρυθμίσεις που είχαν αρχίσει πριν από το 1912. Στο πλαίσιο αυτό, αναγνωρίστηκαν τα εργατικά σωματεία, θεσπίστηκαν μέτρα για την ασφάλιση των εργαζομένων και την καθιέρωση της οκτάωρης εργασίας και ιδρύθηκαν αγροτικοί συνεταιρισμοί (Λούβη Ευ. – Ξιφαράς Δ.Χρ., *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2010, σ. 88).

Πρώτος άξονας ανάλυσης - Παράλληλα κείμενα για ασφάλιση των εργαζομένων

1) Ανάμεσα στα μέτρα της κυβέρνησης Βενιζέλου το 1911 ήταν και η καθιέρωση κανονισμών εργασίας σε βιοτεχνίες και βιομηχανίες (Μαργαρίτης Γ. – Αγέλης Α. – Ανδριώτης Ν. – Δετοράκης Θ. – Φωτιάδης Κ., *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας Γ' Λυκείου (Θεωρητική Κατεύθυνση)*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2010, σ. 91).

2) Το 1911 ψηφίστηκε ο νόμος Γ'ΑΔ' «περί υγιεινής και ασφαλείας των εργατών και περί ωρών εργασίας». Με το άρθρο 2 του νόμου αυτού οριζόταν ότι «με ειδικά Β. Δ/τα που θα εκδίδονται μετά από πρόταση του Ανώτατου Συμβουλίου Εργασίας, θα ορίζονται κάθε φορά για κάθε βιομηχανική επιχείρηση οι ώρες εργασίας και διακοπής για ανάπαυση, ανάλογα με τη φύση της» (Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια, εκδόσεις Ακάδημος Α.Ε., τόμος 25ος, Μόσχα-Αθήνα 1981, σ. 271).

Ερώτηση Σε ποια μεταρρύθμιση που επισημαίνεται στο κείμενο του διδακτικού βιβλίου αναφέρονται τα δύο παράλληλα κείμενα και πότε έγινε αυτή;

Δεύτερος άξονας ανάλυσης - Παράλληλα κείμενα για την καθιέρωση του 8ωρου

1) **Η καθιέρωση του 8ωρου στη Γαλλία.** 1919: Θεσμοθετείται το 8ωρο, η ανώτατη διάρκεια εργασίας σε 8 ώρες την ημέρα και σε 48 ώρα την εβδομάδα (Κασιμάτη Ρ. – Παπαϊωάννου Μ. – Γεωργούλας Στρ. – Πράνταλος Ι., *Κοινωνιολογία Γ' Γενικού Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2010, πηγή σ. 110).

2) **Η καθιέρωση του 8ωρου στην Ελλάδα.** Το έτος 1920 ψηφίστηκε ο Ν. 2269 «περί κυρώσεως της συμβάσεως της Διεθνούς Συνδιάσκεψης Εργασίας της Ουάσιγκτον “περί περιορισμού των ωρών εργασίας εις τας βιομηχανικάς επιχειρήσεις εις 8 καθ’ ημέραν και 48 εβδομαδιαίως”»...Με βάση αυτά εκδόθηκε το Π.Δ/μα της 27.6/4.7.1932 «περί κωδικοποιήσεως και συμπληρώσεως των περί οκταώρου εργασίας διατάξεων» (Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια, εκδόσεις Ακάδημος Α.Ε., τόμος 25ος, Μόσχα-Αθήνα 1981, σ. 271).

3) **Η εφαρμογή του 8ωρου στη Δράμα.** 3α) Κατά τη διάρκεια του στρατιωτικού νόμου έγινε μια μεγάλη συγκέντρωση μέσα στον περίβολο και μπροστά στο κτίριο της Νομαρχίας, όπου συμμετείχαν και γυναικόπαιδα. Αιτία της συγκέντρωσης ήταν η απαίτηση των καπνεμπόρων να εφαρμόσουν εργασία 9 ωρών και να καταργήσουν το 8ωρο, εκμεταλλευόμενοι τις πολλαπλές ανάγκες και την εξαθλίωση των καπνεργατών μετά από την απόλυσή τους από το Στρατό και την επιστροφή τους από τη Μικρά Ασία (Σταυρίδης Στ.Χ. – Γεωργιάδης Ν.Θ., *Ιστορία του καπνεργατικού κινήματος Δράμας (1840-1940)*, έκδοση Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Δράμας, Δράμα 2009, σσ. 25-26). 3β) Στις 11 του Μάη 1928 γενική συνέλευση της Πανεργατικής Ένωσης Δράμας κατήγγειλε με ψήφισμά της την ασκούμενη τρομοκρατία και ζητούσε: μεροκάματα σύμφωνα με το κόστος ζωής, γενική εφαρμογή του 8ωρου για τους ενηλίκους και του 6ωρου για τους ανηλίκους...(ό.π., σ. 134). 3γ) Στις 21 του Ιούλη 1929 έγινε τακτική γενική συνέλευση των οικοδόμων Δράμας με προϊστάμενο τον Δημητριάδη στο προαύλιο της Πανεργατικής Ένωσης Δράμας και τα αιτήματα ήταν: πιστή εφαρμογή του 8ωρου, απαγόρευση της υπερωρίας...(ό.π., σ. 138). 3δ) Την 28η Αυγούστου 1929 300 οικοδόμοι της Δράμας συνήλθαν σε γενική συνέλευση με βασικό θέμα την καταπάτηση του 8ωρου από τους εργοδότες με την ενίσχυση των αρχών, οι

οποίες τρομοκρατούσαν τους εργάτες και απειλούσαν με εξορία τους συνδικαλιστές τους (ό.π., σ. 139).

Ερωτήσεις Πότε εναρμονίστηκε η εργατική νομοθεσία της Ελλάδας με την αντίστοιχη της Γαλλίας και των ΗΠΑ και τι προέβλεπε για το ωράριο εργασίας; Πότε, πώς και με ποιον τρόπο επιχειρήθηκε η καταπάτηση του νόμου για το 8ωρο των καπνεργατών στη Δράμα (κείμενο 3α); Παρά τη θέσπιση του 8ωρου στην Ελλάδα, ποια είναι η κατάσταση που παρουσιάζεται στα κείμενα 3β, 3γ και 3δ και ποια η στάση των εργατών και συγκεκριμένα των οικοδόμων της Δράμας σε αυτή;

Τρίτος άξονας ανάλυσης - Σύνδεση με την επικαιρότητα

Ερώτηση Με βάση τα κείμενα 3α-δ, τα οποία αναφέρονται στο εργασιακό καθεστώς που επικρατούσε στη Δράμα πριν από αρκετές δεκαετίες, να αναζητήσετε ιστορικές αναλογίες με την παρούσα κατάσταση στην πόλη μας (πιθανή αύξηση ωραρίου από τις 7 στις 8 ώρες την ημέρα στο δημόσιο τομέα, ελαστικές εργασιακές σχέσεις, μείωση των μισθών των εργαζομένων υπό την πίεση απολύσεων και των υψηλών ποσοστών ανεργίας, απεργιακές κινητοποιήσεις εργαζομένων για τη διατήρηση των κεκτημένων δικαιωμάτων τους).

για το Σύνδεσμο Φιλολόγων ν. Δράμας, Νίκος Γεωργιάδης

9. η εξέγερση της Δράμας το 1941

Η Εξέγερση της Δράμας στις 29 του Σεπτεμβρίου 1941, όταν ομάδες ανταρτών των κατοίκων της Δράμας και χωριών της περιοχής μας επιτέθηκαν σε κοινοτικά καταστήματα και αστυνομικούς σταθμούς των βουλγαρικών δυνάμεων κατοχής, ήταν το πρώτο στην Ελλάδα και το δεύτερο στην Ευρώπη οργανωμένο κίνημα κατά του Άξονα, αλλά ο δραμινός λαός πλήρωσε με το αίμα του τον ηρωισμό αυτών των πρωτοπόρων αντιστασιακών.

Κείμενα από σχολικά εγχειρίδια

1) Τον Ιούνιο του 1941, γερμανικές δυνάμεις επιτέθηκαν στη Σοβιετική Ένωση φτάνοντας σε λίγες εβδομάδες στα περίχωρα του Λένινγκραντ (σημερινή Αγία Πετρούπολη) και της πρωτεύουσας Μόσχας (Λούβη Ευ. – Ξιφαράς Δ.Χρ., *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2010, σ. 127).

2) Στην Α. Μακεδονία, η πολιτική εκβουλγαρισμού που επιχείρησαν να εφαρμόσουν οι Βούλγαροι φασίστες προκάλεσε εξέγερση των Ελλήνων η οποία αντιμετώπιστηκε με μαζικές εκτελέσεις (Λούβη – Ξιφαράς, *ό.π.*, σ. 132).

3) (Η γερμανική εισβολή στη Σοβιετική Ένωση) αντανακλούσε την αντίληψη για την ανάγκη εξασφάλισης «ζωτικού χώρου», εξυπηρετούσε όμως και τα προπαγανδιστικά συνθήματα του ναζιστικού καθεστώτος κατά του διεθνούς κομμουνισμού [Κολιόπουλος Ι. – Σβολόπουλος Κ. – Χατζηβασιλείου Ευ. – Νημάς Θ. – Χελιώτη-Σχολινάκη Χ., *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα), Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου και Δ' Τάξη Εσπερινού Λυκείου Γενικής Παιδείας*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2010, σ. 117].

4) Εξοντώνονται από τους Βουλγάρους 5.016 κάτοικοι της Δράμας, του Δοξάτου και των χωριών της περιοχής (Κολιόπουλος – Σβολόπουλος – Χατζηβασιλείου – Νημάς – Χελιώτη-Σχολινάκη, *ό.π.*, σ. 125).

Παράλληλα κείμενα για την Εξέγερση της Δράμας

α) Η Εξέγερση της Δράμας το Σεπτέμβριο του 1941 εντάσσεται στα πλαίσια της απόφασης - στα τέλη του Ιούνη του 1941- του Γραφείου Μακεδονίας-Θράκης (Μακεδονικό Γραφείο) του ΚΚΕ για αντίσταση στη Μακεδονία. Η απόφαση αυτή αποσκοπούσε στην οργάνωση αντίστασης κατά των ξένων κατακτητών -Γερμανών, Ιταλών και Βουλγάρων- αλλά και στην παροχή έμμεσης βοήθειας στη Σοβιετική Ένωση που είχε δεχτεί επίθεση από τη Γερμανία στις 22 του Ιούνη 1941 [Γεωργιάδης Ν.Θ., *Οι αγώνες της Αριστεράς στην περιοχή της Δράμας (1941-1949)*, Δράμα 2006, σσ. 19-20].

β) Το βράδυ της 28ης του Σεπτεμβρίου 1941 η ανατίναξη του εργοστασίου ηλεκτροφωτισμού του Χατζόπουλου κοντά στον Αρκαδικό από τον Σαμψών Κανετίδη, ηλεκτροτεχνίτη του εργοστασίου, ήταν το σύνθημα για την έναρξη των επιχειρήσεων των ανταρτών. Επίσης, ομάδα ανταρτών με αρχηγό τον Πέτρο Παστουρματζή (Κίτσο) επιτέθηκε σε αποθήκες του βουλγαρικού στρατού, στο στρατόπεδο του Σώματος Εφοδιασμού Πολέμου, και στο Σιδηροδρομικό Σταθμό της Δράμας. Οι επιθέσεις αυτές απέτυχαν λόγω της μικρής αριθμητικής δύναμης αλλά και της έλλειψης οργάνωσης των ανταρτών. Παράλληλα, στις 28 και 29 του Σεπτεμβρίου αντάρτικες ομάδες επιτέθηκαν σε σταθμούς χωροφυλακής, κοινοτικά καταστήματα και γέφυρες σκοτώνοντας Βούλγαρους χωροφύλακες, προέδρους κοινοτήτων αλλά και Έλληνες συνεργάτες τους σε χωριά του Νομού Δράμας (Γεωργιάδης, *ό.π.*, σ. 22).

γ) Από την 29η του Σεπτεμβρίου, οι Βούλγαροι προέβησαν σε μαζικές συλλήψεις και εκτελέσεις στη Δράμα και σε χωριά του Νομού, όπως επίσης και στις πρωτεύουσες και σε χωριά των Νομών Σερρών και Καβάλας. Συνολικά τα θύματα από τις σφαγές των Βουλγάρων ήταν 2.140, 1.547 θύματα στο Νομό Δράμας, 483 θύματα στο Νομό Σερρών και 110 θύματα στο Νομό Καβάλας [Γεωργιάδης, *ό.π.*, σ. 23. –πρβλ. Πασχαλίδης Δ. – Χατζηαναστασίου Τ., *Τα γεγονότα της Δράμας (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1941). Εξέγερση ή προβοκάτσια;* Δ.Ε.Κ.ΠΟ.Τ.Α. Δήμου Δράμας, Δράμα 2003, σ. 308].

Ερωτήσεις

- 1) Με ποιο γεγονός του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου συνδέεται άμεσα η Εξέγερση της Δράμας και γιατί; (βλ. κείμενα 1, 3 και α)
- 2) Να εντοπίσετε στο χάρτη της πόλης της Δράμας τα σημεία κρούσης των Ελλήνων ανταρτών κατά τη διάρκεια της Εξέγερσης της Δράμας (τη νύχτα της 28ης προς την 29η Σεπτεμβρίου 1941). Γιατί νομίζετε ότι επιλέχτηκαν οι συγκεκριμένοι στόχοι στην πόλη μας; (βλ. κείμενο β)
- 3) Να συγκρίνετε τους αριθμούς των θυμάτων που παραδίδουν οι πηγές (βλ. κείμενα 2, 4 και γ). Αφού ανατρέξετε στο βιβλίο των Πασχαλίδη Δ. και Χατζηαναστασίου Τ. σσ. 359-412 να προσδιορίσετε τον τόπο εκτέλεσης των θυμάτων της πόλης της Δράμας κατά τη διάρκεια των βουλγαρικών αντιποίνων.

για το Σύνδεσμο Φιλολόγων ν. Δράμας, Νίκος Γεωργιάδης

10. η τρίτη βουλγαρική κατοχή 1941-44

«Η κατάληψη της ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Η βουλγαρική εισβολή στην ανατ. Μακεδονία και τη Δ. Θράκη αποφασίστηκε στις 18 Απριλίου 1941. Η εισβολή άρχισε στις 20 Απριλίου 1941 και ήδη την επομένη η 2^η βουλγαρική Συνοριακή Ταξιαρχία κατέλαβε τη Δράμα (όπου και εγκαταστάθηκε το επιτελείο της). Το κατεχόμενο ελληνικό έδαφος [...] περιλάμβανε τους νομούς Σερρών, Δράμας, Καβάλας και Ροδόπης και ένα μέρος του νομού Έβρου. [...] Η Βουλγαρία θεώρησε εξ αρχής την εγκατάστασή της στην περιοχή ως οριστική [...] Κύριος και άμεσος στόχος της βουλγαρικής πολιτικής στην κατεχόμενη περιοχή ήταν η πλήρης ενσωμάτωσή της στο βουλγαρικό κράτος, διοικητικά, εκκλησιαστικά, εκπαιδευτικά, πληθυσμιακά, οικονομικά».

Ξ. Κοτζαγεώργη – Γ. Καζαμίας, «Η βουλγαρική κατοχή στο Ν. Δράμας (1941-1944) και οι συνέπειές της στον ελληνικό πληθυσμό», στο *Η ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ Η ΠΕΡΙΟΧΗ ΤΗΣ, Β' ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ*, Β2, σσ. 733-35.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- Είχαμε γερμανική κατοχή σε Ανατ. Μακεδονία και Δ. Θράκη;
- Επρόκειτο για κατοχή ή βίαιη προσάρτηση; Γνωρίζετε τη διαφορά;
- Τι σημαίνει εκβουλγαρισμός (ή βουλγαροποίηση); Τι φαντάζεστε ότι έκαναν οι βουλγαρικές αρχές κατοχής για να εκβουλγαρίσουν την περιοχή; Σε ποιους τομείς έδρασαν; Ποιες ομάδες πληθυσμού βρέθηκαν στο στόχαστρο;

«βουλγαροποίηση»

- **μέτρα κατάργησης κάθε εθνικής και θρησκευτικής ελευθερίας, αλλά και σκληρότατα μέτρα εξόντωσης του ελληνισμού:**
- Κατάλυση του ελληνικού κράτους σε όλες του τις εκδηλώσεις (Διοίκηση, Εκκλησία, Παιδεία...).
- Ανάλυση της δημόσιας και ιδιωτικής οικονομικής ζωής από βουλγαρικό κράτος και Βούλγαρους ιδιώτες (αναγκαστικός συνεταιρισμός, απαγόρευση άσκησης επαγγελμάτων...).
- Αποδυνάμωση του ελληνικού στοιχείου με την απομάκρυνση των στηριγμάτων του, πνευματικών, κοινωνικών, ηθικών, απελάσεις, στρατολόγηση και απαγωγή των ανδρών μακριά από τις εστίες τους (ομηρία, «τάγματα εργασίας»).
- «Βουλγαροποίηση» του ελληνικού στοιχείου, με την υποχρέωση έκδοσης βουλγαρικής ταυτότητας, πίεση για δήλωση βουλγαρικής εθνικότητας, υποχρεωτική χρήση βουλγαρικής γλώσσας σε όλες τις εκδηλώσεις της ιδιωτικής και δημόσιας ζωής
- Οικονομική αφαίμαξη του ελληνικού στοιχείου με την επιβαλλόμενη ανεργία, τη βαριά φορολογία, τον αναγκαστικό δανεισμό από το βουλγαρικό Δημόσιο, τις αρπαχές
- Τρομοκρατία, βιαιοπραγίες, απαγορεύσεις, εξαθλίωση των λαϊκών τάξεων, κυρίως με τους περιορισμούς στη διατροφή, το νερό, το φωτισμό.
- Δημογραφική αραίωση του τόπου, καθώς με τις διάφορες πιέσεις προωθούνταν η εκούσια ή ακούσια μετανάστευση των Ελλήνων κατοίκων του.
- Αλλοίωση της εθνολογικής σύνθεσης με τον εποικισμό με Βούλγαρους εθελοντές εποίκους.
(Κατερίνα Τσέκου, *Οι επιδιώξεις των Βούλγαρων στη Μακεδονία, Καθημερινή 01-08-10*)

Ερωτήσεις

- Γιατί θεωρείτε ότι οι Βούλγαροι επέδειξαν τέτοια σκληρότητα και πείσμα στον εκβουλγαρισμό της περιοχής;
- Θεωρείτε ότι όλα αυτά δείχνουν τη βαρβαρότητα του συγκεκριμένου λαού ή ότι έτσι κάνουν όλοι οι κατακτητές; Πρέπει να διαχωρίσουμε το λαό από το κράτος;
- Θεωρείτε ότι είναι σημαντικό οι νεότερες γενιές να γνωρίζουν τα γεγονότα αυτά; Πρέπει να καλλιεργείται η συλλογική μνήμη;

- (Να θυμόμαστε ή να ξεχνάμε;) Πρέπει η μνήμη των γεγονότων να επηρεάζει τη σχέση των σύγχρονων με τη γείτονα χώρα;
- (Και μια πιο προβοκατόρικη ερώτηση) Μας πειράζει όταν μας λένε «Βούλγαρους» οι Αθηναίοι; Γιατί;

Οι ερωτήσεις προέκυψαν από τη μελέτη της εργασίας: Ξ. Κοτζαγεώργη (σε συνεργασία με τον Τ. Χατζηαναστασίου), ««Φιλία; Ναι. Να συγχωρήσουμε; Ναι. Να ξεχάσουμε; Όχι». Προσωπική και συλλογική μνήμη από εμπειρίες της βουλγαρικής κατοχής στην Ανατ. Μακεδονία (1941-1944)», στο *Η ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ Η ΠΕΡΙΟΧΗ ΤΗΣ, Γ' ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ, Γ2*, σσ. 589-609.

για το Σύνδεσμο Φιλολόγων ν. Δράμας, Έλσα Σκλαβάκη

11. Δραμινό Θέατρο

(Διδακτικός;) Στόχος/ σκοπός

Σκοπός αυτής της έρευνας- εργασίας είναι η καταγραφή αρχικά και στην συνέχεια η ανάλυση και η εξαγωγή συμπερασμάτων από την θεατρική δραστηριότητα στην Δράμα.

Τα κέρδη μιας τέτοιας έρευνας είναι πολλαπλά:

Πρώτον, ο δραμινός συνειδητοποιεί ότι η περιφρονημένη από τον ίδιο πόλη του είχε κάποτε και θεατρική κίνηση, εισαγόμενη κι εγχώρια.

Δεύτερον συνδέει την κίνηση αυτή με την ελληνική ιστορία του θεάτρου και μπορεί (ή μάλλον είναι αναγκασμένος) να μάθει πράγματα για το ελληνικό θέατρο, ου μην και για το ξένο.

Παράλληλα αυτή η ανάλυση θα μας κάνει γνωστές όψεις της γενικότερης Ιστορίας της πόλης, του Νομού και της περιοχής, καθώς το θέατρο ειδικά, ως τέχνη ομαδική, εξαρτάται (σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι άλλες τέχνες) από τις κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες. Για παράδειγμα, στην εποχή που θα εξετάσουμε θα δούμε ότι το ρεπερτόριο σχετίζεται πολλές φορές άμεσα με τα γεγονότα του β παγκοσμίου πολέμου, της Κατοχής και του εμφυλίου πολέμου, ενώ θα διαπιστώσουμε και προβλήματα αδιανόητα στις μέρες μας: τον ρόλο της λογοκρισίας ή τις ώρες απαγόρευσης της κυκλοφορίας, που επηρεάζουν όπως είναι φυσικό το θέατρο.

Τέλος θα προβληματιστούμε για ζητήματα που χρονίζουν, προβλήματα που διαιωνίζονται, όπως είναι η έλλειψη θεατρικών αιθουσών, παρατηρώντας πού παίζουν οι επαγγελματικοί και ερασιτεχνικοί θίασοι.

Διδακτική προσέγγιση

Πρέπει να ορίσουμε επακριβώς το αντικείμενο της έρευνας και το χρονικό πλαίσιο στο οποίο την τοποθετούμε: π.χ το θέατρο στην Δράμα τα έτη 1945- 1949. Με ποια κριτήρια επιλέγω αυτό το διάστημα; Θα ασχοληθώ με το επαγγελματικό ή το ερασιτεχνικό θέατρο; Με δραμινές ή με εισαγόμενες παραστάσεις; Θα συμπεριλάβω τον Καραγκιόζη; Ίσως στην πορεία αντιληφθώ ότι το υλικό είναι πολύ μεγάλο και περιοριστώ στην εξέταση λιγότερων ετών ή στην εξέταση της δραστηριότητας ενός και μόνο θιάσου, αφού οι επαγγελματικοί θίασοι τότε εγκαθίσταντο στην Δράμα για αρκετές μέρες (από τρεις ως τριάντα).

Μέσα διδασκαλίας- υλικά- προϋποθέσεις

Στην παρουσίαση της έρευνας θα ήταν υπέροχο αν ανακαλύπταμε φωτογραφίες και να τις δείχναμε στην οθόνη. Δεν είμαι φανατικός της προβολής κάποιου πίνακα την ώρα της «διάλεξης». Η διάλεξη, που αναπόφευκτα θα γίνει, μπορεί είτε να μοιραστεί σε αρκετά παιδιά- παρουσιαστές, είτε να ποικιλιθεί με ανάγνωση αποσπασμάτων θεατρικών έργων που είχαν παιχτεί τότε. Το τελευταίο θα συγκινήσει τόσο τους μαθητές- ερευνητές όσο και το κοινό. Ακόμα μπορούμε να δούμε αποσπάσματα από ταινίες με θέμα τους περιπλανώμενους θιάσους (Θίασος Αγγελόπουλου) ή τους καραγκιοζοπαίχτες (Δραπέτης Ξανθόπουλου) ή να βρούμε λογοτεχνικά έργα με παρόμοια θέματα (Θεοτοκά Δαιμόνιο, Βλαχογιάννη «Της τέχνης τα φαρμάκια», κλπ)

Αναλυτική περιγραφή επιμέρους βημάτων έρευνας:

1) Ρωτάμε τον εαυτό μας, συγγενείς, φίλους, γνωστούς μελετητές της δραμινής Ιστορίας
2) Ψάχνουμε στην σχολική, την δημόσια βιβλιοθήκη της Δράμας και στα βιβλιοπωλεία. Διαπιστώνοντας ότι το υλικό είναι πενιχρό, ερευνούμε και τις βιβλιοθήκες γειτονικών πόλεων (Σέρρες- βιβλίο Τζανακάρη).

3) Ψάχνουμε τις εφημερίδες της εποχής. Η εμπειρία μου λέει πως αυτή είναι η σημαντικότερη πηγή πληροφοριών.

4) Ανατρέχουμε σε αντίστοιχες εργασίες για το θέατρο σε επαρχιακές πόλεις. Μπορεί να μας βοηθήσει η μεθοδολογία τους ή να βρούμε ομοιότητες με την θεατρική δραστηριότητα στην Δράμα.

5) Τα συμπεράσματα θα αφορούν το ρεπερτόριο, το είδος των θεατρικών έργων που ανέβαιναν τότε, τους χώρους των παραστάσεων, την τότε σχέση του θεάτρου με τον κινηματογράφο, κλπ

Δραστηριότητες μαθητών

Οι μαθητές καλό είναι να χωριστούν σε ομάδες, που η κάθε μια θα αναλάβει έναν τομέα έρευνας, όλες όμως θα περάσουν από τον τομέα της αποδελτίωσης των πρωτογενών πηγών.

Ενδέχεται να γίνουν και ηθοποιοί ή καραγκιοζοπαίχτες ή, όπως μού είπε η φίλη μου η Λίνα, να γράψουμε ένα διήγημα εμπνευσμένο από την ασπρόμαυρη εκείνη εποχή.

Βιβλιογραφία:

Εφημερίδα *Θάρρος*, Δράμα 1946- 1949

Συλλογικό: *Γυμνάσιο Αρρένων Δράμας Το σχολείο- η ιστορία- οι άνθρωποι*, Δράμα 2009

Βασίλη Τζανακάρη: *Εικονογραφημένη ιστορία των Σερρών, Το θέατρο και ο κινηματογράφος* 3 τμ, έκδοση περιοδικού *Γιατί*, Σέρρες 2003

Γιώργου Καφταντζή: *Θέατρο στα βουνά της Δ. Μακεδονίας τον καιρό της Κατοχής*, εκδόσεις του περιοδικού *Γιατί*, Σέρρες 1990.

Δημήτρη Πασχαλίδη- Τάσου Χατζηαναστασίου, *Τα γεγονότα της Δράμας, Σεπτέμβριος- Οκτώβριος 1941, εξέγερση ή προβοκάτσια;*, Δράμα 2003

Διαδικτυακή βάση δεδομένων του Τμήματος θεάτρου του ΑΠΘ www.thea.auth.gr/gba.

Νικηφόρος Παπανδρέου: «Ζητούμενα της έρευνας για τη θεατρική ιστορία της Θεσσαλονίκης», στο: Ιωσήφ Βιβιλάκης (επιμέλεια) *Το ελληνικό θέατρο από τον 17^ο στον 20^ο αιώνα*, Πρακτικά α' πανελληνίου θεατρολογικού συνεδρίου, Τμήμα θεατρικών σπουδών πανεπιστημίου Αθηνών, ERGO Αθήνα 2002, σ. 245- 252

Αρετή Βασιλείου, *Εκσυγχρονισμός ή παράδοση; Το θέατρο πρόζας στην Αθήνα του Μεσοπολέμου*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004

Μανώλης Σειραγάκης, *Το ελαφρό μουσικό θέατρο στη Μεσοπολεμική Αθήνα*, (δύο τόμοι), Καστανιώτης, Αθήνα 2009

Πλάτων Μαυρομούστακος, *Το θέατρο στην Ελλάδα 1940- 2000. Μια επισκόπηση*, Καστανιώτης, Αθήνα 2005

Θόδωρος Έξαρχος, *Έλληνες ηθοποιοί 'αναζητώντας τις ρίζες'*, Δωδώνη, Αθήνα- Γιάννενα 1996.

Άλκης Θρύλος, *Το ελληνικό θέατρο*, τμ 3, Ίδρυμα Κώστα και Ελένης Ουράνη, Αθήνα 1978

για το Σύνδεσμο Φιλολόγων ν. Δράμας, Ηρακλής Χατζιωαννίδης

Βιβλιογραφία

- Αϊβάζογλου-Δόβα Δ., *Η Δράμα. Ο νεοκλασικισμός στην αστική αρχιτεκτονική της πόλης*, Δήμος Δράμας-Δ.Ε.Κ.ΠΟ.Τ.Α., Δράμα 2002.
- Αναγνωστόπουλος Δ.Ι., *Συμβολή στην ιστορία της Δράμας και της περιοχής της*, Δράμα 1964.
- Αναγνωστόπουλος Δ., *Ξέφωτα κι απόσκια της ζωής. Ιστορίες κι αφηγήματα*, Δήμος Δράμας-Δ.Ε.Κ.ΠΟ.Τ.Α., Δράμα 2002.
- Αραμπατζής Π.Αθ. συγγραφέας - θεολόγος - τ. γυμνασιάρχης, *Η ιστορία της Δράμας Α' Ετυμολογικά: Δραβησκός - Ασκός - Δράμα - Δραβήσκιος - Εικοσιφοίνισσα - Παγκαίον - darauescos - Dmarinmon - Sarara > Σέρραι - Παναγία Ηλιόκαλλis - Θεοτόκος Μαριάμ*, (Μελέται Δραμηνάι 1), Νέα Στενήμαχος εν Δράμα 1994.
- Βασιλείου Ε.Β., *Ο Εθνομάρτυρας-Άγιος Μητροπολίτης Δράμας-Σμύρνης Χρυσόστομος*, Δήμος Δράμας-Δ.Ε.Κ.ΠΟ.Τ.Α., Δράμα 2001.
- Βελένης Γ. - Τριανταφυλλίδης Κ., «Τα βυζαντινά τείχη της Δράμας. Επιγραφικές μαρτυρίες», *Βυζαντιακά* 11 (1991) 97-116.
- Γεωργιάδης Ν.Θ., *Οι αγώνες της Αριστεράς στην περιοχή της Δράμας (1941-1949)*, Δράμα 2006.
- Γεωργιάδης Ν.Θ., *Η Δράμα και η περιοχή της κατά τη βυζαντινή περίοδο*, εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2008.
- Γεωργιάδης Ν.Θ., «Εισαγωγή στην ιστορία και την ετυμολογία του ονόματος της Δράμας», *Δίοδος* 66100 1 (Δεκέμβριος 2009) 60-65.
- *Δραμινά Χρονικά* 1 (1980), 2 (1981).
- Ευαγγελίδης Τρ.Ε., *Νέα Ελλάς, ήτοι ιστορική, γεωγραφική, τοπογραφική και αρχαιολογική περιγραφή των νέων Ελληνικών χωρών: Ηπείρου, Θεσσαλίας, Μακεδονίας, νήσων και οδηγός σαφής και ακριβής των ταξιδιωτών και περιηγητών*, εν Αθήναις 1913.
- Επισκόπου Διονυσίου Κ. Κυράτσου, Δρος Θεολογίας Μητροπολίτου Δράμας, *Ιστορία της Ιεράς Μητροπόλεως Δράμας Από τίς Απαρχές της μέχρι σήμερα*, Δήμος Δράμας-Δ.Ε.Κ.ΠΟ.Τ.Α., Δράμα 1997.
- Επισκόπου Διονυσίου Κ. Κυράτσου, Δρος Θεολογίας Μητροπολίτου Δράμας, *Συμβολή στην ιστορία της Ιεράς Μητροπόλεως Δράμας [με βάση Πατριαρχικά Έγγραφα, 1608-1931]*, Δράμα 1998.
- Α', Β', Γ', Δ', Ε' *Επιστημονική Συνάντηση «Η Δράμα και η περιοχή της, Ιστορία και Πολιτισμός»*, Δήμος Δράμας-Δ.Ε.Κ.ΠΟ.Τ.Α., 24-25 Νοεμβρίου 1989, Δράμα 1996, *Η Δράμα και η περιοχή της Α'* 18-22 Μαΐου 1994, Δράμα 1998, *Η Δράμα και η περιοχή της Β'* 21-24 Μαΐου 1998, Δράμα 2002, *Η Δράμα και η περιοχή της Γ'* 16-19 Μαΐου 2002, Δράμα 2006, *Η Δράμα και η περιοχή της Δ'* 18-21 Μαΐου 2006, Δράμα 2006 (περιλήψεις), *Η Δράμα και η περιοχή της Ε'*.
- Καπετανάκης-Ακρίτας Ν., *Επίτομη ιστορία της Δράμας. Ιστορική και αρχαιολογική μελέτη*, Θεσσαλονίκη² 1998.
- Μερτζίδης Στ., *Αι χώραι του παρελθόντος και αι εσφαλμένοι τοποθετήσεις των*, Αθήναι 1885.
- Παρχαρίδου-Αναγνώστου Μ., *Σχεδιάσμα δραμινής βιβλιογραφίας. Καταγραφή δεύτερη*, Δήμος Δράμας-Δ.Ε.Κ.ΠΟ.Τ.Α., Δράμα 2002.
- Πασχαλίδης Β.Κ., *Δραμινά Ιστορικά*, 67 Μελέτες για τη Δράμα και την περιοχή της, Δράμα 1992.
- Πασχαλίδης Β.Κ., *Η Δράμα 7000 χρόνια. Μελέτες για την πόλη και την περιοχή της. Προϊστορία, αρχαία και βυζαντινή ιστορία, τουρκοκρατία και σύγχρονη ιστορία, εκκλησιαστική ιστορία, προσωπογραφία*, Δράμα 1997.
- Πασχαλίδης Δ. - Χατζηαναστασίου Τ., *Τα γεγονότα της Δράμας (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1941). Εξέγερση ή προβοκάτσια;* Δ.Ε.Κ.ΠΟ.Τ.Α. Δήμου Δράμας, Δράμα 2003.

- Σταυρίδης Στ.Χ. - Γεωργιάδης Ν.Θ., *Ιστορία του καπνεργατικού κινήματος Δράμας (1840-1940)*, έκδοση Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Δράμας, Δράμα 2009.
- Στράτης Ε., *Η Δράμα και η Δράβησκος*, Σέρραι 1924.
- Τρακοσοπούλου-Τζήμου Κ., *Η αρχιτεκτονική του Konrad Jacob von Vilas (1866-1929) στη Δράμα και την ευρύτερη περιοχή της (τέλη 19ου-αρχές 20ού αιώνα)*, Τ.Ε.Ε. Τμήμα Ανατολικής Μακεδονίας-Δήμος Δράμας-Δ.Ε.Κ.ΠΟ.Τ.Α., Δράμα 2002-2003.
- Τσελεπίδης Τ., *Από το μύθο στην ιστορία. Δράμα: Ηδωνίδα γη και Πρασιάδα λίμνη*, Θεσσαλονίκη 2000.
- Χατζηθεοδωρίδης Β.Γ., *Η Δράμα του 20ού αιώνα. Αναδρομή στο χώρο, στο χρόνο και στους ανθρώπους της*, Δράμα 2001.

ο Εμμανουήλ Κριαράς ως δάσκαλος

εισαγωγικό

Η συνάντηση – συζήτηση για τον Εμμανουήλ Κριαρά προέκυψε από τα πράγματα. Φέτος έχουμε την τύχη να δουλεύει μαζί μας η Δήμητρα Χατζηκυριακίδου, φιλόλογος που συνεργάζεται μαζί του τα τελευταία επτά χρόνια και έχει άμεση ανάμειξη στην έκδοση των βιβλίων του. Δεν θα υπήρχε, λοιπόν, καλύτερη ευκαιρία για να μοιραστούμε όσα έμαθε δίπλα του. Έτσι προέκυψε το θέμα «ο Εμμανουήλ Κριαράς ως δάσκαλος». Τη Δήμητρα πλαισιώνουν οι συναδέλφισσες Μαρία Μνηματίδου και Χριστίνα Παπαγγελή που θα μιλήσουν σύντομα για τον Εμμανουήλ Κριαρά και για το έργο του.

για το υλικό αυτού του φυλλαδίου

Το υλικό που ακολουθεί είναι όσα κείμενα στηρίζουν τη συνάντηση – συζήτηση. Επιπλέον, περιλαμβάνεται παράρτημα με διδακτικές προτάσεις που αφορούν το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Σκοπός των προτάσεων είναι να εμβολίσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενταχθούν λειτουργικά σε αυτό και να δώσουν την αφορμή να συζητήσουμε και με τους μαθητές μας για τον Εμμανουήλ Κριαρά. Οι δοκιμές που έγιναν δείχνουν ότι οι μαθητές ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό τόσο για την ιστορία της εκπαίδευσης όσο και για σημαντικά γλωσσικά θέματα. Σε τέτοιες συζητήσεις δε μπορεί να λείπει η αναφορά στον Εμμανουήλ Κριαρά.

ο Εμμανουήλ Κριαράς, δάσκαλος εσαεί
--

Όταν οι αγαπητοί συνάδελφοι μού ζήτησαν να πω δυο λόγια σήμερα για τον πολύ αγαπητό μου κύριο καθηγητή Ε. Κριαρά σκέφτηκα πως θα ήταν καλό να αναφερθώ στο Δάσκαλο, αφού δάσκαλοι είμαστε όλοι οι παρευρισκόμενοι εδώ και αφού το έργο του ερευνητή Κριαρά θεωρώ και ελπίζω πως είναι προσιτό σε όλους μας. Προκαταβολικά θα ήθελα να ζητήσω συγγνώμη από τους παρευρισκόμενους, καθώς κάποιες φορές θα χρειαστεί να αναφερθώ και στον εαυτό μου.

Ο καθηγητής Κριαράς ως επιστήμονας και ως άνθρωπος λειτουργεί με γνώμονα το σεβασμό και την αγάπη για την επιστήμη του και τον Άνθρωπο.

Το 1950 εκλέγεται καθηγητής στην έδρα της βυζαντινής φιλολογίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. «Ευσυνείδητα», όπως γράφει ο ίδιος (Αυτοβιογραφία: 131), εργάζεται στην έδρα αυτή. Κατά τη διάρκεια της καθηγεσίας του (1950-1967) οργανώνει φροντιστηριακά μαθήματα με τα οποία «φωτίζει» τους μαθητές του και σε θέματα μεθοδολογίας. Κι αυτό γιατί ο καθηγητής Κριαράς δε μεταδίδει απλά και μόνο γνώσεις στους μαθητές του αλλά τους δείχνει παράλληλα και κυρίως και το δρόμο της μεθόδου, ώστε να φτάσουν αυτοί με ασφάλεια στη γνώση των πραγμάτων.

Πάντα βρισκόταν κοντά στους μαθητές του: «στο γραφείο μου... η πόρτα έμενε σχεδόν πάντοτε ανοιχτή ώστε κάθε μαθητής να πλησιάζει τον καθηγητή...» έχει πει ο ίδιος (Αυτοβιογραφία: 136). Η σχέση δασκάλου – μαθητή οικοδομείται – είναι γνωστό – πάνω στην επικοινωνία και την εμπιστοσύνη. Τέτοια σχέση λοιπόν έχει ο καθηγητής Κριαράς με τους φοιτητές του.

Αυτή την ανάγκη του καθηγητή Κριαρά για επικοινωνία και επαφή με τους μαθητές του ικανοποιεί και ο λεγόμενος «Κύκλος Ευστάθιος». Τι είναι αυτός; Ο «Κύκλος» απαρτίζεται από φοιτητές και φοιτήτριες (περίπου 15-20) του τρίτου και τέταρτου έτους και τα μέλη του συγκεντρώνονται κάθε δυο βδομάδες στην κατοικία του καθηγητή. Εκεί γίνονται συζητήσεις και ομιλίες για θέματα λογοτεχνικά, φιλολογικά, επιστημονικά. Η δράση του «Κύκλου» πραγματοποιείται σε τρεις περιόδους. Η τρίτη λήγει με την απόλυση του καθηγητή Κριαρά από την έδρα του στο πανεπιστήμιο από τη χούντα των συνταγματαρχών (Ιανουάριος 1968). Ένα γεγονός που ο Δάσκαλος και Άνθρωπος Κριαράς το νιώθει ως ατιμωτική προσβολή – όπως εγώ το αντιλαμβάνομαι – καθώς έρχονται οι πραξικοπηματίες να του στερήσουν το δικαίωμα της διδασκαλίας σε ένα ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ένα γεγονός όμως που από την άλλη θα τον γεμίσει και με δύναμη καθώς μετά την απόλυσή του αφιερώνεται στο Λεξικό και την έκδοσή του. Αναφέρει χαρακτηριστικά ο ίδιος στην Αυτοβιογραφία του: «... η απόλυση εγαλβάνισε την ψυχή μου...» (Αυτοβιογραφία: 182).

Ήδη από το 1956 ο καθηγητής Κριαράς αποφασίζει να συγκροτήσει το Λεξικό (Αυτοβιογραφία: 269). Οι δυσχέρειες που συναντά κατά τη σύνταξη αυτού του μεγαλόπνοου και σημαντικότερου έργου είναι πολλές. Το «μεράκι» όμως του Επιστήμονα και η υπομονή του Δασκάλου κάνουν τον καθηγητή Κριαρά με αυταπάρνηση, όπως απαιτεί ένα τόσο μεγάλο έργο, να υπερπηδήσει όλα τα εμπόδια. Έτσι, διδάσκει όλους τους συνεργάτες του Λεξικού υπομονετικά, ώστε να εργαστούν μεθοδικά για την έκδοσή του.

Το 1997 ο καθηγητής Κριαράς παραχωρεί με συμβολαιογραφική πράξη το Λεξικό του στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, για να συνεχίσει και να περατώσει την έκδοση του έργου. Η ασθένεια της γυναίκας του, Αικατερίνης Στριφτού-Κριαρά, τα τελευταία χρόνια της ζωής της, και η επιθυμία του να βρίσκεται στο πλευρό της τον αναγκάζουν να απομακρυνθεί από την εργασία του στο Λεξικό. Εξάλλου μόνο γι' αυτό θα μπορούσε να πάψει να εργάζεται στο Λεξικό του. Από τότε θα συνεχίσει να εργάζεται και να δημοσιεύει τους καρπούς των επιστημονικών του ερευνών εργαζόμενος καθημερινά στο σπίτι του.

Κάθε συναναστροφή μαζί του σε οποιοδήποτε επίπεδο είναι μια μαθητεία. Με τα χαρακτηριστικά του αληθινού Δασκάλου προσφέρει μέχρι σήμερα αφειδώλευτα τη γνώση και τη μέθοδο. Είναι ένας Άνθρωπος που εργάζεται και συνεργάζεται με αγάπη, υπομονή, επιμονή και καλή διάθεση πάντα πρόθυμος να εξηγήσει το σωστό, αλλά και να μιλήσει για τις ιδέες του, τις οποίες με θέρμη υποστηρίζει και στηρίζει.

Ο Δάσκαλος Κριαράς πάντα θυμάται με αγάπη και θέρμη τους μαθητές του. Και δεν είναι τυχαίο ότι και αυτοί – πολλοί από τους οποίους είναι ομότιμοι καθηγητές πανεπιστημίου σήμερα – τον αγαπούν και τον τιμούν.

Πριν από οκτώ χρόνια – Φλεβάρης του 2003 – κλήθηκα να απαντήσω στο εξής ερώτημα: «Τι προτιμάτε, κυρία Χατζηκυριακίδου, τη διδασκαλία ή την έρευνα;» Απάντησα τότε – χωρίς μάλλον να το σκεφτώ πολύ και μάλλον ανυποψίαστη – ομολογώ – : «Και τα δύο». Και έλεγα αλήθεια. Η έκφραση που είδα στο πρόσωπο του συνομιλητή μου μου έδωσε να καταλάβω ότι μάλλον «απάντησα σωστά». Και λέω ότι «απάντησα σωστά» αφού ο άνθρωπος που ρωτούσε δεν ήταν άλλος από το μεγάλο ερευνητή και Δάσκαλο Εμμανουήλ Κριαρά.

Θα μου συγχωρήσετε άλλη μια «ιστορική αναδρομή» στο σημείο αυτό. Έχει όμως και αυτή τη σημασία της – τουλάχιστον για μένα. Ως φοιτήτρια αγαπούσα πολύ τη νεοελληνική φιλολογία και μάλιστα μέχρι και σήμερα αγαπημένο μου κείμενο είναι ο «Ερωτόκριτος». Η καλή μου «τύχη», λοιπόν, μου όρισε να γνωρίσω τον Κρητικό Ε. Κριαρά, του οποίου η διδακτορική διατριβή αφορά τον «Ερωτόκριτο». Μια πολύ ωραία και «νόστιμη» - όπως θα 'λεγε και ο Ψυχάρης - σύμπτωση.

Πριν από λίγους μήνες μού ζητήθηκε να απαντήσω στο ερώτημα – και πάλι όχι τυχαία – : «Τι προτιμάς, Δήμητρα, την έρευνα ή τη

διδασκαλία;» Η απάντησή μου ήταν η ίδια – μόνο που αυτή τη φορά ήταν πιο συνειδητοποιημένη. Απάντησα: «Είναι δύο διαφορετικά πράγματα. Δεν μπορώ να τα συγκρίνω. Το καθένα σου δίνει διαφορετικά πράγματα. Η διδασκαλία σου δίνει την επικοινωνία με τα παιδιά και την αγάπη τους. Η έρευνα ικανοποιεί το πάθος για δουλειά και αναζήτηση». Και τότε ήμουν σίγουρη ότι έδωσα και πάλι τη «σωστή» απάντηση.

Ο καθηγητής Κριαράς με τίμησε και με τιμά με τη διδασκαλία και με την αγάπη του και τον ευχαριστώ από καρδιάς γι' αυτό. Κλείνοντας θα ήθελα να αναφερθώ στα εξής λόγια του που τα 'χω ωςάν Ευαγγέλιο μέσα μου: «Το δασκαλίκι είναι ιερούργημα» είπε ο καθηγητής και έτσι πρέπει να είναι.

για το Σύνδεσμο Φιλολόγων ν. Δράμας, Δήμητρα Χατζηκυριακίδου

λίγα λόγια από τον ίδιο τον Εμμανουήλ Κριαρά

Για το Λεξικό:

Ένα τέτοιο λεξικό της μεσαιωνικής ελληνικής δημόδους γραμματείας υπηρετούσε συνάμα την πίστη μου στον δημοτικισμό και τη γνήσια νέα ελληνική γλώσσα κατά τον καλύτερο μάλιστα δυνατό τρόπο.

Ποιος εξηντάχρονος θα μπορούσε να ελπίζει ότι θα ζήσει πολλά χρόνια με υγεία και απόδοση των μόχθων του; Κανείς δε μπορεί να υποσχεθεί αυτά στον εαυτό του. Όμως ανάγκη είναι να ενεργεί σα να τα έχει υποσχεθεί και με τη δραστηριότητα να προωθεί το αρχινισμένο έργο (*Προλεγόμενα τ. Α΄, σ. ιθ΄ του Λεξικού Μεσαιωνικής Ελληνικής Δημόδους Γραμματείας*).

Έζησα (ευτυχώς ή δυστυχώς) τα εκατό χρόνια, όμως το Λεξικό μου δεν κατάφερα να το τελειώσω. Ελπίζω να το τελειώσει το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (*Αλληλογραφία Β΄, αριθ. 442*).

Για την έδρα Μεσαιωνικής φιλολογίας:

Γεγονός είναι ότι μερικοί παλαιοί μου φίλοι και συνάδελφοι, που δυστυχώς δε ζουν πια ανάμεσά μας, θέλησαν πιέζοντάς με καλοπροαίρετα στα χρόνια 1948-9 να με κάνουν βυζαντινολόγο. Τελικώς δε με έκαμαν· ή με έκαμαν ... πολύ λίγο. Δύσκολα κατά παραγγελία γίνεται κανείς κάτι· εγώ ακόμη δυσκολότερα. Όμως κατάφεραν να μου δώσουν την ευκαιρία να ξεκινήσω και εν μέρει να πραγματοποιήσω ένα Λεξικό που είναι λίγο βυζαντινό και πολύ περισσότερο νεοελληνικό· παρέμεινα πεισματικά νεοελληνιστής, μελετητής της παλιότερης και νεότερης νεοελληνικής γραμματείας και γλώσσας» (*Πενήντα χρόνια από τον εναρκτήριο λόγο μου στο πανεπιστήμιο, 2000, Πραγματώσεις, σ. 223-4*).

Δεν είμαι σήμερα μεταννημένος που τότε (1950) δέχτηκα να είμαι υποψήφιος για τη βυζαντινή έδρα. Η καθηγεσία μου έδωσε το «ωραίο ταξίδι».

Για τη γλώσσα:

Ως την Δ΄ Γυμνασίου ήμουνα καθαρευουσιάνος. Με τον Στέλιο Καψωμένο, συνάδελφο αργότερα στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ..., θρηνούσαμε συχνά γιατί δε μιλούσαμε και δε γράφαμε τη γλώσσα του Πλάτωνα (*συνέντευξη με την Έλλη Παππά, Η γλώσσα μας, σ. 497-8*).

Δεν έχουμε μια γλώσσα. Βέβαια, ο δεσμός της νέας μας γλώσσας με την αρχαία είναι μεγάλος, αλλά ακριβώς επειδή είναι μεγάλος, αν θελήσουμε ο μαθητής να διδαχτεί στοιχεία της αρχαίας πριν να έχει κατακτήσει τη μητρική του γλώσσα, τη γλώσσα τη σημερινή, αυτό θα τον οδηγήσει σε σύγχυση (...). Η απόσταση μεταξύ αρχαίων και νέων ελληνικών δεν είναι μεγάλη. Τα νέα ελληνικά συγγενεύουν στενά με την αρχαία γλώσσα όπως συγγενεύει η κόρη με τη μάνα της, που πολλές φορές έχουν κοινά χαρακτηριστικά. Όμως κόρη και μάνα δεν συγκροτούν «ενότητα», δεν είναι ένα πράγμα- για να το πω απλούστερα.

Απαραίτητο είναι να οικειώνεται εκεί ο μαθητής ως ένα βαθμό με τα γλωσσικά εκείνα στοιχεία που φέρνουν σε επαφή το νεοελληνικό με τον αρχαίο ελληνικό λόγο (*Δημοτικισμός, νεοελληνική και αρχαία γλώσσα, «Τα Νέα», 1987*).

Το ερώτημα, για την επάνοδο των αρχαίων ελληνικών στο γυμνάσιο, δεν έχει σχέση με το αν έτσι αποδίδεται τιμή στην παράδοση του Έθνους και στην αρχαία ελληνική κληρονομιά, αλλά με το αν έτσι θα ωφεληθεί ο νεοέλληνας στην κατάκτηση της σημερινής του γλώσσας.

Αφήστε τους τόνους που βρίσκονται πάνω στα αρχαία κείμενα. Ας βοηθούν τους μαθητές να διαβάζουν σωστότερα την αρχαία ελληνική γλώσσα, όμως μη δίνετε σημασία στα λάθη τους ως προς την τοποθέτηση και το είδος των τόνων (*Το μονοτονικό και ποιο είδος του μας χρειάζεται, 1982*).

Για τις ξένες γλώσσες:

Απαραίτητο είναι να μελετηθεί εκ νέου όχι μόνο το θέμα της καταρχήν καλύτερης διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, αλλά και το πρόσθετο ακόμα θέμα από ποια μαθητική

ηλικία είναι επιτρεπτό να αρχίζει η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Το θέμα γίνεται σε μας σοβαρότερο απ' ό, τι σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες αν λάβομε υπόψη ότι εξαιτίας του γλωσσικού μας ζητήματος, που η λύση του υπερβολικά εβράδυνε, καθυστερεί επώδυνα η σωστή και αποτελεσματική διδασκαλία της νέας μας γλώσσας στο χώρο της εκπαίδευσης (*Η γλώσσα μας κι η διδασκαλία ξένων γλωσσών, Ανιχνεύσεις, σ. 98*)

Για τα γκρίκλις:

Αν ορισμένα άτομα χρησιμοποιούν για ατομική τους ιδιότυπη ηλεκτρονική χρήση, στοιχεία άσχετα προς το ελληνικό αλφάβητο, αυτό δε μπορεί να οδηγήσει σε μια αδιανόητη -θα έλεγα- εγκατάλειψη της παραδοσιακής γενικότερα γραφής, με την οποία, νομίζω, είναι προορισμένο να συζήσει το έθνος επί πολλούς αιώνες. Για μένα, όπως και για κάθε, νομίζω, υπεύθυνο πνευματικό πρόσωπο που αντιμετωπίζει το θέμα, ο κίνδυνος είναι ανύπαρκτος. Πρόκειται για πραγματική σκιαμαχία που διαδηλώνει μια έκδηλη συντηρητικότητα, αχρείαστη για την ώρα ετούτη (*Η φοβία για το αλφάβητο, Ανιχνεύσεις, σελ. 94*)

για το Σύνδεσμο Φιλολόγων ν. Δράμας, Χριστίνα Παπαγγελή

το συγγραφικό έργο του Εμμανουήλ Κριαρά

Η πολυσχιδής προσωπικότητα του Εμμανουήλ Κριαρά αποτυπώνεται όπως είναι φυσικό και στη συγγραφική του δραστηριότητα. Τα δημοσιεύματά του όχι μόνο είναι πολλά σε αριθμό αλλά και ποικίλα τόσο ως προς τη θεματολογία τους όσο και ως προς τον τρόπο γραφής τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι υπάρχουν τρεις εργογραφίες¹, στις οποίες καταγράφεται ο συγγραφικός πλούτος του. Την πολυθεματικότητα του έργου του μπορεί να την αντιληφθεί κανείς βασισμένος και στους χαρακτηρισμούς που του έχουν αποδοθεί. Νεοελληνιστής, δημοτικιστής, λεξικογράφος, βυζαντινολόγος αυτοβιογραφούμενος, βιογράφος, γλωσσολόγος, εκδότης κειμένων, συγκριτολόγος, βιβλιοκριτικός είναι κάποιοι από αυτούς.

Οι θέσεις στις οποίες υπηρέτησε καθόρισαν σε σημαντικό βαθμό τις ερευνητικές του επιλογές ωστόσο δεν τον περιόρισαν συγγραφικά. Η θητεία του στο Μεσαιωνικό Αρχείο της Ακαδημίας Αθηνών και η έδρα της Μεσαιωνικής Φιλολογίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης δικαιολογούν την συστηματική του ενασχόληση με τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Η διδακτορική του διατριβή αφορά τον *Ερωτόκριτο* ενώ στη συνέχεια εκδίδει και μελετά κείμενα όπως τον *Γύπαρη*, το *Ανακάλυμμα της Κωνσταντινόπολης* και τα *Βυζαντινά Ιπποτικά Μυθιστορήματα*.

Η έρευνα της μεσαιωνικής περιόδου οδήγησε και στη συγγραφή ενός απαιτητικού και εξαιρετικά σημαντικού έργου. Το *Λεξικό της Μεσαιωνικής Ελληνικής Δημόδους Γραμματείας* (1100-1669) αποτελεί έργο ζωής για τον Εμμανουήλ Κριαρά. Είναι ενδιαφέρον να αναφερθούν οι σταθμοί της επιστημονικής του πορείας που τον οδήγησαν εκεί. Σημαντική υπήρξε η εργασία του στο *Θησαυρό της Λατινικής Γλώσσας* στο Μόναχο καθώς και η εργασία και αργότερα η διεύθυνση του Μεσαιωνικού Αρχείου της Ακαδημίας Αθηνών. Παρόλο που σκοπός του Μεσαιωνικού Αρχείου ήταν η έκδοση Λεξικού ωστόσο η Σύγκλητος της Ακαδημίας δεν ενέκρινε την πρόταση που έκανε ο Κριαράς το 1948.

Όταν ανέλαβε την έδρα της Μεσαιωνικής Φιλολογίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με τη συνεργασία φοιτητών του κατάφερε να συγκεντρώσει αρκετό υλικό βασισμένος σε δημόδη κείμενα της πρώτης μεταβυζαντινής περιόδου. Ο πρώτος τόμος εκδόθηκε το 1968 και οι υπόλοιποι εμφανίζονταν περίπου ανά διετία. Το 1998 είχαν εκδοθεί 14 τόμοι. Για την έκδοση του Λεξικού υπήρξαν χρηματοδοτήσεις από διάφορα ιδρύματα και το κράτος αλλά πολλές φορές χρειάστηκε να συνεισφέρει και ο ίδιος. Το 1997 ο Κριαράς παραχώρησε με συμβολαιογραφική πράξη το αρχειακό υλικό του στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας Θεσσαλονίκης, το οποίο ανέλαβε την ολοκλήρωση της σύνταξης και δημοσίευσης του Λεξικού. Μέχρι στιγμής έχουν εκδοθεί ο 15^{ος} και ο 16^{ος} τόμος ενώ πριν από λίγες μέρες ολοκληρώθηκε και η έκδοση του 17^{ου}. Στην προσπάθεια αυτή σημαντική υπήρξε η συνεισφορά των πανεπιστημιακών Καζάζη και Καραναστάση. Αξίζει να αναφέρουμε ότι Επιτομή του Λεξικού βρίσκεται στην ιστοσελίδα της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα (<http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>) και έχει εκδοθεί και σε έντυπη μορφή.

Η έρευνα του Κριαρά όμως δε σταματά στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, στρέφεται και στην νεοελληνική γραμματεία. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται τα έργα του για τον Σολωμό, τον Παλαμά και τον Ψυχάρη. Η ενασχόληση μάλιστα με τον τελευταίο υπήρξε συστηματική. Πολυάριθμα είναι τα δημοσιεύματα που αφιερώνονται στο μεγάλο δημοτικιστή. Η συστηματική μελέτη αυτή φυσικά συνδέεται άμεσα και με τις γλωσσικές θέσεις του Κριαρά. Συνειδητός οπαδός του δημοτικισμού εφαρμόζει τη δημοτική, την υποστηρίζει, την προωθεί, βρίσκει λύσεις και δίνει κατευθύνσεις για την εφαρμογή της στην πράξη και τη διδασκαλία της.

¹ Οι εργογραφίες του Κριαρά (με αλφαβητική σειρά):

1) Ζιώγας, Παναγιώτης (2008). *Εμμανουήλ Κριαράς. Θεσσαλονίκη* [α' έκδοση 2001]

2) Λαμπράκη-Παγανού, Αλεξάνδρα (2001). *Εργογραφία Εμμανουήλ Κριαρά. Ηράκλειο: Κέντρο Κρητικής Λογοτεχνίας*

3) Μαστροδημήτρης, Παναγιώτης Δ. (2000). *Το συγγραφικό έργο του Εμμανουήλ Κριαρά. Εβδομήντα χρόνια. Αθήνα: Δόμος*

Περισσότερα από 280 δημοσιεύματά του σχετίζονται όχι μόνο με καθαρά γλωσσικά θέματα αλλά και με τη χρήση της δημοτικής στο νομικό χώρο, τη δημοσιογραφία και την καθημερινότητα. Πολλά από τα άρθρα του δεν απευθύνονται μόνο σε ειδικούς της φιλολογίας ή σε εκπαιδευτικούς της πράξης αλλά στο ευρύ κοινό. Στόχος του είναι η διάχυση της γνώσης για τη σωστή χρήση της νεοελληνικής γλώσσας. *Άρθρα και σημειώματα ενός δημοτικιστή (1975), Η σημερινή μας γλώσσα. Μελετήματα και άρθρα (1984), Πρόσωπα και θέματα από την ιστορία του δημοτικισμού (1986), Η γλώσσα μας. Παρελθόν και παρόν (1992), Κωστής Παλαμάς, Ο Αγωνιστής του δημοτικισμού και η κάμψη του (1997), Θητεία στη γλώσσα (1998)* είναι κάποια από τα αυτοτελή δημοσιεύματα. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η έκδοση του *Νέου ελληνικού λεξικού* από την εκδοτική Αθηνών το 1995.

Σημαντικό μέρος του έργου αποτελεί και η έκδοση επιστολών. Πρόκειται για αλληλογραφία σημαντικών προσωπικοτήτων της πολιτικής, της επιστήμης και των γραμμάτων όπως Γ. Ψυχάρη, Ν. Πολίτη, Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, Γ. Ράλλη. Το 2008 εκδόθηκε το έργο *Στιγμιότυπα πνευματικής πορείας (1974-1998)*, στο οποίο μπορεί να βρει κανείς επιστολές του ίδιου του Κριαρά. Η ανάγνωσή τους φωτίζει άγνωστες πλευρές από την προσωπική του ιστορία αλλά και ενδιαφέροντα στοιχεία της πνευματικής και πολιτικής ζωής του τόπου.

Εκτός από την επιστολογραφία στοιχεία για την προσωπική ζωή του σημαντικού αυτού επιστήμονα αντλούμε και από άλλα έργα του. Σε αρκετά από αυτά υπάρχουν βιώματα και αναμνήσεις από τον επιστημονικό βίο του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το *Πραγματώσεις και όνειρα: Σταθμοί μιας πορείας* (2001) ενώ τον Απρίλιο του 2009 εκδόθηκε και η αυτοβιογραφία του με τίτλο *Μακράς ζωής αγωνίσματα*.

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί και ένας άλλος τομέας με τον οποίο ο Κριαράς ασχολήθηκε συστηματικά, τη συγκριτική γραμματολογία. Παρόλο που δεν άφησε σύγγραμμα για αυτό το επιστημονικό πεδίο, εργάστηκε για την προώθησή της και συνέβαλε καθοριστικά στην ίδρυση της Ελληνικής Συγκριτικής Γραμματολογίας, της οποίας είναι επίτιμος πρόεδρος.

για το Σύνδεσμο Φιλολόγων ν. Δράμας, Μαρία Μνηματίδου

παράλληλο χρονολόγιο			
	σταθμοί της ζωής του Εμμανουήλ Κριαρά	σταθμοί στην ιστορία του γλωσσικού ζητήματος	ιστορικά γεγονότα
1888		“Το ταξίδι μου”, Γιάννη Ψυχάρη	
1906	Γεννιέται στον Πειραιά/παιδικά χρόνια στη Μήλο (μέχρι το 1914)		
1908		Ίδρυση Σχολείου Βόλου (Αλ. Δελμούζος)	
1909			Κίνημα στο Γουδί
1910		Ίδρυση Εκ/κού Ομίλου (Τριανταφυλλίδης, Δελμούζος, Γληνός)	Κυβέρνηση Βενιζέλου
1911		-Σύνταγμα 1911: η καθαρεύουσα ορίζεται επίσημη γλώσσα του κράτους -Κλείνει το σχολείο του Βόλου	
1914	Μετάβαση από Μήλο σε Χανιά (μέχρι το 1924)	Δίκη Δελμούζου («αθεϊκά») για όσα εφάρμοσε στο Παρθεναγωγείο Βόλου	
1915			Εθνικός διχασμός
1917		-Καταργείται η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό από την προσωρινή Κυβέρνηση του Βενιζέλου - Αλφαβητάριο «Ψηλά βουνά» (Δελμούζος, Νιρβάνας, Παπαντωνίου, Τριανταφυλλίδης) - Πρώτη γραμματική δημοτικής (Μ. Τριανταφυλλίδης)	Διωγμός βασιλιά, κυβέρνηση Ελευθέριου Βενιζέλου στην Αθήνα
1921		- καταργείται με ακρότητες η μεταρρύθμιση του 1917 («να καώσιν»)	
1922			Μικρασιατική καταστροφή
1923		Ίδρυση Μαράσλειου Διδασκαλείου (Δελμούζος)	
1924	Πρωτοετής φοιτητής στη Φιλοσοφική Σχολή Παν. Αθηνών ως υπότροφος του «Ακαδημαϊκού Οικοτροφείου»	Λειτουργία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας (Γληνός)	Πρώτη αβασίλευτη ελληνική δημοκρατία (Παπαναστασίου)
1925	Γνωριμία με Γ. Ψυχάρη	«Μαρασλειακά»	
1926		- Ίδρυση Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης - Ίδρυση Ακαδημίας Αθηνών	
1928			Κυβέρνηση Ελευθέριου Βενιζέλου
1929	Πτυχίο Φιλοσοφικής Αθηνών		
1930	Διορίζεται στο Μεσαιωνικό Αρχείο Ακαδημίας Αθηνών (μέχρι το 1939 ως συντάκτης, μέχρι το 1950 ως διευθυντής)		
1935		Απολύσεις καθηγητών Πανεπιστημίου	Επάνοδος βασιλείας
1936	Παντρεύτηκε την Αικ. Στριφτού		Δικτατορία Μεταξά
1938	- Διδάκτορας της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών - Υπότροφία στο Παρίσι (1938-1939)		
1941		Δίκη των τόνων (Ι. Κακριδής)	Τριπλή Κατοχή
1944	Σε στρατόπεδο συγκέντρωσης για		

	συμμετοχή στην αντίσταση		
1945	Δεύτερη μετεκπαίδευση στο Παρίσι (μέχρι το 1948)		Τέλος Β΄ παγκόσμιου πολέμου
1949			Τέλος ελληνικού εμφύλιου
1950	Καθηγητής Μεσαιωνικής Ελληνικής Φιλολογίας στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης		
1952			Κυβέρνηση Αλέξανδρου Παπάγου
1954-56	Γίνεται Κοσμήτορας σχολής, Πρόεδρος Ινστιτούτου Ξένων γλωσσών και φιλολογιών, Συγκλητικός και έφορος Παν/κής βιβλιοθήκης, Γεν. γραμματέας Ινστιτούτου Νεοελλ. σπουδών		Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Καραμανλή
1963			Κυβέρνηση Γεωργίου Παπανδρέου
1964		Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: η δημοτική γίνεται επίσημη γλώσσα της εκ/σης ισότιμη με την καθαρεύουσα	
1965	Ίδρυση Κέντρου Βυζαντινών Ερευνών (πρόεδρος ο Κριαράς)		
1966		Ιδρύεται έκτακτη αυτοτελής έδρα Συγκριτικής γραμματολογίας με ενέργειες του Εμμ. Κριαρά	
1968	-Απολύεται για πολιτικούς λόγους, τελειώνει η ακαδημαϊκή του καριέρα -Εκλογή του από τη Σχολή Ανατολικών Γλωσσών στο Παρίσι αλλά το ελληνικό Υπουργείο Εξωτερικών δεν του παραχωρεί άδεια εξόδου από την Ελλάδα	Καταργείται η μεταρρύθμιση του 1964	Δικτατορία συνταγματαρχών
1968	Εκδίδεται ο πρώτος τόμος του «Λεξικού της μεσαιωνικής ελληνικής δημόδους γραμματείας»		
1974			Διχοτόμηση της Κύπρου, μεταπολίτευση στην Ελλάδα
1975		Το νέο ελληνικό σύνταγμα δεν περιλαμβάνει άρθρο για τη γλώσσα	
1976		Η δημοτική γίνεται επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης και των άλλων θεσμών του κράτους, καταργείται στο γυμνάσιο η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο	
1981	Πρόεδρος επιτροπής για το μονοτονικό		Κυβέρνηση Ανδρέα Παπανδρέου
1982	Υποστηρικτής του «ορθόδοξου δημοτικισμού» έρχεται σε αντίθεση με τον Ελληνικό Γλωσσικό Όμιλο	- Καθιερώνεται το μονοτονικό σύστημα - Διακήρυξη του Ελληνικού Γλωσσικού Ομίλου (Μπαμπινιώτης) περί «ενιαίας ελληνικής γλώσσας»	
1983	Πρόεδρος επιτροπής δημοτικής του Υπουργείου Δικαιοσύνης	Μεταγραφή νομικών κωδίκων	
1985	«Τα πεντάλεπτά μου», εκπομπή στην τηλεόραση σχετική με τη	-«Δημόσιος διάλογος για τη γλώσσα» (Ημερίδα στο γήπεδο	Υπουργός Παιδείας Αντώνης Τρίτσης

	γλώσσα	του Μίλωνα) -«Πολυτονικό, ναι ή όχι;» -«αρωγή», «ευδοκίμηση»: συζητήσεις περί «γλωσσικής πενίας» με αφορμή την αποτυχία των υποψηφίων	
1986		«Ναι ή όχι στα αρχαία ελληνικά;»	
1987	Συντάσσει το «υπόμνημα των εννέα»	- «Υπόμνημα των εννέα»: στέλνεται στον πρωθυπουργό και προβάλλει τις αντιρρήσεις των συντακτών του για την επαναφορά της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο	
1990			Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Μητσοτάκη
1992		Επανεισαγωγή της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας	
1993			Κυβέρνηση Ανδρέα Παπανδρέου
1996			Κυβέρνηση Κώστα Σημίτη
1997	Ολοκλήρωση και του ΙΔ τόμου του Μεσαιωνικού Λεξικού		
2007	Αναγορεύεται επίτιμος διδάκτορας από το Πανεπιστήμιο Αθηνών		

για το Σύνδεσμο Φιλολόγων ν. Δράμας, Χριστίνα Παπαγγελή

Βιβλιογραφία:

Για το χρονολόγιο:

1. Φραγκουδάκη, Άννα, Η γλώσσα και το έθνος 1880-1980, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 2001
2. Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρένα, ΟΙ φόβοι ενός αιώνα, εκδ. Δόμος, 1988
3. Φιλολόγος, τεύχος 47, άνοιξη 1987
4. Φραγκουδάκη, Άννα, Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι, εκδ. Κέδρος
5. Δημαράς, Αλέξης, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ. Β΄, εκδ. Εστία, 2008

Για τη ζωή και το έργο του:

6. Ζιώγας Παναγιώτης, Εμμανουήλ Κριαράς, εκδ. 2008
7. Κριαράς, Εμμανουήλ, Ανιχνεύσεις, Γλωσσικά και φιλολογικά μελετήματα - Συμβολή στο χρονολόγιο του δημοτικισμού, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2001
8. Κριαράς, Εμμανουήλ, Αλληλογραφία Β΄, Γράμματα λογοτεχνών και επιστημόνων του περασμένου αιώνα 1925-2001, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2007
9. Κριαράς, Εμμανουήλ, Πενήντα χρόνια από τον εναρκτήριο λόγο μου στο πανεπιστήμιο, 2000, Πραγματώσεις
10. Κριαράς, Εμμανουήλ, Η γλώσσα μας, Θεσσαλονίκη 2002
11. Κριαράς, Εμμανουήλ, Δημοτικισμός, νεοελληνική και αρχαία γλώσσα, «Τα Νέα», 1987
12. Κριαράς, Εμμανουήλ, Το μονοτονικό και ποιο είδος του μας χρειάζεται, 1982

η προσφορά του Εμμανουήλ Κριαρά στην εκπαιδευτική και γλωσσική μεταρρύθμιση

Πέρα από τη συγκρότηση του Μεσαιωνικού Λεξικού, που είναι έργο ζωής, η δράση του Εμμανουήλ Κριαρά χαρακτηρίζεται από τους αγώνες για την καθιέρωση του «ορθόδοξου δημοτικισμού». Ιδιαίτερα μετά το 1976, οι παρεμβάσεις και οι επιστημονικές του επισημάνσεις πυκνώνουν. Κι αυτό γιατί η οριστική αναγνώριση της δημοτικής γλώσσας το 1976 δεν εξαφάνισε τα προβλήματα που είχε δημιουργήσει επί τόσες δεκαετίες η ιστορική διγλωσσία. Έτσι, ο Εμμανουήλ Κριαράς έδωσε τεκμηριωμένες απαντήσεις σε θέματα γλωσσικά που εξακολουθούν μέχρι τις μέρες μας να παραμένουν ανοιχτά:

Η νέα ελληνική γλώσσα αποτελεί συνέχεια της αρχαίας; Η ελληνική γλώσσα είναι ενιαία;

Το ζήτημα αναζωπυρώνεται από τον Ελληνικό Γλωσσικό Όμιλο (Μπαμπινιώτης) το 1982 και τον Αντώνη Τρίτση («για ένα πρόβλημα της ελληνικής γλώσσας»). Η άποψη του Εμμανουήλ Κριαρά (για «δυο προβλήματα, το πρόβλημα της νεοελληνικής και το πρόβλημα της αρχαίας ελληνικής»), είναι ότι η αρχαία ελληνική και η νέα ελληνική γλώσσα είναι δυο διαφορετικές γλώσσες, ξένες μεταξύ τους.

Πώς μπορεί να εφαρμοστεί η δημοτική γλώσσα στο χώρο της νομικής, της δικαιοσύνης, της διοίκησης και των επιστημών;

Πώς θα μεταφραστούν οι νομικοί και τεχνικοί όροι που διαμορφώθηκαν κατά την κυριαρχία της καθαρεύουσας, ήταν το ζήτημα που απασχόλησε τον Εμμ. Κριαρά με δημοσιεύματα ήδη από το 1976. Το 1983 συγκροτήθηκε επιτροπή της οποίας ήταν πρόεδρος και λειτούργησε τυπικά μέχρι το 1990 μεταγλωττίζοντας κώδικες, νομικά κείμενα κλπ.. Με τη μεταφορά του αναθεωρημένου συντάγματος 1975/86 στη δημοτική γλώσσα, «πέφτει το τελευταίο οχυρό της καθαρεύουσας», όπως λέει κι ο ίδιος.

Το τονικό σύστημα της γραπτής γλώσσας/απλοποίηση της ορθογραφίας

Από το 1931 υπήρξε κίνηση του υπουργού παιδείας Γ. Παπανδρέου για απλοποίηση της ορθογραφίας της δημοτικής γλώσσας, στην οποία εντάσσεται κι ο Εμμανουήλ Κριαράς. Το 1962 σε δημοσίευσμά του για την απλοποίηση της γραπτής γλώσσας πρότεινε την υιοθέτηση ενός μονοτονικού συστήματος με την κατάργηση των πνευμάτων και την αντικατάσταση των τόνων από μια κουκίδα. Επανήλθε στο θέμα τις μέρες της γλωσσικής μεταρρύθμισης του 1976. Το 1981 ορίστηκε πρόεδρος της ειδικής Επιτροπής για το μονοτονικό και έγινε ο θεωρητικός εκφραστής του επίσημου μονοτονικού που καθιερώνεται το 1982, με βάση το μονοτονικό που ήδη εφάρμοζε από το 1976 το Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.

Πάσχει η γλώσσα μας από «λεξιλογική φτώχεια», «υποβάθμιση», «ρύπανση από ξένες λέξεις», υπάρχει σοβαρός κίνδυνος αλλοίωσης ή και εξαφάνισής της;

Από το 1978-80, ένας μικρός αριθμός διανοουμένων επιστρατεύονται για τη «σωτηρία» της ελληνικής γλώσσας με το επιχείρημα ότι κινδυνεύει από αλλοίωση ή και εξαφάνιση. Ο δημόσιος διάλογος κορυφώνεται στις εξετάσεις του 1985 («ευδοκίμηση»/«αρωγή») ενώ ο Εμμανουήλ Κριαράς, «αγωνιστής της γενιάς εκείνων που είδαν πολλές φορές την ήττα της δημοτικιστικής ιδέας αλλά ωστόσο δεν κίότρεψαν, συνεχίζει να μάχεται δημοσιεύοντας συμβουλές για την εφαρμογή των γραμματικών κανόνων της πρότυπης δημοτικής και επιχειρήματα εναντίον των κινδυνολόγων και μεταμφιεσμένων καθαρευουσιάνων» (Φραγκουδάκη, Η γλώσσα και το έθνος, 1880-1980, σελ. 107)

Ναι ή όχι στα αρχαία ελληνικά στο γυμνάσιο;

Ο Εμμανουήλ Κριαράς πιστεύει ότι η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής στο γυμνάσιο, προτού εμπεδωθεί η ουσιαστική γνώση της νέας ελληνικής, μόνο σύγχυση μπορεί να φέρει στο

μαθητή. Γι' αυτό και δραστηριοποιείται πολύ δυναμικά όταν τίθεται από τον Αντώνη Τρίτση το θέμα της επανεισαγωγής των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο στο γυμνάσιο, το 1986.

«Πρέπει να συνειδητοποιήσουμε την αυτοτέλεια της νέας μας γλώσσας από την αρχαία – όσο και αν η τελευταία με τη νέα συνδέεται με δεσμούς που τους σεβόμαστε και που μας επιτρέπουν από την αρχαία να αντλούμε κάθε φορά στοιχεία χρήσιμα για την τόνωση του γραπτού μας λόγου» (Τα αρχαία ελληνικά, σ. 393)

για το Σύνδεσμο Φιλολόγων ν. Δράμας, Χριστίνα Παπαγγελή

δουλεύοντας με τον καθηγητή Εμμανουήλ Κριαρά

Δεκ. '83 – Οκτ.'84. Δέκα δημιουργικοί μήνες δίπλα στον καθηγητή Εμμ. Κριαρά, στο Λεξικό της Μεσαιωνικής Ελληνικής Δημώδους Γραμματείας (1100-1669). Ήταν για μένα ένα άλλο σχολείο και ο καθηγητής ένας μεγάλος δάσκαλος. Μου έμαθε να σέβομαι αυτό με το οποίο ασχολούμαι, να αξιοποιώ το χρόνο μου, να έχω μεράκι για τη δουλειά μου. Ο ίδιος, ένας χαλκέντερος εργάτης της γλώσσας, μου δίδασκε με την υπομονή και την εργατικότητα του και μου δημιουργούσε ένα αίσθημα ασφάλειας, αλλά και δέους, όσον αφορά θέματα της γλώσσας και της έρευνας. Οι οδηγίες που μου έδινε ή οι παρατηρήσεις που μου έκανε για το έργο μου ήταν σπουδή για μένα και μαθήματα για τη γλώσσα και τη μεθοδολογία. Τίποτε περιττό, τίποτε ασαφές ή αδιευκρίνιστο.

Η «θητεία» μου στο Λεξικό μου έδινε την ευκαιρία να ασχολούμαι με τη γλώσσα κι αισθανόμουν ότι συνέχιζα τις σπουδές μου – μιας και μόλις είχα αποφοιτήσει από το Γλωσσολογικό τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης. Μόνο που εκτός από τις μελέτες, τα άρθρα ή τα λεξικά που έπεφταν στα χέρια μου, τώρα συνέβαλα – έστω και ελάχιστα – και στην παραγωγή ενός έργου τόσο σημαντικού για τα ελληνικά Γράμματα. Ήμουν γι' αυτό πολύ περήφανη και ευγνώμων στον καθηγητή Εμμ. Κριαρά, άλλωστε και μέχρι σήμερα είμαι και μιλάω με θέρμη στους μαθητές μου γι' αυτόν. Βέβαια δεν ευτύχησα να δουλέψω κοντά του πολύ καιρό, γιατί με κέρδισε η τάξη, αλλά κουβαλάω μέσα μου όσα απλόχερα μου δίδαξε και τον ευχαριστώ γι' αυτό.

για το Σύνδεσμο φιλόλογων ν. Δράμας, Ουρανία Χατζηκωνσταντινίδου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι ακόλουθες διδακτικές προτάσεις είναι συνδεδεμένες με τα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Σκοπός τους είναι να δοθεί αφορμή για να συζητήσουμε με τους μαθητές για τον Εμμανουήλ Κριαρά. Όπως έχουν δείξει οι σχετικές δοκιμές στην τάξη, οι μαθητές έχουν ανάγκη και χαίρονται συζητήσεις σχετικές με την ιστορία της εκπαίδευσης και τα γλωσσικά θέματα.

Σχετικά με τις δοκιμές που έγιναν σε τάξεις Λυκείου μπορούμε να πούμε ότι τα κείμενα αρέσουν στα παιδιά κυρίως επειδή σχετίζονται με τη δημοτική γλώσσα. Η θέση του Εμμανουήλ Κριαρά υπέρ της δημοτικής και οι αγώνες του για την καθιέρωσή της κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους. Επίσης, στη β' λυκείου, σχολίασαν θετικά τη συμμετοχή του στην Αντίσταση, για την οποία φυλακίστηκε. Με παρόμοια οπτική είδαν και τη δίωξη του από τη χούντα. Εντύπωση τους έκαναν τα πολύπλευρα ενδιαφέροντα και οι μελέτες του Κριαρά. Ειδικότερα, σχετικά με τη γλώσσα, απόρησαν για τον τρόπο που μιλά και για την προοδευτική σκέψη του. Συμφώνησαν ότι δεν πρέπει να διδάσκεται η αρχαία ελληνική γλώσσα στο γυμνάσιο και επισήμαναν ότι για την Α' Λυκείου είναι πολλές οι έξι ώρες την εβδομάδα. Στη Γ' Λυκείου, όπου τίθεται το ζήτημα του δικαιώματος/ ευθύνης του ανθρώπου των γραμμάτων να εκφράζει γνώμη για θέματα που απασχολούν την κοινωνία, είδαν με θετικό τρόπο την παρέμβασή του στο ζήτημα της εθνικής ταυτότητας και της εξωτερικής πολιτικής.

Και κάτι ακόμα από τα συμφραζόμενα των δοκιμών μας: Όταν έμαθαν για τη συνάδερφο που συνεργάζεται μαζί του ρώτησαν πως είναι δυνατόν να συνεργάζονται εφόσον έχουν τόσο μεγάλη διαφορά ηλικίας... Ακόμη περισσότερο, ρώτησαν για ποιο λόγο χρειάζεται συνεργάτες ένας τόσο σημαντικός επιστήμονας...

Ακολουθούν οι διδακτικές προτάσεις με σειρά από τη Α' Γυμνασίου προς τη Γ' Λυκείου.

τα λεξικά

(για την Α΄ Γυμνασίου)

(Η άσκηση που ακολουθεί σχετίζεται με την ενότητα 10 του βιβλίου της Γλώσσας της Α΄ γυμνασίου και πιο συγκεκριμένα με την υποενότητα για τα λεξικά.)

Το παρακάτω λήμμα προέρχεται από λεξικό Λεξικό Μεσαιωνικής Ελληνικής και δημώδους γραμματείας του Εμ. Κριαρά.

πανάσχημος, επιθ., Σπανός [15^{ος} αι.] (Eideneier) A 29" *πανάσκημος*, Πουολ. (Τσαβαρή)* 21 κριτ. υπ.

Από το α' συνθ. παν- και το επιθ. *άσχημος*. Η λ. στον Κουμαν., Συναγ. ν. λεξ. και σήμ.

α) Πάρα πολύ άσχημος, αποκρουστικός: *πανάσχημη, χοντρόχειλη, χαμηλοφρύδα, μαύρη* Ερωτοπ. 326 *Ω πανάσχημε, ω ούριε και εξούριε και αναχεσομείσιδε* Σπανός (Eideneier) A 293· *είσαι και πανάσχημον εκ τα πουλία του κόσμου* Πουολ. (Τσαβαρή)* 21

β) (μεταφ.) πολύ δυσάρεστος: *είπα και πάλιν λέγω το, ακούσατε οι πάντες, παράξενα, πανάσχημα και άχρηστα σημεία* Ναθαναήλ Μπέρτου, Στιχοπλ. I 703.

Με βάση τις πληροφορίες του λεξικού να απαντήσετε στα εξής:

Ποια άλλη παραλλαγή της λέξης βρίσκουμε στα μεσαιωνικά κείμενα;

Ποια πληροφορία για το σχηματισμό της λέξης δίνει το λεξικό;

Ποιες είναι οι σημασίες της λέξης που χρησιμοποιούνται στα μεσαιωνικά κείμενα; Ποια η διαφορά της πρώτης σημασίας από τη δεύτερη;

Με ποιο τρόπο ο λεξικογράφος επιβεβαιώνει τις σημασίες της λέξης;

Σε ποιον συγγραφέα βρίσκεται για πρώτη φορά η λέξη;

Το ίδιο λήμμα δίνεται και από το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Γ. Μπαμπινιώτη ως εξής:

πανάσχημος, -η, -ο πάρα πολύ άσχημος ΣΥΝ. κακάσχημος, αποκρουστικός ΑΝΤ. πανέμορφος, πεντάμορφος.

[ETYM. Η λ. μαρτυρείται από το 1894]

Ποιες διαφορές μπορείτε να εντοπίσετε στον τρόπο που τα δύο λεξικά δίνουν τη λέξη; Πού οφείλονται κατά τη γνώμη σας οι διαφορές αυτές; Θα σας βοηθήσει στην απάντηση ο τίτλος των δύο λεξικών.

Αφού συγκρίνετε τις πληροφορίες των δύο λεξικών να βρείτε ποιο από τα δύο δίνει μια λανθασμένη πληροφορία.

για το Σύνδεσμο Φιλολόγων ν. Δράμας, Σωτήρης Γκαρμπούνης

περιγραφή και περίληψη
(για την Α΄ Γυμνασίου)

(Η παρακάτω διδακτική πρόταση συνδέεται με την 3^η ενότητα του βιβλίου της Γλώσσας της Α΄ γυμνασίου (σελ. 39-58) και πιο συγκεκριμένα με τις υποενότητες της περιγραφής και της περίληψης.)

Ο Εμμανουήλ Κριαράς δεν είναι μόνο **δεινός** φιλόλογος, με την ευρύτερη έννοια της λέξης και πρωτοπόρος νεοελληνιστής αλλά και **ρηξικέλευθος** λεξικογράφος. [...] Το αποκορύφωμα του ένθεου ζήλου του για την ελληνική γλώσσα... είναι αναμφισβήτητο το *Λεξικό της Μεσαιωνικής ελληνικής και δημώδους γραμματείας (1100-1669)*. Η δομή του Λεξικού παρουσιάζει την **κλασική** τριμερή δομή: μορφολογικό, ετυμολογικό και σημασιολογικό μέρος. Εντυπωσιακή είναι η πολυτυπία ορισμένων λημμάτων (ο σύνδεσμος *όταν* παρουσιάζεται σε είκοσι διαφορετικές μορφές, όπως *άντα, όντα, όντε, ότεν*)... Οι ετυμολογίες είναι σύντομες και ουσιαστικές. Οι πληροφορίες, αν πρόκειται για λέξη που ανάγεται σε προηγούμενη χρονική περίοδο και αν επιβιώνει ως τις μέρες μας, είναι πολύτιμες για την ετυμολόγηση πολλών νεοελληνικών λέξεων. Παρέχονται, επίσης, σπουδαία συμπληρωματικά στοιχεία τα οποία διαφωτίζουν άγνωστες πτυχές της επαφής της ελληνικής με τις βαλκανικές γλώσσες. Βλ. ενδεικτικά την ετυμολογία της λέξης *παπαρούνα* ρουμανικής πιθανότατα προέλευσης. Στο σημασιολογικό μέρος, το οποίο είναι και το εκτενέστερο, καταγράφονται με ακρίβεια οι σημασίες και οι επιμέρους χρήσεις των λέξεων με άφθονα επεξηγηματικά παραδείγματα. Εντυπωσιακή είναι η πολυσημία πολλών λέξεων, η οποία εντοπίζεται με εκπληκτική ακρίβεια. Αρκεί να αναφερθεί ότι για τη λέξη *οσπίτιον* καταγράφονται τριάντα δύο (32) συνολικά σημασίες και παρασημασίες. Ο Κριαράς χρησιμοποιεί στο πολύτομο έργο του τη ζωντανή γλώσσα του λαού, πράγμα που θεωρείται σήμερα αυτονόητο, όχι όμως και όταν άρχισε να συντάσσει το έργο του, ενώ από τον 5ο τόμο (1977) εφάρμοσε το μονοτονικό σύστημα, **για** την καθιέρωση του οποίου η συμβολή του ίδιου υπήρξε καθοριστική.

Χριστόφορος Χαραλαμπίδης (διασκευή)

(από το [http://www.greek-](http://www.greek-language.gr/greekLang/medieval_greek/em_kriaras/scanned_new/index.html?start=1&id=85&show=1)

[language.gr/greekLang/medieval_greek/em_kriaras/scanned_new/index.html?start=1&id=85&show=1](http://www.greek-language.gr/greekLang/medieval_greek/em_kriaras/scanned_new/index.html?start=1&id=85&show=1))

1. Το κείμενο θα έπρεπε να είναι χωρισμένο σε παραγράφους. Σε ποια σημεία νομίζετε ότι πρέπει να ξεχωρίσουν οι παράγραφοι η μία από την άλλη; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.
2. Ποιος τίτλος ταιριάζει στο κείμενο;
3. Το κείμενο περιγράφει ένα λεξικό. Υπάρχει σειρά στην περιγραφή αυτή ή οι πληροφορίες δίνονται τυχαία; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας με αναφορές στο κείμενο.
4. Στα παραδείγματα που ακολουθούν χρησιμοποιούνται συνώνυμα των επιθέτων **δεινός**, **ρηξικέλευθος** και **κλασική** που υπάρχουν στο κείμενο. Ποιο συνώνυμο αντιστοιχεί σε κάθε επίθετο; (το γένος και ο αριθμός μπορεί να είναι και διαφορετικά από αυτά του κειμένου)
 - Αυτό είναι ένα **συνηθισμένο** σφάλμα που κάνουν όλοι όσοι νομίζουν ότι ξέρουν να κολυμπούν.
 - Ο παππούς μου ήταν **πάρα πολύ ικανός** αφηγητής και οι ιστορίες του μας μάγευαν.
 - Αν κάναμε το μάθημα συνεχώς στη βιβλιοθήκη με εργασίες, αυτό θα ήταν μια **ανατρεπτική** αλλαγή.
5. Είστε μέλος της συντακτικής ομάδας στην εφημερίδα του σχολείου σας και θέλετε να δημοσιεύσετε τις πληροφορίες του κειμένου. Ωστόσο πιστεύετε ότι ως κείμενο είναι κάπως δυσκολονόητο για τους συμμαθητές σας. Κάντε, λοιπόν, όσες αλλαγές κρίνετε ώστε να προκύψει ένα κείμενο όσο το δυνατόν πιο κατανοητό. Να μοιάζει δικό σας.

Χρειάζεστε:
σαφή τίτλο
παραγράφους
λεξιλόγιο γνωστό στα παιδιά της ηλικίας σας και
ξεκάθαρη σειρά στην περιγραφή.

για το Σύνδεσμο Φιλολόγων ν. Δράμας, Σωτήρης Γκαρμπούνης

**ο Εμμανουήλ Κριαράς μιλά στη «Μακεδονία της Κυριακής»
(για τη Β΄ Γυμνασίου)**

Η παρακάτω διδακτική πρόταση μπορεί να συνδεθεί με την 6η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής γλώσσας Β' γυμνασίου (αναφέρεται στα ΜΜΕ και το Γ μέρος περιλαμβάνει τις ετυμολογικές οικογένειες λέξεων). Μπορεί όμως με παραλλαγές το περιεχόμενου του κειμένου να συσχετιστεί με την 5η ενότητα, η οποία αφορά σε θέματα παιδείας/ εκπαίδευσης, π.χ. “ο ρόλος του δασκάλου”. Τέλος, στην 9η ενότητα το Δ μέρος αναφέρεται στη χρήση των λεξικών

Ο τελευταίος μεγάλος δημοτικιστής δεν χρειάζεται ιδιαίτερες συστάσεις. Αναγνωρισμένος από δεκαετίες, στα 104 χρόνια του ο καθηγητής Εμμανουήλ Κριαράς παραμένει αφοσιωμένος στη μελέτη της ελληνικής γλώσσας.

Συνέντευξη στην Μαρία Τερζούδη (διασκευή)

Εμπλουτίζει το ογκωδέστατο ερευνητικό και συγγραφικό του έργο -με τελευταίο πόνημα το αυτοβιογραφικό “Μακράς ζωής αγωνίσματα”- και εξακολουθεί να εργάζεται καθημερινά. Άλλωστε, η πολυτιμότερη συμβουλή που του έχουν δώσει, και αυτή που προτιμά να δίνει ο ίδιος, είναι “αγάπη για την εργασία”. Τον συναντώ στο διαμέρισμά του στην οδό Αγγελάκη το πρώτο Σάββατο του 2010. Κατά τη διάρκεια της συζήτησής μας σκεφτόμουν ότι δεν υπάρχει σχεδόν τίποτε για το οποίο δεν θα ήθελε κανείς να κουβεντιάσει με έναν διανοούμενο.

Ποιο είναι το σημαντικότερο δώρο που σας χάρισε το πάθος σας για τη γλώσσα;

Από τα μαθητικά μου χρόνια το ενδιαφέρον μου για τη γλώσσα δεν σταμάτησε ποτέ. Ευτύχησα να έχω και ορισμένους καλούς δασκάλους, προπαντός ο γυμnasiάρχης μου ήταν αξιόλογος φιλόλογος. Σ’ αυτόν οφείλω πολλά για τη γνωριμία μου με την αρχαία, κυρίως, γλώσσα. Κατόπιν, είδα τη γλώσσα από άλλη πλευρά, τη δημοτικιστική. Το ενδιαφέρον μου για τη γλώσσα με οδήγησε στη Φιλοσοφική Σχολή, όπου έκανα φιλολογικές σπουδές.

Η καθιέρωση της δημοτικής τι σήμαινε για εσάς;

Από το γυμνάσιο υπήρξα δημοτικιστής και αγωνίστηκα, κατά καιρούς και κατά περιόδους, υπέρ του δημοτικισμού. Για την επικράτησή του, γενικότερα, χρειάστηκαν αγώνες επιστημόνων, λογοτεχνών και λογίων. Η δημοτική γλώσσα κατορθώθηκε, τελικώς, να αναγνωριστεί από την πολιτεία το 1976. Καθυστερημένα.

Ποια πιστεύετε ότι είναι τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου;

Είναι προφανή. Αγάπη προς την εκπαίδευση, το έργο του, τον μαθητή του, οι πρωταρχικές υποχρεώσεις. Αλλά, φυσικά, και η προπαρασκευή του για να ανταποκριθεί σ’ αυτό το υψηλό έργο.

Σε τι υστερεί η παιδεία των νέων σήμερα;

Δυστυχώς η παιδεία, ειδικότερα η εκπαίδευση των νέων σήμερα υστερεί κατά πολύ. Είναι ανάγκη οι αρμόδιοι να το προσέξουν ιδιαίτερα το θέμα αυτό. Η εκπαίδευσή μας δεν πηγαίνει καθόλου καλά. Βέβαια, σήμερα υπάρχει ένα γενικότερο εκπαιδευτικό πρόβλημα στην κοινωνία, αλλά το δικό μας πρόβλημα ζητά επιτακτικότερα λύση. Πρέπει να το προσέξουμε ιδιαίτερα, διότι από το ζήτημα της οργάνωσης της παιδείας εξαρτάται και η πρόοδος, από πολλές πλευρές, του τόπου.

Πηγή: <http://www.makthes.gr/news/reportage/51246/>

Ερωτήσεις:

2. Ποια στοιχεία για τον Εμμανουήλ Κριαρά δίνει η δημοσιογράφος και ποιες πληροφορίες για τη ζωή του αντλούμε από τα λεγόμενα του ίδιου του Κριαρά;

3. α) Ποιο μέσο επικοινωνίας χρησιμοποιείται, για να δημοσιευτεί το παραπάνω κείμενο; Ποια στοιχεία εξωκειμενικά σας βοηθούν να απαντήσετε;

β) Τι είδος κειμένου είναι; (συνέντευξη, άρθρο, επιστολή). Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας με αναφορές στη μορφή του κειμένου.

4. Στην τάξη σε συζήτηση για θέματα παιδείας αναφέρεστε στις απόψεις του Κριαρά, όπως αυτές αναπτύσσονται στο παραπάνω κείμενο,

Να γράψετε ένα σύντομο κείμενο (100- 120 λέξεων), για να ενημερώσετε τους συμμαθητές σας σχετικά με τις απόψεις αυτές.

Το δικό σας κείμενο πρέπει :

- να είναι γραμμένο σε γ' ρηματικό πρόσωπο
- να περιέχει τις βασικές απόψεις του Εμ. Κριαρά, χωρίς λεπτομέρειες.
- να είναι ενιαίο,
- να έχει τη μορφή παραγράφου με τα δομικά στοιχεία της παραγράφου (θεματική πρόταση, λεπτομέρειες, πρόταση κατακλείδα)..

5. Αν εσείς παίρνατε συνέντευξη από ένα πρόσωπο που θαυμάζετε ή γράφατε ένα άρθρο για ένα θέμα που σας ενδιαφέρει, σε ποιο από τα Μ.Μ.Ε θα θέλατε να δημοσιεύσετε το κείμενο σας; Γιατί το επιλέγετε; Ποια είναι τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει σε σχέση με τα άλλα μέσα ενημέρωσης; Υπάρχουν αρνητικά στοιχεία στο συγκεκριμένο μέσο ενημέρωσης που προτιμάτε; (Η απάντησή σας να είναι σε 2 παραγράφους- περίπου 200 λέξεις).

6. Στο κείμενο υπάρχει η λέξη “αγώνες”.

α) Βρείτε παράγωγες και σύνθετες λέξεις που σχηματίζονται από την απλή αυτή λέξη.

β) Στην ηλεκτρονική διεύθυνση; <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html> υπάρχουν τα ηλεκτρονικά λεξικά. Ένα από αυτά είναι το “Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (Τριανταφυλλίδη)”. Επίσης, υπάρχει και η επιτομή του Λεξικού του Κριαρά της Μεσαιωνικής Ελληνικής και δημώδους γραμματείας.

Στον παρακάτω πίνακα θα βρείτε τη σημασία της λέξης αγώνας, όπως αυτή αναφέρεται και στα δύο λεξικά.

1. Να καταγράψετε τις διαφορές που εντοπίζετε στη **σημασία** της λέξης και στη **μορφή** της λέξης.

2. Σε ποιο λεξικό δίνονται περισσότερες ερμηνείες της λέξης; Μπορείτε να το δικαιολογήσετε την χρονική περίοδο στην οποία αναφέρονται τα δύο λεξικά και την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας.

Λεξικό Κριαρά Μεσαιωνικής Ελληνικής και δημώδους γραμματείας (επιτομή)	«Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής» (Τριανταφυλλίδη)
αγών ο. Κόπος, μόχθος: ο Μεχεμέτ ... μη φέρων της οδού τον αγώνα (Δούκ. 165 ²¹). [αρχ. ουσ. αγών. Τ. αγώνας σήμ.]	αγώνας ο [αγónas] Ο2 : 1.κάθε έντονη ή επίπονη προσπάθεια που κάνει κάποιος, κυρίως για να πραγματοποιήσει ένα σκοπό δύσκολο ή αξιόλογο: Έκανε αγώνα για να μεγαλώσει τα παιδιά της. ~ για πρόοδο / επιβίωση / επικράτηση. Ο ~ της ζωής. (ιδ. για ομαδικές προσπάθειες): Συνδικαλιστικοί / κοινωνικοί / ταξικοί / πολιτικοί / ιδεολογικοί αγώνες. Αγώνες για ισότητα / ειρήνη / κοινωνική πρόοδο. Όλοι στον αγώνα! Ο ~ τώρα δικαιώνεται! 2. προσπάθεια που κάνει κάποιος για να αντιμετωπίσει ή να νικήσει κπ.: Δικαστικός / προεκλογικός / αντικαρκινικός / αθλητικός ~. α. ένοπλος αγώνας (πρβ. μάχη, πόλεμος): Αιματηρός ~. Οι αγώνες του ελληνικού έθνους για την ελευθερία. Ο ~ του 1821, ο πόλεμος για την ανεξαρτησία της Ελλάδας. β. το αγώνισμα ή άλλος αθλητικός αγώνας και ιδίως η πραγματοποίησή του: ~ δρόμου* / πάλης / ξιφασκίας / κολύμβησης / σκακιού / μπάσκετ / ποδοσφαίρου (πρβ. ματς). Ισόπαλος ~. Ο προκριματικός / τελικός ~. Ο διαιτητής ενός αγώνα. (πληθ. ιδ. για αθλητικούς αγώνες): Οι ολυμπιακοί / πανευρωπαϊκοί / βαλκανικοί αγώνες. 3. διαγωνισμός, συναγωνισμός: Δραματικοί / ποιητικοί / σκηνικοί αγώνες. [1: αρχ. αγών, αιτ. -ώνα· 2, 3: λόγ. < αρχ. αγών]

**αιτία της αγραμματοσύνης η γλωσσική μας πολυπραγμοσύνη στο γυμνάσιο
(για τη Γ΄ Γυμνασίου)**

Ο Εμμανουήλ Κριαράς μιλά στην εφημερίδα «Πατρίδα» του Ηρακλείου

«Π»: Πώς βλέπετε, κύριε καθηγητά, την κατάσταση στην εκπαίδευσή μας σήμερα; Τι νομίζετε ότι πρέπει να γίνει ώστε να υπάρξει βελτίωση;

Απάντ.: Η κατάσταση στην οποία βρίσκεται σήμερα η εκπαίδευσή μας επιβάλλει να ενδιαφερθούμε ιδιαίτερα για μια αποκατάσταση. [...] Τα προβλήματα είναι σοβαρά και **προβάλλουν** τόσο στη δημοτική και τη μέση εκπαίδευση όσο και στην ανωτάτη. [...] Αναρωτιέμαι όμως: έχομε σήμερα συνειδητοποιήσει επαρκώς την κατάσταση που πρέπει να αντιμετωπίσουμε; Χρειάζεται προηγουμένως σωστός κατατοπισμός μας ώστε να αναζητήσουμε την κατάλληλη θεραπεία. Χρειάζεται, ανάμεσα στα άλλα, να **προσέξομε** σε ποιο βαθμό το σημερινό σύστημα παιδείας που εφαρμόζεται —σύστημα που έχει αφεθεί να λειτουργεί χωρίς συνεχή παρακολούθηση— οδηγεί σε κάποιο ικανοποιητικό αποτέλεσμα.

«Π»: Εσείς τι προτείνετε;

Απάντ.: Παρατηρώ ότι πρέπει να καταρτίσουμε εκ νέου το σχολικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου και του Γυμνασίου. Χρειάζεται **να περιοριστεί ο αριθμός των μαθημάτων**, αλλά και η ύλη του κάθε μαθήματος στα βασικά και **απαραίτητα**. Ιεράρχηση επίσης των μαθημάτων είναι απαραίτητη. Ειδικότερα υποστηρίζω —και δεν το λέω μόνος εγώ— ότι με τη σημερινή διδασκαλία στο γυμνάσιο δημοτικής και καθαρεύουσας οδηγείται ο μαθητής σε πλήρη σύγχυση, καθώς έρχεται από το δημοτικό γλωσσικά ακατάρτιστος στη σημερινή του γλώσσα. Ξέρομε ότι η μεταρρύθμιση του 1976 **απομάκρυνε** την αρχαία γλώσσα από το γυμνάσιο και τη μετέθεσε στο λύκειο. Μεταγενέστερες προτάσεις οδήγησαν με τον καιρό στο **εσφαλμένο** μέτρο της επαναφοράς της καθαρεύουσας στο γυμνάσιο. Χρειάζεται άμεση αποκατάσταση των πραγμάτων. Είναι ανάγκη ο μαθητής να κατακτήσει όσο γίνεται καλύτερα τη σύγχρονη γλώσσα του για να μπορέσει αργότερα στο λύκειο, βασιζόμενος στη γλώσσα τη σύγχρονη, να επεκτείνει τις γνώσεις του και στην αρχαία γλώσσα. Στο γυμνάσιο ο μαθητής πρέπει απλώς να προιδεαστεί ως προς την αρχαία γλώσσα, ενώ σήμερα φιλοδοξούμε να επιτύχομε το **ακατόρθωτο**: παράλληλη προσπέλαση δύο γλωσσικών μορφών από μαθητές όχι ανάλογα **παρασκευασμένους**. [...]

Ολοένα και περισσότερο διαμαρτυρόμαστε για την «**αγραμματοσύνη**» των νέων — και δεν έχομε άδικο. Πιστεύω ότι η αιτία της αγραμματοσύνης αυτής οφείλεται στη γλωσσική μας πολυπραγμοσύνη στο γυμνάσιο. Δεν περιοριζόμαστε να διδάξομε στα χρόνια του γυμνασίου όσο μπορούμε καλύτερα όσα ο μαθητής μπορεί να αφομοιώσει. Ζητούμε το ακατόρθωτο. [...]

«Π»: Πώς βλέπετε τους σημερινούς νέους, κύριε καθηγητά;

Απαντ.: Τους νέους μας σήμερα, για να μιλήσω με γενικότητα, τους βλέπω να υστερούν αισθητά στην όλη συγκρότησή τους, χωρίς να είναι οι ίδιοι πάντα **υπαίτιοι** για το γεγονός. Υπάρχουν πάντα λαμπρές εξαιρέσεις, αλλά υποχρέωσή μας είναι να ενδιαφερόμαστε για το σύνολο και όχι για μεμονωμένες ομάδες.

(από το <http://www.lexilogia.gr/forum/showthread.php?t=3605>)

1. Ποια είναι η προϋπόθεση, σύμφωνα με τον Κριαρά, για να προχωρήσουμε σε αντιμετώπιση των προβλημάτων της εκπαίδευσης;

2. Μπορείτε να παρουσιάσετε επιγραμματικά τρεις συγκεκριμένες προτάσεις που κάνει ο καθηγητής για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος;

3. Σε ποια πρόταση ρίχνει τελικά το βάρος; Πώς δικαιολογεί τη θέση του;

4. Γνωρίζετε γιατί επιμένει ιδιαίτερα σ' αυτή τη θέση; Πώς συνδέεται αυτή με τις γενικότερες γλωσσικές απόψεις – δράσεις του Κριαρά;

5. «Ξέρομε ότι η μεταρρύθμιση του 1976 απομάκρυνε την αρχαία γλώσσα από το γυμνάσιο και τη μετέθεσε στο λύκειο. Μεταγενέστερες προτάσεις οδήγησαν με τον καιρό στο εσφαλμένο

μέτρο της επαναφοράς της καθαρεύουσας στο γυμνάσιο». Γνωρίζετε σε ποια γεγονότα της γλωσσικής και εκπαιδευτικής ιστορίας μας αναφέρεται ο καθηγητής;

6. «Πιστεύω ότι η αιτία της αγραμματοσύνης αυτής οφείλεται στη γλωσσική μας πολυπραγμοσύνη στο γυμνάσιο.» Πώς καταλαβαίνετε τον όρο «πολυπραγμοσύνη»; Συμφωνείτε με τη θέση του Κριαρά; Να δικαιολογήσετε την άποψή σας.

7. ««Π»: Πώς βλέπετε, κύριε καθηγητά, την κατάσταση στην εκπαίδευσή μας σήμερα; Τι νομίζετε ότι πρέπει να γίνει ώστε να υπάρξει βελτίωση;

Απάντ.: Η κατάσταση στην οποία βρίσκεται σήμερα η εκπαίδευσή μας επιβάλλει να ενδιαφερθούμε ιδιαίτερα για μια αποκατάσταση. [...] Τα προβλήματα είναι σοβαρά και προβάλλουν τόσο στη δημοτική και τη μέση εκπαίδευση όσο και στην ανωτάτη».

Από τον παραπάνω διάλογο να δημιουργήσετε ένα ενιαίο κείμενο μετατρέποντας τον ευθύ λόγο σε πλάγιο και ξεκινώντας με την πρόταση: «Ο δημοσιογράφος ρώτησε τον Κριαρά ...».

8. προβάλλουν, να περιοριστεί, απαραίτητα, απομάκρυνε, εσφαλμένο, ακατόρθωτο, παρασκευασμένους, αγραμματοσύνη, υπαίτιοι. Να αντικαταστήσετε τις παραπάνω λέξεις του κειμένου με συνώνυμες.

9. Να αναγνωρίσετε τις υπογραμμισμένες δευτερεύουσες προτάσεις του κειμένου (επιρρηματικές ή ονοματικές, συγκεκριμένο είδος, συντακτικός ρόλος).

10. «Τους νέους μας σήμερα, για να μιλήσω με γενικότητα, τους βλέπω να υστερούν αισθητά στην όλη συγκρότησή τους, χωρίς να είναι οι ίδιοι πάντα **υπαίτιοι** για το γεγονός».

Τι πιστεύετε ότι εννοεί ο Κριαράς με τη φράση «στην όλη συγκρότησή τους»; Ποιοι άλλοι μπορεί να είναι υπεύθυνοι για την υστέρηση αυτή; Να οργανώσετε την απάντησή σας σε ένα κείμενο 200-250 λέξεων, που θα δημοσιευτεί ως άρθρο στην ηλεκτρονική εφημερίδα του σχολείου σας.

για τον σύνδεσμο φιλολόγων ν. Δράμας, Έλσα Σκλαβάκη

Εμμανουήλ Κριαράς, συνέντευξη στον Σ.Ν. Κοδέλλα

(για την Α΄ Λυκείου)

(κατά την τελετή αναγόρευσής του σε Επίτιμο Διδάκτορα του Πανεπιστημίου Αθηνών, 1/2/2006)

Στη Μέση Εκπαίδευση πώς βλέπετε τα πράγματα όσον αφορά τη διδασκαλία της δημοτικής;

Δυστυχώς, στην εκπαίδευση το κίνημα του δημοτικισμού δεν βρήκε ποτέ τη σωστή του εφαρμογή. Ακόμα και σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπηρετεί όσο θα έπρεπε τη γνώση της νέας ελληνικής. Η καθαρεύουσα σήμερα διδάσκεται στο Γυμνάσιο! Το λέω και διαμαρτύρομαι! Τα παιδιά της πρώτης Γυμνασίου αναγκάζονται να μάθουν αρχαία ελληνικά και μάλιστα μέσα από ένα βιβλίο που δεν είναι το καλύτερο δυνατό από άποψη συγκρότησης. Τα περισσότερα παιδιά, πλην ελάχιστων εξαιρέσεων, έρχονται από το δημοτικό ακατάρτιστα στη νέα ελληνική γλώσσα. Όταν τους φορτώνεται στο πρόγραμμα και η αρχαία ελληνική, τότε επέρχεται σύγχυση και δεν καταλαβαίνουν τίποτα. Είναι εγκληματικό!

Όσο περνούν τα χρόνια η αγγλική γλώσσα καθιερώνεται όλο και περισσότερο ως η γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των λαών. Αυτό πρέπει να μας δημιουργεί ανησυχίες;

Μια παγκόσμια γλώσσα δεν μπορεί να υπάρξει και πιστεύω ότι είναι ουτοπία να το επιδιώκει κανείς. Η γλώσσα του κάθε λαού πρέπει να διατηρηθεί και θα διατηρηθεί γιατί γλώσσα σημαίνει πολιτισμός, ήθη, έθιμα και πολλά άλλα. Για να εκλείψει μια γλώσσα πρέπει να συμβούν συνταρακτικά γεγονότα. Πάρτε για παράδειγμα την ελληνική γλώσσα. Τόσα και τόσα πέρασε ο ελληνισμός. Παρ' όλα αυτά η γλώσσα του σώθηκε εξελισσόμενη. Έτσι, πιστεύω ότι η αγγλική δεν μπορεί να εκτοπίσει τις άλλες γλώσσες. Ακόμα και αυτή η γλώσσα καθώς μιλιέται και από άλλους λαούς μοιραίως υφίσταται αλλαγές. Μετά από αρκετά χρόνια η αγγλική γλώσσα θα αλλάξει πάρα πολύ σε σχέση με αυτό που είναι τώρα, όπως άλλωστε άλλαξε και η αρχαία ελληνική από τη στιγμή που τη μίλησαν και μη Έλληνες. Είναι μοιραίο, ο ξένος θα κάνει λάθη και τα λάθη αρκετές φορές είναι τέτοια που βοηθούν σε μια γλωσσική εξέλιξη. Τα «λάθη» γίνονται στη συνέχεια ο κανόνας.

από το http://kapodistriako.uoa.gr/stories/081_in_01/index.php?m=2

1. Να συντάξεις περίληψη των δύο απαντήσεων σε πλάγιο λόγο (80-100 λέξεις).

(Πριν γράψεις την περίληψη φρόντισε να απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα: α) ποιο είναι το θέμα του κειμένου; β) για ποιο λόγο γράφεται το κείμενο; γ) τι είδος κείμενο είναι;)

2. «Η καθαρεύουσα σήμερα διδάσκεται στο Γυμνάσιο!» Τι εννοεί με τη λέξη «καθαρεύουσα» ο Εμμανουήλ Κριαράς; Για ποιο λόγο διαμαρτύρεται; (Γνωρίζεις τι είναι η καθαρεύουσα; Γνωρίζεις κάτι για την ιστορία του γλωσσικού ζητήματος; Τι είναι το κίνημα του δημοτικισμού;)

3. Ποια είναι η γνώμη του Εμμανουήλ Κριαρά για την κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας;

4. «Τα λάθη αρκετές φορές είναι τέτοια που βοηθούν σε μια γλωσσική εξέλιξη. Τα «λάθη» γίνονται στη συνέχεια ο κανόνας». Ποια είναι η γνώμη του Εμμανουήλ Κριαρά για τα γλωσσικά λάθη; Γιατί η λέξη «λάθη» γράφεται την πρώτη φορά χωρίς εισαγωγικά και τη δεύτερη μέσα σε εισαγωγικά;

5. Να βρεις λέξεις που μπορούν να αντικαταστήσουν τις παρακάτω λέξεις χωρίς να αλλοιώνεται η σημασία του κειμένου: παιδιά, αναγκάζονται, ουτοπία, εκλείψει, μοιραίως,

6. Θα μπορούσες να τεκμηριώσεις την άποψη ότι η πρώτη απάντηση/ παράγραφος αναπτύσσεται με τη μέθοδο της αιτιολόγησης; Ποιες διαρθρωτικές λέξεις θα έπρεπε να υπάρχουν ώστε να γίνει σαφέστερα αντιληπτή;

7. Στο γυμνάσιο διδάχτηκες την αρχαία ελληνική γλώσσα (αυτό που συνήθως ονομάζεται «αρχαία από το πρωτότυπο») και την αρχαία ελληνική γραμματεία (αυτό που συνήθως ονομάζεται «αρχαία από μετάφραση»). Μπορείς να γράψεις ένα κείμενο και να συγκρίνεις τα

δύο μαθήματα. (Ποιο σου κινούσε το ενδιαφέρον; Τι νομίζεις ότι σου πρόσφερε το καθένα; κλπ). Μπορείς να γράψεις ελεύθερα τη δική σου άποψη για να δημοσιευτεί στην εφημερίδα του σχολείου. (400 λέξεις)

επιπλέον δραστηριότητα

- Μπορείς να βρεις άλλα στοιχεία (βιογραφικά και εργογραφικά) για τον Εμ. Κριαρά;

μερικά συμπεράσματα από την εφαρμογή στην τάξη

1. Αρχικά οι μαθητές πρόσεξαν πως, ενώ ρωτούν τον Κριαρά για τη δημοτική γλώσσα, εκείνος κάνει αναφορά (όχι τυχαία!) στην αρχαία γιατί, κατά τη γνώμη τους, εκεί βρίσκεται το πρόβλημα. Εξάλλου, σαν ειδικός πάνω στο ζήτημα, πιστεύουν ότι μπορεί να τους καταλάβει περισσότερο...

2. Ως «καθαρεύουσα» θεωρούν τη λόγια γλώσσα και τα αρχαία από το πρωτότυπο. Γνωρίζουν ήδη κάποια πράγματα για το κίνημα του δημοτικισμού, για το πρόβλημα της διγλωσσίας καθώς και για το βραχνά που προκαλούσε στους σημερινούς ενήλικες η γλώσσα που χρησιμοποιούνταν μέσα στο σχολείο.

3. Η γνώμη του Εμμανουήλ Κριαρά για την αγγλική τους βρήκε απόλυτα σύμφωνους και πρόσθεσαν πως οι τίτλοι που πιστοποιούν σήμερα τη γνώση της ξένης γλώσσας δεν εξασφαλίζουν τη συνεννόηση στο εξωτερικό καθώς διαπιστώνουν πως είναι ραγδαίες οι αλλαγές που συμβαίνουν σε κάθε γλώσσα.

4. Τα «λάθη», είπαν τα παιδιά, έχουν να κάνουν με τη λεξιπλασία. Οι νέοι κάνουν συχνά λάθη γιατί κατασκευάζουν λέξεις. Αυτές, στη συνέχεια, αφού «δοκιμαστούν» καθιερώνονται στη γλώσσα που εξελίσσεται.

για τον σύνδεσμο φιλολόγων ν. Δράμας, Μαργαρίτα Χίσσα, Κατερίνα Παπαδοπούλου, Βασίλης Συμεωνίδης

Εμμανουήλ Κριαράς, η ζωή και το έργο του
(για την Β΄ Λυκείου)

Φιλολόγος, νεοελληνιστής, ομότιμος καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Μετά τις σπουδές του στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, παρακολούθησε στο Μόναχο μαθήματα βυζαντινολογίας και παράλληλα ασκήθηκε σε θέματα λεξικογραφίας ως συνεργάτης στο *Θησαυρό της λατινικής γλώσσας*. Το 1938 έγινε διδάκτορας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στα 1938 -39 και 1945-48 παρακολούθησε στο Παρίσι μαθήματα βυζαντινής φιλολογίας και ιστορίας, νεοελληνικής γλώσσας και φιλολογίας και συγκριτικής γραμματολογίας. Στην Κατοχή κλείστηκε σε γερμανικό στρατόπεδο συγκεντρώσεως (Μάιος-Σεπτ. 1944) για τη συμμετοχή του στην Αντίσταση. Από το 1930 και ως το 1950 εργάστηκε στο Μεσαιωνικό Αρχείο της Ακαδημίας Αθηνών, στην αρχή ως συντάκτης και από το 1939 ως διευθυντής του.

Το 1950 ο Κριαράς διορίστηκε τακτικός καθηγητής της Μεσαιωνικής Ελληνικής Φιλολογίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, όπου δίδαξε επίσης (κατ' εντολήν) Βυζαντινή Ιστορία, Γενική Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία και Γενική και Συγκριτική Γραμματολογία. Διατέλεσε επίσης γενικός γραμματέας του διοικητικού συμβουλίου του Ιδρύματος Μ. Τριανταφυλλίδη και πρόεδρος του Κέντρου Βυζαντινών Ερευνών. Κατά τη διάρκεια της Απριλιανής δικτατορίας απολύθηκε (1968). Τον ίδιο χρόνο διορίστηκε από το γαλλικό Υπουργείο Παιδείας στο Παρίσι «professeur associé»*, για το μάθημα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας. Η χούντα όμως του απαγόρευσε την έξοδο από την Ελλάδα. Μετά τη Μεταπολίτευση έδωσε διαλέξεις και δίδαξε σε διάφορα πανεπιστήμια του εξωτερικού. Είναι μέλος πολλών φιλολογικών εταιρειών και ξένος εταίρος των Ακαδημιών Ρώμης και Παλέρμου, αντεπιστέλλον* μέλος της Ακαδημίας Αθηνών και κάτοχος πολλών ελληνικών και ξένων τιμητικών διακρίσεων.

Σε όλο το διάστημα της σταδιοδρομίας του ο Κριαράς αγωνίστηκε για την επικράτηση της δημοτικής γλώσσας και του μονοτονικού συστήματος. Υπήρξε μέλος της επιτροπής για την τελική έγκριση της σχολικής γραμματικής (1976), πρόεδρος της επιτροπής για τον καθορισμό του είδους του μονοτονικού που θα εφαρμοζόταν, πρόεδρος της επιτροπής του Υπουργείου Δικαιοσύνης για τη μεταγλώττιση των δικαστικών κωδίκων και μέλος της επιτροπής για την επιμέλεια της γλώσσας στα μέσα μαζικής ενημέρωσης (τηλεόραση).

Στο ευρύ φάσμα των ερευνητικών ενδιαφερόντων του Κριαρά ξεχωρίζει η ενασχόληση του με κείμενα της μεσαιωνικής δημόδους καθώς και της κρητικής λογοτεχνίας (14ος-17ος αι.), όπως και το ενδιαφέρον του για νεότερες μεγάλες μορφές της λογοτεχνίας μας και του δημοτικισμού (19ος αι.). Από το πλούσιο συγγραφικό του έργο (που τιμήθηκε κατά καιρούς με τα βραβεία: «Zappas», «Γουλανδρή», «Γεωργίου Φωτεινού», «Herder», «Desrousseaux») διακρίνονται τα αυτοτελή δημοσιεύματα: *Μελετήματα περί τας πηγάς του Ερωτοκρίτου* (1938), *Ο Γύπαρις* (1940), *Κατσαϊτης* (1950), *Βυζαντινά ιπποτικά μυθιστορήματα* (1955), *Το ανακάλυμμα της Κωνσταντινόπολης* (1956 και 1965), *Διονύσιος Σολωμός* (1957 και 1970), *Ψυχάρης* (1959 και 1981), *Γεωργίου Χορτάτση*, *Πανώρια* (1975), *Άρθρα και σημειώματα ενός δημοτικιστή* (1979), *Φιλολογικά μελετήματα* (1979), *Η σημερινή μας γλώσσα* (1984), καθώς και το *Μεγάλο Λεξικό της Μεσαιωνικής Ελληνικής Δημόδους Γραμματείας*.

(Καραγιάννη, Ιωάννα. "Κριαράς, Εμμανουήλ". Παγκόσμιο βιογραφικό λεξικό)

από το <http://www.haef.gr/libraries/biographies/kriarasf.php>

* *professeur associé*: αναπληρωτής καθηγητής

* *αντεπιστέλλον -ουσα -ον [andepistélon]*: (λόγ.) Αντεπιστέλλον μέλος, το μέλος επιστημονικού, ακαδημαϊκού ιδρύματος κτλ. το οποίο διαμένει μακριά από την έδρα: Αντεπιστέλλον μέλος της Ακαδημίας Αθηνών.

[λόγ. μεε. < ελνστ. ἄντεπιστέλλω ἔγράφω σε ἀπάντησιν ἄντφρδ. γαλλ. membre correspondant] (από το λεξικό της κοινής νεοελληνικής http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html)

1. Να συντάξεις περίληψη του κειμένου σε εκατό περίπου λέξεις.
(Πριν γράψεις την περίληψη φρόντισε να απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα: α) ποιο είναι το θέμα του κειμένου; β) ποια είναι η άποψη της συγγραφέα; γ) για ποιο λόγο γράφει το κείμενο; δ) τι είδος κείμενο είναι;)
2. Να ελέγξεις το δομή του βιογραφικού σημειώματος. Σκέψου αν θα πρόσθετες ή αν θα αφαιρούσες κάποιες πληροφορίες. Δικαιολόγησε την απάντησή σου.
3. Να μετατρέψεις τη σύνταξη σε ενεργητική: «Στην Κατοχή κλείστηκε σε γερμανικό στρατόπεδο συγκεντρώσεως (Μάιος-Σεπτ. 1944) για τη συμμετοχή του στην Αντίσταση». Τι προβλήματα αντιμετωπίζεις στην μετατροπή;
4. Να μετατρέψεις τη σύνταξη σε παθητική: «Η χούντα όμως του απαγόρευσε την έξοδο από την Ελλάδα».
5. Υπάρχουν σχόλια στο βιογραφικό που διάβασες; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.
6. Να βρεις λέξεις που μπορούν να αντικαταστήσουν τις παρακάτω λέξεις χωρίς να αλλοιώνεται η σημασία του κειμένου: παράλληλα, κλείστηκε, τελική, επιμέλεια, ευρύ.
7. Ο Εμμανουήλ Κριαράς εργάστηκε ως δάσκαλος, ερευνητής, επιστήμονας. Ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχει ένας νέος που επιλέγει ως επάγγελμα κάτι σχετικό με τα γράμματα και τις τέχνες; Μπορείς να σκεφτείς εσύ το επάγγελμα όπου θα αναφερθείς ανάλογα με τα δικά σου ενδιαφέροντα. (400-500 λέξεις)

για τον σύνδεσμο φιλόλογων ν. Δράμας, Ειρήνη Γεωργαλά, Βασίλης Συμεωνίδης

**Εμμανουήλ Κριαράς: «Οι γονείς μου δεν ήθελαν να γίνω φιλόλογος διότι δεν θα έβγαζα
πολύ ψωμί»**

(για την Γ΄ Λυκείου)

αποσπάσματα από συνέντευξη στον Σταύρο Θεοδωράκη, Σάββατο 28 Νοεμβρίου 2009
<http://www.tanea.gr/default.asp?pid=2&ct=1&artid=4548335>

Τις ίδιες απόψεις είχατε πάντα για τη γλώσσα;

Όχι, ήμουν καθαρευουσιάνος. Παλαιότερα λέγαμε μάλιστα, κρίμα που δε μιλούμε τη γλώσσα του Πλάτωνα. Αλλά κατόπιν φωτιστήκαμε. Φυσικότατο. Στην Ε΄ Γυμνασίου άρχισα να διαβάζω κι άλλα πράγματα έξω από αυτά του σχολείου και έγινα δημοτικιστής. Γνήσιος, όχι του γλυκού νερού. Δηλαδή το φώναζα, δεν κρυβόμουν κι ας ήμουν μειοψηφία, μοναδικός ή σπάνιος.

Ένας δημοτικιστής που δεν θέλει να διδάσκονται τα Αρχαία στα σχολεία...

Από το '76 που έγινε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από τον Γεώργιο Ράλλη είχα στην άποψη ότι τα αρχαία πρέπει να περιοριστούν στο Λύκειο. Και πολύ σωστά ο Ράλλης έδωσε αυτή την κατεύθυνση.

Ξέρετε τι λένε όμως; Ότι εάν ξέρεις Αρχαία, πλουτίζεις το λεξιλόγιό σου.

Ποιος θα έλεγε το αντίθετο; Όταν ξέρεις Αρχαία Ελληνικά μπορείς να μάθεις και καλύτερα Ελληνικά και καλύτερα Γαλλικά. Αλλά να τα μάθεις όταν πρέπει, στο Λύκειο!

Τα παιδιά όμως μαθαίνουν από το Δημοτικό μια ξένη γλώσσα, γιατί να μη μαθαίνουν και Αρχαία;

Ναι, αλλά όταν σου κάνει ο άλλος Γαλλικά δε θυμάσαι την ελληνική γλώσσα. Όταν μαθαίνει όμως το «πατήρ- πατρός» και ξέρει το «πατέρας- πατέρα», θα μπερδευτεί το παιδί και δεν θα μάθει τίποτε από τα δύο.

Είναι σπουδαιότερη η ελληνική γλώσσα από τις γλώσσες άλλων λαών;

Ανοησία. Με συγχωρείτε που το λέω, αλλά είναι ανοησία. Κάθε γλώσσα είναι αυτοτελής. Επομένως μπορούμε να λέμε εμείς τώρα ότι τα κινέζικα είναι πιο κάτω από τα ελληνικά; Γιατί;

Γιατί κάποιοι λένε ότι ο ελληνικός πολιτισμός ήταν ανώτερος.

Ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός υπήρξε σημαντικότερος, αλλά να φωνάζεις εσύ ότι ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός είναι ανώτερος απ' τον κινέζικο, είναι ανόητο. Αν οι Νεοέλληνες νομίζουν ότι τους σώζει η πατραγαθία αυτό είναι κούφιο. Έτσι φέραμε την Ελλάδα στην κατάντια αυτή, να είναι υπό επιτήρηση. [...]

Θα πρέπει αυτούς που γεννιούνται εδώ και μορφώνονται εδώ να τους δεχτούμε ως Έλληνες;

Αυτό είναι πρόθεση της κυβέρνησης και το δέχομαι ανεπιφύλακτα. Γεννήθηκες εδώ, είσαι Έλληνας. Σε προστατεύω για να μπορέσεις να ζήσεις. Εγώ έχω βαπτισιμίο ο οποίος γεννήθηκε στο Παρίσι. Με το που γεννήθηκε έχει ταυτότητα γαλλική.

Και οι δεσμοί αίματος;

Έλληνες είναι εκείνοι που αισθάνονται ότι είναι Έλληνες. Να σας δώσω ένα παράδειγμα. Τη βοηθό μου εδώ τη γνωρίσατε. Ήταν στη Γεωργία, ήξερε ότι είναι ελληνικής καταγωγής, δεν ήξερε λέξη ελληνικά, αλλά είχε τη συνείδηση ότι είναι Ελληνίδα. [...]

Θα δεχόσασταν να λέμε τα Σκόπια «Βόρεια Μακεδονία»;

Αυτό το «Βόρεια Μακεδονία» δεν θα με πείραζε. Προσδιορίζει ότι αυτοί βρίσκονται πάνω κι εμείς είμαστε κάτω. Διότι ένα μέρος της Μακεδονίας είναι ελληνικό άλλο βουλγαρικό και άλλο σλαβικό. Αυτοί βέβαια θέλουν να πάρουν αξία από τον Μεγάλο Αλέξανδρο. Ο Αλέξανδρος όμως δεν ήταν Σκοπιανός. Είναι γελοίο. Ο Αλέξανδρος ήταν μαθητής του Αριστοτέλη και ο Αριστοτέλης του δίδαξε ελληνικά.

1. Να συντάξεις περίληψη της συνέντευξης σε πλάγιο λόγο (100 λέξεις)

(Πριν γράψεις την περίληψη φρόντισε να απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα: α) ποιο είναι το θέμα του κειμένου; β) για ποιο λόγο γράφεται το κείμενο; γ) τι είδος κείμενο είναι;)

2. Να αναπτύξεις με τη μέθοδο της αιτιολόγησης την παρακάτω φράση του κειμένου: «Έλληνες είναι εκείνοι που αισθάνονται ότι είναι Έλληνες» (μπορείς να διαφωνήσεις αιτιολογώντας τη διαφωνία σου).

3. Ποιους τρόπους πειθούς (επίκληση λογικής, συναισθήματος, ήθους) χρησιμοποιεί ο Εμ. Κριαράς στις απαντήσεις του; Να βρεις δύο (2) διαφορετικούς στο απόσπασμα που σου δίνεται;

4. Να επισημάνεις τη σημασία των παρακάτω διαρθρωτικών λέξεων στις απαντήσεις του Κριαρά: Δηλαδή, Όταν, Επομένως, Διότι, όμως

5. Σε πολλές περιπτώσεις ο Εμμανουήλ Κριαράς αρχικά φαίνεται να συμφωνεί, όμως εκφράζει την επιφύλαξή του για να πει κάτι διαφορετικό. Μπορείς να βρεις και να σχολιάσεις δυο (2) τέτοιες περιπτώσεις;

6. Ο Εμμανουήλ Κριαράς στη συνέντευξη του εκφράζει και απόψεις για θέματα όπως η εθνική ταυτότητα και οι εξωτερική πολιτική, τα οποία δεν είναι σχετικά με το επιστημονικό αντικείμενό του. Ποια είναι η θέση ενός ανθρώπου των γραμμάτων απέναντι σε μεγάλα θέματα που απασχολούν την κοινωνία; Έχει δικαίωμα ή ευθύνη να μιλά για τέτοια θέματα; Μπορείς να σκεφτείς σε ποιες άλλες περιπτώσεις θα μπορούσαν οι άνθρωποι των γραμμάτων να καταθέτουν την άποψή τους; (500-600 λέξεις)

για τον σύνδεσμο φιλολόγων ν. Δράμας, Ευαγγελία Μακρίδου, Βασίλης Συμεωνίδης

για τις σχολικές βιβλιοθήκες

Πρόλογος

«...οι μέχρι την 31/8/2011 αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι σχολικών βιβλιοθηκών οφείλουν να παραδώσουν τα κλειδιά των βιβλιοθηκών στους διευθυντές των σχολείων». Κάπως έτσι άρχισαν ή μάλλον τελείωσαν όλα. Το υπουργείο Παιδείας με τη λιτή αυτή εγκύκλιο πρακτικά έβγαλε από το χάρτη της δημόσιας εκπαίδευσης έναν θεσμό ιδιαίτερα πρωτοποριακό αλλά ταυτόχρονα παραμελημένο.

Παραμελημένες βρέθηκαν οι σχολικές βιβλιοθήκες από τη στιγμή που εμφυτεύτηκαν σ' ένα σχολείο που κινείται αντίθετα με τη λογική τους. Παρά το ξόδεμα πολλών χρημάτων για το στήσιμό τους, ποτέ δεν θεσπίστηκε ένα πλαίσιο διδασκαλίας που να τις εντάσσει λειτουργικά και να τις δένει οργανικά με την καθημερινή σχολική πράξη. Ποτέ δεν αποτιμήθηκε και δεν ανατροφοδοτήθηκε ο ρόλος τους. Η εξετασιομανία του ελληνικού σχολικού μοντέλου έκανε ακόμα πιο δύσκαμπτη τη σχέση διδασκαλίας και βιβλιοθήκης. Έτσι πρακτικά οι σχολικές βιβλιοθήκες αφέθηκαν στην τύχη τους.

Μέσα σ' αυτή την αντιφατική πραγματικότητα πολλοί συνάδερφοι στάθηκαν μακριά τους. Ανασφάλεια, άγνοια, αδιαφορία, διαφωνία με το θεσμό, έλλειψη επιμόρφωσης, διεκπεραιωτική λογική, άγχος για την κάλυψη της ύλης, προβλήματα ευελιξίας, συνήθειες ετών και ίσως πολλά άλλα εμπόδισαν πολλούς συναδέρφους έστω και να επισκεφτούν τη βιβλιοθήκη του σχολείου τους, μόνοι ή πολύ περισσότερο με τους μαθητές τους. Βέβαια συμπεριφορές παραίτησης εμφανίστηκαν και από πλευράς συναδέρφων που επωμίστηκαν την ευθύνη λειτουργίας της σχολικής βιβλιοθήκης.

Παρόλα αυτά, στα χρόνια που πέρασαν συνέβησαν πολλά στις σχολικές βιβλιοθήκες. Πάντα μ' έναν τρόπο αθόρυβο και ουσιαστικό. Μόνοι μάρτυρες οι μαθητές. Με τη συμβολή πολλών υπεύθυνων βιβλιοθήκης και συναδέρφων που τη χρησιμοποίησαν, εφαρμόστηκαν σημαντικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, με στόχο πάντοτε την αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στη μάθηση. Διδακτικές εφαρμογές απλές ή πιο σύνθετες, στερεότυπες ή πειραματικές, λιγότερο ή περισσότερο οριοθετημένες δώσανε διέξοδο σε ανησυχίες εκπαιδευτικών και μαθητών. Κάποια τέτοια δείγματα, και όχι βέβαια υποδείγματα, θέλουμε να αναδείξουμε μέσα από τη συλλογική αυτή παρέμβαση.

Σκοπός μας να φανερώσουμε ένα μέρος της δυναμικής που εμπεριέχει ο θεσμός των σχολικών βιβλιοθηκών. Δυναμική που θα μπορούσε να είναι ο γνώμονας για την αλλαγή του περιεχομένου και του τρόπου εκπαίδευσης. Μια άλλη αντίληψη για τη λεγόμενη «επένδυση» στο ελληνικό σχολείο που προϋποθέτει βέβαια άλλες προτεραιότητες.

Όσοι δουλέψαμε γι' αυτή την προσπάθεια εξακολουθούμε να πιστεύουμε ότι **οι σχολικές βιβλιοθήκες δεν είναι πολυτέλεια**. Αυτό ακριβώς θέλουμε να δείξουμε με την παρέμβασή μας αυτή. Πολύ περισσότερο σήμερα που η εισαγωγή της ερευνητικής εργασίας (project) στο λύκειο απαιτεί η **λειτουργία** τους να είναι **συστηματική και οργανωμένη και όχι αποσπασματική και τυχαία**. Διαφορετικά, στη συγκεκριμένη μάλιστα οικονομική συγκυρία, θεωρούμε πως θα ενταθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες και οι αντιφάσεις του ελληνικού σχολείου θα μας καταδυναστεύουν.

Για το Σύνδεσμο Φιλολόγων
ν. Δράμας
Σωτήρης Γκαρμπούνης

Για το Σύλλογο Θετικών Επιστημών
ν. Δράμας
Ηλίας Βασιλειάδης

Εισαγωγή

Η βιβλιοθήκη είναι η μνήμη της ανθρωπότητας· περιέχει αναντικατάστατες μαρτυρίες της ανθρώπινης σκέψης και δράσης. Σύμφωνα με διακήρυξη της UNESCO, « η βιβλιοθήκη είναι η τοπική πύλη στη γνώση και παρέχει τις βασικές προϋποθέσεις για μια “Δια Βίου Μάθηση” ανεξάρτητα από φύλο, μορφωτικό επίπεδο, ηλικία, εθνικότητα και οικονομική κατάσταση». Ο ρόλος όμως της σχολικής βιβλιοθήκης σήμερα είναι πολύ πιο πολύπλευρος.

Οι πρώτες 500 οργανωμένες ηλεκτρονικά σχολικές βιβλιοθήκες του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ δημιουργήθηκαν πριν από 11 χρόνια, ώστε να αποτελέσουν ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Στόχος τους να υποστηρίξουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, να καλλιεργήσουν την αγάπη για τη γνώση και τη φιλιαναγνωσία. Αποτελούν χώρο μάθησης, πληροφόρησης, γνωριμίας και εξοικείωσης με το βιβλίο και την κοινωνία της πληροφορίας. Κάθε σχολική βιβλιοθήκη διαθέτει μια συλλογή 5.500 τίτλων (βιβλίων, περιοδικών και πολυμέσων), εξοπλισμό οπτικοακουστικών μέσων και πρόσβαση στο Internet.

Ωστόσο αυτό που πολλοί από μας ξεχνούμε είναι ότι η βιβλιοθήκη μέσα σ’ ένα σχολείο δεν είναι μια ακόμα δανειστική βιβλιοθήκη ούτε μόνο αναγνωστήριο, ούτε καν μόνο χώρος έρευνας και μάθησης. Δεν απευθύνεται μόνο σε άτομα που αγαπούν το βιβλίο, ή που έχουν άριστες επιδόσεις στα μαθήματα. Οι ποικίλες δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές, παίρνοντας πρωτοβουλίες και δρώντας δημιουργικά, μεταμορφώνει τη βιβλιοθήκη σε μια εστία πνευματική, ένα μικρό πολιτιστικό κέντρο που διαχέει μια ατμόσφαιρα διαφορετική μέσα στο σχολείο, ανατρέπει την παραδοσιακή δομή του και κάνει τα παιδιά να το αγαπούν. Η βιβλιοθήκη, εκτός από κέντρο πρόσβασης στη γνώση και την έρευνα, γίνεται χώρος ένταξης, κοινωνικοποίησης, κοινωνικής δικτύωσης και ελεύθερης έκφρασης.

Δε θα κουράσουμε όμως με θεωρίες αναλύοντας τα αυτονόητα, δηλαδή την αξία του βιβλίου, τη σημασία των πολλαπλών φωνών στην πνευματική ελευθερία, ή τη σημασία ενός χώρου δημιουργικού όπου καταργείται η μετωπική διδασκαλία και ενθαρρύνεται η αναζήτηση της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή. Όσοι συμμετέχουμε στην προσπάθεια αυτή, θέλουμε να δείξουμε τον πολλαπλό ρόλο που παίζει η σχολική βιβλιοθήκη, **όχι όμως θεωρητικά, αλλά μέσα από την πράξη**, μέσα από τα βιώματα και τις εμπειρίες των υπεύθυνων βιβλιοθήκης, των καθηγητών αλλά και των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα θα μας απασχολήσουν:

A) Η αξιοποίηση της σχολικής βιβλιοθήκης στη διδασκαλία.

Πώς μπορεί να αξιοποιήσει κανείς το χώρο, τη διαφορετική χωροταξία, το πολλαπλό βιβλίο και την πολυτροπικότητα στη διδασκαλία, κι όχι μόνο των φιλολογικών μαθημάτων, όπως συνηθίζεται να πιστεύεται.

Παρουσιάζονται:

- ενδεικτικές διδασκαλίες όπως πραγματοποιήθηκαν στις βιβλιοθήκες του νομού μας από τους συναδέλφους Μ. Μνηματίδου, Π. Σουλτάνη, Γ. Κασαπίδη, Γ. Χουρδά, Β. Συμεωνίδη και Σ. Γκαρμπούνη
- σημειώματα μαθητών σχολείων του νομού Δράμας με τις εντυπώσεις τους από τη λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης αλλά και πιο συγκεκριμένα από μαθήματα που παρακολούθησαν εκεί.

B) Ο κοινωνικός και παιδαγωγικός ρόλος της σχολικής βιβλιοθήκης στη σχολική ζωή

Με ποιο τρόπο η βιβλιοθήκη γίνεται σημείο αναφοράς, πολιτιστικό στέκι/ κέντρο πολλών δραστηριοτήτων διαμορφώνοντας μ’ αυτόν τον τρόπο διαφορετικά τις σχέσεις μαθητών και καθηγητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους.

Παρουσιάζουν ενδεικτικά με τον δικό τους, βιωματικό τρόπο ο καθένας οι –πρώην- υπεύθυνοι βιβλιοθηκών Ηρακλής Χατζηιωαννίδης, Μάχη Μιχαηλίδου και Δήμητρα Βαρλάμη.

Γ) Σύντομο, σχολιασμένο, ιστορικό των Σχολικών Βιβλοθηκών από τον συνάδελφο Ηλία Βασιλειάδη

Δ) Η σημερινή πραγματικότητα:

- Η βιβλιοθήκη ως δημόσιο αγαθό, του Βασίλη Σταθάτου
- Ο τρόπος που λειτουργούν *σήμερα* οι σχολικές βιβλιοθήκες- προβληματισμοί

Απευθυνόμαστε σε όλους τους συναδέλφους όλων των ειδικοτήτων, αλλά και σε όσους εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία (διευθυντικό προσωπικό, γονείς, μαθητές,) προκειμένου να γίνει κατανοητό ότι η σχολική βιβλιοθήκη δεν είναι συμπληρωματικό, διακοσμητικό στοιχείο της σχολικής ζωής. Ιδιαίτερα στην εποχή μας, όπου η πληροφορία προσφέρεται καταιγιστικά από ανεξέλεγκτες πηγές, η βιβλιοθήκη σ' ένα σχολείο αποτελεί όρο αδιαπραγμάτευτο, κοινωνικό αγαθό που ανήκει σε όλους, δείκτης ανοιχτής κριτικής σκέψης, δείκτης δημοκρατίας και ελευθερίας.

Χριστίνα Παπαγγελή, φιλόλογος στο 3^ο λύκειο Δράμας

**Λογοτεχνία στο γυμνάσιο,
διδασκαλία του μαθήματος με την υποστήριξη της σχολικής βιβλιοθήκης**

Είναι σαφές ότι οι σχολικές βιβλιοθήκες επιτελούν πολλαπλούς σκοπούς. Ένας από τους πιο σημαντικούς είναι να φέρουν τους μαθητές κοντά στη λογοτεχνία και να δείξουν ότι η ανάγνωση βιβλίων δεν αφορά μόνο τους «καλούς» μαθητές ούτε μόνο αυτούς που θέλουν να σπουδάσουν Φιλολογία. Προκειμένου να συμβάλω κι εγώ στην επίτευξη του παραπάνω σκοπού, πολλές φορές έδωσα καταλόγους στους μαθητές μου με «προτεινόμενα» βιβλία. Με απογοήτευση όμως συνειδητοποιούσα ότι λίγοι δανείζονταν κάποια από αυτά. Για αυτό το λόγο στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας, αποφάσισα να φέρω τα βιβλία μέσα στην τάξη.

Με αφορμή και οδηγό το βιβλίο «Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας» (Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ε. Χοντολίδου), προσπαθήσαμε με τους μαθητές μου να δώσουμε μια διαφορετική διάσταση στο μάθημα. Οι στόχοι της παραπάνω διδακτικής πρότασης είναι πολλοί. Ανάμεσα σε αυτούς η ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων και όχι αποσπασμάτων τους. Έτσι, επιλέγεται ένα κοινό στοιχείο, όπως παράδειγμα ένα κοινό θέμα, και διαβάζονται βιβλία τα οποία ασχολούνται με αυτό.

Η διδασκαλία, που απλώθηκε χρονικά σε αρκετές διδακτικές ώρες, έγινε στο τέλος του τρίτου τριμήνου με τη Β' Γυμνασίου στο Γυμνάσιο Κ. Νευροκοπίου. Η θεματική ενότητα με την οποία ασχοληθήκαμε ήταν η σχολική ζωή. Καθώς στη λογοτεχνία τα κείμενα που αφορούν στη σχολική ζωή είναι πολλά, επιλέχθηκαν κάποια από αυτά και δημιουργήθηκε ένας κατάλογος βιβλίων. Οι μαθητές ανέτρεξαν στη σχολική βιβλιοθήκη και τα συγκέντρωσαν. Όλοι είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τα βιβλία, να διαβάσουν τις περιλήψεις τους, να δουν τα εξώφυλλά τους, να πάρουν κάποιες βασικές πληροφορίες για τους συγγραφείς τους. Αφού χωρίστηκαν σε ομάδες, κάθε ομάδα επέλεξε ένα από τα βιβλία και ανέλαβε την ανάγνωσή του. Στόχος τους ήταν να παρουσιάσουν το βιβλίο αυτό στην υπόλοιπη τάξη και να συγκρίνουν την οπτική κάθε συγγραφέα.

Οι μαθητές αναβίωσαν τη δική τους σχολική ζωή μέσα από τα λογοτεχνικά βιβλία. Εντόπισαν κοινά συναισθήματα και εμπειρίες με τους συγγραφείς, επεσήμαναν διαφορές της σχολικής ζωής παλαιότερα και σήμερα, κατανόησαν το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο μιλούν οι ενήλικες και τα παιδιά για το σχολείο. Έκαναν μεταξύ τους συζητήσεις για όλες αυτές τις διαπιστώσεις, παρήγαγαν κείμενα στα οποία κατέγραψαν τα συμπεράσματά τους, δραματοποίησαν τις ιστορίες που διαβάσανε στην τάξη, έκαναν collage τα στιγμιότυπα που τους έκαναν εντύπωση, ζωγράρισαν τα κείμενα που τους άρεσαν περισσότερο. Τα αποτελέσματα της δουλειάς τους αναρτήθηκαν στους πίνακες ανακοινώσεων.

Μια τέτοια προσέγγιση δε θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί χωρίς την ύπαρξη μιας σχολικής βιβλιοθήκης. Οι μαθητές δεν δανείστηκαν απλώς τα βιβλία. Τα αναζήτησαν και τα αξιολόγησαν – έστω και πρόχειρα – προκειμένου να τα επιλέξουν ή να τα απορρίψουν. Προσπάθησαν να «μαντέψουν» αν το βιβλίο αυτό ταιριάζει στην ομάδα τους, αν θα τους αρέσει, αν θα τους φανεί πολύ δύσκολο ή πολύ εύκολο. Η διαδικασία αυτή θα ήταν αδύνατη εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Οι σχολικές βιβλιοθήκες δεν είναι πολυτέλεια. Αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής. Πολλά από τα σχολικά μαθήματα παίρνουν άλλη διάσταση μέσα σε μια σχολική βιβλιοθήκη. Ιδιαίτερα μάλιστα η διδασκαλία της λογοτεχνίας παραμένει μισή χωρίς αυτήν.

Μαρία Μνηματίδου, φιλόλογος στο γυμνάσιο Κ. Νευροκοπίου

Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β΄ γυμνασίου, δύο δοκιμές

1. Μάθημα στην τάξη με παράλληλη χρήση βιβλιοθήκης (Γυμνάσιο Νευροκοπίου σχολική χρονιά 2007-2008)

Το μάθημα ήταν οργανωμένο με τον παραδοσιακό τρόπο μέσα στη σχολική αίθουσα. Αφού γινόταν η σύνδεση με την προηγούμενη ενότητα, ξεκινούσε με τη βοήθεια του βιβλίου η περιήγηση στην καινούρια. Η χρήση του βιβλίου τόσο για τις πηγές όσο και για αναγνώσεις συγκεκριμένων αποσπασμάτων της ενότητας προκαλούσε ποικίλες ερωτήσεις που τις συγκέντρωναν χωρίς να απαντώ. Πολλές είχαν σχέση με τη γλώσσα του βιβλίου και κυρίως αφορούσαν λέξεις άγνωστες. Άλλες είχαν σχέση με τα γεγονότα της ενότητας και επιζητούσαν είτε διευκρινίσεις είτε προεκτάσεις. Ακόμη κι όταν δεν προκαλούνταν απορίες φρόντιζα να έχω έτοιμες ερωτήσεις για διερεύνηση.

Δεκαπέντε περίπου λεπτά πριν το τέλος της ώρας και όσο συνέχιζε η διδασκαλία, δύο ή τρία κάθε φορά παιδιά πήγαιναν στη σχολική βιβλιοθήκη με συγκεκριμένες ερωτήσεις και συγκεκριμένη βιβλιογραφία προκειμένου να βρουν και να γράψουν με δικά τους λόγια τις σχετικές απαντήσεις και διευκρινίσεις. Αν ήταν κάτι απλό όπως η αναζήτηση λέξεων σε λεξικά τότε πριν το τέλος της ώρας παρουσίαζαν τις ερμηνείες ώστε να τις σημειώσουν όλοι στα βιβλία τους. Διαφορετικά, για πιο χρονοβόρες αναζητήσεις, το αποτέλεσμα το παρουσίαζαν στο ξεκίνημα του επόμενου μαθήματος.

Η συμμετοχή δεν ήταν εθελοντική αλλά υποχρεωτική. Έτσι όλοι οι μαθητές της τάξης επισκέφτηκαν αρκετές φορές τη βιβλιοθήκη εστιάζοντας σε συγκεκριμένες σελίδες βιβλίων με σκοπό να εντοπίσουν μέσα σε περισσότερες πληροφορίες εκείνες που ζητούσε η ερώτηση που είχαν στα χέρια τους. Σκοπός τους να απαντήσουν με τρόπο που να γίνουν κατανοητοί από τους συμμαθητές τους. Η παρουσίαση γινόταν προφορικά με βάση όσα είχαν σημειώσει και όχι με οργανωμένο κείμενο.

Αναγκαίες προϋποθέσεις: α) η προηγούμενη προετοιμασία από τον διδάσκοντα ώστε οι ερωτήσεις να παραπέμπουν σε συγκεκριμένες σελίδες βιβλίων και β) η υποστήριξη και διευκόλυνση που μπορούσε να τους προσφέρει η υπεύθυνη της σχολικής βιβλιοθήκης. Η καθοδήγηση του διδάσκοντα και η εποπτεία της υπεύθυνης της σχολικής βιβλιοθήκης θεωρήθηκε αναγκαία γιατί οι μαθητές χρησιμοποιούσαν βιβλία αναντίστοιχα προς την ηλικία τους και τη γνωστική τους υποδομή.

Παράδειγμα 1^ο:

Η Άλωση της Πόλης, σελ. 67 του σχολικού βιβλίου

- Ποιος ήταν ο Μωάμεθ Β΄; Βρείτε στοιχεία για να περιγράψετε στους συμμαθητές σας την προσωπικότητα του αρχηγού των Οθωμανών.
- Πώς εξελίχθηκαν τα γεγονότα την τελευταία μέρα μέχρι την πτώση της Πόλης;

Βιβλία παραπομπής:

Steven Runciman, Η άλωση της Κων/πολης, Παπαδήμας 2002, σελ. 103-107

Donald M. Nicol, Οι τελευταίοι αιώνες του Βυζαντίου 1261-1453, σελ. 605-609

Παράδειγμα 2^ο:

Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο, σελ. 70 του σχολικού βιβλίου (περιληπτική διδασκαλία σύμφωνα με το ΑΠΣ)

- Σε ποια ηλικία το παιδί ολοκληρώνει στη βυζαντινή περίοδο τη βασική του μόρφωση; Τι μαθαίνει κατά τη διάρκειά της;

- Μέχρι ποια ηλικία διαρκεί η μέση εκπαίδευση και ποιος είναι ο κύριος σκοπός της;
- Με βάση αυτά που διάβασες, η εκπαίδευση στο Βυζάντιο είναι δωρεάν ή όχι; Να στηρίζεις την απάντησή σου με αποδείξεις από το κείμενο του βιβλίου που σου προτείνεται.

Βιβλίο παραπομπής: G. Walter, Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο, εκδ. Παπαδήμας, σελ. 181

Παραδείγματα λέξεων που αναζητήθηκαν σε λεξικά:

σελ. 7: ... ο Κωνσταντίνος νίκησε τον Λικίνιο, αύγουστο του ανατολικού τμήματος...

σελ. 29: ... οι μεταπράτες του διεθνούς εμπορίου.

σελ. 57: ... παραιτήθηκε εκούσια...

σελ. 67: ... για να εμποδίσει τον επισιτισμό της Πόλης...

και πολλές άλλες

Λεξικά που χρησιμοποιήθηκαν: (η λέξη αναζητούνταν σε δύο διαφορετικά λεξικά κάθε φορά με υπόδειξη του διδάσκοντα)

- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, 1998, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη] (το συγκεκριμένο λεξικό χρησιμοποιήθηκε τόσο στην έντυπη μορφή του όσο και στην ηλεκτρονική http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html)
- Γ. Μπαμπινιώτη, Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Κέντρο Λεξικολογίας, 1998
- Εμμ. Κριαρά, Λεξικό της Σύγχρονης Ελληνικής Δημοτικής Γλώσσας, Εκδοτική Αθηνών
- Σακελλαρίου, Νέο Λεξικό της Δημοτικής
- Τεγόπουλου – Φυτράκη, Μείζον Ελληνικό Λεξικό

2. Ομαδικές εργασίες (Γυμνάσιο Νευροκοπίου σχολική χρονιά 2010-2011)

Οι μαθητές χωρίστηκαν με δική τους πρωτοβουλία σε πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και κάθε ομάδα επέλεξε ένα από τα παρακάτω θέματα που προτάθηκαν από τον διδάσκοντα:

Το Σχίσμα

Εκπαίδευση στο Βυζάντιο

Η θέση της γυναίκας στο Βυζάντιο

Σταυροφορίες

Οι Άραβες και η εξάπλωσή τους

Χωρίς καθοδηγητικές ερωτήσεις έπρεπε να συνθέσουν ένα κείμενο με σκοπό να περιγράψουν βασικούς άξονες των θεμάτων που ανέλαβαν ώστε να γίνουν κατανοητοί από τους συμμαθητές τους. Επίσης θα έπρεπε να συνοδέψουν την παρουσίασή τους με ένα ppt. Όλη η εργασία διεκπεραιώθηκε στη βιβλιοθήκη κατά τις προβλεπόμενες για την Ιστορία ώρες και είχε διάρκεια οχτώ μαθημάτων (1 μήνα περίπου).

Οι μαθητές κινούνταν ελεύθερα στο χώρο της βιβλιοθήκης με κριτήριο να εντοπίσουν τίτλους βιβλίων που σχετίζονταν με την ιστορική περίοδο και το θέμα που είχαν αναλάβει. Ο διδάσκοντας και η υπεύθυνη της βιβλιοθήκης δραστηριοποιούνταν όποτε τους καλούσαν οι ίδιοι οι μαθητές προκειμένου να τους διευκολύνουν στην αναζήτηση των βιβλίων, στην κατανόηση

αποσπασμάτων που είχαν επιλέξει τα παιδιά. Μέσα από αυτή την περιήγηση και μέχρι να κατασταλάξουν στο υλικό που τους ενδιέφερε, οι μαθητές φυλλομέτρησαν μία σειρά από βιβλία σχετικά με τη βυζαντινή περίοδο. Πιο συγκεκριμένα:

- Αικ. Χριστοφιλοπούλου, Βυζαντινή Ιστορία, Βάνιας 1998
- Πανεπιστημίου Καίμπριτζ, Ιστορία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, εκδ. Μέλισσα
- Α.Α. Vasiliev, Ιστορία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, εκδ. Μπεργαδή
- Στήβεν Ράνσιμαν, Βυζαντινή Θεοκρατία
- Georg Ostrogorsky, Ιστορία του Βυζαντινού κράτους, τ. Α΄ Β΄ Γ΄
- Tamara Talbot Rice, Δημόσιος και ιδιωτικός βίος των Βυζαντινών, Παπαδήμας
- Στήβεν Ράνσιμαν, Βυζαντινός Πολιτισμός, Γαλαξίας – Ερμείας
- ΙΕΕ, Εκδοτική Αθηνών, τόμοι Ζ, Η, Θ

Η έλλειψη καθοδήγησης μέσα από ερωτήσεις δυσκόλεψε αρκετά τους μαθητές, καθώς έπρεπε να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο ώστε να αποφασίσουν μόνοι τους την οργάνωση του κειμένου και να επιλέξουν τις πληροφορίες που θεωρούσαν ικανοποιητικές για τη δουλειά τους. Ο στόχος της εργασίας ήταν κυρίως η περιδιάβαση και εξοικείωση με ποικιλία βιβλίων και όχι ένα άρτιο αποτέλεσμα για την τελική εργασία. Ωστόσο κάποια συγκεκριμένα δείγματα μπορεί να δει κανείς [στην ιστοσελίδα του γυμνασίου Κ. Νευροκοπίου](#).

Σωτήρης Γκαρμπούνης, φιλόλογος στο γυμνάσιο Κ. Νευροκοπίου

Μαθηματικά: Γιατί να χρησιμοποιήσω τη σχολική βιβλιοθήκη;

1) Γιατί θέλω να επεξεργαστώ με τους μαθητές μου μια διδακτική ενότητα χρησιμοποιώντας εναλλακτικές πηγές.

Δυστυχώς ο εγκεκριμένος κατάλογος βιβλίων για τα μαθηματικά δεν διαθέτει βιβλία που να επιτρέπουν την προσέγγιση της διδακτέας ύλης από διαφορετικές πηγές (πλην κάποιων εξαιρέσεων στα Μαθηματικά Κατ/σης της Γ' Λυκείου). Άρα δεν ενδείκνυται η χρήση της βιβλιοθήκης γι' αυτόν το σκοπό.

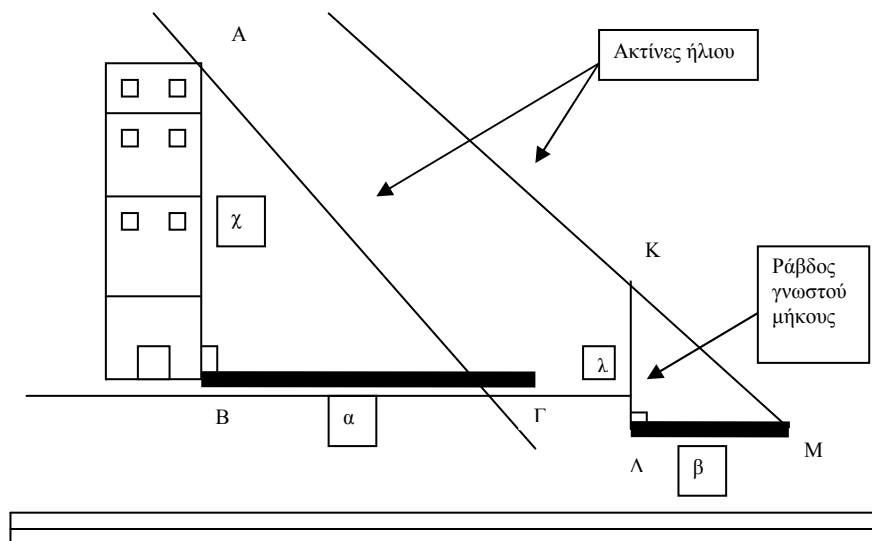
2) Γιατί θέλω να χρησιμοποιήσω τα πολυμέσα που διαθέτει η βιβλιοθήκη για την παρουσίαση μιας διδακτικής ενότητας (πχ. Η/Υ, βίντεο κλπ.).

Στην περίπτωση αυτή καλό θα ήταν ο καθηγητής να δώσει στους μαθητές φύλλα εργασίας με ερωτήματα σχετικά με το θέμα που παρουσιάζεται (έτσι ώστε να μην καταλήξουμε να πηγαίνουμε στη βιβλιοθήκη απλά και μόνο να «σκοτώσουμε» τον χρόνο μας). Ακολουθεί παράδειγμα (Γυμνάσιο Ξηροποτάμου).

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΡΙΓΩΝΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟ ΑΠΡΟΣΙΤΩΝ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΝ

• Αντί της κλασικής παρουσίασης μπορούμε να πάρουμε τους μαθητές στην βιβλιοθήκη και να τους βάλουμε να παρακολουθήσουν το **βίντεο** της εκπαιδευτικής τηλεόρασης με το σχετικό θέμα (αν υπάρχει χρόνος καλό είναι να προβάλλουμε το βίντεο δυο φορές). Επίσης **πριν την προβολή, τους μοιράζουμε τα φύλλα εργασίας** ώστε να μπορούν να κρατούν αν χρειαστεί σημειώσεις πάνω σ' αυτά.

• Στη συνέχεια τους καλούμε να απαντήσουν στα ερωτήματα του φύλλου εργασίας.



• Τα τρίγωνα ABΓ και KΛΜ είναι **όμοια**. Έτσι θα έχουν τις πλευρές τους ανάλογες.

• Δηλαδή: $\frac{AB}{K\Lambda} = \frac{\alpha}{\beta}$ επομένως θα έχουμε $\frac{X}{\lambda} = \frac{\alpha}{\beta}$ λύνοντας ως προς χ προκύπτει $X = \dots$

Εφαρμογή

οργανώνουμε μέτρηση του ύψους του σχολείου μας

Ράβδος 1 m
Σκιά 2,5m
Αντικείμενο χ=;

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

3) Γιατί θέλω να πραγματοποιήσω μια ερευνητική – διαθεματική εργασία.

Η σχολική βιβλιοθήκη ενδείκνυται ακριβώς γι' αυτό το σκοπό (Και είναι απορίας άξιο το γεγονός ότι οι σχολικές βιβλιοθήκες έκλεισαν ακριβώς με την καθιέρωση των ερευνητικών εργασιών στο λύκειο).

Ο ποιητής και μαθηματικός του Κορασάν (Λύκειο Νευροκοπίου σχ. Έτος 2002-2003).

- Χρονικά όρια: 3 ώρες
- Μαθητές: Κατά προτίμηση ένα τμήμα της Β' λυκείου.
- Οι μαθητές μπορεί να είναι χωρισμένοι σε ομάδες, το θέμα όμως όλων θα είναι κοινό.
- Πηγαίνουμε στη βιβλιοθήκη και αφού τους δείξουμε που βρίσκονται τα βιβλία των μαθηματικών ζητάμε από μια διμελή αντιπροσωπεία να βρει το βιβλίο «**Μεγάλες στιγμές των Μαθηματικών έως το 1650**» του **Howard Eves**

Είμαστε λοιπόν στο «**Μεγάλες στιγμές των Μαθηματικών έως το 1650**» του **Howard Eves** και ξεκινάμε την ανάγνωση της διάλεξης 14:

«**Ο ποιητής και μαθηματικός του Κορασάν**».

Καθοδηγούμε τους μαθητές

1^η ώρα

1. Εντοπίστε στον Γεωγραφικό Άτλαντα τις περιοχές που μνημονεύονται στο κείμενο.
2. Υλοποιήστε την γεωμετρική λύση της εξίσωσης $3x=5$
3. Λύστε με την μέθοδο της λαθεμένης παραδοχής το πρόβλημα 14.1 της διάλεξης.
4. Θυμηθείτε την αλγεβρική λύση της δευτεροβάθμιας εξίσωσης $ax^2+bx+c=0$. Πώς λύνεται γεωμετρικά η εξίσωση $x^2-5x+6=0$;
5. Ποια περίοδος είναι γνωστή ως σκοτεινοί αιώνες στην Ευρώπη;
6. Ποιος ήταν ο ρόλος των Αράβων στην περίοδο αυτή;
7. Γνωριμία με τον Ομάρ Καγιάμ. Εντοπίστε στο χάρτη την γενέτειρά του Ναϊσαπούρ του Κορασάν. Βρείτε μέσα στη βιβλιοθήκη τα περίφημα τετράστιχα «Ρουμπαγιάτ» του Ομάρ Καγιάμ. Απαγγέλλουμε κάποια από αυτά.

2^η ώρα

1. Ποια ήταν η συνεισφορά του Ομάρ Καγιάμ στη γεωμετρία;
2. Πως επιλύουμε μια εξίσωση τρίτου βαθμού;
3. Μελετάμε την απόδειξη του Καγιάμ για την γεωμετρική επίλυση της τριτοβάθμιας εξίσωσης.
4. Στο βιβλίο του Ντενι Γκέτζ «το Θεώρημα του Παπαγάλου» που είναι ένα μυθιστόρημα για τα Μαθηματικά στο 12 κεφ. σκιαγραφείται με έναν πιο λογοτεχνικό τρόπο η προσωπικότητα του Ομάρ Καγιάμ. Προτείνουμε το βιβλίο για μελέτη.

3^η ώρα

5. Ξαναθυμόμαστε την γεωμετρική λύση του Ομάρ Καγιάμ.
6. Λύνουμε με την παραπάνω μέθοδο το πρόβλημα 14.6
7. Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να δοκιμάσουν να λύσουν μόνοι τους τα υπόλοιπα προβλήματα της διάλεξης.
8. Κλείνουμε την εργασία ζητώντας από τους μαθητές να συνθέσουν ένα δικό τους Ρουμπαγιάτ.

Γιώργος Κασαπίδης, μαθηματικός στο 3^ο λύκειο Δράμας

Λογοτεχνία Γ' λυκείου (γενική παιδεία), μάθημα αλλού και αλλιώς

ΤΙΤΛΟΣ: Πώς μία αρκετά βαρετή για τους μαθητές ενότητα (εισαγωγή στη λογοτεχνία) αποκτά άλλη διάσταση;

Γνωστικό αντικείμενο: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' ΓΕΛ

Διδακτική ενότητα: Εισαγωγή στη μεταπολεμική και σύγχρονη ποίηση σελ.7-13.

Διδακτικές ώρες: 3 (2 στην τάξη , 1 στη βιβλιοθήκη που διαθέτει 2 η/υ).

Καθηγήτρια: Σουλτάνη Παρασκευή

Υλικό και μέσα διδασκαλίας:

- α. βιβλίο μαθητή
- β. βιβλία της βιβλιοθήκης
- γ. επεξεργαστής κειμένου
- δ. παραδοσιακοί σημειωτικοί πόροι
- ε. 2 η/υ της βιβλιοθήκης
- στ. βιντεοπροβολέας στην αίθουσα

Προϋποθέσεις: Οι μαθητές γνωρίζουν τη χρήση η/υ, ο/η καθηγητής/τρια-υπεύθυνος/η της βιβλιοθήκης συνεργάζεται με το/τη φιλόλογο και βοηθά τους μαθητές κατά τη διάρκεια της 2^{ης} ώρας.

Διδακτικοί στόχοι: γνωστικοί

α. ουσιαστική εξοικείωση με τη βιβλιοθήκη και συνειδητοποίηση ότι η είναι χώρος όχι μόνο αναψυχής αλλά και γνώσης

β. απόκτηση γνώσης με τη διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας

γ. επισήμανση της σημασίας του ίδιου του βιβλίου ως πηγής έρευνας

δ. σύνθεση προφορικών και γραπτών κειμένων (γλωσσικές δεξιότητες)

και δυνατότητα προσέγγισης – σχολιασμού – ανάλυσης – περιγραφής και κριτικής παρουσίασης λογοτεχνικών έργων

παιδαγωγικοί

α. ανάπτυξη συνεργατικού, ομαδοσυνεργατικού πνεύματος και κοινωνικοποίησης

β. κινητοποίηση ενδιαφέροντος και φαντασίας, βιωματική και συγκινησιακή επαφή με τη λογοτεχνία και ευαισθητοποίηση γι' αυτή

χρήσης ΤΠΕ

α. εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους για μαθησιακούς σκοπούς

β. απομάκρυνση απ' τη λογική του ενός εγχειριδίου-αυθεντίας

Μέθοδος διδασκαλίας: - βιωματική

- ανακαλυπτική

- ομαδοσυνεργατική

Πορεία διδασκαλίας

1^η ώρα (στην τάξη)

Ιστορικό και λογοτεχνικό πλαίσιο μεσοπολέμου και μεταπολεμικά

Παρουσιάζεται το βιβλίο, γίνεται διαχωρισμός των μεταπολεμικών ποιητών σε α' και β' μεταπολεμική γενιά Ορίζεται το θέμα που θα απασχολήσει το τμήμα και καλούνται οι μαθητές να χωριστούν σε 5 ομάδες. Τους μοιράζονται τα φύλλα

2^η ώρα (στη βιβλιοθήκη)

Στη βιβλιοθήκη οι μαθητές , μετά από σύντομη ξενάγηση θα εργαστούν κατά ομάδες αναζητώντας στα ράφια της στοιχεία που θα τους οδηγήσουν στη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας τους.

3^η ώρα (στην τάξη)

Στην τάξη κάθε ομάδα ανακοινώνει τα αποτελέσματα της έρευνάς - αναζήτησης, ενώ οι άλλες ομάδες στο φύλλο εργασίας της ομάδας που κάνει τις ανακοινώσεις (και που τους έχει μοιραστεί άδείο) σημειώνει ερωτήσεις προβληματισμούς που τυχόν γεννιούνται κατά την παρουσίαση.

Ακολουθεί συζήτηση σχετική με την έρευνα και εξάγονται συμπεράσματα. Τέλος, μοιράζεται στους μαθητές εργασία –προέκταση του θέματος για το σπίτι. ή την ώρα του μαθήματος των η/υ (για ορισμένους).

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μέλη ομάδας:.....

Κατά την επίσκεψη στη βιβλιοθήκη του σχολείου σας αναζητήστε έργα των: **Αλεξάνδρου, Αναγνωστάκη, Κλείτου Κύρου, Τ. Λειβαδείτη, Πατρίκιου, Παυλόπουλου**, και κάνετε τις εξής εργασίες:

1. Βρείτε και καταγράψτε τις ποιητικές συλλογές των παραπάνω ποιητών.
2. Σε ποια δεκαετία γράφονται;
3. Καταγράψτε τον τίτλο τους φυλλομετρήστε, και διαβάστε κάποια από τα ποιήματα,.
4. Επηρεάζονται από τα συγχρονικά τους γεγονότα;
5. Πώς κρίνετε τον τίτλο του έργου τους (αποπνέει αισιοδοξία, απαισιοδοξία ή κάτι άλλο);
6. Βρήκατε έργα όλων των ποιητών που σας ζητήθηκαν;

2^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Κατά την επίσκεψη στη βιβλιοθήκη του σχολείου σας, αναζητήστε έργα των **Κωσταβάρα, Χριστοδούλου, Βακαλό, Κακναβάτου, Όλγας Βότση, Γ. Κότσιρα** και κάνετε τις εξής εργασίες:

1. Βρείτε και καταγράψτε τις ποιητικές συλλογές των παραπάνω ποιητών.
2. Σε ποια δεκαετία γράφονται;
3. Καταγράψτε τον τίτλο τους φυλλομετρήστε, και διαβάστε κάποια από τα ποιήματα,.
4. Επηρεάζονται από τα συγχρονικά τους γεγονότα;
5. Πώς κρίνετε τον τίτλο του έργου τους (αποπνέει αισιοδοξία, απαισιοδοξία ή κάτι άλλο);
6. Βρήκατε έργα όλων των ποιητών που σας ζητήθηκαν;

3^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μέλη ομάδας:.....

Αφού επισκεφθείτε τη βιβλιοθήκη του σχολείου σας, αναζητήστε έργα των **Αγγελάκη-Ρουκ, Δημουλά, Ασλάνογλου, Μ. Ελευθερίου, Λυκιαρδόπουλο, Χριστιανόπουλο** και κάνετε τις εξής εργασίες:

1. Βρείτε και καταγράψτε τις ποιητικές συλλογές που βρήκατε των παραπάνω ποιητών.
2. Σε ποια δεκαετία γράφονται;
3. Καταγράψτε τον τίτλο τους φυλλομετρήστε, και διαβάστε κάποια από τα ποιήματα,.
4. Επηρεάζονται από τα συγχρονικά τους γεγονότα;
5. Πώς κρίνετε τον τίτλο του έργου τους (αποπνέει αισιοδοξία, απαισιοδοξία ή κάτι άλλο);
6. Βρήκατε έργα όλων των ποιητών που σας ζητήθηκαν;

4^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μέλη ομάδας:.....

Αφού επισκεφθείτε τη βιβλιοθήκη του σχολείου σας, αναζητήστε έργα των **Καρούζο, Σινόπουλο, Στεργιόπουλο** και κάνετε τις εξής εργασίες:

1. Βρείτε και καταγράψτε τις ποιητικές συλλογές των παραπάνω ποιητών.
2. Σε ποια δεκαετία γράφονται;
3. Καταγράψτε τον τίτλο τους φυλλομετρήστε, και διαβάστε κάποια από τα ποιήματα,.
4. Επηρεάζονται από τα συγχρονικά τους γεγονότα;
5. Πώς κρίνετε τον τίτλο του έργου τους (αποπνέει αισιοδοξία, απαισιοδοξία ή κάτι άλλο);
6. Βρήκατε έργα όλων των ποιητών που σας ζητήθηκαν;

5^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μέλη ομάδας:.....

Αφού επισκεφθείτε τη βιβλιοθήκη του σχολείου σας, αναζητήστε έργα **σύγχρονων ποιητών της γενιάς του '70** και κάνετε τις εξής εργασίες:

1. Βρείτε και καταγράψτε τις ποιητικές συλλογές των παραπάνω ποιητών.
2. Σε ποια δεκαετία γράφονται;
3. Καταγράψτε τον τίτλο τους φυλλομετρήστε, και διαβάστε κάποια από τα ποιήματα,.
4. Επηρεάζονται από τα συγχρονικά τους γεγονότα;
5. Πώς κρίνετε τον τίτλο του έργου τους (αποπνέει αισιοδοξία, απαισιοδοξία ή κάτι άλλο);
6. Βρήκατε έργα όλων των ποιητών που σας ζητήθηκαν;

ΓΕΝΙΚΟ ΦΥΛΛΟ, επιλέξτε μία από τις τρεις εργασίες.

(μοιράζεται στο τέλος της παρουσίασης και είναι εργασία για την επόμενη διδακτική ώρα)

α) Γράψτε ένα κείμενο 250 λέξεων με τις εντυπώσεις σας από τη δράση των ομάδων της τάξης σας στο συγκεκριμένο θέμα και αναρτήστε το στην ιστοσελίδα του σχολείου σας.

β) Επισκεφτείτε τη βιβλιοθήκη, επιλέξτε ένα από τα ποιήματα που διαβάσατε και φέρτε το στην τάξη, ή αναζητήστε ένα μελοποιημένο ποίημα όποιου μεταπολεμικού ποιητή θέλετε και βρείτε την ιστορία του και παρουσιάστε τη στην τάξη.

γ) Γράψτε ένα δικό σας ποίημα ενδεχομένως επηρεασμένοι από όσα διαβάσατε κατά την εργασία σας στη βιβλιοθήκη

Αξιολόγηση

Η θεωρία και η πράξη πολλές φορές απέχουν. Το συγκεκριμένο project έχει πραγματοποιηθεί στην βιβλιοθήκη του 3ου ΓΕΛ τη σχ. χρονιά 2010-11 με τα τμήματα Γ1 (η ποίηση) και Γ3 (η λογοτεχνία).

Το ενδιαφέρον του πονήματος, στην ουσία, μπορεί να το κρίνει μόνο η τάξη και διαφορετική τάξη αποφαινεται διαφορετικά. Κύρια επιδίωξή μου ήταν η προσέγγιση του αντικειμένου από πιο σύγχρονους δρόμους, με διαφορετικές μεθόδους. Προσπάθησα να μην περιορίσω την αυτενέργεια των μαθητών όσον αφορά την οργάνωση της ομάδας (μέλη και ανάθεση ρόλων)

Είμαι απολύτως σίγουρη ότι με τη συγκεκριμένη εργασία δύο διδακτικές ώρες στη βιβλιοθήκη θα είχε καλύτερα αποτελέσματα, καθώς οι ομάδες θα εργάζονταν χωρίς πίεση χρόνου. Γι' αυτή την ενότητα ενδεχομένως είναι πολυτέλεια οι τέσσερις ώρες, αλλά στη Λογοτεχνία της Γ' γενικής δεν έχουμε πίεση ύλης. Απεναντίας, αναζητούμε τρόπους να κινητοποιήσουμε το ενδιαφέρον των κουρασμένων μας μαθητών. Αν πραγματικά αναζητούμε ουσιαστική αλλαγή και νέους γραμματισμούς οφείλουμε να δούμε το θέμα συνολικά και όχι αποσπασματικά.

Οι μαθητές αντέδρασαν με μεγάλη διάθεση και ενθουσιασμό, ο «**άλλος τρόπος και ο άλλος τόπος**» είχε ευεργετική επίδραση στην ψυχολογία των περισσότερων μαθητών της Γ' τάξης, που μετά το τέλος της τρίτης ώρας ζητούσαν επίμονα και πιεστικά να επαναληφθεί αυτός ο τρόπος εργασίας. Οι μαθητές δήλωναν ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσουν από πιο κοντά Έλληνες πεζογράφους και ποιητές.

Η βιβλιοθήκη λειτούργησε ως ολάνθιστος κήπος, όπου οι μαθητές, αφού επισκέφτηκαν, αφού τρύγησαν τους χυμούς που τους πρόσφεραν, επέστρεψαν μόνοι τους για να διαλέξουν όσους ανθούν τους μάγεψαν.

Τι ομορφότερο για ένα σχολείο να διαθέτει τέτοιους χώρους που κάνουν τους μαθητές τους να μαθαίνουν με ευχάριστο τρόπο;

Σουλτάνη Παρασκευή, φιλόλογος στο 3^ο λύκειο Δράμας

Αστρονομία, επιλεγόμενο β' λυκείου, ενότητα «Γαλαξίες»

Αποφάσισα να αξιοποιήσω το χώρο της βιβλιοθήκης για το μάθημα της αστρονομίας για πολλούς λόγους. Ο πρώτος για ν' αλλάξουμε περιβάλλον. Οι τάξεις είναι ψυχρές. Η βιβλιοθήκη είναι χώρος διακίνησης γνώσης και, μόνο με την ύπαρξη βιβλίων γύρω γύρω υποβάλλει από μόνος του τα παιδιά. Έπειτα, ήθελα να σπάσω το μετωπικό μάθημα, άλλωστε το μάθημα της αστρονομίας προσφέρεται. Στη δημιουργία μιας διαφορετικής, ελκυστικής ατμόσφαιρας συντέλεσε και η υποβλητική μουσική σχετική με το μάθημα, σε χαμηλή ένταση (Ζαν Μισέλ Ζαρ, Βαγγέλης Παπαθανασίου).

Η συγκεκριμένη ενότητα («Γαλαξίες») απαιτεί περιήγηση στους σχετικούς χάρτες. Καταφέραμε να φτιάξουμε μια κυκλική σύνθεση όπου καθίσαμε όλοι γύρω από δυο μεγάλα τραπέζια (γύρω στα 16 άτομα), απλώσαμε τους χάρτες στα τραπέζια ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν όλοι ενεργά βλέποντας μέσα.

Δεν αξιοποιήσαμε το υλικό της βιβλιοθήκης, δεν ψάξαμε δηλαδή τα βιβλία, αλλά κι αυτές οι πολύ μικρές και απλές αλλαγές ήταν πολύ αποδοτικές. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν ανέλπιστα θετικά, είχαν συμμετοχή που δεν την είχα στην τάξη, ρωτούσαν, έψαχναν, έδιναν ιδέες. Συμμετείχαν και παιδιά που συνήθως αδιαφορούν. Την επόμενη φορά παρακαλούσαν να ξαναπάμε στη βιβλιοθήκη. Το πιο ωραίο όμως ήταν η συμμετοχή μαθητών εκτός τάξης, που σταμάτησαν αυτό που διάβαζαν, άκουγαν το μάθημα και συμμετείχαν!

Η εμπειρία αυτή δεν ήταν μόνο για τα παιδιά πιο ευχάριστη, ελκυστική κι αποδοτική αλλά και για μένα τον ίδιο.

Γιώργος Χουρδάς, μαθηματικός στο 3^ο λύκειο Δράμας

Έκθεση γ' Λυκείου στη σχολική βιβλιοθήκη: προετοιμασία θέματος πανελλαδικών

Σκοπός αυτού του κειμένου είναι να δείξει ότι η χρήση των σχολικών βιβλιοθηκών μπορεί να συνεισφέρει αποτελεσματικά και στην προετοιμασία των μαθητών της Γ' Λυκείου για τον Πανελλαδικό Διαγωνισμό, δηλαδή να χτυπήσει στην καρδιά μιας διαδικασίας που δεν έχει καρδιά και να αμφισβητήσει την κυρίαρχη ιδεολογία, που δεν οδηγεί – όπως διατείνεται – στην επιτυχία, που απαξιώνει κάθε παιδαγωγική διαδικασία και κάθε μαθητική αυτενέργεια, που θέλει τον μαθητή παθητικό κουφιοκεφαλάκη να δέχεται «αυτά που θέλουν» – τάχα – οι εξετάσεις.

Πριν περάσω στην περιγραφή του θέματός, πρέπει να τονίσω ότι οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με τη σχολική βιβλιοθήκη και το ρόλο της, επειδή συχνά-πυκνά κάναμε εκεί τα μαθήματά μας. Αυτό έδινε την ευκαιρία για σύντομες κουβέντες, που γινόταν τακτικά, και έτσι τα παιδιά δεν είχαν καμία αμηχανία να κινηθούν και να φερθούν με τον τρόπο που ταιριάζει σ' ένα χώρο γνώσης.

Μία από τις θεματικές ενότητες που προβλέπεται να απασχολήσουν τη διδασκαλία στο μάθημα της Έκθεσης Γ' Λυκείου σχετίζεται με τη μητρότητα και τις σχέσεις των δύο φύλων. Η ενότητα αυτή διδάχτηκε για δύο συνεχόμενα χρόνια στη σχολική βιβλιοθήκη. Αρκούν 3 – 4 ώρες για την κάλυψη του θέματος, χωρίς να υπολογίζεται πιθανή γραπτή εξάσκηση. Να σημειώσω ότι σ' όλη τη διάρκεια της δουλειάς που περιγράφεται στη συνέχεια οι συζητήσεις ήταν διαρκείς και μεταξύ των μαθητών και το κλίμα χαλαρό και οικείο.

Πρώτο βήμα. Οι μαθητές καλούνται να σηκωθούν και να βρουν στα ράφια βιβλία που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το θέμα. Δε χρειάζεται καμία άλλη οδηγία. Έτσι, σε σύντομο χρονικό διάστημα (10 – 15 λεπτών) οι μαθητές ψάχνουν και περιεργάζονται βιβλία και εντοπίζουν ορισμένα. Καταλαβαίνουμε ότι και αυτή η διαδικασία είναι μάθηση και κριτική εξάσκηση στον εντοπισμό του αναγκαίου και απαραίτητου υλικού. Ενδεικτικά έχουμε τα παρακάτω βιβλία που υπάρχουν στη βιβλιοθήκη του 3^{ου} Λυκείου Δράμας:

1. Θόδωρος Καρζής, Η γυναίκα στην αρχαιότητα. Προϊστορία, ανατολικοί πολιτισμοί, Ελλάδα, Ρώμη, Φιλιππότη, 1997
2. Claude Mosse, Η γυναίκα στην αρχαία Ελλάδα, Παπαδήμας, 2002
3. Aldo Carotenuto, Η ψυχή της γυναίκας, Ίταμος, 2008
4. Alejandra Vallejo-Nagara, Τα καθημερινά προβλήματα μιας μητέρας, Ενάλιος, 2002
5. Meg Gulanick, Μαιευτική και γυναικολογική νοσηλευτική φροντίδα, Έλλην, 2003
6. Gillian Clarck, Οι γυναίκες στην όψιμη αρχαιότητα, Αθήνα: Παπαδήμας
7. Λιλή Ζωγράφου, Από τη Μήδεια στη Σταχτοπούτα, Η ιστορία του φαλλού, Αλεξάνδρεια, 1998
8. Νάταλι Μπαρτλ, Η Αφροδίτη με τζην. Κορίτσια στην εφηβεία και οι μητέρες τους κουβεντιάζουν για την αγάπη και το σεξ, Θυμάρι, 2002
9. Μάρτιν Ρίτσαρντς, Η βρεφική ηλικία. Ο κόσμος του νεογέννητου, Ψυχογιός, 1982
10. Sylvia Schneider, Το κορίτσι στην εφηβεία. Όλα όσα θέλουν να ξέρουν τα κορίτσια για το σώμα, την ψυχή, τη σεξουαλικότητα, τις σχέσεις, Πατάκη, 1999
11. Alice Rubenstein, Karen Zager, Όλη η αλήθεια για τις έφηβες. Ειδικό απαντούν σε ερωτήματα γονέων, Σαββάλας, 2003
12. Ελεν Ντόντς, Τα Χρόνια της Εφηβείας Η Διαμόρφωση των Ομάδων, Γλάρος
13. Φρίντριχ Ένγκελς, Η καταγωγή της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους, Θεμέλιο, 1995
14. Sylvain Mimoun, Rica Étienne, Εφηβεία, έρωτας και σεξουαλικότητα (2 τόμοι) Σαββάλας, 2002

15. Κωνσταντίνος Κορώσης, Έφηβοι και οικογένεια. Πως βλέπουν την οικογένεια οι μαθητές της Β και Γ τάξης λυκείου: Κοινωνιολογική εμπειρική μελέτη, Gutenberg, 1997
16. Μάρω Παντελίδου, Γυναίκες και πολιτική. Η πολιτική φυσιογνωμία των Ελληνίδων, 1992

Αν έγινα σχολαστικός και παράθεσα τους τίτλους (με βάση τις δικές μου σημειώσεις), το έκανα για να φανεί ότι, εκτός από την προετοιμασία για τη θεματική του μαθήματος, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με έγκυρες πηγές γνώσης σχετικά με θέματα για τα οποία λύνουν τις απορίες τους συνήθως από την πορνογραφία ή τις επιπόλαιες συζητήσεις.

Δεύτερο βήμα. Την πρώτη χρονιά ζήτησα από τους μαθητές να χωρίσουν τα βιβλία σε τρεις κατηγορίες. Ακολούθως εξήγησαν το σκεπτικό και τα κριτήριά τους και παρουσίασαν τις τρεις επιμέρους ενότητες που δημιουργήθηκαν: α) ιστορική προσέγγιση, β) εφηβεία, γ) μητρότητα. Οι μαθητές δούλεψαν σε τρεις ομάδες, κάθε μία γύρω από ένα διπλό τραπέζι της βιβλιοθήκης. Αν και κρατήσαμε τα βιβλία σε μία άκρη για να επανέρθουμε στην επεξεργασία τους, δεν έγινε καθώς οι πλησίαζαν οι μέρες του Πάσχα, οι απόντες αυξάνονταν και η διάθεση για δουλειά επισκιαζόταν από την αντίστροφη μέτρηση.

Τη δεύτερη χρονιά φρόντισα το συγκεκριμένο μάθημα να γίνει νωρίς, ζήτησα από τους μαθητές να περιεργαστούν, ο καθένας μόνος του, όσο περισσότερα βιβλία μπορούσε και να κρατά σημειώσεις από σημεία που τον ενδιέφεραν. Άλλοι δούλεψαν προσχηματικά, άλλοι «κόλλησαν» σ' ένα βιβλίο και κάποιοι ακολούθησαν πιστά την οδηγία. Αν και αφιερώσαμε συνολικά τρεις ώρες, δεν είχα τη συναίσθηση ότι έγινε κάτι πετυχημένο.

Μέχρι το τέλος, όταν τους ζήτησα να αξιολογήσουν τους διάφορους τρόπους μαθήματος που εφαρμόσαμε όλη τη χρονιά. Κριτήριο ήταν η αποτελεσματικότητα, δηλαδή πόσο ένιωσαν ότι ωφελήθηκαν στην προσπάθειά τους για τις πανελλαδικές. Με αξιολόγηση κάθε περίπτωσης από το ένα (1) ως το πέντε (5) οι τιμές που έδωσαν αθροιστικά είκοσι τρεις (23) μαθητές ήταν:

α) τυποποιημένο – παραδοσιακό μάθημα, μετωπική διδασκαλία	63
β) χρήση νέων τεχνολογιών, ανάδειξη της πολυτροπικότητας	70
γ) συζήτηση με τρίτο πρόσωπο, αξιοποίηση αθλητικών εμπειριών	66
δ) βιωματικός τρόπος – διάλογος, αφετηρία οι προσωπικές εμπειρίες των μαθητών	74
ε) αξιοποίηση της βιβλιοθήκης, όπως περιγράφηκε	81

Στις ανοιχτές ερωτήσεις, αρκετοί επεσήμαναν στα θετικά του μαθήματος τη χρήση της βιβλιοθήκης και ως χώρου πιο ανθρώπινου και φιλικού, ενώ ορισμένοι έκριναν ότι έπρεπε να αξιοποιούνται περισσότερο τα βιβλία της.

Βασίλης Συμεωνίδης, φιλόλογος στο 3^ο λύκειο Δράμας

υγ. ξέρω ότι μία ένσταση είναι ότι τα παραπάνω δεν μπορεί να γίνουν σ' όλα τα μαθήματα. Ας ανοίξουμε όμως τα χαρτιά μας και ας παραδεχτούμε ότι μπορεί να γίνουν παρόμοια, αν η ανασφάλειά μας δεν μας κρατά οχυρωμένους πίσω από την έδρα σα χαράκωμα απέναντι στους μαθητές. Ή, αν πάψουμε να είμαστε οι σταυρωμένοι της σχολικής αίθουσας με το ένα χέρι στην έδρα και με το άλλο στον πίνακα.

Εντυπώσεις μαθητών

Ακολουθούν ενδεικτικές εντυπώσεις μαθητών από σχολεία της Δράμας που αφορούν την εμπειρία τους από τη βιβλιοθήκη. Η συγκέντρωση του υλικού (πολύ περισσότερου από αυτό που ακολουθεί) έγινε από τις συναδέλφους Έλσα Ελευθεριάδου και Αντωνία Πασχαλίδου.

1^ο λύκειο για το μάθημα της Ιστορίας Α΄ λυκείου:

«Κατά τη γνώμη μου το μάθημα στη βιβλιοθήκη είναι πιο δημιουργικό... Έχουμε πρόσβαση σε ακουστικό και οπτικό υλικό μέσω του διαδικτύου. Οι μαθητές ενδιαφέρονται περισσότερο για το μάθημα, δε βαριούνται, δηλ. συμμετέχουν την ώρα του μαθήματος».

Για εμάς τους μαθητές είναι η μόνη διέξοδος από το απρόσωπο και μονότονο μάθημα που γίνεται στην τάξη. Στη βιβλιοθήκη το μάθημα είναι διαδραστικό, άμεσο και πολύ ενδιαφέρον. Η συμμετοχή των μαθητών είναι σαφώς μεγαλύτερη και είναι παράλογο σε μια εποχή καινούργιου συστήματος εκπαίδευσης να βάζουν λουκέτο στη μόνη πηγή ψυχαγωγίας και ταυτόχρονα εκπαίδευσης μας. Η βιβλιοθήκη είναι το «λημέρι» όλων των μαθητών...».

« Το μάθημα της Ιστορίας στη βιβλιοθήκη είναι πιο ευχάριστο και πιο πρωτότυπο».

«Το μάθημα στη βιβλιοθήκη είναι κάτι το ξεχωριστό. Γίνεται πιο ενδιαφέρον, πρωτότυπο και σύγχρονο. Έχουμε στη διάθεση μας απεριόριστο υλικό και πρόσβαση στο διαδίκτυο».

«Το μάθημα στη βιβλιοθήκη είναι πολύ καλύτερο από το μάθημα στην τάξη. Όταν έχουμε μια απορία πάμε στα ράφια και βρίσκουμε το βιβλίο που χρειαζόμαστε... τα παιδιά δε βαριούνται».

«Εμένα μου αρέσει πιο πολύ το μάθημα στη βιβλιοθήκη γιατί το περιβάλλον είναι πιο ευχάριστο. Μπορούμε να βρούμε καινούργια πράγματα από τον υπολογιστή. Μέσα στην τάξη δε έχουμε τίποτα ενώ στη βιβλιοθήκη υπάρχουν γύρω μας πολλά και ενδιαφέροντα βιβλία, στα οποία μπορούμε να βρούμε πολλές πληροφορίες».

«Το μάθημα στη βιβλιοθήκη είναι απίθανο. Το παραδοσιακό μάθημα είναι πολύ βαρετό και οι πιο πολλοί μαθητές βαριούνται. Στα μαθήματα στη βιβλιοθήκη έχω παρατηρήσει ότι όλοι οι μαθητές είμαστε ενεργοί και δε βαριόμαστε. Το μάθημα γίνεται παιχνίδι».

3^ο γυμνάσιο Δράμας:

«Μου πρόσφερε ηρεμία και βοήθεια με τα ωραία της βιβλία. Επίσης μπορούσα να διαβάζω τα μαθήματά μου. Είχα βοήθεια και από το Internet».

«Στη βιβλιοθήκη μπορούσα να κάνω επανάληψη, να κάνω εργασίες με τον υπολογιστή. Μπορούσα επίσης να διαβάζω κάποια βιβλία χωρίς να τα δανειστώ».

«Πέρυσι, όταν πήγα για πρώτη φορά στη βιβλιοθήκη, ένιωσα πολύ ωραία καθώς ήταν η πρώτη φορά για μένα που είχα βιβλιοθήκη στο σχολείο μου. Κατά τη γνώμη μου είναι πολύ όμορφο να νιώθεις ότι οποιαδήποτε στιγμή μπορείς να βρεις κάποιες πληροφορίες που χρειάζεσαι και ταυτόχρονα να διασκεδάζεις και πολύ».

«Η βιβλιοθήκη μας είναι ο χώρος που ψυχαγωγούμαστε αλλά και μαθαίνουμε ταυτόχρονα. Η ωραιότερη εμπειρία το να δανείζεσαι βιβλία και να εμπλουτίζεις τις γνώσεις σου. Χώρος που σκεφτόμαστε τα προβλήματά μας, αλλά και εκεί όπου μαθαίνεις όλο και περισσότερα».

«Η βιβλιοθήκη είναι, και ελπίζω να συνεχίσει να είναι, το αγαπημένο μου μέρος του σχολείου. Εκεί μπορούσα να χαλαρώνω και να βυθίζομαι στα βιβλία της και να αναζητώ και άλλα βιβλία. Η βιβλιοθήκη μου γέμισε την καρδιά με την επιθυμία να αρχίσω το διάβασμα. Μπαίνοντας ένιωθα μια φρεσκάδα και καθαριότητα χαιρετώντας τη βιβλιοθηκάρια και ζητώντας της συμβουλές. Σας παρακαλώ, μη μου στερήσετε τη μοναδική μου αγάπη σ' αυτό το σχολείο».

«Όταν πήγα πρώτη φορά στη βιβλιοθήκη μου άρεσε πολύ, γιατί η γλώσσα μου «λυνόταν» πιο καλά, γιατί δεν μπορούσα να διαβάσω και γι' αυτό μου άρεσε να πηγαίνω στη βιβλιοθήκη».

«Η βιβλιοθήκη στο σχολείο μας ήταν πολύ σημαντική. Πρόσφερε μια ήρεμη τοποθεσία που μπορούσες να κάτσεις να διαβάσεις. Εμένα με «έσωσε» 3-4 φορές. Ήταν σημαντική, γιατί πρόσφερε γνώση στα παιδιά. Στενοχωρήθηκα πάρα πολύ που την έκλεισαν».

Γυμνάσιο Νευροκοπίου:

«Το μάθημα στη βιβλιοθήκη μας βοήθησε πάρα πολύ να καταλάβουμε το μάθημα. Το ωραίο ήταν που δεν περιοριστήκαμε στο βιβλίο και μας εξοικείωσε με τον τρόπο που θα δουλεύουμε στα επόμενα χρόνια».

«Ήταν διασκεδαστικό, οργανωμένο και ευκολότερο απ' ό,τι στην τάξη με βιβλία και ασκήσεις».

«Εμένα δεν μου φάνηκε σαν μάθημα. Ήταν ένας χώρος πιο προσιτός προς τα παιδιά από ό,τι η τάξη. Επίσης ήταν ένας χώρος όπου έφτιαχνες λίγο πιο εύκολα μια πλακίτσα και ένιωθα πιο οικεία».

«Ήταν πολύ πιο καλά, γιατί δεν είχε το κλίμα της τάξης. Το να μη μιλάω και να το βουλώνω και να κάθομαι στη θέση μου. Από να είμαι όρθιος να ψάχνω, να μιλάω και να μάθω να ζητάω κάτι ευγενικά, ώστε να υπάρχει μια ομαδικότητα».

Σημείωμα μαθήτριας της γ' λυκείου του 3^{ου} λυκείου Δράμας:

Σαν χτες μου φαίνεται όταν μπήκα στη βιβλιοθήκη του σχολείου. Όλα είχα μια τάξη και τα παιδιά φαινόταν ότι χαιρόντουσαν που είχαν ένα χώρο όπου μπορούσαν να ξεφεύγουν μέσα στον κόσμο της λογοτεχνίας και όχι μόνο.

Ο ρόλος της βιβλιοθήκης μέσα σ' ένα σχολείο δε μπορεί παρά να είναι σημαντικός. Κατευθυνόμαστε σε μια ψυχρή και μονότονη καθημερινότητα συνεχόμενων διδακτικών ωρών, χωρίς να έχουμε τη δυνατότητα να αποδράσουμε σε κάτι άλλο. Αυτό το «κάτι άλλο» λοιπόν, σα μαθήτρια, πιστεύω πως για το χώρο κάθε σχολείου μπορεί να το προσφέρει η βιβλιοθήκη και οι ορίζοντές της. Πρόκειται για τον ψυχικό μας κόσμο. Πρόκειται για την πρωτοβουλία διεύρυνσης των γνώσεών μας. Για την ομαδική δουλειά που συνεισφέρουν οι μαθητές. Θέλουμε πίσω τη βιβλιοθήκη μας.

Μια μικρή εμπειρία και σύντομη αποτίμηση

Για τρεις περίπου μήνες ήμουν υπεύθυνη της σχολικής βιβλιοθήκης του Ενιαίου Λυκείου Κ. Νευροκοπίου με απόσπαση από το γυμνάσιο Προσοτσάνης. Η συγκεκριμένη βιβλιοθήκη εξυπηρετεί όλες τις σχολικές μονάδες της περιοχής αλλά και τους πολίτες της.

Έχοντας σαν δεδομένο ότι σχολική βιβλιοθήκη ανάμεσα στα άλλα σημαίνει βιωματική δράση, φιλαναγνωσία, κίνηση, ζωντάνια, παιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία, ξεκινήσαμε την προσπάθειά μας.

Α. Δράσεις στο χώρο της βιβλιοθήκης

1^η δράση: Γνωρίζω τη βιβλιοθήκη και μαθαίνω πώς να μαθαίνω.

Η δράση που περιγράφεται παρακάτω στηρίχτηκε σε υλικό ασκήσεων και παιχνιδιών που δημιούργησε και εφάρμοσε πρώτα η συνάδερφος από την Ξάνθη Στεφανία Ματσούκα, πρώην, πλέον, υπεύθυνη της σχολικής βιβλιοθήκης στο γυμνάσιο Ερασμίου Ξάνθης.

Εδώ **διδασκτικός στόχος** ήταν τα παιδιά να εξοικειωθούν με το χώρο της βιβλιοθήκης, να γνωρίσουν τα πληροφοριακά βιβλία και τη θέση τους στη βιβλιοθήκη, να μάθουν πώς να ψάξουν και πώς να επιλέξουν την κατάλληλη γι' αυτούς πληροφορία και κυρίως να διώξουν τη βιβλιοφοβία.

Πώς δουλέψαμε.

- Δημιουργήσαμε ομάδες μαθητών (Α΄ Γυμνασίου) και ορίσαμε συγκεκριμένες ώρες συναντήσεων.
- Χρησιμοποιήσαμε ασκήσεις αλφαβητικής ταξινόμησης, ερωτηματολόγια, παιχνίδια εξοικείωσης με την αναζήτηση της πληροφορίας, φύλλα εργασίας για την ετυμολογική αναζήτηση λέξεων και τέλος αναζητήσαμε τρόπους αξιοποίησης του ηλεκτρονικού λεξικού.
- Στο τέλος κάθε συνάντησης ακολουθούσε συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με τη χρήση ή τον τρόπο χρήσης των φορέων της πληροφορίας π.χ. μπήκε το ερώτημα: βιβλίο ή διαδίκτυο για την ανεύρεση της πληροφορίας και γιατί ;

Το βίωμα.

Τα παιδιά ένιωθαν χαλαρά, γιατί ήταν έξω από το τυπικό και αυστηρό κλίμα της τάξης (**αλλαγή της εικόνας του σχολείου “δυνάστη”**).

Το κάθε παιδί αυτόνομα έψαχνε το κομμάτι της πληροφορίας που είχε αναλάβει και το κατέθετε στην ομάδα του, έτσι ώστε όλοι μαζί να ολοκληρώσουν την εργασία τους (**αυτονομία-ομαδικότητα**).

Η δράση είχε χαρακτήρα παιχνιδιού γι αυτό και δημιουργούνταν μία ζεστή και χαρούμενη ατμόσφαιρα (**το παιχνίδι φορέας γνώσης**).

2^η δράση: Γνωρίζω τον δημιουργό και το έργο του.

Εδώ δουλέψαμε με παιδιά της Β΄ Γυμνασίου και με αφορμή το απόσπασμα από το διήγημα “Η Άννα του Κλήδονα” του καβαλιώτη συγγραφέα Διαμαντή Αξιώτη, που βρίσκεται στο βιβλίο των κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας β΄ γυμνασίου.

Ο **διδασκτικός στόχος** της δράσης αυτής ήταν η γνωριμία και κυρίως η επαφή των παιδιών τόσο με το έργο του συγγραφέα όσο και με τον ίδιο.

Πώς δουλέψαμε.

- Δουλέψαμε παράλληλα με τη φιλόλογο της τάξης η οποία ανέλαβε το πολύ σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας και της προετοιμασίας των μαθητών

(γνωστική - αισθητική λειτουργία).

- Από τη βιβλιοθήκη χρησιμοποιήθηκαν βιβλία και υπολογιστές για την ανεύρεση υλικού και έγινε μια προσπάθεια οργάνωσης της συγκεκριμένης δράσης.

Το βίωμα

Οι μαθητές έρχονταν στη βιβλιοθήκη και ρωτούσαν διάφορα πράγματα για τον συγγραφέα αλλά το εντυπωσιακό ήταν η αγωνία και συνάμα η απορία τους για το πώς ήταν δυνατόν να έρθει ένας συγγραφέας στο Νευροκόπι (!) και μάλιστα γι αυτούς!!

(Η γνώση και ο πολιτισμός είναι προνόμιο και αγαθό που ανήκει σε όλους

- **κοινωνική διάσταση της δράσης).**

3^η δράση: Δημιουργία θεατρικής ομάδας.

Σ' αυτή τη δραστηριότητα πήραν μέρος μαθητές από την Α' λυκείου.

Στόχος: η επαφή με το θεατρικό λόγο, η έκφραση συναισθημάτων, η βίωση θεατρικού ρόλου, η αναζήτηση τρόπων έκφρασης, η ψυχαγωγία.

Πώς δουλέψαμε.

- Δημιουργία ομάδας: Η προσέλευση των παιδιών ήταν τόσο άμεση και αυθόρμητη ώστε δεν υπήρξε καμιά δυσκολία για την οργάνωση της ομάδας.

- Τόπος συνάντησης ήταν η βιβλιοθήκη σε συγκεκριμένες ώρες.

- Στη συνέχεια, επειδή η επιθυμία να ετοιμάσουμε μια παράσταση ήταν έντονη απ' όλα τα παιδιά, προχωρήσαμε στην αναζήτηση θεατρικού έργου. Τα παιδιά έψαξαν και στη βιβλιοθήκη και στο διαδίκτυο διάφορα έργα και είπαν τις προτάσεις τους.

- Διαβάστηκαν κάποια έργα και κάποιες περιλήψεις για να αποφασίσουν τα παιδιά τι θα ήθελαν να παίξουν ή τι περισσότερο θα τους ταίριαζε **(επαφή με θεατρικούς συγγραφείς και με το θεατρικό λόγο)**. Έτσι τα παιδιά γνώρισαν τον Γκόγκολ, είδαμε θεατρική παράσταση σε dvd, εντοπίσαμε τις δυσκολίες μιας τέτοιας προσπάθειας και καταλήξαμε στο «Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας» του Σαίξπηρ.

- Ακολούθησε η διανομή ρόλων και το σημαντικό είναι ότι η διανομή έγινε για τον καθένα με συζήτηση, χαλαρή διάθεση και με βάση τα χαρακτηριστικά του και τις δυνατότητές του **(αποβολή της τάσης για αυτοπροβολή και ανταγωνισμό - στόχος η φράση του Κάρολου Κουν «κάνουμε θέατρο για την ψυχή μας»)**.

Το βίωμα

Συνειδητή και κυρίως χαρούμενη συμμετοχή των παιδιών στις πρόβες οι οποίες κάποιες φορές κράτησαν μέχρι νωρίς το απόγευμα. Διασκεδάσαμε όλοι μαζί τις αδυναμίες έκφρασης και κίνησης. Η διάθεση των παιδιών ήταν τόσο μεγάλη που ανέλαβαν μόνα τους να επιλύσουν το πρόβλημα του χώρου, όταν σε επόμενο στάδιο προετοιμασίας θα έπρεπε να συναντιόμαστε και εκτός σχολείου. Ήρθαν σε επαφή με τον Δήμο και τακτοποίησαν το θέμα.

4^η δράση: Αφιέρωμα στον Ροδανό Καπετανέα (συγγραφέα και ποιητή της περιοχής).

Στόχος σε αυτή τη δράση ήταν η ανάδειξη ενός συγγραφέα-ποιητή της τοπικής κοινωνίας, αλλά και ενός ανθρώπου που αποτέλεσε με τη δράση του σημαντικό φορέα πολιτισμού.

Πώς δουλέψαμε:

Συγκέντρωση υλικού με τη σύμφωνη γνώμη της οικογένειάς του, έρευνα και σχεδιασμός της δράσης με τους εξής θεματικούς άξονες:

- η θεατρική γραφή του Ροδανού Καπετανέα και το θέατρο στη Δράμα (ερευνητική εργασία συναδέλφου),

- «ο παππούς μου», παρουσίαση της ζωής του μέσα από τα μάτια της εγγονής του, μαθήτριας Α΄ Λυκείου ,
- ανάγνωση ποιημάτων του συγγραφέα και ποιητή από συναδέλφους και μαθητές –μέλη της θεατρικής ομάδας,
- μουσική επένδυση από συνάδελφο.

Ωστόσο, αντικειμενικές συνθήκες (επέστρεψα στην τάξη) δεν ευνόησαν την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που προαναφέρθηκαν. Παρόλα αυτά όμως, η ζύμωση με το χώρο της βιβλιοθήκης, η διάθεση συμμετοχής σε δράσεις από μαθητές και εκπαιδευτικούς και κυρίως η αναζήτηση νέων μορφών έκφρασης στο χώρο του σχολείου, έγιναν πράξη στο μικρό αυτό χρονικό διάστημα.

B. Η βιβλιοθήκη χώρος διδασκαλίας

Στόχος: η ενεργητική και βιωματική μάθηση με την παράλληλη αξιοποίηση του υλικού της βιβλιοθήκης

Πώς βίωσα σαν υπεύθυνη της βιβλιοθήκης τη διδασκαλία μαθημάτων από συναδέλφους στο χώρο αυτό.

Τα παιδιά, οργανωμένα σε ομάδες με συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης που δίνονταν από τον καθηγητή (ερωτηματολόγια, βιβλιογραφία, χρήσιμες ιστοσελίδες), έψαχναν τις απαντήσεις και με άνεση, θα έλεγα εντυπωσιακή, κινούνταν στο χώρο της βιβλιοθήκης (**άρση της βιβλιοφοβίας, αυτόνομη δράση των μαθητών στη βιβλιοθήκη**).

Το σημαντικό είναι ότι οι μαθητές είχαν συνηθίσει σε τέτοιου είδους διδασκαλίες, καθώς με τον ίδιο συνάδελφο την προηγούμενη χρονιά στο μάθημα της λογοτεχνίας, είχαν δημιουργήσει βιωματικά τα δικά τους μαθησιακά αποτελέσματα, αναρτώντας τα μάλιστα και στο διαδίκτυο. Το συγκινητικό είναι ότι τα παιδιά δεν έμειναν μόνο στις εργασίες τους αλλά προχώρησαν στη σύνθεση δικών τους έργων και με ενθουσιασμό μιλούσαν γι' αυτή τους την εμπειρία ένα χρόνο μετά.

Συνοψίζοντας, τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διδακτικής δράσης στο χώρο της βιβλιοθήκης, έδιναν την εικόνα των «μικρών» - «μεγάλων» ερευνητών που με πάθος αναζητούν τις απαντήσεις στα προβλήματα που τους απασχολούν. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι πέρα από τη σοβαρότητα ανάληψης του ρόλου τους, υπήρχε η ομορφιά της εικόνας των παιδιών ανάμεσα σε βιβλία και υπολογιστές, παιδιών που γελούν, διασκεδάζουν δουλεύοντας και τοποθετούν το δάσκαλο στη θέση του συμπορευτή και όχι της αυθεντίας. Αυτό ήταν ξεκάθαρο από τον τρόπο με τον οποίο απευθύνονταν στον καθηγητή τους.

Αποτέλεσμα μιας τέτοιας σχέσης είναι τα παιδιά να κατανοούν την πολυπλοκότητα της αλήθειας αλλά και το μόχθο που απαιτείται για την ανεύρεσή της. Θα κλείσω αυτήν την κατάθεση της εμπειρίας μου, τονίζοντας ότι η διδακτική πράξη στηρίζονταν σε μια γνήσια και ισότιμη παιδαγωγική σχέση, απαλλαγμένη από φαινόμενα προστατευτισμού ή οποιαδήποτε προσπάθεια απόκτησης της εύνοιας των μαθητών που ξεφεύγει από τους κανόνες μιας τέτοιας σχέσης. Θα μπορούσε κανείς να αντιτάξει πιο ισχυρή εικόνα από αυτή;

Δήμητρα Βαρλάμη, φιλόλογος στο γυμνάσιο Προσοτσάνης

Αθέατη πραγματικότητα...

Όταν πριν από έντεκα χρόνια διορίστηκα σε ένα γυμνάσιο της Δωδεκανήσου και ανέλαβα να οργανώσω μια σχολική γιορτή, μην έχοντας μαζί μου υλικό κατέφυγα στις πηγές της Σχολικής Βιβλιοθήκης του Λυκείου της περιοχής. Εκτός από τις πηγές, εκεί συνάντησα μια παιδαγωγική ατμόσφαιρα, όταν οι ίδιοι οι μαθητές με απίστευτη εξοικείωση με το χώρο με ξενάγησαν και με οδήγησαν στα ράφια που με ενδιέφεραν.

Νεανικά πρόσωπα με χαμόγελο, άλλοι να παίζουν σκάκι, άλλοι να βγάζουν φωτοτυπίες, άλλοι να ξεφυλλίζουν ή να ψάχνουν στα ράφια. Μια κυψέλη. Ο υπεύθυνος ήταν σε «διαβούλευση» για τα άρθρα του εντύπου που εξέδιδε η Βιβλιοθήκη.

Όταν μετατέθηκα και υπηρέτησα στο αθλητικό σχολείο της Δράμας, στο χώρο της βιβλιοθήκης με διαφάνειες από το φωτογραφικό άλμπουμ του Boissonas, μουσική υπόκρουση από το θεατρικό έργο της Κάρμεν Ρουγγέρη και με την καθοδήγηση και τη φιλοξενία του υπευθύνου ταξιδέψαμε νοερά με τους μαθητές της πρώτης τάξης στα χνάρια του Οδυσσέα και των συντρόφων του κατά την επιστροφή τους στην Ιθάκη.

Όταν αργότερα στο Γυμνάσιο του Κ. Νευροκοπίου λόγω ωραρίου και μετακίνησης έπρεπε να προετοιμάζομαι στο σχολείο, στη Βιβλιοθήκη έβρισκα τις πιο πρόσφορες συνθήκες για μελέτη και οργάνωση του μαθήματος. Στο διάλειμμα οι μαθητές μου αναζητούσαν άγνωστες λέξεις στα λεξικά και στα κενά μελετούσαμε δίπλα δίπλα.

Στη Σχολική Βιβλιοθήκη του 1^{ου} Λυκείου της Δράμας, που είναι πιο ενημερωμένη λόγω και της ιστορικότητας του σχολείου αλλά και της προσπάθειας του υπευθύνου, πολλοί συνάδελφοι εκπαιδευτικοί και «δια βίου μαθητές» βρήκαμε τις επιστημονικές πηγές που χρειαστήκαμε για εργασίες, έρευνες ή μεταπτυχιακά, φοίτηση στα διδασκαλεία κ.λπ. – η πρόσβαση σε ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες δεν είναι εύκολα και κυρίως γρήγορα προσιτή ακόμη και σήμερα με τη βοήθεια της τεχνολογίας.

Όταν επιμορφώθηκα για να αναλάβω μια σχολική βιβλιοθήκη, πέρα από τα τυπικά που ορίζει το θεσμικό πλαίσιο και τις ρητορείες γύρω από τους γενικούς στόχους διέκρινα ότι στο χώρο αυτό η κάθε σχολική κοινότητα μπορεί να γράφει τη δική της ιστορία και να διαμορφώνει τη σφραγίδα της στον τόπο και στο χρόνο. Το βιβλίο και ο χώρος όπου φιλοξενείται δεν μπορεί παρά να συμπυκνώνει και να ακτινοβολεί το νόημα της παιδείας.

Ως υπεύθυνη σχολικής βιβλιοθήκης για πέντε χρόνια είχα την επαγγελματική ευτυχία να αλληλεπιδρώ δημιουργικά με τους μαθητές μέσα από ποικίλες δράσεις, να βλέπω να γκρεμίζονται οι τοίχοι της παραδοσιακής τάξης, να εκπληρώνεται η παιδαγωγική σχέση καθηγητή μαθητή, να εξαλείφονται τα εμπόδια που θέτει η αξιολόγηση του μαθητή, τα όρια που θέτει η επίδοσή του στα μαθήματα. Μαθητές λιγότερο κοινωνικοί βρήκαν καταφύγιο στη βιβλιοθήκη, ανέπτυξαν μαζί με άλλους δεξιότητες στη χρήση της τεχνολογίας, στην ηλεκτρονική ή απλή αναζήτηση πληροφοριών. Ακόμη, μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική στη βιβλιοθήκη βρήκαν χώρο έκφρασης μέσα από έντυπα και παρουσιάσεις που δημιουργήσαμε ή από καλλιτεχνικούς διαγωνισμούς (ζωγραφική- διήγημα!) ακόμη και μέσα από ομαδικά εκπαιδευτικά, επιτραπέζια παιχνίδια.

Αυτά είναι ελάχιστα, απλά επεισόδια της καθημερινής σχολικής ζωής. Μια περιήγηση σε ιστοσελίδες σχολικών βιβλιοθηκών σε όλη την Ελλάδα περιγράφει σε ένα βαθμό το έργο, την πρωτοτυπία, την ποικιλία, τον πλουραλισμό, την ιδιαιτερότητα, τη λογική και την ευαισθησία της μαθητικής ζωής.

Αλλά αυτή ήταν μια πραγματικότητα αθέατη. Όχι για τους πρωταγωνιστές, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Εμείς τη ζήσαμε. Γεντήκαμε την ελπίδα και την αισιοδοξία για τις συνθήκες εργασίας και τις προοπτικές δημιουργίας που εξασφαλίζει ο χώρος αυτός, ο πυρήνας του σχολείου. Είχαμε το αγαθό και αναγνωρίζουμε τη σπουδαιότητά του περισσότερο τώρα που το χάνουμε.

Ήταν αθέατη η πραγματικότητα για όσους μακριά από το σχολείο στη δική τους (αν)εικονική πραγματικότητα σχεδιάζουν... προγραμματίζουν... αποφασίζουν γι' αυτό.

Στο όνομα της οικονομίας άραγε παραμένουν κλειστές οι βιβλιοθήκες; Μα είχαν μηδαμινό κόστος για το σχολείο. Στο όνομα της οικονομίας δεν δόθηκε ούτε μια επίσημη ανακοίνωση γι' αυτές; Τόσο ακριβό ήταν ένα e-mail που θα ενημέρωνε υπηρεσιακά, υπεύθυνα τους διευθυντές εκπαίδευσης, διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθηγητές, μαθητές (αυτό έπρεπε να προηγείται αλλά είναι στο τέλος για έμφαση) για το περιουσιακό τους στοιχείο, τώρα που και τα βιβλία είναι δυσεύρετα και τα χρήματα για να αγοράσουμε λιγοστά; Ανήκουν αυτά τα βιβλία και ο εξοπλισμός των βιβλιοθηκών στα δημόσια σχολεία ναι ή όχι; Έχουμε πρόσβαση σε αυτά οργανωμένα όπως και πριν ναι ή όχι; Θα μείνουν ανεκμετάλλευτα, ενώ γίνονται σεμινάρια επιμόρφωσης για τις ερευνητικές εργασίες (projects); Και οι μαθητές θα αξιολογούνται σε εργασίες χωρίς στοιχειώδη πρόσβαση σε βιβλιογραφία; Και πώς θα παρακινούνται; Από τη ζοφερή πραγματικότητα που ζουν καθημερινά και που δημιουργήσαμε εμείς για αυτούς;

Ως εκπαιδευτικός που υπηρετώ τη δημόσια εκπαίδευση θα ήθελα για τους μαθητές μου και τους συναδέλφους μου αυτό το χώρο ανοικτό και λειτουργικό, για να ζούμε τουλάχιστον για λίγες ώρες της μέρας τη δική μας πραγματικότητα που αν και αθέατη είναι γεμάτη παράθυρα και φως.

Ανδρομάχη Μιχαηλίδου, φιλόλογος στο γυμνάσιο Φωτολίβους

Εξομολογήσεις ενός Έλληνα βιβλιοθηκάρου σχολικής βιβλιοθήκης

Αυτό το κείμενο γράφτηκε από έναν γνωστό μου φιλόλογο, ο οποίος μετατράπηκε για τέσσερα χρόνια σε βιβλιοθηκάριο μιας σχολικής βιβλιοθήκης, κάπου στην Δράμα. Παίρνω την πρωτοβουλία να συγκολλήσω σε ενιαίο σώμα τα πιο ενδιαφέροντα από τα ημείλ που μου έστειλε και το παρουσιάζω:

7 Οκτωβρίου 2007: η Μάχη μού έδειξε τα μυστικά της δουλειάς. Είχε προηγηθεί ένα δεκαήμερο σεμινάριο στην Θεσσαλονίκη, που –αλλοίμονο – δεν έμοιαζε στο παραμικρό με το Δεκαήμερο τού Βοκκάκιου. Εκεί, στο ξενοδοχείο «Καψής», μάθαμε τα γενικά και βαρεθήκαμε ομαδικά. Εδώ, στο [...] γυμνάσιο Δράμας, πρέπει να προσγειωθώ στα καθημερινά. Ψάχνω τα βιβλία, γυροφέρνω στα ράφια· πρόκειται για μια καταπληκτική συλλογή, το ήξερα άλλωστε. Έχει και μια επιλογή από το Δεκαήμερο!

11 Νοεμβρίου: έχω κάποια σχέδια, όχι ιδιαίτερα πρωτότυπα: το μεγαλύτερο είναι να βγάλουμε εφημερίδα με τους μαθητές. Προπαγανδίζω στους συναδέλφους την ιδέα να κάνουν στην βιβλιοθήκη πρότυπα μαθήματα, με εργασιούλες των μαθητών, συνεργατική μάθηση και τα τοιαύτα. Εφηύρα τα «βιβλία- δολώματα». Σε κάθε τραπέζι απλώνω 4- 5 βιβλία που νομίζω πως θα ενδιαφέρουν. Σκίζει ο παγκόσμιος άτλας.

Δεκέμβριος: Σκούρα τα πράματα Μιχάλη μου. Ορισμένοι μαθητές νομίζουν ότι η βιβλιοθήκη είναι ιντερνέτ καφέ και διαγκωνίζονται στους τρεις υπολογιστές (λειτουργούν οι δύο). Η εφημερίδα προχωράει, αλλά όπως ξέρεις το επίπεδο σ' αυτό το γυμνάσιο είναι πολύ χαμηλό. Λίγοι προθυμοποιούνται. Τα δολώματα μερικές φορές χρησιμοποιούνται σαν φονικά όπλα, από τους νταήδες τού σχολείου. Δανεισμός γίνεται, δέχονται και δικές μου προτάσεις, αλλά κυρίως ακολουθούν το ένστικτό τους. Μια μαθήτρια πρώτης γυμνασίου δανείζεται Εγγονόπουλο και τον επιστρέφει λίγες μέρες μετά. «Κατάλαβες τίποτα;» της λέω, «κατάλαβα» μού λέει, «και να μην κατάλαβες δεν πειράζει, μπορεί και να μυρίστηκες», σκέφτομαι.

Ιανουάριος: ο Βρυζάκης έρχεται σε κάθε διάλειμμα. Οι συμμαθητές του τον λένε «μαστούρη», γιατί έχει ένα νυσταγμένο ύφος. Κολλλάει απάνω μου (κυριολεκτικά τις περισσότερες φορές) και συζητάμε για τον Ολυμπιακό και την Δόξα. Τελευταία εμφανίστηκε κι ένας άλλος, με πολλά οικογενειακά προβλήματα κι αυτός. Γράφει ιστορίες τρόμου, σκαρώνει τρεις- τέσσερις την μέρα. Οι άλλοι τον δουλεύουν και τού δανείζονται λεφτά. Τού είπα να μην δανείζει σε κανέναν και τού δάνεισα τα διηγήματα τού Πόε. Έχουμε και καμιά δεκαριά σκακιστές, παρόντες στα περισσότερα διαλείμματα.

Φεβρουάριος: οι συνάδελφοι δεν ανταποκρίθηκαν ιδιαίτερα, μόνο στην τοπική Ιστορία έγινε αυτό το σχέδιο με τις επί τόπου εργασίες. Της άρεσε της συναδέλφου, βάζω στοίχημα ότι θα ξανάρθει και στο μέλλον. Βλέπεις έχουμε και καλούτσικη συλλογή από βιβλία τοπικής Ιστορίας.

Μάρτιος: έρχονται συνάδελφοι για βιντεοπροβολές. Δεν είναι αυτό που φανταζόμουν αλλά δεν πειράζει, φτάνει που ο χώρος ζωντανεύει δημιουργικά. Ένας μόνο υπολογιστής διασώθηκε, κάποιος οργισμένος μαθητής κατέστρεψε τον δεύτερο. Τα Οργισμένα νιάτα τού Όσμπορν τα έχω;

Ιούνιος: τα παιδιά μας προτιμούν πιο πολύ βιβλία για ζώα και φυτά, μάλλον γιατί διατηρούν ακόμα την παιδικότητά τους. Και λογοτεχνία φυσικά, για να καταλάβουν τα ανθρώπινα. Καντ και Χέγκελ δεν ακουμπάνε, όμως ήρθε ένας συνάδελφος και τους ξεσκόνισε τους φιλοσόφους. Εκδώσαμε την εφημερίδα, κάναμε κι έκθεση βιβλίου, πήραμε και βιβλία τοπικής Ιστορίας από τον Δήμο. Αρέσουν πολύ η ιστορία της Δράμας σε κόμιζ και το βιβλίο για την Δόξα.

Να μην τα πολυλογώ, τέτοια και άλλα παρόμοια μού έγραφε από την βιβλιοθηκική μοναξιά του ο φίλος μου. Είναι περιττό να λέει κανείς τα αυτονόητα; Δεν είναι. Οι σχολικές βιβλιοθήκες σήμερα είναι κλειστές ή υπολειπόμενες. Αν όμως ρωτήσει κανείς μαθαίνει ότι η βιβλιοθήκη τού Κολλεγίου Αθηνών λειτουργεί με προσωπικό έντεκα (11) ατόμων.

«Ο εργάτης ξέρει 300 λέξεις και το αφεντικό 1000, γι' αυτό είναι αφεντικό», το λέει κι ο Ντάριο Φο. Δύο λύσεις υπάρχουν: α) αποδεχόμαστε ότι πάντα κάποιοι θα είναι αφεντικά, οπότε βιβλιοθήκες και άλλα πνευματικά δαιμόνια τους ανήκουν β) ελπίζουμε πως κάποτε τα κορόιδα θα ξυπνήσουν.

Ηρακλής Χατζηιωαννίδης, φιλόλογος Μουσικού Σχολείου Δράμας

Δανειστικό σκέλος: μια σύντομη αποτίμηση για τη νεότερη και παλαιότερη σχολική βιβλιοθήκη της πόλης

Μέσα στο πολύπλευρο έργο της σχολικής βιβλιοθήκης, δεν παύει να κατέχει μεγάλο ρόλο και ο δανεισμός βιβλίων. Προσπαθώντας να προσεγγίσουμε ποσοτικά το θέμα, θα αναφερθούμε ενδεικτικά στη βιβλιοθήκη του πιο παλιού σχολείου του νομού μας, του 1^{ου} Λυκείου, η οποία ιδρύθηκε όταν πρωτολειτούργησε ο θεσμός και στη βιβλιοθήκη του 3^{ου} Λυκείου, που ανήκει στη «νεότερη γενιά» βιβλιοθηκών (λειτούργησε από τον Ιανουάριο του 2010, χωρίς υποστηρικτικό λογισμικό και χωρίς επιμόρφωση).

Πολύ ενδιαφέροντα είναι λοιπόν τα στοιχεία που διαθέτουμε από τη σχολική βιβλιοθήκη του 1^{ου} λυκείου Δράμας: από το 2001 μέχρι το 2007, όσο διάστημα δηλαδή λειτουργούσε το ηλεκτρονικό σύστημα καταγραφής και υπήρχε η γραφειοκρατική τελικά υποχρέωση να στέλνονται στατιστικά στοιχεία στο υπουργείο, η δανειστική κίνηση της σχολικής βιβλιοθήκης ήταν η εξής:

Σύνολο βιβλίων που δάνεισε η σχολική βιβλιοθήκη: 4.523

Από αυτά δανείστηκαν 3.300 βιβλία οι μαθητές, 1123 οι καθηγητές του γυμνασίου και του λυκείου, ενώ 200 βιβλία τα δανείστηκαν πρόσωπα εκτός σχολείου. Επίσης, άλλα τόσα πρέπει να υπολογίσουμε για περιοδικά και DVD που δεν καταχωρούνται στην ηλεκτρονική βάση.

Στο 3^ο λύκειο της Δράμας η βιβλιοθήκη ευτύχησε να λειτουργήσει μόνο μια σχολική χρονιά. Όπως, όμως, δείχνουν τα στοιχεία ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη για μαθητές και καθηγητές, από άποψη δανειστική. Μεταξύ λοιπόν Σεπτεμβρίου του 2010 και Ιουνίου του 2011 ο δανεισμός βιβλίων είχε την παρακάτω εικόνα:

Σύνολο βιβλίων που δάνεισε η σχολική βιβλιοθήκη: 1.239

Από αυτά δανείστηκαν 808 βιβλία οι μαθητές και 409 οι καθηγητές ενώ υπήρξαν και 22 δανεισμοί σε τρίτους.

Ανάλογη είναι η εικόνα και σε άλλες σχολικές βιβλιοθήκες.

Χριστίνα Παπαγγελή, φιλόλογος στο 3^ο λύκειο Δράμας

Ιστορική αναδρομή στη λειτουργία των Σχολικών Βιβλιοθηκών

1995-97: Εξαγγέλλονται 50 πιλοτικές σχολικές βιβλιοθήκες και προσλαμβάνονται 50 βιβλιοθηκονόμοι

1998-2000: Δημιουργούνται 500 σχολικές βιβλιοθήκες στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που εξήγγειλε ο υπουργός Παιδείας Γεράσιμος Αρσένης.

Αύγουστος 1999: Προκήρυξη θέσεων για εκπαιδευτικούς υπεύθυνους βιβλιοθηκών

2000: Ο υπ. Παιδείας Π. Ευθυμίου εξαγγέλλει την ίδρυση 1000 νέων βιβλιοθηκών.

2004 προεκλογικά: Ο ίδιος υπουργός περιορίζει τον αριθμό των σχολικών βιβλιοθηκών σε 638 και εκδηλώνει ενδιαφέρον για την επάρκεια σε αντίτυπα των εγκεκριμένων τίτλων για τις σχολικές βιβλιοθήκες. Αναγγέλλει τη χρηματοδότηση για εμπλουτισμό των πρώτων 500. Καμιά υπόσχεσή του δεν υλοποιήθηκε.

2004: Ο νέος πρωθυπουργός Κ. Καραμανλής εξαγγέλλει: «Δημιουργία, επιτέλους, βιβλιοθηκών σε κάθε σχολείο της χώρας».

26 Μαρτίου 2008: ο υπ. Παιδείας Ε. Στυλιανίδης προκηρύσσει τη δημιουργία μόνο 266 σχολικών βιβλιοθηκών.

2010: Λειτουργούν οι 266 σχολικές βιβλιοθήκες.

Σεπτέμβριος 2011: Η υπ. Παιδείας Α. Διαμαντοπούλου στέλνει εγκύκλιος για «να παραδοθούν τα κλειδιά των σχολικών βιβλιοθηκών στους διευθυντές των σχολείων».

Οκτώβριος 2011: Διευκρινιστική εγκύκλιος για λειτουργία των βιβλιοθηκών με το πλεονάζον προσωπικό.

Η ιστορική αναδρομή δείχνει ξεκάθαρα ότι η φετινή αδρανοποίηση των σχολικών βιβλιοθηκών δεν ήταν «κεραυνός εν αιθρία», τουλάχιστον για μας τους υπεύθυνους. Από την πρώτη μέρα λειτουργίας τους εγκαταλείφθηκαν. Στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών βιβλιοθηκών αναφέρεται, μεταξύ άλλων, ότι «καθώς η εκπαιδευτική αποστολή του σχολείου επιβάλλει την απρόσκοπτη και ελεύθερη αναζήτηση της γνώσης από τον μαθητή, η σχολική βιβλιοθήκη αποτελεί μέσο και ακρογωνιαίο λίθο αυτής της διαδικασίας». Τονίζεται επίσης ότι η βιβλιοθήκη «αποτελεί κεντρικό εκπαιδευτικό τμήμα του σχολείου».

Αυτά στη θεωρία, γιατί στην πράξη η Πολιτεία, όλα αυτά τα χρόνια, έκανε ελάχιστα πράγματα για να υποστηρίξει αυτές τις διακηρύξεις. Δεν δόθηκε ποτέ από το ΥΠΕΠΘ η ετήσια επιχορήγηση που προβλέπεται, ούτε υπήρξε σχεδιασμός, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, που να περιλαμβάνει τη χρήση της σχολικής βιβλιοθήκης, ώστε να την καταστήσει «εργαστήριο άσκησης του μαθητή στην κριτική σκέψη που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία», όπως ευαγγελίζεται το πλαίσιο λειτουργίας. Οι σχολικές βιβλιοθήκες αφέθηκαν να βουλιάζουν στο τέλμα που υπάρχει στο εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα που επικρατεί στη χώρα μας εδώ και πάρα πολλά χρόνια παρά τις όποιες μεταρρυθμίσεις... Ακόμη και όταν λειτούργησαν οι 266 νέες βιβλιοθήκες το 2010 και παρά τον εξοπλισμό τους με Η/Υ δεν τους δόθηκε το ΑΒΕΚΤ, το πρόγραμμα διαχείρισης βιβλιοθηκών. Η εγκύκλιος του 2011 αδρανοποιεί της βιβλιοθήκες τώρα, για να τις μετατρέψει σε αποθήκες βιβλίων τα επόμενα χρόνια αν δεν υπάρξει αντίδραση του εκπαιδευτικού κόσμου.

Εμείς οι πρώην υπεύθυνοι των σχολικών βιβλιοθηκών ν. Δράμας με έγγραφό μας που δημοσιοποιήσαμε στα ΜΜΕ και αποστείλαμε σε κάθε αρμόδιο, θέσαμε μεταξύ άλλων και τα εξής ερωτήματα:

Πώς μπορεί άραγε να «διδασχθεί» το βαθμολογούμενο 3ωρο μάθημα ερευνητικών εργασιών (projects) στην Α' λυκείου που εισάγεται από φέτος, με δεδομένο ότι για να γίνει μια ομαδική εργασία το πρώτο πράγμα που χρειάζεται είναι μια βιβλιοθήκη με το κατάλληλο έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό, με υπεύθυνους επιμορφωμένους καθηγητές, ή βιβλιοθηκονόμους, ή ακόμα καλύτερα και τους δύο;

Ποιος θα δανείζει βιβλία;

Ποιος θα οργανώνει προβολές, θα επιβλέπει και θα φροντίζει για την συντήρηση των μηχανημάτων, για την ανανέωση του υλικού, ποιος θα βοηθά τους καθηγητές στην ετοιμασία μιας παρουσίασης ή στην εκπόνηση εργασιών από τους μαθητές, κ.ά..

Ποιος θα χρησιμοποιεί το ηλεκτρονικό σύστημα καταγραφής της κίνησης των βιβλίων ώστε να μη χάνονται;

Ηλίας Βασιλειάδης, υπεύθυνος σχολικής βιβλιοθήκης του 1^{ου} λυκείου Δράμας

Η βιβλιοθήκη ως δημόσιο αγαθό

Ο λόγος είναι για τη βιβλιοθήκη ως δημόσιο αγαθό.

Ίσως, το να εξακολουθεί να χαρακτηρίζει κάποιος μ' αυτόν τον τρόπο το θεσμό των βιβλιοθηκών είναι σαν να εξακολουθεί να πιστεύει ότι στο σοσιαλισμό πας με το ποδήλατο. Αλήθεια, τι γυρεύουν αυτές οι δυο λέξεις, δημόσιο και αγαθό, μέσα σ' έναν κόσμο στον οποίο κυρίαρχο αγαθό είναι το χρήμα, όχι το δημόσιο (το χρήμα ως μέσον), αλλά το ιδιωτικό, το χρήμα – αυτοσκοπός, το οποίο στο όνομα του δημόσιου συμφέροντος μας κλέβουν κάποιοι ιδιώτες, που παριστάνουν τους δημόσιους λειτουργούς, για να καταλήξει στις τσέπες διεφθαρμένων ισχυρών του πλούτου και της εξουσίας;

Μέσα σ' έναν παράλογο κόσμο, ένα πλανητικό χωριό διαβρωμένο από την εξουσιαστική ισχύ του χρήματος και της κατανάλωσης, μέσα σε μια χώρα η οποία έχει καταντήσει προτεκτοράτο και κανείς δεν ξέρει αν θα συνεχίσουμε να ζούμε σ' ένα ανεξάρτητο κράτος ή σ' έναν επιτηρούμενο χώρο όπου όλα θα έχουν ξεπουληθεί, μέσα σε μια γλώσσα όπου όλες οι λέξεις έχουν χάσει το νόημά τους, διαστρεβλωμένες από τους διαχειριστές της εξουσίας, μήπως έχει ήδη αρχίσει το ταξίδι της νοσταλγίας, το ταξίδι του πένθους;

Πενθούμε, όσοι πενθούμε, όλα αυτά που ανεπαισθήτως χάνονται, μικρά και μεγάλα. Ένα απ' αυτά είναι η βιβλιοθήκη. Τι σημαίνει όμως πένθος; Το σχολείο που κλείνει, το πανεπιστήμιο που ιδιωτικοποιείται, η γνώση που γίνεται εμπόρευμα, ο δημόσιος χώρος που συρρικνώνεται, ο δημόσιος λόγος που έγινε εξουσιαστικός, η ελευθερία που έγινε ανάπηρη, είναι σημάδια ενός απολεσθέντος νοήματος του παρελθόντος. Το παρελθόν εμφανίζεται στο παρόν, ως μια έλλειψη, ως μια απώλεια. Το νόημα που χάσαμε συμπίπτει με την απολεσθείσα αίσθηση της μοιρασμένης ύπαρξης και του αυθεντικά κοινού βίου. Κλειδωμένη βιβλιοθήκη σημαίνει ένα ανθρώπινο δικαίωμα (το δικαίωμα στη γνώση) από το οποίο απουσιάζει ο άνθρωπος. Αυτό το νόημα πενθούμε, όσοι πενθούμε, αντικρίζοντας κλειδωμένες βιβλιοθήκες, ανοίγοντας τον εαυτό μας σ' αυτό που χάθηκε οριστικά ή μάλλον σ' αυτό που δε βρήκαμε ποτέ.

Το παράδοξο όμως με το πένθος, είναι ότι πενθώντας, δεν ανοιγόμαστε μόνο στο χαμένο παρελθόν. Ταυτόχρονα ανοιγόμαστε, αρχίζουμε να ψάχνουμε το ανεύρετο μέλλον. Μόνο αν πενήσουμε το χαμένο παρελθόν, αν αποδεχτούμε ειρηνικά το θάνατό του, αν συνειδητοποιήσουμε την αδυναμία επιστροφής του, μόνο τότε το μέλλον εγκαθίσταται ως δυνατότητα και φωτίζει το παρελθόν, παράγοντας ένα δυναμικό παρόν.

Η βιβλιοθήκη, ως χώρος γνώσης, είναι μια ΠΑΡΟΥΣΙΑ, την οποία οφείλουμε ν' ανακαλύψουμε. Μια καθαρή, μια ακατάλυτη παρουσία που μένει εκεί, αδιάφορη για το πέρασμα του χρόνου, ανέπαφη από το χρόνο, σα να ήταν πάντα έτοιμη για ένα καινούριο ξεκίνημα του κόσμου.

Μέσα στη βιβλιοθήκη, ένας άνθρωπος σου παραδίδει κάτι από τον εαυτό του, κάτι από την ψυχή του, κάτι από αυτόν τον άλλον κόσμο που σαλεύει μέσα του, δίχως κι ο ίδιος να το ξέρει, για να τον παραδώσεις κι εσύ σ' έναν άλλον. Αυτή η πνοή, αυτή η ζωή που έρχεται από αλλού και σε διαπερνάει είναι η ΠΑΡΑΔΟΣΗ. Αυτή η παρουσία κάποιου Άλλου μέσα σου σε κάνει να βγαίνεις από τον εαυτό σου, να γίνεσαι ένας άλλος, να μεταμορφώνεις τη ζωή σου σε ένα άλλο πράγμα· σε ένα έργο που θα το βγάλεις από μέσα σου για να το παραδώσεις στους άλλους... Παράδοση τελικά είναι η ίδια η δημιουργία.

Η φωνή της κλειδωμένης βιβλιοθήκης είναι η φωνή ενός γενέθλιου μέλλοντος που καλεί στη δημιουργία. Η δημιουργία είναι αυτή που συνδέει το *δήμο* – όχι τη μάζα – με το *έργο*, αυτή που φυτεύει το έργο μέσα στο δήμο, αλλά και το δήμο μέσα στο έργο.

Η φωνή της κλειδωμένης βιβλιοθήκης μάς καλεί σε μια απόπειρα πολιτικής και αισθητικής επανοικειοποίησης του δημόσιου χώρου. Ο δημόσιος χώρος δεν είναι μόνο προς εκποίηση, δηλαδή ξεπούλημα, ή εμπορική αξιοποίηση. Είναι πολιτικό και πολιτισμικό, δηλαδή συλλογικό αγαθό. Μια απόπειρα αμφισβήτησης του θεσμιμένου χώρου, ίσως μας βοηθήσει να ξαναδώσουμε ένα καινούριο νόημα στη λέξη *επαναμάγευση*.

Η φωνή της κλειδωμένης βιβλιοθήκη, κρύβοντας την υπόσχεση, αλλά κάποτε και την απειλή του απροσδόκητου, ίσως μας αποκαλύπτει ότι η ζωή, η κοινή μας ζωή, είναι πολυτιμότερη από την ιδιώτευση, είναι πολυτιμότερη απ' όσο είχαμε φανταστεί ποτέ ως τα τώρα.

Η βιβλιοθήκη ως τόπος και χρόνος πνευματικής εγρήγορσης και απόλαυσης, κοινωνικής αλλά και ερωτικής συνεύρεσης, ως τόπος και χρόνος αδράνειας, ονειροπόλησης, παιγνιδιού, εμβάθυνσης της ζωής. Η βιβλιοθήκη ως μια μικρή ζεστή ανθρώπινη κοινότητα. Μέσα στον περικλειστο, ψυχρό, τεχνοκρατούμενο χώρο των σημερινών ομογενοποιημένων κοινωνιών, αποτελούν μια όαση, η κυκλοφορία των βιβλίων από χέρι σε χέρι, η ανταλλαγή συγκινήσεων και μηνυμάτων, η μεταφορά ψυχικών ενεργειών ανάμεσα στους συμμετέχοντες, η από κοινού επίκληση ενός βιώματος.

Μια μυστική, πενθητική φωνή ακούγεται από το παρελθόν. Του Παπαδιαμάντη:

Η κάμαρα δεν εστέριωνε, και καμμία επιχείρησις δεν ευοδούτο, και καμμία συνδιάλεξις δεν ελάμβανε πέρας. Δεν υπήρχεν έννοια, δεν υπήρχε σκέψις και στοχασμός και σκοτούρα. Όμματα έλαμπαν, παρειαί ανθούσαν, χαμόγελα ανέτελλαν, άσματα εν θορύβω, και αισθήματα εν εμβρύω, και βαθείαι πνοαί, και ελαφροί στεναγμοί, και αύραι της νεότητος ερρίπιζον, αέριζον, εδρόσιζον τα σώματα και τας καρδίας.

Η εικόνα της ανοικτής βιβλιοθήκης, είναι μια εικόνα ανοικτή στον κόσμο. Απαιτούμε λοιπόν να ξανανοίξουν οι κλειδωμένες βιβλιοθήκες. Για να τις καταλάβουμε ξανά. Για να βεβαιωθούμε ότι υπάρχουν.

Ότι υπάρχουμε κι εμείς.

Βασίλης Σταθάτος, φιλόλογος στο ΕΠΑΛ Προσοτσάνης

Ποια είναι η κατάσταση των Σχολικών Βιβλιοθηκών σήμερα;

Κανένας δε μπορεί να απαντήσει με σιγουριά σ' αυτό το ερώτημα, γιατί απλούστατα δεν υπάρχει ενιαία αντιμετώπιση, αντίθετα υπάρχει ασάφεια.

Πολύ πριν την ημερομηνία λήξης της θητείας των υπευθύνων των Σχολικών Βιβλιοθηκών (31-8-2011) προέκυψε το θέμα της αναπλήρωσης των θέσεων τους.

Όπως είναι γνωστό, με την εγκύκλιο 99028/Γ7 της 2/9/2011 που έστειλε η ΣΕΠΕΔ / Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., οι μέχρι την 31/8/2011 αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι σχολικών βιβλιοθηκών όφειλαν να παραδώσουν τα κλειδιά των βιβλιοθηκών στους διευθυντές των σχολείων.

Όλοι κατάλαβαν από αυτό το έγγραφο ότι οι βιβλιοθήκες θα παραμείνουν κλειστές. Άμεση επομένως ήταν η αντίδραση από την εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ οι υπεύθυνοι του Υπουργείου έσπευσαν να διασαφηνίσουν με δελτίο τύπου στις 20-9-2011 ότι η εγκύκλιος με θέμα *«Παράδοση εξοπλισμού και υλικοτεχνικής υποδομής των Σχολικών Βιβλιοθηκών, σε καμία περίπτωση δεν συνεπάγεται την αναστολή λειτουργίας των 757 Σχολικών Βιβλιοθηκών, οι οποίες διαθέτουν ικανό αριθμό τίτλων, αξιόλογο εξοπλισμό και στηρίζουν ουσιαστικά την εκπαιδευτική διαδικασία»*. Παρόλ' αυτά, οι υπεύθυνοι παρέδωσαν τα κλειδιά στο διευθυντή της σχολικής ομάδας, εφόσον στο ίδιο έγγραφο αποφασίστηκε να *«λειτουργήσουν με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας»*.

Μετά λοιπόν απ' αυτές τις ασαφείς δηλώσεις και λόγω της αναγκαιότητας λειτουργίας των βιβλιοθηκών, ιδιαίτερα με τις διερευνητικές εργασίες που άρχισαν ήδη να δρομολογούνται στα πλαίσια του νέου σχολείου, άρχισαν οι... αυτοσχεδιασμοί. Μια σύντομη περιήγηση στο Διαδίκτυο μας πληροφορεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις η βιβλιοθήκη ανοίγει για δύο τρίωρα τη βδομάδα, σε άλλες για δυο μέρες τη βδομάδα, σε εθελοντική βάση από φιλότιμους συναδέλφους όταν έχουν κενό, ή από συναδέλφους που ευκαιριακά θέλουν να τη χρησιμοποιήσουν.

Πιστεύουμε ότι :

- οι συγκεκριμένες βιβλιοθήκες δεν μπορούν να ανοίγουν ευκαιριακά, στα διαλείμματα ή με συναδέλφους για την κάλυψη του ωραρίου τους. Στόχος δεν είναι η εικονική απασχόληση του συναδέλφου αλλά η ουσιαστική λειτουργία της βιβλιοθήκης.
- οι σχολικές βιβλιοθήκες είναι αναγκαίο να λειτουργούν με προσωπικό επιμορφωμένο, που γνωρίζει το υλικό και τη διαχείρισή του.
- μόνο η οργανωμένη λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών που εφαρμόζει το θεσμικό πλαίσιο της ίδρυσής τους μπορεί να εγγυηθεί την αποτελεσματικότητά τους.

Πρώην υπεύθυνοι σχολικών βιβλιοθηκών ν. Δράμας
Σύνδεσμος Φιλολόγων ν. Δράμας
Σύλλογος Θετικών Επιστημών ν. Δράμας



από την πρώτη συνάντηση, για την αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας στη διδασκαλία
(βιβλιοθήκη 1^{ου} Λυκείου Δράμας, 23 Φεβρουαρίου 2011)



από τη δεύτερη συνάντηση, ο Εμμανουήλ Κριαράς ως δάσκαλός
(βιβλιοθήκη 1^{ου} Λυκείου Δράμας, 23 Μαρτίου 2011)



από την τρίτη συνάντηση, για τις σχολικές βιβλιοθήκες
(βιβλιοθήκη 1^{ου} Λυκείου Δράμας, 7 Νοεμβρίου 2011)

ζητήματα που προκύπτουν από τη γλωσσική διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

συνεργασία με το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών
[Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]

Μαζί μας συζητούν ο **Γιώργος Παπαναστασίου** και η **Βάσω Μελικίδου**.

Ο Γιώργος Παπαναστασίου είναι Διευθυντής του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών [Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη] και διδάσκει μαθήματα ιστορικής γλωσσολογίας στο ΑΠΘ. Είναι συγγραφέας πολλών επιστημονικών άρθρων και του βιβλίου «Νεοελληνική Ορθογραφία» που κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις του Ινστιτούτου το 2008 και βραβεύτηκε από την Ακαδημία Αθηνών [2009].

Η Βάσω Μελικίδου, είναι διδάκτωρ Φιλολογίας, συνεργάτρια του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών και διδάσκει Μεσαιωνική Ελληνική Δημόδη Γραμματεία. Υπήρξε συνεργάτρια του Αγαπητού Τσοπανάκη και του Εμμανουήλ Κριαρά. Είναι διορισμένη στη μέση εκπαίδευση και αποσπασμένη στο ΙΝΣ από το 2005 για την αναθεώρηση του Λεξικού της Κοινής Νεοελληνικής.

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΑ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ

Τι είναι ελληνικό; (προέλευση λέξεων)

Ερώτηση: η λέξη αραχνοφοβία είναι ελληνική;

Γ. Παπαναστασίου: Η νεοελληνική λέξη αραχνοφοβία είναι αγγλικής προέλευσης. Στα αγγλικά προέρχεται από τα ελληνικά. Δηλαδή αν θέλουμε να μιλήσουμε με πραγματικούς όρους σχηματισμού και δανεισμού της συγκεκριμένης λέξης, θα πρέπει να πούμε αυτό, ότι το αραχνοφοβία είναι στα νέα ελληνικά αγγλικής προέλευσης και στα αγγλικά είναι ένα σύνθετο που σχηματίστηκε με βάση δύο αρχαίες ελληνικές λέξεις. Το να πούμε, όπως κάνουν μερικοί, ότι εδώ έχουμε μια αρχαία ελληνική λέξη, προφανώς δεν ισχύει. Αν ανοίξουμε το Λίντελ-Σκοτ ας πούμε πουθενά δεν θα βρούμε τη λέξη αραχνοφοβία. Άρα λοιπόν δεν έχουμε να κάνουμε με μια αυτούσια αρχαία ελληνική λέξη. Η λέξη σχηματίστηκε σε μια ξένη γλώσσα, στα αγγλικά ίσως και στα γαλλικά –να πω την αλήθεια αυτό τώρα δεν το θυμάμαι. Μ' αυτή την έννοια έχει σημασία να ξέρουμε για κάθε λέξη την πραγματική της διαδρομή, την πραγματική της ιστορία. Ο δρόμος είναι αυτός, ο δρόμος είναι στα νέα ελληνικά από τα αγγλικά ή τα γαλλικά και σε κείνη τη γλώσσα από τα αρχαία ελληνικά.

Ερώτηση: Είναι αντιδάνειο δηλαδή;

Γ. Παπαναστασίου: όχι, αντιδάνειο δε θα το χαρακτηρίζαμε. Είναι αυτό που λέμε... αυτές τις λέξεις τις ονομάζουμε «δάνεια από αναγνώριση». Δηλαδή στην ουσία επειδή στα νέα ελληνικά όταν βλέπουμε την αγγλική λέξη καταλαβαίνουμε αμέσως την αρχαία ελληνική προέλευσή της, και δανειζόμενοι τη λέξη αυτή αμέσως την αποδίδουμε.... δεν την αποδίδουμε στα ελληνικά ως «αρακνοφόμπια», δεν τη λέμε έτσι, τη λέμε αραχνοφοβία. Γιατί έχουμε αναγνωρίσει ότι το πρώτο της συνθετικό είναι η λέξη αράχνη και το δεύτερο συνθετικό είναι η λέξη φόβος. Οι αρχαίες λέξεις αράχνη και φόβος. Γι' αυτό λοιπόν αυτές τις λέξεις τις λέμε δάνεια από αναγνώριση. Μεσολαβεί αυτή η διαδικασία αναγνώρισης της αρχαίας ελληνικής προέλευσης που έχουν τα συνθετικά αυτής της ξένης λέξης.

Ετυμολογία

Ερώτηση: Γίνονται πολλές παρετυμολογήσεις, ακρότητες... βλέπουμε και σε σοβαρές εκπομπές και υπάρχει μια έμφαση, ας πούμε στην ετυμολογία προκειμένου να βρούμε τη ρίζα την αρχαία κλπ. Εγώ θα ήθελα κάτι άλλο να ρωτήσω: πόσο σκόπιμη είναι η ετυμολογία στο σχολείο; Δηλαδή να κάνουμε ετυμολογικές ασκήσεις; Και το δεύτερο είναι: μόνο την ιστορία της λέξης περιλαμβάνουμε στην ετυμολογία ή βλέπουμε και οικογένειες λέξεων; Η διερεύνηση της οικογένειας των λέξεων είναι ετυμολογία κι αυτό ή είναι κάτι άλλο;

Γ. Παπαναστασίου: ναι. Να σας πω λίγο, όσον αφορά το θέμα της... εεε, ας πούμε: πρέπει να κάνουμε ετυμολογία; Αυτό το οποίο πρέπει να κάνουμε οπωσδήποτε - δηλαδή πρέπει με την έννοια ότι είναι χρήσιμο, έτσι; - είναι να κάνουμε μορφολογική ανάλυση. Δηλαδή να δείχνουμε στα παιδιά τον τρόπο που δημιουργήθηκαν οι συγκεκριμένες λέξεις. Όταν έχουμε να κάνουμε με το σπιτικό, να το κάνουμε (το παιδί) να καταλάβει ότι αυτό βγαίνει από τη λέξη σπίτι και το επίθημα -ικός, σπιτίσιος από το σπίτι και το επίθημα, την παραγωγική κατάληξη -ίσιος...

(διακοπή για ερώτηση)

Ερώτηση: συγγνώμη... ότι το hospital βγαίνει από εκεί θα το πούμε ή δε χρειάζεται;

Γ. Παπαναστασίου: τώρα... αυτό το κομμάτι, δηλαδή να του πούμε ότι η λέξη σπίτι βγαίνει απ' το λατινικό hospitium, ότι μαρτυρείται για πρώτη φορά στην ελληνιστική εποχή κτλ κτλ - έτσι; - και να του πούμε μετά ότι αυτό συνδέεται ετυμολογικά και με το hospital, αυτό είναι περισσότερο στο πλαίσιο της ανεκδοτολογικής γνώσης για τη γλώσσα. Δηλαδή του λέμε κάτι το οποίο, ναι, είναι ελκυστικό ως πληροφορία, θα τραβήξει το ενδιαφέρον του να το μάθει ότι η λέξη σπίτι συνδέεται με κάποιο τρόπο με τη λέξη hospital. Αλλά πρέπει να του μάθουμε τον σωστό τρόπο να τα συνδέει αυτά. Δηλαδή μην φτάσουμε... μην του υποβάλουμε - γιατί συχνά γίνεται κι αυτό - μην του υποβάλουμε την ιδέα ότι και το αγγλικό hospital απ' το σπίτι βγήκε. Γιατί πολλοί έχουν αυτή την τάση. Πολλοί εννοώ σε εκπομπές στις τηλεοράσεις σε αρθρογραφία που γίνεται σχετικά με τέτοια θέματα, έχουν την τάση στο τέλος να τα βγάλουν όλα ελληνικά. Το θέμα είναι να δείξουμε τις σωστές σχέσεις.

Η αλήθεια είναι ότι ως πληροφορία αυτό το πράγμα δεν βοηθάει στη χρήση της γλώσσας. Δεν θα το βοηθήσει (το παιδί) σε τίποτε. Είναι μια πληροφορία για τη γλώσσα. Ότι αυτό, ξέρεις, προέρχεται απ' το τάδε. Όπως μαθαίνεις τόσα πράγματα για τη φυσική, ας πούμε, τα οποία ποτέ δεν θα σου χρειαστούνε αλλά τέλος πάντων θεωρούνται ένα τμήμα της συγκρότησης... του καλού μαθητή, να ξέρει και αυτά τα πράγματα από τη φυσική, απ' τη χημεία, απ' τα μαθηματικά κλπ κλπ. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο δικαιολογείται να μάθει και κάτι τέτοιο. Όχι όμως να βομβαρδιστεί από τέτοιες πληροφορίες. Και βεβαίως μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτές οι πληροφορίες ως κίνητρα για να κρατάει κανείς ζωντανό το ενδιαφέρον για τα άλλα πράγματα. Γιατί τα άλλα είναι τα βασικότερα.

Ιδεολογία και επιστήμη στα γλωσσικά θέματα

Ερώτηση: Ο τελευταίος Φιλολόγος δημοσιεύει ένα κείμενό σας εξαιρετικό του 2009, νομίζω, από ομιλία σας στα εκπαιδευτήρια Μαντουλίδη. Κι εκεί είπατε ακριβώς αυτό ότι δεν μπορούμε να βασίζουμε τη γνώση της ελληνικής στην αρχαία. Αλλά κάπου λέτε «...ανεξάρτητα από τους ιδεολογικούς λόγους που μας κάνουν να μιλούμε για μία ελληνική γλώσσα και καλά κάνουμε...». Δηλαδή έχουμε μια διάσταση σ' αυτό που η ιδεολογία επιτάσσει και σ' αυτό που η πραγματικότητα και η επιστημονική γνώση λέει. Γιατί καλά κάνουμε;

Γ. Παπαναστασίου: Να σας πω τι εννοώ εδώ. Το ερώτημα ας πούμε γενικά είναι... και μπορεί να τεθεί με όρους σύγκρισης της αρχαίας ελληνικής και της ιστορίας της απ' τη μια και της λατινικής και της ιστορίας της απ' την άλλη. Λοιπόν, έχουμε την περίπτωση της αρχαίας ελληνικής όπου έχουμε μια περίοδο στην αρχή με αρχαίες διαλέκτους, φτάνουμε στη συνέχεια στην ελληνιστική κοινή με βάση την αττική διάλεκτο, απ' την ελληνιστική κοινή περνάμε στη μεσαιωνική κοινή, απ' τη μεσαιωνική κοινή περνάμε στις νεοελληνικές διαλέκτους, διάσπαση δηλαδή πάλι διαλεκτική, και στη συνέχεια έχουμε τη δημιουργία της κοινής νέας ελληνικής. Έχουμε δηλαδή πάλι μία απόληξη στο τέλος. Μία απόληξη μετά από μία πορεία που έχει ακολουθηθεί βέβαια, έτσι; Στην αρχή δηλαδή διαλεκτική διάσπαση στην αρχαία εποχή, δημιουργία κοινής στην ελληνιστική εποχή και στο μεσαίωνα, ξανά διαλεκτική διάσπαση και στο τέλος δημιουργία πάλι μιας ενιαίας γλώσσας, κοινής δηλαδή νέας ελληνικής.

Στη λατινική είχαμε αντίθετα πράγματα. Δηλαδή είχαμε τη λατινική η οποία κάποια στιγμή διασπάστηκε σε πολλές διαλέκτους, αυτές οι διάλεκτοι έγιναν εθνικές γλώσσες ξεχωριστών κρατών. Αναδείχτηκαν δηλαδή σε γλώσσες στην ουσία. Γαλλικά, ιταλικά, πορτογαλικά, ισπανικά, ρουμανικά κτλ – έτσι; - αναδείχτηκαν δηλαδή σε γλώσσες και στην ουσία μιλάμε σήμερα για τα γαλλικά ως ξεχωριστή γλώσσα, για τα ιταλικά ως ξεχωριστή γλώσσα κτλ κτλ, και όλες αυτές οι γλώσσες προέρχονται από τη γλώσσα που ονομάζεται λατινική.

Τώρα το ερώτημα είναι: τα ποντιακά είναι άλλη γλώσσα, τα κυπριακά είναι άλλη γλώσσα, τα κρητικά είναι άλλη γλώσσα; Λοιπόν, με όρους ιδεολογίας ανήκουν στην ίδια γλώσσα. Με όρους όμως... εάν θέλαμε να εξετάσουμε τα πράγματα με βάση το γλωσσολογικό κριτήριο, εκεί θα λέγαμε ότι... το γλωσσολογικό κριτήριο είναι ποιο: μιλάμε για την ίδια γλώσσα όταν υπάρχει αμοιβαία κατανόηση ανάμεσα στους ομιλητές των δύο διαφορετικών συστημάτων. Δηλαδή ανάμεσα στον ομιλητή της ποντιακής και στον ομιλητή της κοινής νέας ελληνικής, εάν υπάρχει αμοιβαία κατανόηση θεωρούμε ότι είναι η ίδια γλώσσα. Στην περίπτωση της ποντιακής δεν υπάρχει αμοιβαία κατανόηση. Ο ομιλητής της κοινής νέας ελληνικής δεν μπορεί να καταλάβει τον πόντιο όταν μιλάει καθαρά ποντιακά. Το ίδιο και τα κατωιταλικά, το ίδιο και τα καππαδοκικά, όλες αυτές, κυρίως οι περιφερειακές διάλεκτοι οι οποίες είναι πιο απομακρυσμένες από τις υπόλοιπες - από τα βόρεια ιδιώματα, από τα πελοποννησιακά από τα κρητικά κτλ κτλ. Στην ουσία δηλαδή όλα αυτά με βάση το γλωσσολογικό κριτήριο θα έπρεπε να τα θεωρούμε γλώσσες. Εδώ όμως μπαίνει ο παράγοντας της ιδεολογίας που λαμβάνει υπόψη του το τι αισθάνεται ο ίδιος ο ομιλητής. Δηλαδή στον πόντιο, αν του πεις ότι δεν μιλάς ελληνικά, μιλάς ποντιακά και τα ποντιακά είναι ξεχωριστή γλώσσα... θα σε... σφάξει, έτσι; (γέλια και σχόλια) Γιατί μέσα του αισθάνεται αυτό το πράγμα, μέσα του αισθάνεται μ' αυτόν τον τρόπο. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη αυτό το κριτήριο, το ιδεολογικό κριτήριο, όλα αυτά τα θεωρούμε ελληνική γλώσσα. Τα ονομάζουμε ελληνική γλώσσα. Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να έχουμε συναίσθηση ότι είναι άλλο σύστημα το ένα, άλλο σύστημα το άλλο, άλλο το σύστημα της ποντιακής, άλλο το σύστημα της νέας ελληνικής, άλλο το σύστημα της αρχαίας ελληνικής. Εντάξει; Ναι μεν όλα ελληνικά αλλά ο προσδιορισμός αρχαία ελληνικά, μεσαιωνικά ελληνικά,

νέα ελληνικά, ποντιακά, κυπριακά κτλ κτλ πρέπει να δείχνει με σαφήνεια ότι μιλάμε για διαφορετικά γλωσσικά συστήματα.

Αυτό τώρα το λέω και για τον εξής λόγο: Υπάρχουν περιπτώσεις όπου, όπως αυτή που ανέφερα, όπου έχουμε γλώσσες που τις έχουμε ονομάσει διαλέκτους μιας γλώσσας για ιδεολογικούς λόγους. Με ακριβώς αντίστροφο τρόπο έχουμε διαλέκτους που τις έχουμε ονομάσει γλώσσες πάλι για ιδεολογικούς λόγους. Δηλαδή σήμερα μιλάμε για τη σερβική γλώσσα μιλάμε για την κροατική γλώσσα σαν να είναι δύο ξεχωριστές γλώσσες ενώ οι ομοιοτήτές τους είναι τέτοιες που όχι μόνο επιτρέπουν την αμοιβαία κατανόηση αλλά θα έλεγε κανείς ότι σχεδόν δεν μπορεί να ξεχωρίσει έναν σέρβο από έναν κροάτη. Ωστόσο είναι δυο λαοί οι οποίοι πριν από δεκαπέντε είκοσι χρόνια σκοτώθηκαν μεταξύ τους, δημιούργησαν τι δημιούργησαν, και δεν αισθάνονται ότι ό ένας συνανήκει με τον άλλον στην ίδια ομάδα. Άρα λοιπόν αυτό το πράγμα πρέπει να το λάβουμε υπόψη μας όταν περιγράφουμε τις γλώσσες. Δεν μπορούμε να μιλήσουμε πλέον όπως γινόταν παλιά. Παλιά μιλούσαμε για τη σερβοκροατική. Σήμερα μιλάμε για την σερβική, μιλάμε για την κροατική και οι βόσνιοι θέλουν να μιλάμε και για τη βοσνιακή. Υπάρχει σήμερα λεξικό της βοσνιακής, υπάρχει λεξικό της σερβικής, υπάρχει λεξικό της κροατικής. Αυτό το πράγμα δεν μπορούμε να μη το λαμβάνουμε υπόψη. Είναι το τι αισθάνεται ο καθένας για τη γλώσσα του και το πώς αυτοπροσδιορίζεται στην ουσία.

Μ' αυτή την έννοια λοιπόν μπαίνει το ιδεολογικό κριτήριο και εφόσον όλοι αισθανόμαστε έλληνες – πόντιοι, καππαδόκες, κατωϊταλοί κτλ κτλ – εφόσον όλοι αισθανόμαστε έλληνες... ελληνική γλώσσα, ναι. Αλλά να ξέρουμε ότι είναι διαφορετικά γλωσσικά συστήματα.

Όταν τους φοράμε τ' αρχαία...

Γ. Παπαναστασίου: Όλα τα προβλήματα για τα οποία μιλάμε έχουνε τη ρίζα τους στο γεγονός ότι στο γυμνάσιο τα παιδιά διδάσκονται ταυτόχρονα νέα ελληνικά και αρχαία ελληνικά. Δηλαδή στην ουσία πριν κατασταλάξει το γλωσσικό τους αισθητήριο στα νέα ελληνικά πάμε και τους φοράμε τ' αρχαία και στην ουσία στο τέλος γίνεται στο μυαλό τους ένα κομφούζιο και δεν ξέρουν τι απ' αυτό ανήκει στα νέα ελληνικά, τι απ' αυτό ανήκει στ' αρχαία ελληνικά. Έχουν και μια αίσθηση ότι όλα ελληνικά είναι και τέλος πάντων ό,τι και να πούμε επιτρέπεται - και λίγο το θέμα ν' αλλάξουμε, λίγο την κατάληξη, λίγο από δω λίγο από κει πάλι ελληνικά θα πάρουμε.

Άρα λοιπόν να έχουμε τη συναίσθηση ότι πολλά απ' αυτά τα προβλήματα έχουν ως αφετηρία το γεγονός ότι τα παιδιά διδάσκονται ταυτόχρονα σ' αυτή την ηλικία - την ηλικία του γυμνασίου - αρχαία γραμματική και νεοελληνική γραμματική. Ας αφήσουμε λοιπόν το μέλλον, ας είμαστε αισιόδοξοι όσον αφορά το μέλλον, μήπως και αυτά τα πράγματα μπορέσουν και αλλάξουν και έρθουμε ας πούμε στην εποχή τη δικιά μου που εγώ έμαθα αρχαία μόνο στο λύκειο. Μόνο στις τρεις τάξεις του λυκείου και φαντάζομαι και πολλοί από σας το ίδιο.

Προστακτική με αύξηση

Γ. Παπαναστασίου: Το δεύτερο ζήτημα που τέθηκε είναι πώς θα οριοθετήσουμε το λάθος. Δηλαδή τι εννοώ μ' αυτό: είναι άλλου τύπου λάθος το **εγκαταστεκόμαστε** και άλλου τύπου λάθος το **αντέγραψε** ως προστακτική ή το **απέκτησε** ως προστακτική. Γιατί: το **εγκαταστεκόμαστε** είναι ένας ευκαιριακός σχηματισμός ενός, δύο, τριών ανθρώπων. Ναι μεν φτιαγμένος με κάποιους μηχανισμούς της γλώσσας αλλά παραμένει ένας ευκαιριακός σχηματισμός. Δεν θα τον ακούσουμε κάθε μέρα ούτε θα τον δημιουργήσουμε, ούτε δημιουργεί το παιδί ή οποιοσδήποτε πάντοτε τον ίδιο τύπο. Γι' αυτό και όλη αυτή η πληθώρα των τύπων για να πουν, ας πούμε, το πρώτο πρόσωπο, ξέρω 'γω, του πληθυντικού.

Το **αντέγραψε** όμως και το **απέκτησε** ως τύποι προστακτικής είναι η καινούρια προστακτική που πάει πάλι να δημιουργήσει – που δημιούργησε δηλαδή στην ουσία – η νέα ελληνική γλώσσα. Τη δημιούργησε, την ακούμε πολύ πιο συχνά απ' ό,τι ακούμε την προστακτική **αντίγραψε**, τη σωστή με βάση τα αρχαία.

Αρα λοιπόν τι γίνεται. Στην ουσία, η καινούρια γραμματική, μια καινούρια νεοελληνική γραμματική θα πρέπει να βάλει αυτούς τους τύπους – τον τύπο **αντέγραψε**, τον τύπο **απέκτησε** – να τους βάλει ως τύπους της προστακτικής και να γράψει από κάτω στην υποσημείωση ότι πρόκειται για νεότερους τύπους που έχουν καθιερωθεί σε αντικατάσταση των παλιότερων **αντίγραψε**, **απόκτησε** κτλ. Είναι δηλαδή εδώ το λάθος το οποίο έγινε σωστό εξαιτίας της ευρύτατης χρήσης.

Β. Μελικίδου: Με τον αντίστροφο μηχανισμό. Δηλαδή έχουμε ένα λόγιο στοιχείο, μια αύξηση, ουσιαστικά να δημιουργεί το νεοελληνικό τύπο και τον φιλοξενούμε... θα τον φιλοξενήσουμε ευχαρίστως σε μια σύγχρονη γραμματική. Είναι μια αντίστροφη κίνηση.

Τα αρχαία ξένη γλώσσα

Ερώτηση: και σε σχέση με τ' αρχαία θα μιλήσουμε για διμορφία ή για διγλωσσία;

Γ. Παπαναστασίου: εγώ θα την έλεγα διγλωσσία. Δηλαδή κάποια πράγματα είναι λίγο εφευρέσεις... όχι να μη το πούμε διγλωσσία γιατί θα προσβληθεί... ποιος θα προσβληθεί; Δύο γλώσσες είναι. Δύο ξεχωριστές γλώσσες, δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα. Άρα γιατί να μιλήσουμε για διμορφίες, για διφυίες είχε πει κάποιος, δύο διαφορετικά ύφη δηλαδή κτλ κτλ. Εντάξει, είναι σαν να μη βλέπουμε τα πράγματα έτσι όπως είναι στην πραγματικότητα. Στρουθοκαμηλισμός είναι δηλαδή στην ουσία να προσπαθούμε να λέμε ότι εμείς δεν έχουμε διγλωσσία γιατί τα αρχαία ελληνικά και ξερω 'γώ κτλ κτλ.

Ερώτηση: το ιδεολογικό κριτήριο όμως που λέτε; Δηλαδή έχουμε την αίσθηση ότι έχουμε τον ίδιο πολιτισμό κλπ.

Γ. Παπαναστασίου: Εδώ νομίζω έχει σημασία και στα παιδιά τα ίδια να πούμε, να το λέμε αυτό το πράγμα γιατί είναι κάτι το οποίο και τα ίδια τα παιδιά το καταλαβαίνουν όταν τους λές ότι η μία γλώσσα είναι αρχαία ελληνική, η άλλη είναι νέα ελληνική. Ας δίνουμε την έμφαση σ' αυτή τη διαφορά: αρχαία και νέα. Και εάν τους πούμε: «πιστεύεις ότι είναι η ίδια γλώσσα;». Να κάνουμε αυτή την ερώτηση. «Αν είναι η ίδια γλώσσα πάρε το κείμενο του Πλάτωνα και διάβασέ μου. Καταλαβαίνεις κάτι;». Από μόνο του το παιδί θα καταλάβει ότι είναι διαφορετική γλώσσα. Το ότι έχει ομοιότητες, δεν αμφιβάλλει κανένας για τις ομοιότητες. Και τα ιταλικά με τα λατινικά προφανώς έχουν ομοιότητες, αλλά να λέμε στα παιδιά, αντίθετα απ' ό,τι λέει το βιβλίο, ότι δεν είναι ίδια γλώσσα και γι' αυτό χρειάζεται να προσπαθήσεις για να τη μάθεις. Μαθαίνεις μια ξένη γλώσσα στην ουσία. Ξένη όχι με την έννοια ότι είναι των άλλων... είναι η γλώσσα των παλιών, ημών δηλαδή αλλά των παλιότερων από μας. Δική μας, αλλά παλιά. Νομίζω είναι ένας καλός τρόπος για να καταλάβουν ότι είναι κάτι το διαφορετικό, δεν είναι το ίδιο πράγμα.

Ερωτήματα και προβληματισμοί γύρω από τη γλώσσα και τη διδασκαλία της
(από την προεργασία του Συνδέσμου Φιλολόγων ν. Δράμας για τις σεμιναριακές συναντήσεις με το
Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], 20 Φεβρουαρίου και 27 Μαρτίου
2012)

ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ

1. Σύμφωνα με τη νέα γραμματική του γυμνασίου υπάρχει η δυνατότητα στην κοινή νεοελληνική να χρησιμοποιηθεί το **πλέον** αντί του **πιο** για να σχηματιστεί ο συγκριτικός βαθμός, όταν το ύφος είναι τυπικό. Π.χ *Ο υπουργός αποδείχθηκε πλέον ενημερωμένος όλων των παρασταμένων.*

Ερώτημα: Αποτελεί στοιχείο της κοινής νεοελληνικής αυτός ο σχηματισμός; Οφείλουμε δηλαδή να τον διδάσκουμε;

2. Στη σ. 21 η ίδια γραμματική γράφει για το τελικό -ν: «*Το τελικό ν της αιτιατικής ενικού του αρσενικού γένους του οριστικού και του αόριστου άρθρου (τον/στον, έναν), καθώς και της προσωπικής αντωνυμίας (αυτόν, τον) διατηρείται στον γραπτό λόγο πάντοτε, στον προφορικό όμως λόγο προφέρεται συνήθως μόνο στις περιπτώσεις που ακολουθούν φωνήεντα ή τα: κ, π, τ, γκ, μπ, ντ, τς, τζ, ξ, ψ, πχ. ο Σωτήρης χθες πήγε βόλτα με έναν συμμαθητή του στον ζωολογικό κήπο. Αυτόν τον άνθρωπο δεν τον συνάντησε ποτέ.*»

Ερώτημα: Είναι όντως έτσι;

3. Επίσης σύμφωνα με τη νέα γραμματική του γυμνασίου η γενική του αρσενικού και ουδετέρου του επιθέτου **πολύς** είναι (εκτός από το **πολύ**) και το **πολλού**. Δεν δίνει όμως κάποιο παράδειγμα.

Ερώτημα: Υπάρχει πράγματι τέτοιος τύπος και σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείται η γενική **πολλού**;

4. Τέλος για το ίδιο επίθετο η νέα γραμματική δίνει ως ισότιμο τύπο στο σχετικό πίνακα τον υπερθετικό βαθμό **πλείστος**.

Ερώτημα: αν εξαιρέσουμε τη στερεότυπη έκφραση **τα πλείστα όσα**, πού αλλού χρησιμοποιείται αυτός ο τύπος στην κοινή νεοελληνική;

5. Στο βιβλίο της Γλώσσας της β' γυμνασίου σελ. 78 ορίζεται ότι τα επίθετα (μεταξύ άλλων) που δεν σχηματίζουν παραθετικά είναι αυτά που σημαίνουν καταγωγή ή συγγένεια (πατρικός), τόπο (ορεινός), χρόνο (καθημερινός).

Ερώτημα με αφορμή ένσταση μαθητών: πώς σχηματίζουμε τότε τους τύπους: **ελληνικότερος, ορεινότερος, καθημερινότερος**

6. Κατά τη διδασκαλία του Ξενοφώντα στην α' λυκείου προέκυψε η ανάγκη αντί για τα ουσιαστικά **αποκατάσταση** και **εγκατάσταση** να χρησιμοποιηθούν τα αντίστοιχα ρήματα. Δεν ακούστηκαν καθόλου οι τύποι εγκαθίσταται και αποκαθίσταται, Στη θέση του «αποκαθίσταται» (η δημοκρατία αποκαθίσταται ή αποκαταστάθηκε) το ρήμα αποκαταστατώ

Ερώτημα: Ποιοι τύποι μπορούν να θεωρηθούν σωστοί; Πόσο ανεκτικοί μπορούμε να είμαστε απέναντι στη δυσκολία και τις περισσότερες φορές αδυναμία των μαθητών να χρησιμοποιήσουν τους αρχαιοκλίτους τύπους; Είναι σκόπιμο να διδάσκουμε τους τύπους που χρησιμοποιούνται στη νέα ελληνική (εγκαθιστώ, αποκαθίσταται, υπέστη), στο μάθημα των αρχαίων, δηλαδή ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΑ; Είναι σκόπιμο να διδάσκονται αυτές οι οικογένειες λέξεων; Είναι σκόπιμο δηλαδή, όταν εξηγούμε φερειπείν τι σημαίνει αποστασία, να αναφερόμαστε στο αποστατώ, αφίστημι, αφίσταμαι, εξανίσταμαι, ανάσταση κλπ; Κι αυτό είναι σκόπιμο να γίνεται μόνο όταν κάνουμε αρχαία ελληνικά (στα πλαίσια των λεξιλογικών ασκήσεων που μπαίνουν και στις εξετάσεις και συνδέουν την αρχαία με τη νέα ελληνική);

7. Οι μετοχές της αρχαίας (παρών, -ούσα, -ον, κλπ) διδάσκονται στην νεοελληνική σαν επίθετα (ήδη από την 5η δημοτικού έχει και άσκηση).

Ερώτημα: Μήπως εμποδίζουν το σχηματισμό και τη χρήση προσαρμοσμένων επιθέτων; (παροντικός, -ή, -ό, κλπ).

8. Στις πανελλαδικές εξετάσεις ζητήθηκε από τους υποψήφιους να βρουν το β' συνθετικό λέξεων όπως **αποκλειστικά, εκπληκτικό, ισορροπία, συνηθίζουν, αποκαλυπτικός, βιολογικός**.

Ερώτημα: ποιο εννοούμε δεύτερο συνθετικό αυτών των λέξεων όταν τα λεξικά (κυρίως το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής) τις αντιμετωπίζουν ως απλές λέξεις;

9. Στα βιβλία του γυμνασίου αλλά και στη νέα γραμματική δεν υπάρχει πουθενά για τα επίθετα σε -ης -ης -ες η προσαρμοσμένη γενική σε -η όσον αφορά το αρσενικό γένος.

Ερώτημα: πώς αντιμετωπίζουμε την προφορική αλλά και τη γραπτή χρήση του τύπου από τα παιδιά; Γιατί το ΛΚΝ δεν περιλαμβάνει την προσαρμοσμένη γενική του αρσενικού;

10. **Ερώτημα:** τι κάνουμε όταν οι μαθητές πηγαίνουν πενταήμερη (εκδρομή) ενώ εμείς πενήνήμερη; Διορθώνουμε;

11. Στη σελίδα 160 της Γραμματικής Νέας Ελληνικής Γλώσσας για το γυμνάσιο, του Χατζησαββίδη, παρουσιάζεται η σύνθεση με αχώριστα μόρια: α-, ανα, από, δια, δυσ, εν, επι, κατα, ξε, παρα, συν, υπο κλπ. Το ονομάζει προθηματοποίηση: πρόθημα + θέμα.

Στο τέλος, ωστόσο, γράφει: «Σύμφωνα με ορισμένες αναλύσεις της νέας ελληνικής, οι λέξεις που σχηματίζονται με αχώριστα μόρια είναι παράγωγες. Έτσι, οι προθέσεις της αρχαίας ελληνικής αλλά και τα στερητικά μόρια θεωρούνται προθήματα που ανήκουν στην παραγωγή λέξεων πχ. αναβάλλω, εξάγω, άκακος».

Ερώτημα: Τελικά, πρόκειται για παραγωγή ή σύνθεση λέξεων; Πώς διατυπώνουμε τις ασκήσεις και τι ζητάμε από τους μαθητές;

12. Στις σελίδες 34-35 η ίδια γραμματική αναφέρει για την κλητική ενικού αρσενικών ουσιαστικών σε -ης (σ. 35): «Ορισμένα οξύτονα ουσιαστικά αυτής της κατηγορίας που δηλώνουν κατά κανόνα επαγγέλματα και δημόσια λειτουργήματα παρουσιάζουν στην κλητική του ενικού αριθμού, συνήθως μετά το «κύριε» και σπανιότερα χωρίς αυτό, την κατάληξη -ά, πχ. «κύριε δικαστά, κύριε διευθυντά» (αντί κύριε δικαστή, κύριε διευθυντή, που χρησιμοποιούνται τις περισσότερες φορές σε πολύ οικείο ή και σε περιπαικτικό ύφος).

Ακούμε συχνά τους μαθητές μας να λένε «κύριε διευθυντή». Δεν θεωρούμε, ωστόσο, ότι νιώθουν οικειότητα με τον διευθυντή ή τον περιπαίζουν.

ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ / ΓΡΑΠΤΗ ΑΠΟΛΟΣΗ

1. Με αφορμή γραπτά μαθητών όταν χωρίζουν λέξεις προέκυψε το εξής **ερώτημα:** πώς θα συλλαβίσουμε π.χ: δύ-σμοιρος ή δύσ-μοιρος, συ-νηθίζω ή συν-ηθίζω, σύ-ντροφος ή σύν-τροφος; Ποιος ο ρόλος της διδασκαλίας των αρχαίων σ' αυτή την περίπτωση;

2. Συχνά βρισκόμαστε μπροστά σε δίλημμα για την ορθογραφία κάποιων λέξεων. Π.χ ορθοπεδικός/ορθοπαιδικός, κτήριο/κτίριο, έωλος/αίολος, αντί/αφτί, αβγό/αυγό.

Ερώτημα: θεωρούμε σωστές και τις δύο εκδοχές; Με ποιο κριτήριο πρέπει να γίνονται αποδεκτές οι νεότερες ορθογραφήσεις και ειδικότερα στην εκπαίδευση;

3. Επίσης σε γραπτά παιδιών, αλλά όχι μόνο, εμφανίζονται ορθογραφίες φράσεων όπως: κατ' αρχήν/καταρχήν, κατ' αρχάς /καταρχάς, αφ' ενός/αφενός, κι εγώ/και 'γω, από σένα/από 'σένα, σε μας/σε 'μας/σ' εμάς.

Ερώτημα: πού οφείλονται αυτές οι διαφορές; Ποια γραφή είναι προτιμότερη για τη διδασκαλία;

4. Λέγεται ότι η εμπέδωση της ορθογραφίας από τα παιδιά τελειώνει στο δημοτικό. Οποιαδήποτε παρέμβαση στη μέση εκπαίδευση μάλλον είναι μάταιη.

Ερώτημα: Ισχύει κάτι τέτοιο;

5. Συνάδερφος φυσικός ισχυρίζεται ότι αποφεύγει να γράψει το όνομα Νεύτωνα στον πίνακα και προτιμά τη γραφή Newton γιατί φοβάται μήπως εκτεθεί με την ορθογραφία.

Ερώτημα: Νεύτωνα ή Νεύτονα και γιατί; Υπάρχει η έννοια του λάθους στην ορθογράφιση των ξένων ονομάτων; Για ποιο λόγο πολλά ξένα ονόματα διαφέρουν στα ελληνικά τόσο πολύ ως προς την προφορά και τη γραπτή τους απόδοση από το πρωτότυπο; Πού οφείλεται η πολύπλοκη μερικές φορές ορθογραφία των ξένων ονομάτων;

6. Πολλές φορές στα γραπτά των παιδιών βρίσκουμε ξένους όρους (ιδιαίτερα από το διαδίκτυο) γραμμένους στα αγγλικά. Π.χ. facebook, chat, google. Δεχόμαστε την παραπάνω γραφή ή θα ήταν θεμιτό να μεταγράφονται σε ελληνικό αλφάβητο;

7. Ακούμε και διαβάζουμε συχνά τον όρο «οπτικό ίνδαλμα».

Ερώτημα: Ποια σχέση έχει με τη γλώσσα; Παίζει ρόλο στη δυνατότητα απλοποίησης της γραφής και προς ποια κατεύθυνση;

8. **Ερώτημα:** Γιατί ο τονισμός (στοιχείο εξωτερικό της γραφής) διδάσκεται πρώτος στα αρχαία α' γυμνασίου; Είναι αναγκαίος; Τι απαντάμε στη διαπίστωση ότι αυτός ο τρόπος γραφής της γλώσσας δεν συνάδει με τη γλώσσα της κλασικής εποχής;

9. **Ερώτημα:** Πόσο καθαρά είναι στο μυαλό μας τα δίχρονα; Γιατί η λ. γλώσσα ή σφύρα έπαιρνε περισπωμένη στην αρχαία και οξεία στην καθαρεύουσα;

10. Το ΑΠΘ στις ανακοινώσεις του στο ίντερνετ χρησιμοποιεί εκτός από το ελληνικό αλφάβητο και γκρίγκλις. Π.χ

To Kentro Leitourgias Diktuou tou Aristoteleiou Panepistimiou Bessalonikis prowbei minuma tou Prutanikou Sumbouliau tou AP8 sta meli tis panepistimiakis koinotitas:

Agapita meli tis Panepistimiakis Koinotitas,

To Prutaniko Sumbouliao, usterapo meleti kai a3iologisi tw n upiresiwn fula3is kai asfaleias stous hwrous tis panepistimioupolis, prohwrisan stin anadiorganwsi tous, ka8ws kri8ikan, se polles periptwseis, aneparkeis kai anapotelesmatikes.

Ερώτηση: Ποιος είναι ο λόγος αυτής της επιλογής; Την ίδια στιγμή πολλές σελίδες από μπλογκ ή σάιτ εφημερίδων, περιοδικών, Ρ/Σ στο ίντερνετ αποκλείουν σχόλια στη γραφή αυτή με το επιχείρημα ότι έτσι βλάπτεται η γλώσσα. Η δημοφιλής εκπομπή «Ράδιο Αρβύλα» που απευθύνεται κυρίως σε νεανικό κοινό έκανε σταυροφορία για την υπόθεση των γκρίγκλις. Πρόκειται πράγματι για στρέβλωση της γλώσσας; Υπάρχουν «ορθογραφικοί κανόνες» στα γκρίγκλις που ακολουθεί το ΑΠΘ; Με ποια λογική; (δεδομένου ότι οι χρήστες των γκρίγκλις ακολουθούν ποικίλες επιλογές)

11. **Ερώτηση:** Τι περιθώρια υπάρχουν για την απλοποίηση της ελληνικής ορθογραφίας; Είναι θεμιτή μια τέτοια εξέλιξη; Ποια τα οφέλη; Υπάρχουν κίνδυνοι που αφορούν τη γλώσσα;

ΣΥΝΤΑΞΗ

1. Μαθητής σε συζήτηση στη τάξη διατυπώνει την παρακάτω πρόταση απευθυνόμενος στον καθηγητή: *Κι εσείς όμως κύριε σαν καθηγητές πρέπει να δείχνετε μεγαλύτερη κατανόηση και να μη μας πετάτε έξω με το παραμικρό.* Επίσης οι Κατσιμιχαιοί έχουν ένα στίχο που λέει ... *σαν άνθρωπος κι εγώ θέλω να ζήσω...* (έκφραση πολύ κοινή στο λόγο μας, ειδικά τη δύσκολη αυτή περίοδο). Επίσης σε άρθρο εφημερίδας διαβάζουμε: *Ως άλλη...* Μπουμπουλίνα αντέδρασε η Φωτεινή Πιπιλή...

Ερώτημα: Εξακολουθεί να υπάρχει διαφορά μεταξύ ως και σαν ή όχι; Τα προηγούμενα παραδείγματα είναι λάθη που πρέπει να επισημανθούν και να διορθωθούν; Πού οφείλεται η επιμονή πολλών στη διόρθωσή τους και ιδιαίτερα στη χρήση του σαν;

2. **Ερώτημα:** Τι νόημα έχει να μαθαίνουμε τα είδη των υποθετικών λόγων στα αρχαία; Τι σημαίνει «απλή σκέψη του λέγοντος»; Τα άλλα είδη είναι σύνθετες σκέψεις; Μήπως το «απλή» σημαίνει ότι αυτός που μιλά σκέφτεται αλλά δεν πράττει; Στις άλλες περιπτώσεις τι κάνει; Γιατί στα νέα ελληνικά αποφεύγουμε να κατατάξουμε σε αντίστοιχα είδη τους υποθετικούς λόγους;

3. Συχνά ακούμε τους μαθητές αλλά και ενήλικες να χρησιμοποιούν τη σύνταξη: από ανέκαθεν.

Ερώτημα: Διορθώνουμε; Μήπως καθιερώθηκε; Πώς εξηγείται η αβίαστη προσθήκη του από;

4. Τα παιδιά συνήθως γράφουν: «... είναι ότι ...»

και όχι «...είναι + το αντίστοιχο ουσιαστικό»,

όπως για παράδειγμα έγραψε μια μαθήτριά μου:

«Πολύ σημαντικό είναι ότι θα μπορέσουμε αργότερα να πάμε να σπουδάσουμε σε άλλη χώρα χωρίς ιδιαίτερα γλωσσικά προβλήματα.»

(από φετινή έκθεση μαθήτριας γ' γ/σίου με θέμα τη γλωσσομάθεια)

Ερώτημα: μήπως «πρέπει» να γράφουν (γιατί στον προφορικό λόγο έτσι εκφραζόμαστε κι εμείς...): «Πολύ σημαντικό πλεονέκτημα είναι η δυνατότητα που θα έχουμε αργότερα να πάμε να σπουδάσουμε σε άλλη χώρα χωρίς ιδιαίτερα γλωσσικά προβλήματα».

5. Με την ίδια λογική και παρακάτω γράφει: «Τελευταίο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό είναι ότι υπάρχει πλούσια ξενόγλωσση βιβλιογραφία.»

Μήπως κι εδώ «πρέπει» να γράφει: «Τελευταίος αλλά όχι λιγότερος σημαντικός λόγος / παράγοντας είναι η ύπαρξη / χρήση (ή: η δυνατότητα χρήσης) πλούσιας ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας.»

6

α) Δουλεύω για το Γιώργο.

Για ποιον δουλεύω;

Τι είναι συντακτικά το προθετικό σύνολο; Επιρρηματικός προσδιορισμός ή αντικείμενο, αν το “δουλεύω” έχει τη σημασία του “υπηρετώ” κι όχι “δουλεύω για χάρη του, για να τον βοηθήσω”;

β) Δουλεύω με το Γιώργο.

Με ποιον δουλεύω;

Εδώ τι είναι το προθετικό σύνολο;

γ) Δουλεύω για το παιδί μου.

Ερώτημα: Εδώ εννοώ ότι δουλεύω για χάρη του παιδιού μου, κάνω θυσίες.

Πώς μπορούμε να διδάξουμε στα παιδιά τη διάκριση εμπρόθετου αντικειμένου – εμπρόθετων προσδιορισμών; Μήπως δεν έχει νόημα να μπαίνουμε σε τέτοιες λεπτομέρειες;

7. Παρατηρώ ότι σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές χρησιμοποιούν έναρθρες ειδικές προτάσεις π.χ.

α) είναι πρόβλημα **το** ότι διδασκόμαστε πολλές ώρες...

β) είναι αγένεια **το** ότι δεν προσέχουμε...

Ερώτημα: μήπως αυτό σημαίνει ότι χάνεται ο ονοματικός χαρακτήρας των ειδικών προτάσεων; Δηλαδή ότι δεν γίνονται αντιληπτές σαν ονόματα;

νομίζω ότι θα μπορούσε να απαλειφτεί το άρθρο χωρίς πρόβλημα στη σύνταξη και στη σημασία.

Και σε άλλες περιπτώσεις που μοιάζει πιο φυσιολογικό:

π.χ.

α) **το** ότι δεν ήρθες μας χάλασε τα σχέδια

θα μπορούσε να σταθεί χωρίς άρθρο;

8. Αρκετές φορές, και όχι μόνο μαθητές από μειονεκτικό γλωσσικό περιβάλλον, αδυνατούν(;) να χρησιμοποιήσουν ποικιλία δευτερευουσών προτάσεων και καταφεύγουν (αντί σε μικρές κύριες προτάσεις, κάτι που θα ήταν λογικό και σύμφωνο με την νεοελληνική) σε συνδέσεις του τύπου «...**καθώς**...» π.χ.

α) διάβαζα για ώρες τα μαθήματά μου **καθώς** μας είχε βάλει πολλές ασκήσεις (επειδή)

β) έπεσα **καθώς** ερχόμουν βιαστικός (επειδή, όταν)

γ) το είδα **καθώς** πήγαινα (όταν)

δ) **καθώς** πήγαινα συνέχεια, έπαιρνα εγώ τα πράγματα (εφόσον, όταν)

Ερώτημα: τι ρόλο παίζει τελικά το «καθώς»; πρέπει να εμμένουμε στη χρήση άλλων συνδέσμων;

9. Άλλες πολλές φορές παρατηρώ **κατάχρηση σε αναφορικές συνδέσεις**, αντί για άλλες, αλλά

π.χ.

α) κάναμε επαναλήψεις **όπου** χρειαζόμασταν (επειδή χρειαζόμασταν; στα σημεία όπου χρειαζόμασταν;)

β) κάναμε επαναλήψεις **που** μας είπε (επειδή μας είπε; αυτές που μας είπε;)

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ/ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΑ/ΣΗΜΑΣΙΕΣ

1. Συχνά δίνονται εκφωνήσεις όπως π.χ : *μετατρέπεται: διατηρώντας το β' συνθετικό να γράψετε πέντε νέα σύνθετα ομόρριζα ρήματα. Ή Να εντοπίσετε στο κείμενο ομόρριζα της λέξης εργασία.*

Ερώτημα: Η λέξη ομόρριζο είναι αποδεκτή επιστημονικά; Μήπως είναι ασαφής; Με ποια άλλη λέξη ή φράση θα μπορούσε να αντικατασταθεί;

2. Τόσο στ' αρχαία όσο και στα νέα χρησιμοποιούμε και διδάσκουμε συχνά την ετυμολογία των λέξεων.

Ερώτημα: πόσο χρήσιμη είναι στο σχολείο για την εκμάθηση της ορθογραφίας και κυρίως για την κατανόηση της σημασίας των λέξεων; Πόσες λέξεις μπορούμε να ετυμολογήσουμε εμείς οι ίδιοι και μέχρι ποιο παρελθόν της λέξης μπορούμε να φτάσουμε; Ποιο κριτήριο καθορίζει την έκταση της ιστορίας μιας λέξης;

3. Στα αρχαία ελληνικά της α' γυμνασίου δίνονται λέξεις και στερεότυπες αρχαίες και αρχαιοπρεπείς φράσεις με σκοπό να αποδειχτεί η σαφής συγγένεια της αρχαίας και της νέας ελληνικής. Ωστόσο πολλές από τις φράσεις αυτές δεν τις γνωρίζουν τα παιδιά.

Ερώτημα: Πώς ερμηνεύεται αυτή η αντίφαση; Σε τι εξυπηρετεί η εμμονή στην ομοιότητα;

4. Στο ίδιο βιβλίο παρατίθεται απόσπασμα της γνωστής ομιλίας Ζολώτα στο ΔΝΤ το 1957.

Ερώτημα: Ποια η σκοπιμότητα αυτού του παραθέματος;

5. Επίσης το ίδιο βιβλίο ισχυρίζεται ότι τα αντιδάνεια είναι ελληνικές λέξεις. Ωστόσο η λέξη π.χ πέναλτι δεν κλίνεται όπως παρατήρησε κάποιος μαθητής.

Τι ακριβώς είναι τα αντιδάνεια; Είναι αντιδάνειο η λέξη τηλέφωνο;

6. Οι λέξεις despotism, hegemonism θεωρούνται από βιβλίο των αρχαίων ελληνικών της α΄ γυμνασίου ελληνικής προέλευσης. Το Λεξικό Μπαμπινιώτη θεωρεί την πρώτη «ελληνογενή ξένο όρο» ενώ τη δεύτερη παράγωγη του ρ. ηγούμαι. Το ΛΚΝ του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη θεωρεί τους όρους λόγιους προερχόμενους από ξένους.

Ερώτημα: Πού οφείλεται η διαφωνία;

7. Όροι της φυσικής, της χημείας και των μαθηματικών: π.χ οξείδιο, διώνυμο, υδρογόνο, οξυγόνο, διάλυμα, ιόντα, ηλεκτρόνιο κλπ

Ερώτημα: είναι ελληνικές λέξεις; Με ποιο κριτήριο ορίζεται η καταγωγή τους; Τι ακριβώς είναι τα δάνεια;

8. Πολύ συχνά ακούμε, και από παιδιά, ότι η ελληνική γλώσσα είναι η πλουσιότερη ή μια από τις πλουσιότερες σε λέξεις.

Ερώτημα: Τι ακριβώς εννοείται με τη φράση «πλούσια γλώσσα»; Ισχύει κάτι τέτοιο και ποια σημασία έχει;

9. Πώς στηρίζεται επιστημονικά (μια που υπάρχουν γλωσσολόγοι και άλλοι επιστήμονες που το αποδέχονται) η διαπίστωση ότι υπάρχει λεξιπενία; Αν υπάρχει πού οφείλεται; Αν όχι γιατί εμφανίζεται ως κοινός τόπος και δεδομένη διαπίστωση;

10. Άμεσα-αμέσως, καταρχήν-καταρχάς, ιδιαίτερα-ιδιαίτερος, ακόμη-ακόμα:

Ερώτημα: υπάρχει σημασιολογική διαφορά; Οφείλουμε να διορθώνουμε;

ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

1. Συνήθως τα βιβλία αναφοράς όπως οι γραμματικές και τα λεξικά στηρίζονται σε σώματα κειμένων για να βγάλουν τα συμπεράσματά τους. Περιλαμβάνεται ή θα μπορούσε να περιληφθεί στα σώματα αυτά και δείγμα του γραπτού λόγου των μαθητών; Μήπως κάποιες από τις χρήσεις στη λιγότερο φιλτραρισμένη νεανική γλώσσα δείχνουν το δρόμο σε προσαρμογές;

2. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου κάθε χρόνο παραλείπονται ορισμένα κείμενα κατά τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο γυμνάσιο αλλά διατηρείται η διδασκαλία των αντίστοιχων ενοτήτων της γραμματικής και του συντακτικού. Τι σημαίνει αυτό; Μπορεί να διδαχτεί αποτελεσματικά η γραμματική και το συντακτικό χωρίς παράδειγμα κειμένου με ολοκληρωμένο περιεχόμενο;

3. Ολοκληρώνεται στο δημοτικό η καλλιέργεια της νεοελληνικής και οι γνώσεις για τη νεοελληνική;

4. Τελικά η αρχαία ελληνική γλώσσα είναι άλλη μορφή μιας ενιαίας ελληνικής ή άλλη γλώσσα (διμορφία ή διγλωσσία); Πώς ορίζεται κάτι τέτοιο και τι ρόλο παίζει στη διδασκαλία της κοινής νεοελληνικής;

5. Σε ποιο βαθμό το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στοχεύει στη γνώση και σε ποιο βαθμό στη διαμόρφωση ηθικής, εθνικής κλπ συνείδησης; (αυτά σύμφωνα με τους ρητούς σκοπούς του μαθήματος και της παιδείας). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει σωφρονιστικό χαρακτήρα;

6. Πολύ συχνά γίνεται λόγος για την ανάγκη να προστατέψουμε τη γλώσσα μας από μια μελλοντική καταστροφή της. Η λεξιπενία, η άκριτη αποδοχή ξένων λέξεων και τα γλωσσικά λάθη θεωρούνται οι βασικές απειλές. Πόσο βάσιμος είναι ένας τέτοιος ισχυρισμός; Τι ρόλο μπορούμε να παίξουμε ως διδάσκοντες τη γλώσσα;

7. Όταν διδάσκουμε αρχαία, π.χ. τους υποθετικούς λόγους, είναι σκόπιμη η σύγκριση και η αναφορά στα νέα ελληνικά ώστε να καταλαβαίνουν οι μαθητές γιατί λέμε το τάδε είδος π.χ. αόριστη επανάληψη στο παρελθόν, ή αυτό τρέφει το ιδεολόγημα της συνέχειας της γλώσσας;



από την πέμπτη συνάντηση (1^η με το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, για τα ζητήματα που προκύπτουν από τη γλωσσική διδασκαλία στη δευτεροβάθμια (βιβλιοθήκη 1^{ου} Λυκείου Δράμας, 20 Φεβρουαρίου 2012)



από την έκτη συνάντηση (2^η με το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, για το λεξιλόγιο και τη διδασκαλία του (βιβλιοθήκη 1^{ου} Λυκείου Δράμας, 27 Μαρτίου 2012)



από την έκτη συνάντηση (2^η με το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, για το λεξιλόγιο και τη διδασκαλία του (βιβλιοθήκη 1^{ου} Λυκείου Δράμας, 27 Μαρτίου 2012)

το λεξιλόγιο και η διδασκαλία του ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΑ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ

εισήγηση του Γιώργου Παπαναστασίου, διευθυντή του Ινστιτούτου Νεοελληνικών
Σπουδών [Ιδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη]

1. περιγραφική γραμματική, σχολική γραμματική

Παπαναστασίου: Κατ' αρχάς αυτό το τεράστιο ζήτημα του τι είναι Γραμματική, με την έννοια της περιγραφής της Γλώσσας και τι περιλαμβάνει στην ουσία μια Γραμματική της Γλώσσας, μια πραγματική, περιγραφική –όπως τη λέμε– Γραμματική της Γλώσσας. Που εδώ, η αλήθεια είναι ότι –επεκτείνοντας κι αυτά τα πράγματα τα οποία είπαμε την προηγούμενη φορά– η πραγματική περιγραφική Γραμματική μιας Γλώσσας περιγράφει τα πάντα όσα λέγονται. Από την άποψη της Γλωσσολογίας, μια περιγραφική Γραμματική περιλαμβάνει τα πάντα όσα λέγονται και γράφονται. Και βεβαίως, πρέπει να καταγράφει τον τρόπο με τον οποίο λέγονται, το πότε λέγονται και το γιατί λέγονται. Θα μου πείτε, αυτό σημαίνει μια τεράστια Γραμματική. Αν μέσα σε μια τέτοια Γραμματική θέλουμε να συμπεριλάβουμε οτιδήποτε ακούγεται, οτιδήποτε λέγεται κι οτιδήποτε γράφεται, θα πρέπει να κάνουμε ένα πολύ μεγάλο σύστημα, όχι κανόνων, αλλά περιγραφών, πραγμάτων δηλαδή τα οποία ακούγονται, κι όπως είπαμε το πότε ακούγονται και το γιατί ακούγονται. Σε πολλές περιπτώσεις δηλαδή και το γιατί ακούγονται στις περιστάσεις που ακούγονται. Άρα λοιπόν, από μια τέτοια Γραμματική δεν θα πρέπει να αποκλείσουμε τίποτε, δεν αποκλείουμε σήμερα στη Γλωσσολογία τίποτα, ακόμη κι έναν τύπο που τον θεωρούμε εσφαλμένο με βάση τις υπάρχουσες Γραμματικές, με βάση τη Γραμματική Τριανταφυλλίδη για παράδειγμα, με βάση τη Γραμματική του Μπαμπινιώτη επίσης, με βάση τις σχολικές Γραμματικές, και θα το δούμε αυτό το ζήτημα στη συνέχεια πιο αναλυτικά. Από μια τέτοια περιγραφική Γραμματική δεν μπορεί να λείπει τίποτα, ακόμη κι ο τύπος ο οποίος είναι εντελώς περιστασιακός, τον οποίο κατασκευάζει ο ομιλητής της γλώσσας την ώρα που μιλάει σε ένα οποιοδήποτε επίπεδο επικοινωνίας, δεν μπορεί να αποκλειστεί τίποτε.

Αυτό, θα μου πείτε, σημαίνει ότι εκεί μέσα χωράνε τα πάντα. Εάν περιγράφονται σωστά κι εάν λέγεται πότε χρησιμοποιούνται το α, το β, το γ, με ποιες συχνότητες χρησιμοποιούμε το α, το β, το γ, σε ποιες περιστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιείται το α, το β, το γ, τότε ναι, αυτή η Γραμματική θα μπορούσε να περιλαμβάνει τα πάντα. Εδώ όμως ερχόμαστε, επειδή βρισκόμαστε σε μια διαδικασία που έχει να κάνει με την εκπαίδευση, εδώ τίθεται αμέσως το δεύτερο ερώτημα: Τι από όλα αυτά θα πρέπει να διδάσκεται. Που σημαίνει, ποια είναι η γραμματική και τι θα πρέπει να περιλαμβάνει η σχολική γραμματική. Και ποια είναι η σχέση ανάμεσα στη σχολική Γραμματική και στη μεγάλη, τεράστια αυτή Γραμματική που περιλαμβάνει τα πάντα.

Η σχολική Γραμματική, είτε είναι η σχολική Γραμματική η οποία μοιράζεται σήμερα και διδάσκεται σήμερα στα σχολεία, είτε είναι μια σχολική Γραμματική του παρελθόντος, η προηγούμενη σχολική Γραμματική, μια τέτοια σχολική Γραμματική ταυτόχρονα περιγράφει αλλά επίσης ταυτόχρονα ρυθμίζει τι λέγεται. Που σημαίνει ότι εδώ έχουμε να κάνουμε με αυτό που λέμε τη «νόρμα», που λέμε την πρότυπη γλώσσα. Στα παιδιά θα μάθουμε τελικά την πρότυπη γλώσσα. Στο σχολείο διδάσκεται –και αυτό είναι χαρακτηριστικό οποιουδήποτε σχολείου, όχι μόνο του ελληνικού– η πρότυπη γλώσσα. Άρα λοιπόν, μια τέτοια Γραμματική, μια σχολική Γραμματική, περιλαμβάνει αυτά τα πράγματα τα οποία θεωρούμε ως λογικό να μαθαίνουν τα παιδιά σε αυτό το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό. Και αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο βεβαίως, επίσης διαφέρει από τάξη σε τάξη. Γι' αυτό και έχουμε τη σχολική Γραμματική του Δημοτικού, τη σχολική Γραμματική του Γυμνασίου, θα μπορούσαμε να έχουμε και τη σχολική Γραμματική του Λυκείου ή ακόμη θα μπορούσαμε να έχουμε και την πανεπιστημιακή ας πούμε Γραμματική για το πανεπιστήμιο. Άρα λοιπόν η σχέση ανάμεσα στη μεγάλη Γραμματική και τη σχολική Γραμματική είναι μια σχέση που ορίζεται από όλες αυτές τις παραμέτρους.

2. Πρότυπη γλώσσα και γραμματικές

Παπαναστασίου: Η πρότυπη γλώσσα είναι ένα τεράστιο ζητούμενο, κανένας δεν το ξέρει ακριβώς, κανένας γλωσσολόγος δεν μπορεί να το ορίσει ακριβώς, τι είναι το πρότυπο, ποια είναι ακριβώς η πρότυπη γλώσσα. Γιατί επίσης, η πρότυπη γλώσσα αλλάζει με στο χρόνο, αλλά αλλάζει επίσης και με βάση τα περιβάλλοντα στα οποία μιλάει κανείς, στα οποία συμπεριφέρεται κανείς γλωσσικά. Άρα λοιπόν δε μπορούμε να πούμε ούτε με απόλυτη αυστηρότητα ποια είναι αυτή η πρότυπη γλώσσα.

Μπορούμε να βάλουμε και εδώ συνθήκες, μπορούμε να βάλουμε αν θέλετε κανόνες και να πούμε για παράδειγμα αν θέλετε ότι –ένα ζήτημα που είχε αναφερθεί και την προηγούμενη φορά- ότι στην πρότυπη γλώσσα σήμερα, στη νέα ελληνική, θεωρούμε ότι περιλαμβάνεται, ανήκει ο παρατατικός των οξύτων ρημάτων σε –ούσα, δηλαδή του τύπου αγαπούσα. Στην πρότυπη γλώσσα σήμερα δεν περιλαμβάνεται ο τύπος σε –αγα, ο τύπος για παράδειγμα των οξύτων ρημάτων αγαπώ, του τύπου αγάπαγα. Η πρότυπη γλώσσα σήμερα, κι αυτό το βλέπουμε αν ακούσουμε και στη χρήση της γλώσσας στα μέσα ενημέρωσης, στον τρόπο με τον οποίο γράφεται η γλώσσα σε εφημερίδες κλπ. κλπ. θα βρούμε πολύ λιγότερες περιπτώσεις χρήσης ενός παρατατικού του τύπου αγάπαγα παρά ενός τύπου όπως ας πούμε το αγαπούσα. Στην πρότυπη λοιπόν γλώσσα συμπεριλαμβάνουμε το ένα αλλά δεν συμπεριλαμβάνουμε το άλλο.

Η σχολική δηλαδή γραμματική θα προκρίνει τον έναν τύπο έναντι του δεύτερου. Η περιγραφική γραμματική όμως, η μεγάλη γραμματική, δεν μπορεί να αποκλείσει τον έναν-, είναι υποχρεωμένη η περιγραφική γραμματική να συμπεριλάβει όλους τους τύπους. Άρα λοιπόν, ας κρατήσουμε μια πρώτη, αν θέλετε, διάκριση ανάμεσα σ' αυτά τα δύο, κι ας έχουμε πάντα στο μυαλό μας ότι η πρότυπη γλώσσα επίσης αλλάζει, κάτι το οποίο είναι σήμερα πρότυπο μπορεί να μην είναι αύριο πρότυπο, ή κάτι το οποίο σήμερα δεν είναι πρότυπο, δεν ανήκει στην πρότυπη γλώσσα, μπορεί να γίνει πρότυπο αύριο. Υπ' αυτήν την έννοια και μια σχολική γραμματική επίσης έχει τη δυνατότητα, έχει την υποχρέωση αν θέλετε, κι αυτή ν' αλλάξει.

Την προηγούμενη φορά είχε γίνει μεγάλη κουβέντα, -για να φέρω πάλι ένα παράδειγμα που είναι αρκετά συχνό και ακούγεται πολύ συχνά-, είχε τεθεί το ζήτημα τι κάνουμε μ' αυτές τις προστακτικές του τύπου αντίγραψε, αντέγραψε. Κι είχαμε καταλήξει στο συμπέρασμα ότι προχωράμε πλέον τα τελευταία χρόνια, τις τελευταίες δεκαετίες από τύπους που δεν είχαν την αύξηση στην προστακτική σε μια κατάσταση όπου η γραμματική, και η περιγραφική γραμματική αφενός αλλά και η ρυθμιστική, και η γραμματική η σχολική από την άλλη, θα πρέπει να λάβει υπόψη της την ύπαρξη και τη μεγάλη συχνότητα αυτών των τύπων της προστακτικής, οπότε κατά κάποιον τρόπο θα πρέπει να θεωρήσει ως νόρμα πλέον τον τύπο με την αύξηση, τον τύπο αντέγραψε κι όχι τον τύπο αντίγραψε. Γιατί όσο πάμε, βλέπουμε ότι συχνότερα χρησιμοποιείται ο τύπος με την αύξηση, παρά το γεγονός ότι θα θεωρούνταν, με βάση παλιότερα πρότυπα, ως ένας εσφαλμένος τύπος.

Αυτά ήταν παραδείγματα για να δείξουμε ακριβώς αυτή τη μετακίνηση. Μετακίνηση στην ουσία η οποία είναι αποτύπωση μετακινήσεων, αποτύπωση αλλαγών που συμβαίνουν στην ίδια τη γλώσσα, και που βεβαίως η γραμματική, η περιγραφική της δηλαδή, η περιγραφή της γλώσσας πρέπει να λαμβάνει υπόψη καθώς περνούν τα χρόνια.

συζήτηση με τον Γιώργο Παπαναστασίου, διευθυντή του Ινστιτούτου Νεοελληνικών
Σπουδών [Ιδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη]

3. Στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης

Συνάδερφος: Ωστόσο, αναρωτιέμαι: τι είδους παιδεία έχουμε; Αυτή η παιδεία πού στοχεύει; Δηλαδή θέλει να βγάλει ανθρώπους ελεύθερους; Θέλει να βγάλει ανθρώπους που η γλώσσα να κατακτιέται μέσα από την πράξη;... Εμείς (εννοεί οι εκπαιδευτικοί) καλούμαστε να εφαρμόσουμε προγράμματα αναλυτικά και οι δικές μας οι δυνατότητες παρέμβασης τελικά δεν είναι τόσο ελεύθερες όσο πιστεύουμε. Καλούμαστε να εφαρμόσουμε πράγματα, τα οποία από αλλού μεθοδεύονται, από αλλού καθορίζονται και έχουν κάποιο στόχο.

Γ. Παπαναστασίου: Ναι η αλήθεια είναι, ότι αυτός είναι..., αυτό καταλαβαίνω, και ...να πω την αλήθεια, ισχύει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά, ... καταλαβαίνω πολύ καλύτερα ότι ισχύει κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε μικρότερο βαθμό ίσως στην Πρωτοβάθμια, επειδή ακριβώς εκεί πέρα τα πράγματα μπορούν πιο εύκολα να μουν σε... καλούπια και από την άλλη περισσότερο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γιατί εκεί πέρα τίθενται και ζητήματα εξετάσεων, ζητήματα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην ουσία όχι μόνο στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά στην ουσία ζητήματα εξόδου στην κοινωνία τελικά. Γιατί τα παιδιά στο γυμνάσιο και στο λύκειο προετοιμάζονται είτε για το πανεπιστήμιο είτε για να βγούνε στην κοινωνία, να τελειώσουν..., τελειώνει υποτίθεται στην Τρίτη λυκείου, τελειώνει η εκπαίδευση που παίρνουν..., εντάξει, ας μην την πούμε βασική, αλλά τελοσπάντων η εκπαίδευση που παίρνει ο περισσότερος κόσμος.

Το ζήτημα είναι..., είναι τεράστιο όσον αφορά το πού στοχεύουμε τελικά στην εκπαίδευση. Εντάξει;

Δεν ξέρω κατά πόσο..., ή μάλλον είμαι σίγουρος ότι δεν μπορώ να τ' απαντήσω εγώ αυτό το ζήτημα.

Όσον αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση, εκεί πέρα θα μπορούσαμε να πούμε λίγο περισσότερα πράγματα..., -γιατί σας λέω το γενικότερο είναι ένα τεράστιο ζήτημα, το οποίο δεν έχει απαντηθεί εδώ και ...δεκαετίες, για να μην πούμε... μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ειδικά στη νεοελληνική πραγματικότητα.

Στη νεοελληνική γλωσσική εκπαίδευση, εγώ θα έλεγα ότι στόχος θα ήταν να μπορεί αυτός που τελειώνει το γυμνάσιο και το λύκειο στη συνέχεια να μπορεί να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας που θα του θέσει το περιβάλλον.

Τώρα, πάλι το γυμνάσιο και το λύκειο μόνο γενικές κατευθύνσεις μπορεί να δώσει πάνω σ' αυτά τα ζητήματα.

Τι εννοώ μ' αυτό; Κάποιος, ο οποίος θα βρεθεί αντιμέτωπος εξαιτίας του επαγγέλματος που θα ακολουθήσει, θα μπει μέσα σε περιβάλλοντα, τα οποία του ζητούν ειδικότερες γνώσεις και ειδικότερες γλωσσικές δεξιότητες. Τι εννοώ μ' αυτό; Κάποιος, ο οποίος θα γίνει για παράδειγμα μηχανικός σε αυτοκίνητα..., ή κάποιος που θα δουλέψει σ' ένα συνεργείο αυτοκινήτων, αυτός πρέπει να έχει άλλη, και θα αποκτήσει τελικά μέσω της μαθητείας που θα κάνει με το συγκεκριμένο αντικείμενο, και διαφορετική γλωσσική εκπαίδευση.

Αυτά τα πράγματα δεν μπορεί να τα δώσει ούτε το γυμνάσιο ούτε το λύκειο. Το γυμνάσιο και το λύκειο θα μείνει πάλι στα γενικά.

Αυτός, ο οποίος θα πάει στο πανεπιστήμιο και θα ασχοληθεί είτε με τη Νομική είτε με την Ιατρική ή με οτιδήποτε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ταυτόχρονα με την επιστήμη μαθαίνει και γλώσσα. Η γλώσσα της Ιατρικής είναι κάτι το οποίο κατακτιέται στο πανεπιστήμιο, στην

Ιατρική σχολή και πρέπει να παρέχεται μέσα στο πανεπιστήμιο, στην Ιατρική σχολή. Η γλώσσα της Νομικής παρέχεται στο πανεπιστήμιο, στη Νομική σχολή.

Αρα λοιπόν, πάλι η γλωσσική εκπαίδευση στο γυμνάσιο και στο λύκειο είναι μια συγκεκριμένη γλωσσική εκπαίδευση που έχει να κάνει με τον άνθρωπο ο οποίος βγαίνει γενικά στην κοινωνία.

Όχι, σίγουρα δεν του παρέχει όλα τα εφόδια, για να μπορεί να ανταποκριθεί σε οποιοδήποτε γλωσσικό περιβάλλον.

Αυτός, ο οποίος θα αποκτήσει μετά τα 18 του ένα δίπλωμα οδήγησης θα χρειαστεί να μάθει – όχι ο μηχανικός- αλλά ο οδηγός που θα πάρει μαθήματα οδήγησης και θα χρειαστεί να αντιμετωπίσει συγκεκριμένα πράγματα όσον αφορά το αντικείμενο με το οποίο θα πρέπει να ασχοληθεί, δηλαδή το αυτοκίνητο, επίσης θα πρέπει να μάθει γλωσσικά κάποια πράγματα, τα οποία δεν θα του τα παρέχει το λύκειο ή το γυμνάσιο.

Όλες αυτές οι εκπαιδεύσεις, η εκπαίδευση ως οδηγού ή άλλη εκπαίδευση, και οποιαδήποτε άλλη δεξιότητα θα χρειαστεί να κατακτήσει και μιλάμε πάλι για γενικές δεξιότητες, όχι κατ' ανάγκη επαγγελματικές, κι αυτές οι δεξιότητες συνδέονται με την εκμάθηση γλώσσας που έχει να κάνει μ' αυτές τις δεξιότητες. Ποτέ δεν μαθαίνουμε μια δεξιότητα μόνη της χωρίς να μάθουμε τη γλώσσα που αντιστοιχεί σ' αυτήν τη δεξιότητα.

Αρα λοιπόν, ποιο είναι το περιεχόμενο της γλωσσικής εκπαίδευσης του γυμνασίου και του λυκείου θα έλεγε κανείς ότι προσδιορίζεται από τα αντικείμενα, τα οποία διδάσκεται κανείς μέσα σ' αυτό το πλαίσιο του γυμνασίου και του λυκείου.

Εκεί είναι τα όρια. Εκεί είναι και η υποχρέωση που έχει ο διδάσκων στο γυμνάσιο και στο λύκειο όσον αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση.

4. Η νέα σχολική γραμματική και η χρήση λεξικού

Συνάδελφος: Διδάσκοντας τη νεοελληνική γλώσσα της Α΄ Γυμνασίου φέτος και έχοντας το νέο σχολικό βιβλίο της Γραμματικής [Χατζησαββίδης – Χατζησαββίδου, *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας*], αντιμετώπισα πολλές δυσκολίες με το πλήθος των πληροφοριών και των παρατηρήσεων. Ειδικά στα ουσιαστικά το πρόβλημα ήταν μεγάλο. Θέλω, βέβαια, να παραπέμψω τους μαθητές στο βιβλίο της γραμματικής (για να δουν περισσότερα ουσιαστικά της ίδιας κατηγορίας) και θεωρώ ότι πρέπει να ανοίγουν και το βιβλίο της γραμματικής. Ωστόσο, διαπίστωσα ότι οι παρατηρήσεις ήταν πάρα πολλές και τα παιδιά δεν είχαν ούτε το χρόνο ούτε τη διάθεση να τις διαβάσουν. Και, νομίζω, ήταν και άστοχο να τις διαβάσουν όλες. Και αναγκάστηκα να δίνω τις συγκεκριμένες παρατηρήσεις «θα διαβάσετε τη σ. 30, δείτε πώς κλίνονται τα ουσιαστικά και δείτε την 1, την 4, την 7». Όλα αυτά μου δημιούργησαν πολλές δυσκολίες.

Γ. Παπαναστασίου: Η αλήθεια είναι πως το συγκεκριμένο βιβλίο παρουσιάζει τέτοια ζητήματα. Και την προηγούμενη φορά [πρώτη συνάντηση Συνδέσμου Φιλολόγων Δράμας με το ΙΝΣ] είχαμε αναφερθεί σε κείνο το ζήτημα του τρόπου κλίσης του Παρατατικού της μεσοπαθητικής φωνής. Είχαμε δει εκεί ότι σε συγκεκριμένες κατηγορίες ρημάτων [Χατζησαββίδης, ό.π., σ. 85] αναφέρονταν 5-6 διαφορετικοί τύποι. Και λέει κανείς τώρα: «τι θα πρωτοδιδάξω στα παιδιά απ' όλα αυτά;», «τι θα θεωρήσω σωστό; (εφόσον το λέει η Γραμματική, πρέπει να τα θεωρήσω όλα σωστά)».

Η γνώμη μου είναι ότι στο σχολικό βιβλίο της Γραμματικής δεν θα πρέπει να δώσει κανείς έξι διαφορετικούς τύπους για ένα πρόσωπο. Αντίθετα, στη μεγάλη Γραμματική που λέγαμε πριν [όχι σχολική], εκεί θα έχει έξι... δεκαέξι... πενήνταέξι τύπους, εάν λέγονται και οι πενήνταέξι, αλλά θα δηλώσει η γραμματική ότι αυτός είναι ο πρώτος, αυτοί είναι της πρότυπης γλώσσας και υπάρχουν και δεύτεροι, τρίτοι, τέταρτοι τύποι, τους οποίους μπορεί κανείς να τους ακούσει, θα πρέπει να τους αναγνωρίσει (να καταλάβει ότι εδώ έχουμε να κάνουμε με ένα γ' πληθυντικό πρόσωπο), αλλά δεν θα τους γράψει. Αυτοί είναι τύποι που γράφονται στη λογοτεχνία, για παράδειγμα, ή είναι τύποι που ακούγονται σε μια συγκεκριμένη, ίσως διαλεκτική, περιοχή του ελληνόφωνου χώρου.

Η αλήθεια είναι ότι το συγκεκριμένο εγχειρίδιο της σχολικής Γραμματικής κάνει μια μεγαλύτερη από την επιθυμητή –κατά τη γνώμη μου– παραχώρηση σ' αυτήν την πολυτυπία.

Β. Μελικίδου: (Συγγνώμη... Μου επιτρέπετε) Σ' αυτού του είδους τα βιβλία, τα γλωσσικά εγχειρίδια ειδικά, Γραμματικές και Λεξικά, τεράστιο ρόλο παίζει η παρουσίαση. Είναι καθοριστική. Δηλαδή, αν έχουν ένα κύριο μέρος, καθαρό και ευκολοαπομνημόνευτο, και όλα τ' άλλα –αν πρέπει να διασωθούν ως πληροφορίες– μπουν σε ένα παράρτημα, αυτό θα έλυνε τα χέρια όλων. Θα ήταν μήνυμα για το τι διδάσκω, τι μαθαίνω και τι διορθώνω. Αυτή η μίξη μόνο κακό κάνει.

Γ. Παπαναστασίου: Να προσθέσω κάτι ακόμη. Πάντοτε τη Γραμματική πρέπει να τη βλέπουμε σε συνδυασμό και με το Λεξικό. Καμιά Γραμματική δεν μπορεί να έχει όλες τις πληροφορίες. Το Λεξικό είναι το επόμενο εγχειρίδιο το οποίο πρέπει να έχει υπόψη του και ο εκπαιδευτικός αλλά και ο μαθητής, για να του δείχνει σε συγκεκριμένες περιπτώσεις τι απ' όλα αυτά θα επιλέξει, όταν κάνει χρήση -ας πούμε- μιας συγκεκριμένης λέξης.

Β. Μελικίδου: Ένα βήμα μετά το Λεξικό είναι και ό,τι έχουμε από τα σώματα κειμένων.

Γ. Παπαναστασίου: Το Λεξικό, επίσης, μας δίνει –και πρέπει να δίνει– πληροφορίες ακόμα και για τύπους που θα μπορούσε κανείς να τους θεωρήσει τύπους γραμματικής. Παράδειγμα: *η νύχτα, της νύχτας*. (εννοείται, έτσι;). Αυτό θα γράψει μια Γραμματική. Αλλά μπορεί ο μαθητής να συναντήσει την έκφραση «δοχείο νυκτός». Το «νυκτός» αυτό σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να περάσει σε μια Γραμματική ως «λόγιος τύπος γενικής πρωτόκλιτων ουσιαστικών». Είναι ένας συγκεκριμένος τύπος και χρησιμοποιείται σε μια συγκεκριμένη έκφραση. Αυτό θα δοθεί στο Λεξικό ως «λόγια γενική νυκτός στην έκφραση τάδε...τάδε». Και μέχρι εκεί.

5. Η πειθώ- της πειθούς

Συνάδερφος: Επειδή τέθηκε το ζήτημα, θα 'θελα λίγο την άποψή σας: έχουμε μια επανεισαγωγή γενικής στην Α' Λυκείου: η Σαπφώ/ της Σαπφούς, η Λητώ/ της Λητούς. Κι αυτό πάει να καθιερωθεί και σε περιπτώσεις άλλες: η πειθώ; - κάτι που συναντάμε συνεχώς στην Γ' Λυκείου, και αβίαστα μας βγαίνει φυσικά και μας «της πειθούς». Τι θα 'πρεπε να συμβεί εδώ; Θα 'πρεπε με την έννοια της πρότυπης γλώσσας που...

Γ. Παπαναστασίου: Ναι, η πρότυπη γλώσσα εδώ λέει «της πειθός». Η πρότυπη τουλάχιστον έτσι όπως την αντιλαμβανόμαστε ίσως οι περισσότεροι από μας.

Συνάδερφος: Εκφράζω την αμηχανία που πολλές φορές νιώθω προσωπικά μπροστά στα παιδιά. Είμαι έτοιμος να πω «της πειθός», ομολογώ ότι νιώθω την πίεση και καταλήγω και 'γω στον αρχαίο τύπο.

Γ. Παπαναστασίου: Σκεφτείτε λίγο αυτό το παράδειγμα (η Σαπφώ/ της Σαπφούς) με το Αργυρώ. Η Αργυρώ/ της Αργυρούς δεν γίνεται. Δηλαδή στην ουσία η γραμματική μάς λέει σωστά η Αργυρώ/ της Αργυρώς, η Ηρώ/τα ης Ηρώς, η Σαπφώ/ της Σαπφώς, που είναι μια χαρά. Δεν ξέρω αν θα έλεγε ποτέ κανείς «της Σαπφούς Νοταρά». Τη Σαπφώ Νοταρά νομίζω θα την έλεγε κανείς πάντα «της Σαπφώς Νοταρά».

Μελικίδου: Το ίδιο ισχύει και με τον τόνο στη γενική του αρσενικού, αν είναι ο Μάξιμος ας πούμε ο συμμαθητής μου ή αν είναι ο Μάξιμος ο Ομολογητής.

Γ. Παπαναστασίου: Ακριβώς. Η Σαπφώ/ της Σαπφούς μάς πάει στη συγκεκριμένη Σαπφώ, αλλά η Σαπφώ της γειτονιάς μας ή η Σαπφώ της τηλεόρασης είναι η Σαπφώ/ της Σαπφώς. Η γλώσσα μάς δείχνει αυτήν την κατεύθυνση.

Συνάδερφος2: Το τι επικρατεί δεν έχει σημασία εδώ; Δεν ενδιαφέρει και πώς επικρατεί κάτι;

Γ. Παπαναστασίου: Σίγουρα. Το γλωσσικό αίσθημα όμως εδώ θα μας πάει στο «πειθώς».

Συνάδερφος3: Ναι, αλλά το βιβλίο γράφει «τρόποι πειθούς», κι εμείς θα πούμε «τρόποι πειθώς»...;

Γ. Παπαναστασίου: Κανένα από τα δύο δεν είναι λάθος. Το θέμα είναι ότι εάν το παιδί πει «της πειθώς» δε θα του πούμε ότι «εδώ, όπα, το βιβλίο λέει «της πειθούς», οπότε αυτό που είπες είναι λάθος». Δε θα μείνουμε στον έναν τύπο. Η γλώσσα μάς δείχνει ότι και για να υπάρξει γλωσσική αλλαγή, και για να υπάρξει γλωσσική εξέλιξη κλπ. κλπ., όλα βασίζονται στη διπλοτυπία. Το θέμα είναι πόσο αυτή τη διπλοτυπία θα την κατακεραυνώσουμε ίσως μερικές φορές, θα την απαγορεύσουμε ίσως κάποιες άλλες, ή πόσο θα είμαστε εντελώς ανοιχτοί. Ούτε το ένα πρέπει να συμβαίνει, ούτε το άλλο. Ούτε να τα βάλουμε όλα στη σχολική γλώσσα, ούτε να πούμε ότι μόνο το ένα είναι σωστό.

Β. Μελικίδου: Κι εν πάση περιπτώσει, άλλο είναι το τι θα διδάξουμε, κι άλλο είναι το τι θα ανεχτούμε. Όχι ότι μπορεί να είναι πάρα πολύ μακριά, αλλά εμείς μέσα μας πρέπει να το 'χουμε λυμένο. Θα διορθώσουμε κιόλας, διδάσκω/ διορθώνω μαζί. Εμ, όχι, ανέχομαι/ διορθώνω μαζί. Εξαρτάται τι διορθώνω. Προφορικό ή γραπτό, πού είμαι, ετοιμάζω π.χ. εισαγωγικές στο Λύκειο, Γυμνάσιο κλπ. και ίσως καλλιεργώ κι αυτήν την αίσθηση και στα παιδιά, λίγο δύσκολο, αλλά...

6. ο ρόλος των φιλόλογων

Συνάδερφος: Ακούω με πάρα πολλή ικανοποίηση αυτή την ανοιχτή στάση που έχετε απέναντι σε ό,τι θεωρούμε λάθος και ό,τι θεωρούμε σωστό. Και νομίζω ότι είναι μια κοινότοπη παρατήρηση να πω ότι σχεδόν το σύνολο των γλωσσολόγων –σε αντίθεση με μας του φιλόλογους- έχουν μια πιο ανοιχτή στάση απέναντι σε αυτό που θεωρείται γλωσσικό λάθος. Φοβάμαι όμως ότι εμείς οι φιλόλογοι, και γιατί ο θεσμικός μας ρόλος είναι προσδιορισμένος να υπερασπίζεται τη νόρμα, μερικές φορές, είτε γιατί έχουμε ντυθεί αυτό το ρόλο περισσότερο, είτε γιατί νομίζω και γλωσσολογικά δεν είμαστε και πάρα πολύ ενημερωμένοι, υπερβάλλουμε και κάνουμε την εξής κατάχρηση: διορθώνουμε «λάθη» (εντός εισαγωγικών) που δεν είναι λάθη. Ειδικά μάλιστα στο Λύκειο, προ πάντων στη Β' και Γ' Λυκείου, αυτό το πράγμα μερικές φορές καταντά νοσηρότητα. Από την εμπειρία μου στο Βαθμολογικό Κέντρο στην Καβάλα, θυμάμαι πολύ χαρακτηριστικά ότι το σύνολο σχεδόν των συναδέλφων τη λέξη «καριέρα» την υπογραμμίζει. Θυμάμαι πολύ χαρακτηριστικά έναν συνάδελφο που υπογράμμισε με κόκκινο το

εξής: «έκανα φοβερή προσπάθεια» έλεγε το γραπτό κι ο συνάδελφος το υπογράμμισε. Επιτρέψτε μου να πω «τα πήρα στο κρανίο» και στο τέλος τον ρώτησα «γιατί». Μου λέει: «Διότι το ‘έκανα προσπάθεια’ τι θα πει; Έπρεπε να γράψει το παιδί ‘κατέβαλα’. Και τι θα πει ‘φοβερή’; Το ‘φοβερή’ είναι μια κατάχρηση. Είναι μια έκπτωση του νοήματος. Δεν προκαλεί φόβο η προσπάθεια. Άρα είναι λάθος». Και το είχε υπογραμμίσει. Και ήταν ένας λόγος συγκροτημένος.

Β. Μελικίδου: Ξέρετε, έχω την αίσθηση πως υπάρχει ένα θέμα εδώ στη διόρθωση μεγάλο, που πρέπει να το λύσουμε εμείς με τον εαυτό μας. Εμείς οι φιλόλογοι. Χωρίς γλωσσολόγους, χωρίς ίχνη γλωσσολογικής συνείδησης. Είναι το «αλλού πονάει κι αλλού διορθώνουμε». Είμαστε ανίκανοι να επισημάνουμε τα πραγματικά προβλήματα ενός γραπτού, δομής και περιεχομένου. Δηλαδή είναι ψυχαναλυτικό θέμα και πρέπει κάποτε να ψυχοθεραπευτούμε, για να μην ταλαιπωρούμε και να μην καταδικάζουμε κόσμο που δεν είναι για καταδίκη αλλά για προαγωγή. Θεωρώ ότι έχω δει γραπτά πολύ προβληματικά στη δομή, στο περιεχόμενο, που άλλο από [ν] και κόμματα δεν είχαν. Ο φιλόλογος που δικαιώνεται, δικαιώνει την ύπαρξή του. Αυτό μπορεί, αυτό κάνει. Επιτέλους ας μάθουμε πού πρέπει να παρεμβαίνουμε σε ένα γραπτό και να μην εξαντλούμε τη συνείδησή μας τη γλωσσική...

Γ. Παπαναστασίου: Να μην είμαστε γλωσσική αστυνομία, τελικά...

Β. Μελικίδου: Ακριβώς! Που νομίζω ούτε εμείς το πιστεύουμε...

7. Ετυμολογία

Συνάδελφος: Θυμάμαι ότι την προηγούμενη φορά είχαμε πει –είχατε πει εσείς μάλλον– πως η μορφολογική ανάλυση της λέξης είναι θεμιτή και μάλιστα είχατε πει και αναγκαία, χρήσιμη όχι όμως η ιστορία της λέξης. Και είχατε δώσει το παράδειγμα το συγκεκριμένο.

Γ. Παπαναστασίου: Στην ουσία έχει να κάνει... και το βλέπω και αυτό και ως ερώτημα εδώ. Για παράδειγμα, έχω εδώ σημειωμένες λέξεις τις οποίες ζητήθηκε στις πανελλαδικές εξετάσεις από τους υποψήφιους να βρουν το δεύτερο συνθετικό. Σε λέξεις όπως «αποκλειστικά», «συνηθίζουν»... Λοιπόν, εδώ μπερδεύουμε την ετυμολογία με τη μορφολογική ανάλυση. Το να ξέρει ένας υποψήφιος, ένα παιδί που τελειώνει το λύκειο, να ξέρει να αναλύσει μορφολογικά την αρχαία λέξη «συνηθίζω» δεν έχει καμία σχέση με το αν είναι σωστός ομιλητής της νέας ελληνικής. Είναι άλλο πράγμα αυτό να του τεθεί ως ένα ερώτημα στην μορφολογική ανάλυση της αρχαίας ελληνικής και είναι άλλο πράγμα να του τεθεί αυτό ως ερώτημα στην ανάλυση της νέας ελληνικής γλώσσας. Το «συνηθίζω» στα νέα ελληνικά είναι μια λέξη η οποία δεν πρέπει, δεν είναι υποχρεωμένος κάποιος να ξέρει πώς αναλύεται μορφολογικά. Εάν λοιπόν, τίθεται ένα τέτοιο ζήτημα στην εξέταση που έχει να κάνει με νέα ελληνικά, τότε προφανώς είναι ένα ζήτημα το οποίο κακώς τέθηκε. Το να ζητήσουμε από κάποιον στο πλαίσιο των λεξιλογικών ασκήσεων της αρχαίας ελληνικής να ξέρει περισσότερα πράγματα, έχει να κάνει με τη γνώση του της αρχαίας ελληνικής. Εδώ όμως, αν μιλάμε για τα νέα ελληνικά, το «συνηθίζω» είναι μια λέξη στην οποία δεν πρέπει ο ομιλητής της νέας ελληνικής να ξέρει ότι δεύτερο συνθετικό -τέλος πάντων- κομμάτι αυτής της λέξης είναι η λέξη ήθος ή οτιδήποτε άλλο. Άλλο ετυμολογία άλλο μορφολογική ανάλυση. Τη μορφολογική ανάλυση στην ουσία την κατέχουμε, την μαθαίνουμε καθώς μαθαίνουμε τη γλώσσα. Τη λέξη παιδάκι δε θα μας πει κανένας ότι πρέπει να τη χωρίσουμε σε παιδ- και -ακι. Το έχουμε μάθει αυτό το πράγμα, το έχουμε κατακτήσει μαθαίνοντας τη γλώσσα. Και για αυτό κάνουμε και τη λέξη «τραπεζάκι» και τη λέξη «καρεκλάκι» και τέλος πάντων φτιάχνουμε μόνοι μας λέξεις με υποκοριστικό επίθημα -ακι. Έχουμε από μόνοι μας αυτή τη δυνατότητα καθώς μαθαίνουμε τα νέα ελληνικά. Και την αποκτούμε αυτή τη δυνατότητα σιγά -σιγά. Και βεβαίως, καθώς περνάει η γλωσσική μας

εκπαίδευση, καθώς βελτιώνεται η γλωσσική μας εκπαίδευση μαθαίνουμε και περισσότερα πράγματα και όχι μόνο το σχηματισμό απλών υποκοριστικών. Ένας επαρκής ομιλητής με άλλα λόγια της νέας ελληνικής δεν είναι υποχρεωμένος να ξέρει πώς τέμνεται η λέξη «συνηθίζω». Αυτό είναι κομμάτι της ετυμολογίας.

Β. Μελικίδου: Αν θυμάμαι καλά ζητούσαν τα παιδιά να δημιουργήσουν λέξη με το δεύτερο συνθετικό.

Συνάδερφος: Και δεν μίλησε κανείς.

Συνάδερφος: Εντάξει, ήταν μια λέξη άστοχη, αλλά είναι καλό να βάζουμε τέτοιου είδους ασκήσεις; Είναι χρήσιμο;

Γ. Παπαναστασίου: Αυτό θα το δούμε μετά.

Συνάδερφος: Το λεξιλόγιο όμως το συναντάμε και σε άλλα μαθήματα. Ας πούμε στην ιστορία πάρα πολύ. Πώς το αντιμετωπίζουμε εκεί; Όχι πια σαν λεξιλογικές ασκήσεις ή ετυμολογικές αλλά αναγκάζομαστε να εξηγήσουμε λέξεις στα παιδιά. Πώς τις προσεγγίζουμε τότε; Σήμερα με ρωτήσανε «Δεν καταλαβαίνουμε: το κράτος των Σελευκιδών δεν έχει συνοχή. Δεν το καταλαβαίνουμε» Πώς θα το προσεγγίσουμε;

Β. Μελικίδου: Είναι λεξιλογικό αυτό; Πραγματολογικό είναι περισσότερο. Δεν είναι;

Συνάδερφος: Εγώ πιάνω τον εαυτό μου –δεν ξέρω αν είναι λάθος- να εξηγεί τη λέξη όχι βέβαια την προέλευση κτλ κάνοντας μια ανάλυση μορφολογική για να μπορέσουν να την κατανοήσουν καλύτερα. Αυτό είναι λάθος; Προ ημερών για παράδειγμα με ρωτήσαν «οικουμενικό κράτος».

Γ. Παπαναστασίου: Αυτό σε καμία περίπτωση δεν είναι λάθος. Εάν απευθύνεται σε παιδιά τα οποία καταλαβαίνουν αυτό που λέμε, τότε προφανώς δεν είναι λάθος. Δηλαδή, εάν πράγματι η ετυμολογική ανάλυση μπορεί να λειτουργήσει για να δώσει την πληροφορία που θέλει ο μαθητής, αυτή την ετυμολογική ανάλυση θα την κάνουμε. Απλώς, δεν πρέπει να θεωρούμε ότι ο μαθητής ξέρει αυτήν την ετυμολογική ανάλυση. Και δεν πρέπει να τον εξετάσουμε πάνω σε αυτή την ετυμολογική ανάλυση. Εάν χρειαστεί να του πούμε ότι «Κοίταξε αυτό το πράγμα, το «συνοχή» βγαίνει από το συν- και έχω, δηλαδή έχω κάτι συγκροτημένο, ας το πούμε έτσι» Αυτό βοηθάει. Αλλά το να τον εξετάσουμε στο αν τη λέξη «συνοχή» μπορεί να την κόψει σε ... σε τι; Αυτό είναι άλλο πράγμα.

8. Αντιδάνεια

Συνάδερφος: Για την προέλευση των λέξεων και τη διάκριση δάνεια αντιδάνεια ή κάποιους άλλους όρους γλωσσολογικούς ... υπάρχει μια θολούρα... Μπορείτε να μας πείτε δύο λόγια;

Γ. Παπαναστασίου: Ναι βεβαίως... Ας ξεκινήσουμε από τα αντιδάνεια. Στα αντιδάνεια έχουμε να κάνουμε με μια έτσι πολύ ιδιαίτερη κατηγορία δανείων τα οποία να πω την αλήθεια τα τελευταία χρόνια ήρθαν στην επιφάνεια. Δηλαδή, εντάξει δεν είχαμε ακούσει για αντιδάνεια όταν ήμασταν μαθητές, όταν ήμασταν τέλος πάντων στο σχολείο. Τα αντιδάνεια ήρθαν στην επιφάνεια από τη στιγμή που αρχίσαμε λίγο να βλέπουμε την ορθογραφία τους και να λέμε πώς πρέπει να τα γράφουμε. Είχαμε πει και την προηγούμενη φορά ότι η όλη συζήτηση ξεκίνησε από τον διαφορετικό τρόπο γραφής που επιλέγει το λεξικό του Μπαμπινιώτη για τα αντιδάνεια. Όπου έχοντας ο Μπαμπινιώτης τη φιλοσοφία ότι εδώ πέρα πρόκειται για λέξεις απώτερης ελληνικής προέλευσης, επομένως πρέπει να κρατήσουμε την ιστορική ορθογραφία της

ελληνικής, άρχισε να ορθογραφεί τα αντιδάνεια με όρους της αρχαίας ορθογραφίας. Λοιπόν, ας πούμε ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα αντιδανείου είναι η λέξη «μπράτσο», «βράτσο» βγαίνει από το ιταλικό «bratso» και αυτό βγαίνει από το λατινικό «bracio» και αυτό από το αρχαίο ελληνικό «βραχίων». Αυτή τη λέξη «μπράτσο» δεν την αισθανόμαστε, κανένας δεν την αισθάνεται ως μια αρχαία ελληνική λέξη. Είναι στην ουσία ένα δάνειο. Μπήκε στη γλώσσα μας από τα ιταλικά το 15^ο - 14^ο αιώνα. Τέλος πάντων δεν ξέρω πότε ακριβώς. Μπήκε πάντως σε μια πρόσφατη εποχή ως δάνειο από τα ιταλικά και κανένας τη στιγμή -ακόμα και εκείνη τη στιγμή που μπήκε η λέξη στα ελληνικά- δεν είχε συναίσθηση ότι εδώ έχουμε να κάνουμε με μια λέξη αρχαίας ελληνικής προέλευσης. Άρα, λοιπόν δεν τίθεται ένα ζήτημα διαφορετικής αντιμετώπισης των αντιδανείων σε σχέση με τα υπόλοιπα δάνεια. Είναι και αυτά δάνεια. Εκείνη τη στιγμή που μπήκαν στην γλώσσα, μπήκαν στη γλώσσα ως ιταλικές λέξεις, ως λέξεις - ας πούμε αυτή τη συγκεκριμένη- ως λέξη ιταλικής προέλευσης. Σήμερα βεβαίως, δεν την καταλαβαίνουμε ως μια λέξη ξένη. Είναι μια λέξη απολύτως οικεία. Από την άλλη όμως, δεν είμαστε υποχρεωμένοι -δεν είναι υποχρεωμένος ο ομιλητής, επίσης, δεν είναι υποχρεωμένος ο μαθητής, να ξέρει ότι αυτή η λέξη προέρχεται, η απώτερη προέλευση της είναι από το αρχαίο ελληνικό «βραχίων».

Β. Μελικίδου: Ακόμα και το λεξικό Μπαμπινιώτη -συγγνώμη- νομίζω ότι παραπαίει σε αυτό το θέμα. Δηλαδή σε κάποιες περιπτώσεις τα αναγνωρίζει ως αντιδάνεια και σε κάποιες όχι. Δηλαδή δεν είναι ενιαία η αντιμετώπιση.

Γ. Παπαναστασίου: Ναι έτσι ακριβώς.

Β. Μελικίδου: Και αυτό δείχνει το προβληματικό του πράγματος.

Συνάδερφος: Είναι και μερικά πολύ τραβηγμένα. Δηλαδή αμφισβητεί κανείς... Το ζαμπόν νομίζω απ' το «κάμπτω» απ' το «καμπή»...

Γ. Παπαναστασίου: Πιθανόν δεν το θυμάμαι ... Το να ψάχνουμε να βρίσκουμε... είναι σαν να προσπαθούμε να πηγαίνουμε, να τα φτάσουμε όλα στα αρχαία ελληνικά. Αυτή είναι η βασική φιλοσοφία. Είναι άλλες οι περιπτώσεις -και εδώ πρέπει να κάνουμε μια διάκριση- είναι άλλες οι περιπτώσεις λέξεων όπως «τηλέφωνο». Τη λέξη «τηλέφωνο» αυτή τη λέξη την αντιλαμβανόμαστε όταν την ακούμε ως ομιλητές πάντα, την αντιλαμβανόμαστε ως ελληνική λέξη. Εάν ψάξουμε ένα λεξικό, ένα ετυμολογικό λεξικό και δούμε την ετυμολογία της θα δούμε ότι προφανώς δεν είναι αρχαία ελληνική λέξη. Απλώς θα δούμε ότι την πήραμε εμείς από μια ξένη γλώσσα, απ' τα γαλλικά για παράδειγμα, στην οποία όμως γλώσσα είχε σχηματιστεί με βάση ελληνικά στοιχεία. Αυτά τα ελληνικά στοιχεία είναι... αυτό που λέμε τα δάνεια από αναγνώριση. Αυτά λοιπόν τα αρχαία ελληνικά στοιχεία τα αναγνωρίζουμε ως ομιλητές της ελληνικής. Τα αναγνώρισε κατ' αρχήν αυτός ο οποίος έφερε τη λέξη, ο πρώτος που έφερε τη λέξη, τη λέξη «telephone» δηλαδή αυτός που την εισήγαγε στα νέα ελληνικά, αυτός πρώτος την αναγνώρισε ως μια λέξη ελληνικής προέλευσης στα γαλλικά οπότε την μετέφερε στα ελληνικά, στα νέα ελληνικά ως «τηλέφωνο». Αυτά τα αντιμετωπίζουμε, τα αισθανόμαστε ως ελληνικές λέξεις παρόλο που η ετυμολογία τους δείχνει ότι είναι στην ουσία ξένες. Είναι διαφορετική η περίπτωση λοιπόν των αντιδανείων από αυτές τις λέξεις που κάποιοι επίσης τις μπερδεύουν με τα αντιδάνεια. Νομίζουν ότι είναι αντιδάνεια. Δεν είναι αντιδάνεια. Είναι όπως λέμε δάνεια από αναγνώριση.

Β. Μελικίδου: Θα μπορούσε δηλαδή να πούμε -συγγνώμη ερώτηση τώρα αυτό -ότι είναι η ίδια στάση αυτή -ας πούμε η δική μας στάση- απέναντι στα αντιδάνεια. Η ίδια στάση που μας απαγορεύει να γράψουμε το «αγόρι» με -ω-, όπως το γράφει το λεξικό Μπαμπινιώτη, όπως το ορθογραφεί το λεξικό Μπαμπινιώτη. Δηλαδή, έχουμε ως βάση τον ομιλητή, ο οποίος δεν είναι σε θέση να πάει να αναγνωρίσει στην ετυμολογία ώστε να ορθογραφήσει με βάση, να ακολουθήσει την ιστορική ορθογραφία. Δεν μπορεί να φανταστεί το έτυμον ότι εδώ είναι αρχαιοελληνικό οπότε γιατί να το γράψει με -ω-; Δηλαδή κρατάμε την ιστορική ορθογραφία

όταν είναι στη θέση ο ομιλητής να αναγνωρίσει. Για αυτό το θέμα της αναγνώρισης ισχύει και στις περιπτώσεις της ιστορικής ορθογραφίας. Έτσι, δεν είναι;

Γ. Παπαναστασίου: Ακριβώς.

Β. Μελικίδου: Είναι κοινή αντιμετώπιση ας πούμε. Είναι άλλη βάση.

Συνάδελφος: Εφόσον είπατε για ιδεολογία. Λίγα λόγια για το ποια ιδεολογία μπορεί να κρύβεται πίσω από αυτές τις διαφορές; Είναι λίγο καυτό το θέμα βέβαια και ανοιχτό (γέλια και σχόλια)

Γ. Παπαναστασίου: Η ιδεολογία εδώ είναι ότι τα θέλουμε όλα δικά μας (γέλια) Και όταν λέμε δικά μας εννοούμε δικά μας σημερινά αλλά και δικά μας παλιότερα. Κι όσο πιο παλιά δικά μας τόσο πιο πολλά δικά μας. Κι όσο πιο πολλά έχουμε δώσει τόσο μεγαλύτερη ... (σχόλια) Κι όσο πιο πολλά έχουμε δώσει εμείς κι όσο πιο λίγα έχουμε πάρει

Β. Μελικίδου: Μας χρωστάνε

Γ. Παπαναστασίου: Ακριβώς έτσι. Τελικά βρεθήκαμε να χρωστάμε εμείς πάρα πολλά και για αυτό...

9. Μεταφραστικά και σημασιολογικά δάνεια

Συνάδελφος: Να ρωτήσω κάτι σε σχέση με τον δανεισμό... Τα Λεξικά χρησιμοποιούν δύο όρους: μεταφραστικό δάνειο και σημασιολογικό δάνειο. Συγκεκριμένα, τώρα έχω στο μυαλό μου τη λέξη «αποπειρώμαι» (που δεν πήγαινε το μυαλό μου ότι είναι δάνειο), την οποία εσείς τουλάχιστο στο Λεξικό σας τη θεωρείτε σημασιολογικό δάνειο από ένα αντίστοιχο γαλλικό ρήμα. Θα μπορούσατε να μας εξηγήσετε τη διαφορά μεταξύ αυτών;

Γ. Παπαναστασίου: Στην ουσία και στις δύο περιπτώσεις, και στα μεταφραστικά και στα σημασιολογικά δάνεια, έχουμε να κάνουμε με την ίδια διαδικασία. Δηλαδή: υπάρχει μια ξένη λέξη, την οποία θέλουμε να μεταφέρουμε στα ελληνικά. Μεταφέροντάς την στα ελληνικά δεν θέλουμε να κρατήσουμε την ξένη μορφή της λέξης, αλλά θέλουμε να κάνουμε μετάφραση στα ελληνικά.

Τώρα τι γίνεται: Στα καθαυτό μεταφραστικά δάνεια το αποτέλεσμα της μετάφρασης δεν υπήρξε ποτέ μέχρι τώρα ως λέξη στην ελληνική γλώσσα. Η λέξη «ουρανοξύστης», για παράδειγμα, πρωτοδημιουργήθηκε ως μετάφραση του αγγλικού skyscraper. Νωρίτερα δεν υπήρχε. Αυτό το θεωρούμε καθαυτό μεταφραστικό δάνειο. Όταν, όμως, έχουμε την αγγλική λέξη virus και τη μεταφράζουμε σήμερα ως «ιός», εδώ έχουμε σημασιολογικό δανεισμό. Γιατί το αποτέλεσμα της μετάφρασης, η λέξη «ιός», υπήρχε παλιότερα στην ιστορία της ελληνικής. Οπότε στην ουσία είναι σαν να αποδίδουμε μια καινούρια σημασία σε μια παλιότερη ελληνική λέξη: η αρχαία λέξη «ιός», που σήμαινε δηλητήριο, αποκτά και μια καινούρια σημασία, η οποία είναι η σημασία του αγγλικού virus.

Συνάδελφος: Επομένως σε ένα μεταφραστικό δάνειο δανειζόμαστε και τη λέξη και τα πράγματα που συνοδεύουν τη λέξη. Και τον ουρανοξύστη σαν ένα νέο πολιτιστικό προϊόν και τη λέξη που το αποδίδει. Ενώ στην άλλη περίπτωση...

Γ. Παπαναστασίου: ...Πάλι δανειζόμαστε και το πράγμα. Απλώς... η φωνητική μορφή της λέξης προϋπήρχε στη γλώσσα. Άρα στην ουσία προσθέτουμε μια άλλη σημασία.

Συνάδελφος: Δηλαδή, ας πούμε, τα παραδείγματα «φυλακή», «αναγνώστης», «αγοραστής» είναι σημασιολογικά δάνεια;

Γ. Παπαναστασίου: Η λέξη «φυλακή», γιατί;

Συνάδελφος: Η «φυλακή» είναι η φρουρά σήμερα ή το μπουντρούμι;

Γ. Παπαναστασίου: Όχι, σ' αυτή την περίπτωση είχαμε σημασιολογική εξέλιξη της λέξης «φυλακή» με την αρχαία σημασία, η οποία έγινε μέσα στα ελληνικά. Δεν ήρθε, δηλαδή, απ' έξω η σημασία... Με επεκτάσεις, με μεταφορές, ίσως με στένεμα σημασίας... Είχαμε τέτοιες διαδικασίες, οπότε άλλαξε η σημασία.

Συνάδελφος: Οπότε εδώ έχουμε απλώς μια μορφολογική ομοιότητα της νεοελληνικής «φυλακής» με την αρχαιοελληνική «φυλακή».

Γ. Παπαναστασίου: Ναι, έχουμε μορφολογική ομοιότητα..

Β. Μελικίδου: Όχι μόνο..

Γ. Παπαναστασίου: Και σημασιολογική εξέλιξη, η οποία ήτανε σταδιακή.

η εισήγηση της Βάσως Μελικίδου

είχε πρωτότυπο χαρακτήρα και για τον λόγο αυτόν δεν παρουσιάζεται εδώ

**συζήτηση με τη Βάσω Μελικίδου, συνεργάτρια του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών
[Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη]**

1. τα «νέα» βιβλία και η επιμόρφωση

Συνάδερφος: Πάλι θα πω κάτι και θα φανεί ότι σας προσγειώνω σε μια σκληρή πραγματικότητα. Τι εννοώ; Όταν τα καινούρια βιβλία ξεκίνησε να διδάσκονται στο γυμνάσιο, στην Αθήνα οι εκδοτικοί οίκοι που είχαν την ευθύνη διοργάνωναν από τον Αύγουστο επιμορφωτικά σεμινάρια και έδιναν υποστηρικτικό υλικό στους καθηγητές, επί πληρωμή, και το Υπουργείο Παιδείας ήταν απόν. Έγιναν στην πόλη μας, τον Σεπτέμβριο αν θυμάμαι καλά, κάποια σεμινάρια και δεν υπήρχαν τα καινούρια βιβλία. Τα είχαν στην Αθήνα οι καθηγητές, που πηγαίνανε στα βιβλιοπωλεία, τα πληρώνανε και τα παίρνανε, και ‘μείς κάναμε σεμινάρια χωρίς τα βιβλία. Πήγαν κάποιοι καθηγητές που επελέγησαν όπως επελέγησαν να κάνουν μια ταχύρρυθμη επιμόρφωση και μετά να έρθουνε οι ίδιοι για να μας επιμορφώσουνε.

Μελικίδου: Ε, αυτό είναι το μεγάλο πρόβλημα...

Συνάδερφος: Θέλω να πω ότι εμείς ζητάμε επιμόρφωση, την θέλουμε την επιμόρφωση. Πού ‘ν’ τη όμως. Αυτά θα έπρεπε να τ’ ακούν όλοι οι συνάδερφοι και να γίνεται δουλειά...

Μελικίδου: Ξέρετε, είναι αυτό που λέμε «παλιό γαϊδούρι, καινούρια περπατησιά». Ειλικρινά σας λέω, εγώ ως εκπαιδευτικός το ‘λεγα πάντα για τον εαυτό μου. Δηλαδή, (είναι δανεικό αυτό το παράδειγμα, μ’ εκφράζει απόλυτα) τι μου δίνεις τώρα, έχω μάθει να οδηγώ κάρο και μου δίνεις ξαφνικά να οδηγήσω μερσεντές. Δεν ξέρω... Πολύ ωραία είναι, εξαιρετική, υπεραυτόματη... δεν ξέρω, κάρο είχα ως τώρα. Τι να κάνω; Μάθε μου.

Συνάδερφος: Με συγχωρείτε, έκθεση ιδεών είχαμε μάθει όλοι να διδάσκουμε. «Καινούρια περπατησιά» είναι η γλωσσική διδασκαλία όπως την οριοθετήσατε. Δύσκολα πράγματα.

Μελικίδου: Εντάξει, έχουμε και ‘μείς τις ευθύνες μας, πρέπει να κάτσουμε να δούμε και μόνοι μας... Καθόμαστε νομίζω, αλλά σίγουρα υπάρχει μεγάλο έλλειμμα.

2. η χαοτική ύλη των βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας

Συνάδερφος: Αυτό ήθελα να πω, να επισημάνω ότι δεν μας έγινε καμία σωστή ενημέρωση. Νιώθω, δηλαδή, ότι ακούω κάποια πράγματα τώρα, για τα βιβλία που χρησιμοποιώ από το 2006, και, αν αυτό έγινε για να μεταφερθεί το πνεύμα της γλωσσολογίας στα βιβλία, νομίζω ότι απέτυχαν παταγωδώς.

Μελικίδου: Σαφώς.

Συνάδερφος: Γιατί, όταν εγώ που έχω χρόνια πείρας στο σχολείο, δεν έχω καταλάβει τη διαφορά. Και το λέω αυτό, ίσως δεν είναι προς τιμή μου, παρόλο που διάβασα και αυτά που μας έστειλαν για το πως πρέπει, απορώ γιατί τα βγάλαν αυτά τα βιβλία. Γιατί, εσείς όλα αυτά που μας είπατε καταλαβαίνω ότι μπορούν να γίνουν..., όλη αυτή η δουλειά, που γίνεται λίγο – πολύ, γίνεται ίσως όχι τόσο συστηματικά και τόσο εν γνώση μας, ίσως να γίνεται χωρίς να το καταλαβαίνουμε...

Μελικίδου: Διαισθητικά, ναι.

Συνάδερφος: ... γιατί να δημιουργήσουν αυτήν την πληθώρα των κειμένων, να κάνουν ένα βιβλίο γλώσσας που το βαριούνται τα παιδιά.

Μελικίδου: Αυτό είναι σίγουρο, είναι χαοτικά τα βιβλία.

Συνάδερφος: Είμαστε δρομείς, στο πρώτο κείμενο εκεί, φτάνουμε στη σελίδα... γύρνα στο πρώτο κείμενο και βρες εκείνη την πρόταση, ξαναγύρνα, ξανά... φυλλομετρούμε όλη την ώρα. Δεν το κάνουμε..., το κάναμε την πρώτη χρονιά... εγώ δεν το κάνω, δηλαδή· δεν ξέρω αν κάνω σωστά ή όχι... Το κάναμε την πρώτη χρονιά, τη δεύτερη, όταν ήρθαν τα βιβλία λέμε να ακολουθήσουμε... Κάναμε όλα τα κείμενα, δεκαπέντε κείμενα... Μερικά τόσο δύσκολα για τα παιδιά... τόσο δύσκολα για το επίπεδο των παιδιών... νομίζουν ότι τα παιδιά ήρθαν από το κολλέγιο Αθηνών. Δηλαδή δεν έχουν γνώση για το πώς τα παιδιά βγαίνουν από το δημοτικό, τι κουβαλάνε, γλωσσικά δηλαδή τι γνώσεις έχουν. Πολλά δεν ξέρουν ούτε να ξεχωρίσουν τον ενικό από τον πληθυντικό, όπως συζητούσαμε και πριν εδώ... Και έχουν αυτά τα κείμενα... ποιος ο λόγος; Δηλαδή όλη αυτή η δουλειά πιστεύω ότι σε δύο κείμενα, όλα τα θέματα ενός κεφαλαίου γλώσσας – θες τα είδη των προτάσεων, θες τα αντώνυμα, κλπ – αυτά ήθελα εγώ σ' ένα κεφάλαιο με δύο κείμενα και με όλο αυτό το πλαίσιο που θέσατε, νομίζω ότι θα μπορούσε να γίνει...

Μελικίδου: κάτι σας είπε η συνάδερφος...

Συνάδερφος2: υπάρχει μια διαβάθμιση στα κείμενα, κάποια κείμενα είναι πραγματικά πιο δύσκολα..

Συνάδερφος3: ναι, αλλά τώρα θα αξιολογηθούμε όμως, θα πρέπει να τα κάνουμε όλα...

Μελικίδου: όχι, όχι... Να σας πω... ξέρετε κάτι αυτή είναι και η τάση στο λύκειο... Γι' αυτό είπα προηγουμένως το παράδειγμα με τον «δίκαιο και άδικο λόγο» της Γ' Λυκείου... Και το παρατηρώ αυτό στους συναδέλφους, υπάρχει ένα άγχος με τα κείμενα... πρέπει να τα κάνω... Τι ακριβώς θα κάνεις; Θα κάθεσαι και θα διαβάζεις μέσα στην τάξη; Θέλεις ογδόντα ώρες τη βδομάδα για να βγάλεις αυτά τα κείμενα. Πρέπει να πάρεις τα κλειδιά στα χέρια σου, να τα δώσεις στα παιδιά και να έχεις αποφασίσει εκ των προτέρων τι ζητάς.

Λοιπόν, δεν γίνεται αλλιώς και δεν κάνουμε δουλειά, δεν έχουμε αποτέλεσμα αν καθίσουμε και... Το κείμενο διδάσκουμε; πώς και γιατί το διδάσκουμε; Θεωρώ ότι δεν πρέπει να έχουμε άγχος με τα κείμενα...

Συνάδερφος: για να γίνει δουλειά δεν χρειάζονται εκατό κείμενα...

Μελικίδου: ξέρετε... αν έχω τα κλειδιά ανοίγω σαράντα κείμενα. Αυτό είναι το θέμα. Αν έχω, αν τα βρω εγώ και σιγά-σιγά εκπαιδεύσω και τα παιδιά να τα χρησιμοποιούν. Τότε ανοίγουν όλα τα κείμενα, και ανοίγουν πολλά κείμενα· αυτό έχει μια πολλαπλασιαστική ισχύ.

Παπαναστασίου: ... οπότε φεύγει το άγχος της ποσότητας.

Μελικίδου: θέλει μιαν αλλαγή νοοτροπίας. Αυτό μπορούμε να το δούμε. Αν κάνουμε αυτήν τη δουλειά, Γ' δημοτικού – Γ' λυκείου, μπορούμε να βάλουμε αυτόν τον στόχο.

Συνάδερφος3: ξεχνάτε ένα πράγμα, ότι σε λίγο καιρό μπαίνει μια αξιολόγηση, με την οποία, αν υπήρχε τώρα μια αυτονομία στο εκπαιδευτικό έργο, αν υπήρχε ένα καλό κλίμα στα σχολεία, ανατρέπεται... Το βλέπω μπροστά μου. Θα υπάρχει μιαν αξιολόγηση...

Μελικίδου: θα σου λέει αν έκανες και τα δέκα κείμενα είσαι καλός καθηγητής;

Συνάδερφος3: θα λέει πολλά πράγματα...

Συνάδερφος: ας το δούμε...

3. το πλούσιο λεξιλόγιο και οι εξετάσεις

Συνάδερφος: το άγχος των γονιών πρώτα απ’ όλα είναι πότε το παιδί μου θα αποκτήσει πλούσιο λεξιλόγιο. Τώρα που χρωστάνε όλοι να ‘χουν και κάτι πλούσιο στο σπίτι...

Μελικίδου: βέβαια, πάντα αυτό ήτανε...

Συνάδερφος: ένα δεύτερο, έχω την πεποίθηση – εμπειρικά όλοι το ξέρουμε – ότι ίσως είναι ο μόνος στόχος που δεν εκπληρώνεται ποτέ. Δηλαδή, κανένας δεν μπορεί να πει ότι τα παιδιά που δίδαξε μετά από τρία χρόνια (πιθανόν κάποιοι από εμάς), πέτυχα να φτάσω σ’ αυτόν το στόχο και έμαθαν λεξιλόγιο – απαιτητικό να το πω; επίσημο να το πω; γιατί εδώ έχω και έναν άλλον προβληματισμό...

Μελικίδου: ποιο λεξιλόγιο...

Συνάδερφος: Για ποιο λεξιλόγιο μιλάμε; Γιατί εδώ μπαίνει και η αξιολόγηση των εξετάσεων που θέλει συγκεκριμένο τύπο παραγωγής λόγου, τις περισσότερες φορές, με αποτέλεσμα να έχουμε το «πες το καλύτερα», «γράψε συνώνυμο πιο... κάπως».

Μελικίδου: Υπάρχουν, συγνώμη Σωτήρη, ασκήσεις στα καινούρια βιβλία περίφραση – μονολεκτική διατύπωση, μετατροπή επίσημου σε ανεπίσημο και το αντίστροφο...

Συνάδερφος: η εξέταση δεν ορίζεται έτσι...

Μελικίδου: ένα μεγάλο θέμα είναι οι εξετάσεις και πολύ καλά το είπες... Πάλι θα πάω στους ξενόγλωσσους συναδέρφους. Πάτε να δείτε εκεί στα πτυχία τι γίνεται. Υπάρχει απόλυτη συμβατότητα αυτού που διδάσκω με αυτό που εξετάζεται. Όχι μηχανιστική, ουσιαστική. Δηλαδή εξετάζονται..., τα παιδιά προπονούνται στην παραγωγή προφορικού - γραπτού και εξετάζονται στην παραγωγή προφορικού – γραπτού λόγου, υπάρχει και προφορικός λόγος. Σε μας υπάρχει μόνο γραπτός. Και όταν πας να κάνεις προφορικό και ότι εργασίες έχει για προφορικό λόγο λες «τώρα τι να τον κάνω;». «Παντού θα εξεταστεί μόνο στον γραπτό, γιατί να το κάνω;». Δηλαδή, αδειάζομαστε από το εξεταστικό το οποίο είναι πλήρως ασύμβατο μ’ αυτό που πάει να γίνει. Δεν είναι δυνατόν να έχουμε αυτό το σύστημα και αυτές τις εξετάσεις, αυτά τα βιβλία της γλώσσας και αυτές τις εξετάσεις. Είναι αυτό που λέμε πολλές φορές ότι κάποιος μας κάνει πλάκα. Η γλωσσολογία ιδού! μπράβο! καινούρια βιβλία, δοξάστε τους. Βάζουν τη σφήνα του Λυκείου, πετάν τις πανελλαδικές στο τέλος και έχει καθαρίσει η υπόθεση.

4. ενεργητικό λεξιλόγιο και το νήμα μεταξύ γυμνασίου-λυκείου

Συνάδερφος: Βρήκα εξαιρετική την οριοθέτηση που κάνατε ανάμεσα στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας του λεξιλογίου και σ’ αυτό που θεωρούμε σήμερα νέα φιλοσοφία... Φοβάμαι όμως – και με την έννοια αυτή ίσως να είμαι... έτσι... πιο αυστηρός – το εξής: αυτό που λέτε βοηθάει – πειραματίστηκα μέσα απ’ αυτά τα πράγματα – βοηθάει πολύ στο να προσλάβουν τα παιδιά το παθητικό λεξιλόγιο όχι τόσο στο να σφυρηλατήσουν ένα ενεργητικό λεξιλόγιο. Εδώ θα έλεγα το εξής, ότι αυτό βοηθάει κυρίως τα παιδιά όπου έχουνε μια προνομιακή κουλτούρα από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Τ’ άλλα τα παιδιά έχουν περιορισμένη συγκριτικά ετοιμότητα στην πρόσληψη λέξεων ενεργητικού λεξιλογίου. Μπορεί αυτός ο τρόπος να βοηθήσει στο να αναπτύξουν παθητικό λεξιλόγιο – που είναι σημαντικό πλεονέκτημα – αλλά που δεν είναι ας πούμε το ιδανικό.

Β. Μελικίδου: Ναι, συμφωνώ απόλυτα αλλά ως ένα σημείο. Παραβλέπετε αυτό το οποίο είπα για την ουσιαστική επικοινωνιακή προσέγγιση, την οποία δε νομίζω ότι κανείς από μας εδώ μέσα ποτέ έχει εφαρμόσει. Γιατί εάν την εφαρμόσεις στην αυθεντική της διάσταση τότε υποκαθιστάς το έλλειμμα του οικογενειακού, μορφωτικού επιπέδου, της οικογένειας κλπ. Δεν το κάνουμε όμως. Δηλαδή εάν το παιδί αναπτύσσεται σ' ένα σπίτι, σε μια οικογένεια που θα το πάει στο μουσείο, θα το πάει να...και είναι προνομιούχο, παρόλο που είναι προνομιούχο θα το πάω εγώ και θα το βάλω να κάνει μια έρευνα, μια συζήτηση... Αυτό είναι το θέμα, δηλαδή αυτό που είναι Στ' στις ενότητες δεν έπρεπε να είναι στη λίστα έκτο, έπρεπε να είναι πάνω, πλαίσιο υποχρεωτικά. Αλλά τώρα... εμείς παίρνουμε ας πούμε τη βάση και την κάνουμε κερασάκι. Δεν είναι κερασάκι είναι το... παντεσπάνι.

Συνάδερφος: Γιατί αυτή η δομή των βιβλίων της γλώσσας Α', Β' ... Στ' μου φαίνεται εντελώς άστοχη; Νομίζω ότι αυτό τα κάνει περισσότερο δυσλειτουργικά – αυτό που έλεγε και η συναδέρφισσα πριν – πάω στο κείμενο, πάω πίσω, ξανά στο κείμενο κι αυτό το λαχάνιασμα να βγει το κείμενο, να το έχουμε δει δεκαπέντε φορές, να το έχουμε βαρεθεί, να το έχουμε ξεχάσει και να 'χουμε χάσει τη μπάλα. Τι μπορεί να γίνει ταυτόχρονα, το κείμενο, κάποιες ασκήσεις πάνω σ' αυτό;

Β. Μελικίδου: Αυτό είναι δικό μας θέμα. Είναι αυτό που σας είπα, ότι αυτή η γραμμή δηλαδή επεξεργασία κειμένου λεξιλόγιο παραγωγή, είναι ένα νήμα. Εμείς πρέπει να το βρούμε. Το βιβλίο αναγκαστικά ίσως – δεν το υπερασπίζομαι, έτσι; - πρέπει να τα κομματιάσει. Η διδασκαλία θα τα ενώσει. Εμείς πρέπει αν βρούμε το νήμα. Στον τρόπο που θα το διδάξουμε να μη το σπάσουμε.

Συνάδερφος: να μαθαίνουμε όμως στο παιδί να μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Όταν είχα κάνει μια χρονιά στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας κάναμε σεμινάρια και λέγανε ότι πρέπει να βάλουμε μπροστά το πώς να μαθαίνουν. Όταν όμως υπάρχει πρόγραμμα αναλυτικό κλπ έχουμε δεσμεύσεις που περιορίζουν την αυτονομία μας. Να βγει η ύλη, να συμφωνήσουμε τι θα διδάξουμε οι συνάδερφοι, να κάνουμε εξετάσεις και διαγωνίσματα, να βγάλουμε θέματα... ξέρετε όλα αυτά σε περιορίζουν.

Β. Μελικίδου: Ξέρεις είναι σαν να σου έχουνε δώσει πλούτη και είναι κλειδωμένα και δεν σου δίνουν τα κλειδιά. Και πίσω απ' τις πόρτες και τι δεν έχει αλλά δεν έχεις κλειδιά. Πραγματικά όταν δεν έχεις τα κλειδιά βλέπεις ας πούμε... βιβλίο δασκάλου, βιβλίο μαθητή, τετράδιο εργασιών, αναλυτικό πρόγραμμα, και παθαίνεις ένα εγκεφαλικό κάθε ένα λεπτό ας πούμε... Εκεί νομίζω ότι αφού δεν με βοηθάνε να... δεν μας δίνουν τα κλειδιά πρέπει να ψάξουμε μόνοι μας.

Συνάδερφος: Πάντως στο γυμνάσιο υπάρχει μια μεγαλύτερη ελευθερία, για να είμαστε ειλικρινείς, μπορούμε κάποια πράγματα, γιατί το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι τόσο δεσμευτικό ούτε και η ύλη. Και παρόλο που έχουμε την ύλη έχουμε τη συνεννόηση μπορεί να γίνει ακόμη και σε μεγάλο σχολείο. Πιστεύω ότι... ας μη τα βλέπουμε όλα αρνητικά, εννοώ ότι στο γυμνάσιο τουλάχιστον και στο δημοτικό μπορεί να γίνει. Δεν ξέρω, στο λύκειο φαντάζομαι είναι πιο ασφυκτικό το πλαίσιο.

Β. Μελικίδου: Ένας τρίτος όταν τ' ακούει αυτό λέει: «ωραία τι καλά χαίρονται στο γυμνάσιο και στο λύκειο κλαίνε». Δηλαδή άντε εγώ να παίξω στο γυμνάσιο... και στο λύκειο τι θα γίνει μετά; Δηλαδή εγώ που θα είμαι στο γυμνάσιο πρέπει να σκεφτώ το λύκειο, δηλαδή ταυτόχρονα έχοντας την ελευθερία μου να μορφοποιώ ώστε να μην χάσω το παιχνίδι του λυκείου και το λύκειο απ' την άλλη να κάτσει να μελετήσει τι γίνεται στο γυμνάσιο για να προσαρμοστεί όσο μπορεί μόνο του παίρνοντας πρωτοβουλίες. Δεν γίνεται να πεις «α, τι καλά εγώ μέχρι την τρίτη γυμνασίου μια χαρά περνάω και από πρώτη λυκείου εσείς καθαρίστε». Και μετά; Δηλαδή δυστυχώς κι εσύ ο ίδιος πρέπει να ψάξεις που είσαι στο γυμνάσιο την ενδεχόμενη συμβατότητα με το λύκειο για να μην αδειάσεις τον εκπαιδευτικό του λυκείου. Στείλεις παιδιά τα οποία... τι θα γίνουν;

Συνάδερφος: Ήθελα να πω κάτι πάνω σ' αυτό που είπατε. Αυτό το είδα πολύ έντονα με την περίληψη. Επειδή δίδαξα περίληψη στη β' λυκείου και μετά πήγα κατευθείαν στην α' γυμνασίου με μια μετάθεση, με βοήθησε πάρα πολύ και είδα ότι αυτά τα δύο πρέπει να τα συνδέσω για να κρατήσω τη σύνδεση γυμνασίου και λυκείου. Και το τονίζω στα παιδιά, γιατί ακριβώς ήρθε η α' γυμνασίου αμέσως μετά τη β' λυκείου...

Β. Μελικίδου: Ήταν συμπτωματικό. Αυτό έπρεπε να είναι ρουτίνα όμως. Και να σας πω, γι' αυτό τα παιδιά παθαίνουν αυτό που σας είπα πριν, κατά ένα περίεργο λόγο όταν φτάνουν στη β' λυκείου νομίζεις ότι τα' ακούν για πρώτη φορά ενώ δεν είναι η πρώτη φορά. Πώς έχει συμβεί αυτό; Μα έχει συμβεί πρώτ' απ' όλα διότι εμείς δεν τα στέλνουμε πίσω. Πρέπει να έχουμε συνεχείς αναφορές μπρος πίσω.

Συνάδερφος: Ίσως κάποιοι καθηγητές είμαστε προνομιούχοι γιατί δουλεύουμε σε γυμνάσιο και λύκειο. Εγώ είμαι στο μουσικό. Αυτό είναι... μακάρι να το βίωναν όλοι. Πραγματικά αυτό που λέτε το έχουμε ζήσει. Εγώ στις πανελλαδικές εξετάζω λογοτεχνία. Την πρώτη χρονιά κόντεψα να πάθω εγκεφαλικό γιατί δεν μπορούσα να βγάλω άκρη. Από τη δε συζήτηση που είχαμε κάνει οι φιλόλογοι έτσι εκεί είναι πια που δεν έβγαλα άκρη. Τη δεύτερη χρονιά πήρα μια σειρά την τρίτη... και μ' έχει βοηθήσει – δεν ξέρω τι έχω κάνει. Στις πανελλαδικές πιστεύω ότι τα κατάφερα τελικά να διορθώνω με τον τρόπο που πρέπει αλλά το σίγουρο είναι, το νιώθω, ότι μ' έχει βοηθήσει πολύ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στα μικρότερα παιδιά. Αν δεν είχα πιάσει την γ' λυκείου δεν θα μπορούσα να το κάνω αυτό.

5. «έκθεση»-η ασυνέχεια γυμνασίου και λυκείου

Συνάδερφος: Για τη Γλώσσα θα ήθελα να πω κάτι που έχει εντοπιστεί και από τα παιδιά ακόμα – ένα καλό τμήμα της β' τάξης του γυμνασίου – ότι είναι λίγες οι ώρες. Δηλαδή αυτό το δίωρο που έχουμε εμείς που μπορεί να χαθεί για διάφορους λόγους είναι πάρα πολύ λίγο. Να πάρω έκθεση, να τη διορθώσω και μετά να προχωρώ σαν τρελή, μετά να ξαναγυρνάω στα κείμενα - μια που έτσι απαιτούν οι ασκήσεις – να κάνω υποχρεωτικά κάποια κείμενα αφού σ' αυτά στηρίζεται το β' μέρος κλπ είναι κουραστικό. Και επίσης να πω ότι αυτά που είναι πολύ καλά παιδάκια στη β' τάξη και είναι σε μια κρίσιμη ηλικία έχουν και ένα σωρό άλλα ερωτηματικά και προβλήματα. Και πού θα τα καταθέσουν, στο φιλόλογο. Δηλαδή, παράδειγμα, μπορεί να κάνουμε επάγγελμα-ανεργία κι ο άλλος να ξεκινήσει απ' αυτό και να μου πει μετά ότι τον μπαμπά του τον απέλυσαν. Δηλαδή τους κλείνω τα στόματα για να μπορέσουμε να κάνουμε το β' μέρος για παράδειγμα. Είναι λίγες οι ώρες. Έχω διαφωνήσει με τους συναδέλφους που λένε να φύγουν τ' αρχαία απ' το γυμνάσιο κτλ αλλά μέχρι και τα ίδια τα παιδιά θέλουν εκείνες τις ώρες να κάνουν Νέα παραπάνω.

Συνάδερφος: Με αφορμή το λόγο της συναδέλφισσας θέλω να συζητήσουμε ένα πράγμα που στο μυαλό μου είναι δύσκολο να το χειριστώ. Η συναδέλφισσα χρησιμοποιεί τη λέξη «έκθεση». Θα ήθελα να δω πραγματικά στο γυμνάσιο τι διδάσκεται ως «έκθεση». Αυτό που διδάσκετε εσείς κι αυτό που διδάσκουμε εμείς τελικά έχει καμιά σχέση ή έχουμε τρελάνει τα παιδιά μας; Ας πούμε ο συνάδελφος που είναι στο λύκειο λέει στο παιδί: θα κάνεις έτσι, θα κάνεις αλλιώς... στο γυμνάσιο: «όχι!! Δεν είναι έτσι...»... στις πανελλαδικές άλλη βαθμολόγηση μετά. Μήπως θα ήταν καλό να ενημερωθούμε όλοι για όλα και ν' ακολουθούμε μια κοινή τακτική;

Β. Μελικίδου: Γι' αυτό σας είπα πριν. Ο καθένας πρέπει να πάρει όλη τη σειρά βιβλίων. Πρέπει εσείς που είστε στο λύκειο να πάρετε τα βιβλία της γλώσσας του γυμνασίου. Να τ' αποκτήσετε, να τα κατεβάσετε και να δείτε τι γίνεται. Επίσης εγώ θα έλεγα ότι αυτό πρέπει να

το κάνουν οι σύλλογοι, δηλαδή οι φιλόλογοι μέσα σ' ένα σύλλογο και οι σύμβουλοι οι οποίοι σας πληροφορώ - έχω διαπιστώσει - ότι δεν ξέρουν, δεν μπορούν να τα χειριστούν αυτά. Αυτή την ασυνέχεια την αγνοούν.

Συνάδερφος: [...] Ας πούμε άκουσα για βαθμολόγηση. Βάσει ποιων κριτηρίων μαθαίνουν τελικά τα παιδιά να βαθμολογούν;

Συνάδερφος: Κι όμως στο γυμνάσιο, στην παραγωγή λόγου που έχει στο τέλος μπαίνουν και συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Τα οποία είναι πολύ σημαντικά. Επίσης στο γυμνάσιο βλέπω ότι ξεκινάει με την περιγραφή, αφήγηση και συνεχίζει με την επιχειρηματολογία, να μπορώ να εκφράσω επιχειρήματα. Το βιβλίο της γ' δημοτικού έχει επίσης την ίδια δομή, δηλαδή έχει περιγραφή, αφήγηση κι έχει επιχειρήματα, δηλαδή: νομίζω, λέω, πιστεύω, θεωρώ ότι... Ξεκινάει με μία σειρά. Εγώ νομίζω ότι μετά χάνεται αυτή σειρά ή ίσως εμείς τη χάνουμε.

Συνάδερφος: ...μα 40 δεν βαθμολογούμε στο τέλος; Δηλαδή εκείνο που γίνεται έκθεση στο γυμνάσιο, που διδάσκεται αυτόνομα, που σε μας (στο λύκειο) δεν είναι αυτόνομα. Ούτε στις πανελλαδικές είναι αυτόνομη. Όλο αυτό είναι 40 μονάδες. Και πηγαίνει ένας τυφλοσούρτης που λέει είναι τόσο η δομή τόσο η έκφραση κλπ. Κι όλα αυτά τα ωραία τα πράγματα πρέπει το παιδί να τα βάλει σ' ένα τυφλοσούρτη των 40 μονάδων ας πούμε.

Συνάδερφος: Όμως και στο γυμνάσιο στα κριτήρια αυτοαξιολόγησης υπάρχει το λεξιλόγιο, υπάρχει η δομή...

Μελικίδου: Ναι όμως εκεί, ακριβώς επειδή είναι πιο καθαρά τα πράγματα... ας πούμε λέει: περιγραφή: χρησιμοποιούμε αυτούς τους άξονες, ένας, δύο κλπ... Μετά λέει στο παιδί: πάρε το κείμενό σου, πάρε και τους άξονες. Έχεις περιγράψει μ' αυτόν τον άξονα; Δηλαδή έχει αξία η αυτοαξιολόγηση γιατί οι παράμετροι είναι ξεκάθαρες. Είναι τυπικό είδος η περιγραφή και έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Και δίνει το βιβλίο αυτούς τους άξονες, αυτά τα χαρακτηριστικά και πρέπει ν' ανταποκριθεί το κείμενο σ' αυτά. Οπότε το παιδί τα έχει διδαχτεί και μπορεί ν' αυτοαξιολογηθεί. Πώς να κάνεις αυτοαξιολόγηση στο λύκειο; Με τι όρους δηλαδή;

6. γιατί λείπει ο αναλυτικός λόγος απ' τα παιδιά;

Συνάδερφος: Κάτι και για τις ξένες γλώσσες. Στην παραγωγή λόγου ας πούμε, στα πτυχία δίνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Γράφετε μία επιστολή, γράφετε αυτό, ρωτάτε αυτό... ενώ στα ελληνικά είναι: πάρτε ένα θέμα και γράψτε.

Β. Μελικίδου: Όχι. Στις πανελλαδικές έχει εφευρεθεί τα τελευταία δώδεκα χρόνια το περίφημο επικοινωνιακό πλαίσιο, που κάποια χρονιά, δεν θυμάμαι πότε, έλεγε στα παιδιά: υποθέστε ότι είστε ο διευθυντής του σχολείου... τόσο επικοινωνιακό! Και δεν έχουν μάθει ούτε τα χαρακτηριστικά της ομιλίας ως επικοινωνιακού είδους ούτε του άρθρου ούτε της επιστολής.

Συνάδερφος: Ν' αφήσω λίγη μαγιά για μια επόμενη συνάντηση. Εγώ το πρόβλημα που αντιμετωπίζω με τα γραπτά των μαθητών δεν είναι τόσο το λεξιλόγιο όσο ότι δεν μπορούν να αναπτύξουν αναλυτικό λόγο. Αυτό πώς να το καλλιεργήσουμε; Δεν είναι ότι δεν ξέρουν λέξεις, είναι ότι δεν μπορούν να γράψουν πέρα από δύο σειρές.

Β. Μελικίδου: Η απάντηση είναι η ίδια ακριβώς. Δηλαδή, αυτό το μοντέλο συνηγορεί υπέρ κι αυτού του στόχου. Δηλαδή αν μάθουν τα παιδιά να αποκρυπτογραφούν άξονες και να ομαδοποιούν γύρω απ' αυτούς σημαίνει ότι αποκωδικοποιούν την παράγραφο. Το σύνολο του

κειμένου κι επομένως την παράγραφο. Δηλαδή κάνουν μακρό και μικρο-σκοπική ανάλυση. Από κει και πέρα τους ζητούμε να το κάνουν στο δικό τους γραπτό. Οι άξονες είναι οι δυνατότητες επέκτασης ενός θέματος. Από κει και πέρα η ανάλυση του κάθε άξονα... φανταστείτε τώρα έτσι: οι άξονες είναι η κάθετη ανάπτυξη ενός θέματος και οι ομαδοποιήσεις είναι η οριζόντια. Δηλαδή η ανάλυση. Η ομαδοποίηση του λεξιλογίου... το λεξιλόγιο δεν είναι λέξεις μόνο είναι έννοιες.

Γ. Παπαναστασίου: Και επίσης θα έπρεπε ίσως να γράφουν και περισσότερο. Δηλαδή δεν μπορούμε να εξετάζουμε κάτι στο οποίο ο μαθητής έχει δοκιμαστεί δέκα φορές και να έχουμε απαιτήσεις το αποτέλεσμα μετά τις δέκα φορές να είναι εξαιρετικό. Πρέπει να το κάνει ίσως είκοσι φορές πρέπει να το κάνει τριάντα φορές. Τα παιδιά σήμερα γράφουνε σχετικά λίγο. Έχουμε όλοι αίσθηση αυτού του πράγματος. Να πω την αλήθεια εγώ την έχω κι από το πανεπιστήμιο ακόμη. Βλέπω, ας πούμε σε απλές ερωτήσεις, απαντήσεις φοιτητών φιλολογίας οι οποίες είναι αποστεωμένες θα έλεγε κανείς. Είναι τίποτα... δίνω τα τρία βασικά πράγματα για να ξεφύγω απ' την ερώτηση.

[...]

Β. Μελικίδου: Ξέρετε, κάποια ομάδα ασκήσεων πολύ καλή - στο δημοτικό νομίζω - έχει αυτό το πράγμα: ας πούμε διδάσκω την περιγραφή. Δύο στήλες. Σου δίνω - για να φανεί η επέκταση - μία στήλη τα χαρακτηριστικά του προσώπου δεύτερη στήλη σχολιασμός των χαρακτηριστικών. Χρησιμοποίησε επίθετα και το αντίστοιχο γνώρισμα. Ας πούμε, πρώτα αυτό το κάνει το κείμενο και μετά κάν' το εσύ, κάνε επέκταση. Ή διδάσκοντας σύνταξη και δευτερεύουσες προτάσεις λέει πάρε αυτή την απλή πρόταση, κάνε μία επέκταση προσθέτοντας μία αναφορική η οποία θα προσθέτει... δηλαδή του δίνει συνεχώς δυνατότητα να επεκτείνει.

Συνάδερφος: Πάντως προς αυτή την κατεύθυνση δεν βοηθάει και το είδος των κειμένων που υπάρχουν στα βιβλία της γλώσσας, είτε είναι του γυμνασίου είτε είναι του λυκείου. Είναι το επίπεδο πολύ υψηλό. Εγώ νιώθω συχνά ότι τα παιδιά δεν κατανοούν - τουλάχιστον με την πρώτη ανάγνωση - δεν κατανοούν όχι απλώς κείμενο αλλά ούτε παραγράφους. Αυτό τους βραχυκυκλώνει και δεν συμμετέχουν στη διαδικασία. Πόσο μάλλον μετά να αναπτύξουν λόγο γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα. Δηλαδή νομίζω πολλές φορές ότι πρέπει να ξεκινήσουμε από απλούστερα κείμενα ή τέτοια που να είναι κοντά στα ενδιαφέροντά τους που μπορούν να κατανοήσουν έννοιες κλπ και να μπορούν να παράξουν έτσι και λόγο.

Β. Μελικίδου: Πιστεύω πως δεν είναι μάλλον τόσο θέμα κειμένων όσο τρόπου χειρισμού τους. Έχω διαπιστώσει ότι τα παιδιά νιώθουν τεράστια αμηχανία απέναντι σ' οποιοδήποτε κείμενο. Μπορεί να τους κάνεις την απλούστερη ερώτηση και να μη βρουν την απάντηση μέσα στο κείμενο σαν να είναι μια απεριόριστα μπερδεμένη μαγική εικόνα. [...] Γι' αυτό νομίζω ότι χρειάζεται να μάθουν - πρώτα να καταλάβουμε εμείς πώς γίνεται και μετά τα παιδιά - να ξεκλειδώνουν το κείμενο. Η επεξεργασία είναι κάτι που λείπει εντελώς απ' το σχολείο. Πιστεύω πάρα πολύ σ' αυτήν.