



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού»

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
του ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΠΟΥΛΙΟΥ (Α.Μ. 05009)

Θέμα: Το δημιουργικό δοκίμιο
(Η συμβολή της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στην παραγωγή γραπτών κειμένων πρωτότυπης μορφής. Η περίπτωση της έκφρασης- έκθεσης στη Γ' Λυκείου.)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ:
Μ. ΠΑΠΑΡΟΥΣΗ & Μ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7974/1

Ημερ. Εισ.: 15-01-2010

Δωρεά: Συγγραφέας

Ταξιθετικός Κωδικός: Δ

372.364

ΠΟΥ

«Καμιά τεχνολογία δεν μπορεί να υποκαταστήσει το γράψιμο, όπως και η τέχνη της φωτογραφίας δεν μπόρεσε ποτέ να υποκαταστήσει τη ζωγραφική...Οι υπολογιστές απειλούν όχι το γράψιμο, αλλά το χαρτί (ή, καλύτερα, προστατεύουν τα δάση).»

(Smith,1994)

«Κυνηγώντας την πρωτοτυπία, διαπιστώνουμε ότι μπορούμε να την επιτύχουμε μόνο στη σύνθεση των ιδεών, στην έκφραση και το ύφος και όχι στην πρωτογενή σύλληψη της ιδέας. Η όποια ιδέα είναι ένα κύτταρο, ένα στοιχείο βασικό που δεν προσδιορίζει την προσωπικότητα ενός έργου. Χρειάζεται η...μίτωσή του, η εξέλιξη αυτού του κυττάρου, για να δούμε το φως της δημιουργίας.»

(Πασχαλία Τραυλού, pasxaliatravlou.psichogios.gr/2008)

« ...Εζήτησα να ζυπνήσω ψυχές ικανές να καθορίσουν μονάχες τους αύριο την τύχη τους κι όχι νευρόσπαστα που να κινούνται σήμερα με τη θέληση του πρώτου τυχαίου δασκάλου τους κι αύριο με του άλλου οποιουδήποτε κυρίου τους.

Δεν έδωκα καλούπια σε καμιά περιοχή της ζωής και της σκέψης τους, καλούπια που αλλάζουν επιφανειακά μονάχα κ' εξωτερικά τη ζωή, μα που αφήνουν αποκοιμισμένη και στείρα την ψυχή τους.

Όπου έβλεπα την ελεύθερη σκέψη τη σεβάστηκα και την αγάπησα, οσοδήποτε τολμηρή κι αν ήταν, και περιφρόνησα με αγανάχτηση το μυαλό το σκλαβωμένο μέσα στα δεσμά της πρόληψης και της υποκρισίας.

Οι ταπεινοί γύρω μας μάς έριξαν λόγια βδελυρά και μας εμίσησαν – αλίμονο αν δε μας μισούσαν, αυτό θα σήμαινε πως συγγενεάμε με την ταπεινή και πρόστυχη ψυχή και ζωή τους.

Γιατί μαθητής μου εμένα δεν είναι 'κείνος που αγαπά την ήρεμη κι ακίνδυνη ζωή, τη στρωμένη με λουλούδια, αλλά εκείνος που μέσα του έχει ζυπνήσει η ανησυχία. Μαθητής μου δεν είναι 'κείνος που θα μ' αγαπήσει με μια θηλυκιά και μαλακή άγωνα αγάπη, αλλά εκείνος που ακολουθώντας τις αρχές της επικίνδυνης πάλης θα με φτάσει και θα με ξεπεράσει, αρνιούμενος ίσως στο τέλος εμένα...»

Κουντουράς, Μ.(1985)

πρόχειρο χειρόγραφο με σημειώσεις για το λόγο στο τέλος του σχολικού έτους 1929-30 στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|----|
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 4 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ | 7 |
| 1. Ονομάτων Επίσκεψις | 7 |
| 2. Κριτική Σκέψη και Εκπαίδευση | 8 |
| 2.1. Γενικά | 8 |
| 2.1.1. Ιστορική Αναδρομή | 8 |
| 2.1.2. Το Κίνημα της Κριτικής Σκέψης | 10 |
| 2.1.3. Προγράμματα Κριτικής Σκέψης | 11 |
| 2.1.4. Λόγοι που επέβαλαν το Κίνημα της Κριτικής Σκέψης | 13 |
| 2.1.5. Η Κριτική Σκέψη στο Ελληνικό Σχολείο | 14 |
| 2.2. Ειδικά | 14 |
| 2.2.1. Ανάλυση της Κριτικής Σκέψης | 14 |
| 2.2.2. Η Συναισθηματική Διάσταση της Κριτικής Σκέψης | 17 |
| 2.2.3. Συνθήκες Ανάπτυξης της Κριτικής Σκέψης-Κριτική Διδασκαλία | 18 |
| 2.3. Κριτική Σκέψη και Γλωσσικό Μάθημα | 21 |
| 2.3.1. Εισαγωγή | 21 |
| 2.3.2. Παράγοντες που καθορίζουν το Βαθμό Κατανόησης | 23 |
| 3. Δημιουργική Σκέψη και Εκπαίδευση | 24 |
| 3.1. Εισαγωγή | 24 |
| 3.2. Δημιουργικότητα | 25 |
| 3.3. Κριτήρια Δημιουργικής Σκέψης | 26 |
| 3.4. Χαρακτηριστικά Δημιουργικών Ατόμων | 27 |
| 3.5. Στάδια Δημιουργικής Διαδικασίας | 28 |
| 3.6. Εμπόδια στη Δημιουργική Σκέψη | 29 |
| 3.7. Δημιουργικότητα και Εκπαίδευση | 29 |
| 3.8. Δημιουργικότητα και Γλώσσα | 32 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ | 34 |
| 1. Το Παρελθόν | 34 |
| 2. Το Παρόν | 36 |
| 3. Τα σημερινά προβλήματα | 38 |
| 4. Συμπεράσματα | 41 |

| | |
|--|----|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ | 42 |
| 1. Εισαγωγή | 42 |
| 2. Κριτικό και δημιουργικό – γι' αυτό και πρωτότυπο – γράψιμο | 48 |
| 3. Μεθοδολογία | 50 |
| 4. Διεξαγωγή της διδασκαλίας επιχειρηματολογικών κειμένων | 57 |
| 5. Το Αξιολογικό Μοντέλο | 62 |
| 5.1. Προβλήματα στα (πριν την παρέμβαση) μαθητικά δοκίμια | 66 |
| 5.2. Παραδείγματα μαθητικών δοκιμίων (μετά την παρέμβαση) | 71 |
| 5.2.1. Κείμενο ομαδοσυνεργατικής παραγωγής | 71 |
| 5.2.1.1. Αξιολόγηση | 73 |
| 5.2.1.1.1. Η επιφυλλίδα ως σύνολο | 73 |
| 5.2.1.1.1.1. Η Εισαγωγική Παράγραφος | 73 |
| 5.2.1.1.1.2. Οι Σκοποί του Κειμενικού Λόγου | 74 |
| 5.2.1.1.1.3. Συνοχή του Κειμενικού Λόγου | 77 |
| 5.2.1.1.1.4. Η Καταληκτική Παράγραφος | 80 |
| 5.2.1.1.2. Η επιφυλλίδα στα μέρη της | 81 |
| 5.2.1.1.2.1. Η Παράγραφος | 81 |
| 5.2.1.1.2.2. Η Προτασιακή Ποικιλία | 83 |
| 5.2.1.1.2.3. Το Λεξιλόγιο | 86 |
| 5.2.2. Παράδειγμα ατομικής παραγωγής | 87 |
| 5.2.2.1. Αξιολόγηση | 90 |
| 5.2.2.1.1. Η εισήγηση ως σύνολο | 91 |
| 5.2.2.1.1.1. Η Εισαγωγική Παράγραφος | 91 |
| 5.2.2.1.1.2. Οι Σκοποί του Κειμενικού Λόγου | 92 |
| 5.2.2.1.1.3. Συνοχή του Κειμενικού Λόγου | 93 |
| 5.2.2.1.1.4. Η Καταληκτική Παράγραφος | 94 |
| 5.2.2.1.2. Η εισήγηση στα μέρη της | 94 |
| 5.2.2.1.2.1. Η Παράγραφος | 94 |
| 5.2.2.1.2.2. Η Προτασιακή Ποικιλία | 95 |
| 5.2.2.1.2.3. Το Λεξιλόγιο | 96 |
| 5.2.3. Συμπεράσματα από την ομαδοσυνεργατική και την ατομική παραγωγή κειμένων | 97 |

| | |
|---|-----|
| 6. Περιορισμοί (ως προς το σύνολο της παρέμβασης) | 98 |
| 7. Συμπεράσματα από το σύνολο της παρέμβασης - Προτάσεις | 98 |
| 8. Ευχαριστίες | 102 |
| ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ | 103 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 119 |
| 1.Ελληνόγλωσση | 119 |
| 2.Ξενόγλωσση | 126 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ | 136 |
| 1.Εκθέσεις πριν την παρέμβαση | 136 |
| 2.Εκφωνήσεις (πρωτότυπες) θεμάτων (πρωτότυπων) | 146 |
| 3.Εκφώνηση (πρωτότυπη)-Ασκήσεις-Ιδεοθύελλα | 147 |
| 4.Περίληψη (πρωτότυπη) | 151 |
| 5.Λεξιλόγιο-Εννοιολόγιο (πρωτότυπα) | 152 |
| 6.Προτάσεις-Περίοδοι (πρωτότυπες) | 154 |
| 7. 2 ^ο Παράδειγμα ομαδικής παραγωγής λόγου | 155 |
| 8.Δοκίμιο (ατομικής) δημιουργικής γραφής | 165 |
| 9.Πρόλογοι (πρωτότυποι) | 169 |
| 10.Επίλογοι (πρωτότυποι) | 171 |
| 11.Κριτήρια Αξιολόγησης (ΚΕΕ,1999): Εισαγωγές, ενδεικτικές ασκήσεις | 173 |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Μέσα από νέους τρόπους σκέψης που υποκινούν το άτομο να επιλέγει κριτικά και να εκφράζεται δημιουργικά πρέπει να επαναπροσδιοριστούν οι αντιλήψεις για τη μαθησιακή διαδικασία, σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που αντικατοπτρίζει την κοινωνική, πολιτισμική και γνωστική ετερότητα των σύγχρονων κοινωνιών. Η εκπαίδευση στη σημερινή εποχή είναι αντιμέτωπη με το πρόβλημα της οργάνωσης της σκέψης, αλλά και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, όταν η πολυπολιτισμική οργάνωση της κοινωνίας σε σχέση με τη δυναμική έκρηξη της πληροφορίας αναδεικνύουν το ζήτημα της πολυπλοκότητας και της σφαιρικοποίησης της γνώσης.»

(Morin, 1999/ 1999a)

Η παρούσα εργασία συμπεριλαμβάνει θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση της κριτικής και δημιουργικής διδασκαλίας και μάθησης στο «ιδιαιτερο»¹ περιβάλλον της Γ' Λυκείου, έχοντας ως δίαυλο και πεδίο εφαρμογής το γλωσσικό μάθημα της Έκθεσης-Έκφρασης. Αφορμή της αποτέλεσε η ανάγκη να διαπιστωθούν οι λόγοι για την 26^η θέση που κατέλαβε η Ελλάδα μεταξύ των 29 χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. στο διαγωνισμό PISA² 2000 (όταν είχε δοθεί έμφαση στην κατανόηση και επεξεργασία κειμένου). Μολονότι ακόμα και σε όσους δεν παροικούν την εκπαιδευτική Ιερουσαλήμ - ή πρόκειται για υπερβολικά αισιόδοξη άποψη (αν σκεφτεί κανείς τη χρόνια μεμψιμοιρία του Έλληνα); - γίνεται αντιληπτό πως τα αποτελέσματα αυτά δεν αποδίδουν την αντικειμενική εικόνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος («αφού η στοχοθέτηση των αναλυτικών προγραμμάτων μας σπουδών διαφέρει από τη αντίστοιχη των ΑΠΣ των διακριθεισών χωρών, και αυτό είναι βασική αιτία που οι επιδόσεις των μαθητών μας δεν ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις του PISA» (Καζαντζής, 2005), η αποτυχία σε ό,τι αφορά τη διαχείριση «κειμένου»³ ωθεί στην αναζήτηση άλλων μη βασικών αιτιών του φαινομένου.

Η μελέτη της θεματολογίας του διαγωνισμού (από το δικτυακό τόπο www.pisa.oecd.org και από την ειδική έκδοση του Κ.Ε.Ε (2005)(πάντα αναφορικά με την «Επεξεργασία Κειμένου», μέσω της οποίας «αναδεικνύεται η πνευματική ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιήσουν γραπτό υλικό, να το ερμηνεύσουν, να σκεφθούν πάνω σε αυτό και να καταλήξουν σε συμπεράσματα» (OECD, 2000) πείθει και τον πιο δύσπιστο (Κάτσικας, 2007) ότι για την αίσια (σωστή αντίληψη του κειμένου και ανταπόκριση σ'αυτό με τον καλύτερο δυνατό τρόπο) έκβαση κάθε «περίπτωσης ανάγνωσης»⁴ (όπου χρειάζεται κανείς να διαβάσει ή να γράψει ένα κείμενο) απαιτούνται δεξιότητες (κατανόησης, αναγνώρισης και απαρίθμησης στοιχείων, ερμηνείας, αξιολόγησης, κατηγοριοποίησης, διάκρισης και αντιπαραβολής πληροφοριών, αφαίρεσης, σύνθεσης, σύγκρισης με την προσωπική του καθενός γνώμη

και κατάταξης σε κλίμακα αξιών, εξαγωγής συμπερασμάτων) που η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη χώρα μας - ως πράξη - δεν έχει (επιδιώξει να καταφέρει να) αναπτύξει στους μαθητές/-τριες. Ίσως επειδή δεν έχουμε ακόμη διανύσει τη μεταβατική περίοδο ανάμεσα στην *Έκθεση Ιδεών* (τη μορφή που είχε το γλωσσικό μάθημα ως τα τέλη της δεκαετίας του 1980, όταν οι μαθητές/-τριες διδάσκονταν Λογοτεχνία και εξετάζονταν στη συγγραφή μιας ιδιότυπης μορφής δοκιμίου, με αυτή την ονομασία), και την *Παραγωγή Κειμένου* (όπως διδάσκεται από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 με τα βιβλία της «Έκφρασης-Έκθεσης» (που περιλαμβάνουν μη λογοτεχνικά κείμενα⁵), αλλά εξετάζεται—σε πανελλήνια κλίμακα—από το 2000 και μετά). Η βαριά κληρονομιά της πρώτης εμποδίζει την εξέλιξη της δεύτερης, κυρίως γιατί οι περισσότεροι/-ες (διδάσκοντες/-ουσες, αλλά πρωτίστως τα μέλη των εκάστοτε επιτροπών στις γενικές εξετάσεις, των οποίων οι επιλογές καθοδηγούν τη διδακτική πρακτική) «αυτήν ξέρουν και αυτήν εμπιστεύονται». Το ζήτημα αναλύεται εκτενώς - στο πλαίσιο πάντα μιας διπλωματικής εργασίας - παρακάτω (2^ο κεφ.), αλλά μια ματιά στα κείμενα—και τις ερωτήσεις αξιολόγησης—του PISA 2000 (OECD, 2000) αρκεί για να καταδείξει το...μέλλον του γλωσσικού μαθήματος.

Ωστόσο, η συγκεκριμένη εργασία θα παραμείνει στο παρόν. Μην μπορώντας (για τυπικούς και ουσιαστικούς λόγους⁶) να κάνει το άλμα και να ερευνήσει αν η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με τη μορφή του PISA θα ανέπτυξε τις δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου που πιο πάνω αναφέρθηκαν, επιδίωξε να τις εντοπίσει (να ελέγξει δηλαδή αν αναπτύσσονται) μέσα από τη διδασκαλία της Έκθεσης-Έκφρασης με μια μεθοδολογία που στηρίζεται μεν στη λογική του PISA (επιλογή θεμάτων/κειμένων που άπτονται του σύγχρονου προβληματισμού – του οποίου κάθε μαθητής/-τρια Λυκείου θεωρείται κοινωνός – και ανάλυσή τους με ερωτήσεις κριτικοδημιουργικού προσανατολισμού), αποβλέπει όμως στη συγγραφή - με τους όρους της Παραγωγής Κειμένου των Γενικών εξετάσεων (ΥΠΕΠΘ,2007) - επιχειρηματολογικών⁷(Adam,1999) κειμένων (άρθρων, επιστολών, κ.τ.ο.) δοκιμιακής μορφής, κατά κανόνα ευρύτερων σε έκταση από αυτά που ζητούνται στο διαγωνισμό.

Με βασικό συμπέρασμα, μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, πως ο λόγος γίνεται για δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης απ' την πλευρά των μαθητών/-τριών, εξετάστηκε πώς τα παράγωγά τους (τα γραπτά τους κείμενα) θα μπορούσαν να καταστούν κριτικά και δημιουργικά. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό

προέκυψε απ' τη μελέτη γραπτών κειμένων δόκιμων συγγραφέων, δημοσιογράφων, επιστημόνων, σε βιβλία, εφημερίδες και περιοδικά, και συνέκλινε στην ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων των παραπάνω δεξιοτήτων για την παραγωγή κειμένων πρωτότυπης μορφής (παραγωγές που ανταποκρίνονται στα κριτήρια του ασυνήθιστου, της σπανιότητας, της μοναδικότητας). Έστω λοιπόν κι αν το θέμα ήταν το ίδιο (απαραίτητο στοιχείο για τη σύγκριση) ο/η κάθε συγγραφέας το ανέπτυξε με έναν τρόπο προσωπικό, με ύφος ιδιαίτερο, που όσο κι αν στις γενικές του γραμμές συνέκλινε με των άλλων (αναπόφευκτο αυτό και στα μαθητικά κείμενα· ιδίως εκεί) η επιμέρους εξέταση του κειμένου καταδεικνυε τις διαφορές και το πρωτότυπο του πράγματος: στο περιεχόμενο (ιδέες, επιχειρήματα), αλλά κυρίως στη μορφή (δομή, σύνδεση προτάσεων, λεξιλογικές επιλογές). Αυτή η πρωτοτυπία επισημάνθηκε στους/στις μαθητές/-τριες, αναλύθηκε στα συστατικά στοιχεία της, αποτέλεσε (η παραγωγή της) αντικείμενο εξάσκησης και μέτρο για την επίτευξη ή μη των στόχων μας. Γι' αυτό το σκοπό συγκροτήσαμε ένα διδακτικό μοντέλο (μέθοδος, υλικό διδασκαλίας, τρόποι αξιολόγησης) βασισμένο στην κειμενογλωσσολογία και σε προγενέστερες της (προδρομικές της, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία) θεωρίες. Το αν και κατά πόσο η εφαρμογή του μοντέλου αυτού οδηγεί στην παραγωγή τόσο καλογραμμένων (σωστών) όσο και πρωτότυπων (σε επιμέρους χαρακτηριστικά τους) κειμένων αποτελεί την ερευνητική μας υπόθεση, η οποία και επαληθεύεται.

Ακολούθως εκτίθεται η εν λόγω προσπάθειά. Παρουσιάζονται μη απολύτως μετρήσιμα δεδομένα, αφού χρησιμοποιούνται - πέρα από τα λογικά - και διαισθητικά⁸ κριτήρια αξιολόγησης του πρωτότυπου κάποιων κειμένων (παράλληλα, για σύγκριση, με μη πρωτότυπα κείμενα, που αδυνατούν να ξεφύγουν απ' τον εναγκαλισμό της κοινοτοπίας, από την οποία υπέφερε και υποφέρει το μάθημα της Έκθεσης).

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο αναλύονται οι έννοιες της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης, ιδιαίτερα σε σχέση με το σχολείο (διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης) και το γλωσσικό μάθημα, η πορεία του οποίου στην ελληνική εκπαίδευση εξετάζεται στο δεύτερο κεφάλαιο. Ακολουθεί (γ' κεφάλαιο) η παρουσίαση της διδακτικής μας παρέμβασης (έρευνα-αποτελέσματα).

Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

1. Ονομάτων επίσκεψις

Ως *κριτική σκέψη (critical thinking)* ορίζεται η νοητικο-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης (Nickerson,1991· Halpern,1999).

Σχεδόν συνώνυμη, αλλά κατά τι ευρύτερη από την έννοια της κριτικής σκέψης, είναι η έννοια της *στοχαστικο-κριτικής σκέψης (reflective thinking)* (Von Wright, 1992): η μορφή της σκέψης που έχει τη δυνατότητα να ανευρίσκει σχέσεις και να επιλύει προβληματικές καταστάσεις, ενώ παράλληλα έχει πλήρη επίγνωση του γεγονότος ότι υπάρχουν και άλλοι εναλλακτικοί τρόποι θεώρησης και επίλυσης των προβλημάτων, οι οποίοι ξεκινούν από διαφορετικές παραδοχές και οδηγούν σε διαφορετικές συνεπαγωγές.

Τέλος, μιλούμε για *δημιουργική σκέψη (creative thinking)* (Fisher,1990· Finke et al.,1992·Ξανθάκου,1998), όταν κυρίαρχα στοιχεία στη διαδικασία της σκέψης δεν είναι ούτε η συνεπής χρήση κριτηρίων ούτε η ορθολογικότητα των διαδικασιών ούτε ο αναλογισμός για τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές των εναλλακτικών επιλογών, αλλά η ικανότητα για μετασχηματισμό, επαναθεώρηση, σύνθεση και αναδιάρθρωση των διαθέσιμων στοιχείων, που, τελικά, οδηγεί στην παραγωγή ευρηματικών, καινοτόμων, πρόσφορων και πρωτότυπων γνωστικών προϊόντων.

Η κριτική, λοιπόν, σκέψη χαρακτηρίζεται από τη με λογικό και συστηματικό τρόπο ανάλυση των δεδομένων, και προσφέρεται για την αντικειμενική αποτίμηση μέσων, μεθόδων, μαρτυριών, κριτηρίων και λύσεων. Η δε δημιουργική σκέψη «*χαρακτηρίζεται από τη διαισθητική και φαντασιακή προσέγγιση των δεδομένων που δεν υπόκειται σε προκαθορισμένους κανόνες, αλλά είναι ευαίσθητη στα κυρίαρχα στοιχεία του συγκεκριμένου (context)*⁹ και προσφέρεται για την παραγωγή νέων προϊόντων και την επίλυση μη

αλγοριθμικών προβλημάτων, τα οποία χαρακτηρίζει η ασάφεια και η αντιφατικότητα» (Lipman 1995, σ. 193).

Στην ελληνική βιβλιογραφία γίνεται σχετική αναφορά με τους όρους συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη. Ως *συγκλίνουσα* ορίζεται το είδος της σκέψης κατά το οποίο το άτομο χρησιμοποιεί καθιερωμένες διαδικασίες και απόψεις για να ανεύρει τη μόνη ορθή και αποδεκτή λύση σ' ένα πρόβλημα, ενώ ως *αποκλίνουσα* το είδος της σκέψης κατά το οποίο το άτομο χρησιμοποιεί πρωτότυπες ιδέες και μεθόδους για να διατυπώσει εναλλακτικές προτάσεις που ξεφεύγουν από τα συνηθισμένα νοητικά σχήματα και αναδεικνύουν νέες σχέσεις και θεωρήσεις της πραγματικότητας. Η αποκλίνουσα σκέψη που αποτελεί τη βάση ή κατ' άλλους ταυτίζεται με τη δημιουργική σκέψη (Rodari,1985) συνδυάζει την παραγωγική νοοτροπία, τη νοητική ευκαμψία και ευχέρεια και την ευαισθησία στα προβλήματα, αλλά σε καμιά περίπτωση δε θα πρέπει να θεωρηθεί ότι στερείται λογικής βάσης (Καυάλης,1996·Ξανθάκου,1998·Τομασίδης, 1982), παρόλο που κάνει άλματα και δεν ακολουθεί την καθιερωμένη πορεία της σκέψης (Masialas & Zevin,1975). Η «λογικότητά» της συνίσταται στο γεγονός ότι θέτει σκοπούς και επιλέγει κριτήρια τόσο κατά τη δράση όσο και κατά την αποτίμηση του «προϊόντος».

Από την άλλη, θα ήταν λάθος να συμπεράνει κανείς ότι η αναλυτική επεξεργασία των δεδομένων, που κάνει η κριτική σκέψη, δεν μπορεί να γίνεται με δημιουργικό τρόπο (Beyer,1988·Perkins,1990), αφού κατά την αποτελεσματική επεξεργασία το άτομο ασκεί την ευρηματικότητά του και βασίζεται σε παραδοχές, σχηματίζει νέες έννοιες, προβλέπει συνεπαγωγές, αναζητά εναλλακτικές προσεγγίσεις, παραστατικοποιεί και ερμηνεύει τα δεδομένα, αναζητά τις πιθανές εξελίξεις (Paul,1993·Adams & Hamm,1994).

Δεν υπάρχουν, λοιπόν, στεγανά στις νοητικές διεργασίες: Τα προβλήματα οικοδομούνται και απαιτούν τόσο την κριτική (ανάλυση, ταξινόμηση, σύγκριση των δεδομένων ενός προβλήματος με μια λογική μορφή), όσο και τη δημιουργική (επαναπροσδιορισμό, μετασχηματισμό, ανασύσταση, αναδιάρθρωση, σύσταση εύστοχων συνδυασμών) προσέγγιση. Η δημιουργική σκέψη βρίσκεται σε δυναμική αλληλεπίδραση με τη μνήμη και την κριτική σκέψη. Η μετάβαση από τον αποκλίνοντα στο συγκλίνοντα τρόπο σκέψης δε σηματοδοτεί μια τομή αλλά μια αλληλοδιείσδυση.

Κατ' άλλους τα δύο αυτά είδη σκέψης αλληλοσυμπληρώνονται. Η κριτική σκέψη προωθεί τη δημιουργική παραγωγή σε δύο κρίσιμες φάσεις: πρώτον, κατά τη φάση της προετοιμασίας, όταν συγκεντρώνει και αξιολογεί το διαθέσιμο υλικό και αναζητεί εναλλακτικές προσεγγίσεις, και δεύτερον, κατά τη φάση της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των προϊόντων της δημιουργικής σκέψης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1989).

Υπάρχουν, επίσης, γνωστικές δεξιότητες που μετέχουν και στα δύο είδη, π.χ. η διατύπωση υποθέσεων είναι δεξιότητα της κριτικής σκέψης, αλλά η επιλογή και η διαμόρφωση μια υπόθεσης εμπεριέχει και στοιχεία δημιουργικότητας (Pritchard,1996). Η συνύπαρξη και των δύο αυτών διαστάσεων καθιστούν τη σκέψη ανώτερης ποιότητας και αποτελεσματική, αφού συνθέτει μέσα στην πολυπλοκότητα των καταστάσεων που αντιμετωπίζει στοιχεία από όλες τις μορφές σκέψης.

2. Κριτική σκέψη και εκπαίδευση

2.1 ΓΕΝΙΚΑ

2.1.1. Ιστορική αναδρομή

Η σκέψη εμφανίστηκε στην ιστορία του πνεύματος (α') ως συνειδητή και συγκροτημένη διαδικασία αναζήτησης έγκυρης γνώσης, (β') ως αντικείμενο μελέτης και ανάλυσης των όρων που την προσδιορίζουν και των νόμων που τη διέπουν, (γ') ως διδακτικό ζητούμενο μέσα από τη φιλοσοφία των αρχαίων Ελλήνων (Snell,1960/1997 (ελλ.μτφρ.)' Mann, 1979). Οι φιλόσοφοι της κλασικής εποχής θεωρούν ότι ο άνθρωπος είναι κατεξοχήν λογικό ον και γι' αυτό αναζητούν τρόπους ανάπτυξης του λογικού στοιχείου μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης. Έτσι, πρώτοι αυτοί συνδέουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με τη νοητική ανάπτυξη, την οποία και θεωρούν ακρογωνιαίο λίθο της αρμονικής ανάπτυξης της ανθρώπινης προσωπικότητας (Nakosteen 1965'Brubacher,1966).

Στη σύγχρονη εποχή το αίτημα της κριτικής σκέψης τέθηκε ως πρωταρχικό διδακτικό πρόβλημα από το κίνημα της Νέας Αγωγής και κυρίως μέσα από την εργασία του J.Dewey (*How we think*, 1910), ο οποίος πρότεινε τον επιστημονικό (εμπειριοκρατικό) τρόπο σκέψης και διερεύνησης ως τον κύριο τρόπο εργασίας του

σχολείου. Πιο πρόσφατα, στα τέλη της δεκαετίας του 1970, και μέσα στο πλαίσιο της Γνωστικής Ψυχολογίας - που είχε αρχίσει να προβάλλει δυναμικά -, αναπτύχθηκαν νέες προσδοκίες για τη δυνατότητα παρέμβασης του σχολείου στη βελτίωση της σκέψης και τη γνωστική ανάπτυξη γενικότερα. Βασική παραδοχή των προσδοκιών αυτών είναι ότι η καλύτερη γνώση που κατέχουμε σήμερα για τη λειτουργία του νου και τη φύση της σκέψης επιτρέπει στο σχολείο να οργανώσει αποτελεσματικότερα τη διδακτική του παρέμβαση και να συμβάλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης όλου του μαθητικού πληθυσμού, συμπεριλαμβανομένων των νηπίων, των αδύναμων μαθητών και των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Talbert & McLaughlin, 1993).

2.1.2. Το Κίνημα της Κριτικής Σκέψης

Μπορεί κανείς πια να κάνει λόγο για κίνημα της κριτικής σκέψης (*teaching critical thinking movement*), τη διάδοση του οποίου προωθούν πανεπιστημιακά και ερευνητικά ιδρύματα, που θεωρεί ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι πρωταρχική αποστολή του σχολείου (Nickerson, 1987· Kitchener & Fischer, 1990· Lipman, 1995) και αναζητά τρόπους μέσα από τους οποίους θα επιτύχει την επιδίωξη αυτή, χωρίς να παραγνωρίζει την προώθηση της γνώσης και τις λοιπές επιδιώξεις του σχολείου. Το κίνημα θεωρεί πως οι γνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές είναι διδάξιμες (Perkins, 1987) και πως μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας, ώστε ο μαθητής να «μάθει πώς να μαθαίνει» (*learn how to learn*). Βασικά του χαρακτηριστικά είναι:

1. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας αντιμετωπίζεται ως μέσο και όχι ως αυτοσκοπός. Προτεραιότητα στις εκπαιδευτικές επιδιώξεις έχει η ανάπτυξη των νοητικών δυνάμεων του παιδιού και όχι η μετάδοση γνώσεων (Miller & Seller, 1985).
2. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία της διδασκαλίας, η οποία καθορίζεται με κριτήριο τη φάση ανάπτυξης και τις ανάγκες του μαθητή («ψυχολογιοποίηση της διδασκαλίας») (Ματσαγγούρας, 1999, σ.67), που σημαίνει μεταξύ άλλων πώς το σχολείο αρχίζει να αναδεικνύει και να διδάσκει άμεσα τις διαδικασίες μάθησης.

3. Τονίζεται η ανάγκη αρμονικής ανάπτυξης των επιμέρους νοητικών, βουλευτικών και συναισθηματικών δυνάμεων, για να διαμορφωθεί σε ισορροπημένη προσωπικότητα ο μαθητής.
4. Αναγνωρίζεται η ανάγκη της εξατομικευμένης, και άρα μαθητοκεντρικής, διδασκαλίας, την οποία επιβάλλει ο διαφορετικός βαθμός ανάπτυξης κάθε μαθητή.
5. Αναγνωρίζεται ότι το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά για το ξεπέραςμα προβλημάτων ανάπτυξης ατόμων και κοινωνικών στρωμάτων.
6. Στη σχετική βιβλιογραφία των τελευταίων χρόνων τονίζεται όλο και συχνότερα η άμεση σχέση του κινήματος της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με το κίνημα της κριτικής σκέψης (π.χ. Damon,1990 · Johnson & Johnson, 1991 · Davinson & Worsham,1992 · Adger et al.,1995 · Adams & Hamm, 1990/1996).

2.1.3. Προγράμματα Κριτικής Σκέψης

Από το φιλοσοφικό ρεύμα του κινήματος της κριτικής σκέψης εφαρμόζονται προγράμματα για την επιλογή των δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που μαζί με τις γνωστικές δεξιότητες συγκροτούν το λογικά σκεπτόμενο και συμπεριφερόμενο άτομο. Το γνωστότερο από αυτά είναι του M.Lipman "*Philosophy in the Classroom*"¹⁰ (1980). Σκοπός του Lipman (1980,1995) είναι να αναπτύξει στο παιδί μια στοχαστική στάση και προσέγγιση προς τα προβλήματα της ζωής. Προς τούτο χρησιμοποιεί ως βασικό υλικό ένα ειδικό μυθιστόρημα που έχει συγγράψει με τον τίτλο *Harry Stottlemeir's Discovery* (1974), και οργανώνει συζητήσεις γύρω από τα κίνητρα, τις πράξεις και την αξιολόγηση των ηρώων, με απώτερο σκοπό να προβούν τα παιδιά σε ανάλυση αξιών, διατύπωση υποθέσεων, διατύπωση συμπερασμάτων, αναζήτηση παραδοχών, διαμόρφωση κριτηρίων, ανάδειξη ασαφειών και αντιφάσεων, εξεύρεση αναλογιών, χρήση λογικών σχέσεων, παραγωγή παραδειγμάτων κ.λ.π.

Άλλο πρόγραμμα είναι το "*Touchstones*" (Zeiderman et.al.,1992), που επίσης βασίζεται στη συζήτηση επιλεγμένων κειμένων. Το πρόγραμμα προορίζεται για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κι έχει επιφέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη γνωστικών, μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικο-μορφωτικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης.

Προγράμματα έχουμε και από την πλευρά του ψυχολογικού ρεύματος του κινήματος της κριτικής σκέψης:

1. «Συντελεστικό εμπλουτισμού» (Feuerstein,1980) που περιλαμβάνει ασκήσεις προσανατολισμού στο χώρο, συγκρίσεων, σχέσεων, αριθμητικών σειρών, συλλογισμών, γραφικών αναπαραστάσεων, οδηγιών κ.λ.π.
2. “CoRT” του De Bono (1976,1992), που αποσκοπεί κυρίως στην καλλιέργεια της «πλάγιας» (= δημιουργικής) σκέψης, με ασκήσεις σχετικές με τις δεξιότητες που διδάσκει, αλλά και γενικότερες οδηγίες για το πώς πρέπει ο μαθητής να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες της μάθησης. Για παράδειγμα, υποδεικνύουν στους μαθητές ότι πρέπει να αναλύουν τα δύσκολα προβλήματα σε επιμέρους βήματα και να προσεγγίζουν τα βήματα αυτά ένα-ένα, να καταγράφουν τα γνωστά στοιχεία και να σκεφτούν τρόπους ανεύρεσης των άγνωστων, να ξαναδιαβάζουν πάλι και πάλι κάτι που δεν κατάλαβαν, αρχίζοντας από την αρχή της παραγράφου κ.λ.π. (Nisbet, 1991).

Βασική παραδοχή όλων αυτών των προγραμμάτων είναι ότι η (κριτική) σκέψη, στην ουσία της, δεν είναι μια ενιαία ικανότητα¹¹, αλλά μια σύνθετη δεξιότητα που απαρτίζεται από επιμέρους γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες είναι άμεσα ασκήσιμες. Σε όλα σχεδόν τα μαθήματα ασκείται η συνδυαστική χρήση επαγωγικού και απαγωγικού συλλογισμού, και στα ανθρωπιστικά μαθήματα οι διαδικασίες και οι κανόνες διατύπωσης θέσεων, διαλεκτικής αντιπαράθεσης, αναζήτησης εναλλακτικών προτάσεων, ανάδειξης παραδοχών και συνεπαγωγών, εμπραθητικής¹² θεώρησης και εκτίμησης των δεδομένων (Meadows,1996). Γι’ αυτό οι εκπρόσωποι του κινήματος θεωρούν ότι δε χρειάζεται «ξεχωριστό» μάθημα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αλλά η ανασυγκρότηση του περιεχομένου των ήδη διδασκόμενων μαθημάτων και η αναζήτηση μαθησιακών δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν τις νοητικές λειτουργίες μέσα σ’ ένα πλαίσιο διδακτικής στήριξης. Προϋπόθεση: η ύπαρξη καταρτισμένου εκπαιδευτικού που να έχει αναπτύξει τις στάσεις και τις δεξιότητες της στοχαστικο-κριτικής θεώρησης και ο οποίος:

1. ακροάται «εμπραθητικά» τους μαθητές του, για να κατανοήσει τι ακριβώς λένε και πώς το στηρίζουν.
2. αναδεικνύει τη μεταγνωστική διάσταση της μάθησης.

3. ενθαρρύνει την ενεργό δράση και τη διαφοροποίηση των μαθητών.
4. μετατρέπει την τάξη σε μια «κοινότητα διερεύνησης» (Lipman et al. 1980).

2.1.4. Λόγοι που επέβαλαν το Κίνημα της Κριτικής Σκέψης

1. Μαθησιακοί και διδακτικοί λόγοι: Ορθολογικοποίηση της σκέψης (Baron,1990), οικοδόμηση της γνώσης (Hamers & Overtoom, 1999). Η σύγχρονη ψυχολογία της μάθησης έχει καταστήσει αποδεκτή την άποψη ότι για να κατανοήσει ο μαθητής την προσφερόμενη γνώση και να είναι σε θέση να τη μεταφέρει σε νέες καταστάσεις πρέπει προσωπικά και μέσα από την ενεργό εμπλοκή των ανώτερων λειτουργιών της νόησης να συσχετίσει τα νέα στοιχεία με την παλιά του γνώση κι έτσι να οικοδομήσει την καινούργια γνώση. Στο διδακτικό επίπεδο η θέση αυτή εκφράζεται με τον εποικοδομητισμό (constructivism), ο οποίος – μαζί με το γνωστικό μοντέλο επεξεργασίας των πληροφοριών – αποτελεί το ψυχολογικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας.
2. Λόγοι εκπαιδευτικής δεοντολογίας: Απόκτηση έγκυρης γνώσης (McPeck,1981), ανάπτυξη του μαθητή σε αυτόνομο πρόσωπο (Χριστιάς, 1992), προετοιμασία για τη ζωή (Barell,1991). Στη βάση των παραπάνω επιδιώξεων της σχολικής εκπαίδευσης βρίσκεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας,2000). Αξίζει να σημειωθεί ότι στη λίστα με τα κριτήρια της αγοράς εργασίας (Samuels,1994) προτάσσονται οι ακαδημαϊκές δεξιότητες της επικοινωνίας, της κριτικής σκέψης και της μάθησης. Με τα υπάρχοντα δεδομένα είναι γεγονός ότι το σχολείο δεν προετοιμάζει το σύνολο των μαθητών για τις απαιτήσεις του αύριο (Κασσωτάκης,1995).
3. Πολιτικοί και κοινωνικοί λόγοι: Εκδημοκρατισμός του πολίτη: η κριτική σκέψη αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός ψυχικά ισορροπημένου και δημοκρατικά προσανατολισμένου πολίτη, που προβληματίζεται από τα κοινωνικά ζητήματα της σύγχρονης εποχής , τα οποία χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα, ασάφεια και αντιφατικότητα (Barell,1991), κι επιθυμεί να συμμετάσχει ενεργά στην αντιμετώπισή τους (Nikerson,1987).

2.1.5. Η Κριτική Σκέψη στο Ελληνικό Σχολείο

Στο ελληνικό σχολείο, ίσως επειδή οι καταβολές των προσανατολισμών του ωθούν προς άλλη κατεύθυνση, πολύ λίγες ήταν οι διδακτικές παρεμβάσεις για τη συστηματική ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των στρατηγικών της κριτικής σκέψης. Η ανάπτυξη των τελευταίων είναι μάλλον έμμεσο και δευτερογενές προϊόν, το οποίο προκύπτει ως παρεπόμενο της διδακτικής πράξης, παρά ως κύριο προϊόν των σκόπιμων και μεθοδευμένων δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2000).

2.2 ΕΙΔΙΚΑ

2.2.1. Ανάλυση της Κριτικής Σκέψης

Η κριτική σκέψη αναλύεται (Lipman, 1995):

- ✓ στα δομικά της στοιχεία: λογικοί συλλογισμοί, γνωστικές δεξιότητες, μεταγνωστικό (αυτά προσφέρονται για την οργάνωση της διαδικασίας της διδασκαλίας).
- ✓ στα γνωστικά της προϊόντα: έννοιες, κρίσεις, γενικεύσεις, σχήματα, διαδικασίες, αξίες και στάσεις (αυτά προσφέρονται για την οργάνωση του περιεχομένου της διδασκαλίας).

(Το επόμενο βήμα είναι να αναζητηθούν τρόποι μετασχηματισμού των δομικών στοιχείων της κριτικής σκέψης σε στοιχεία της διαδικασίας της διδασκαλίας, και των γνωστικών προϊόντων της κριτικής σκέψης σε δομικά στοιχεία του περιεχομένου της διδασκαλίας. Έτσι, θεωρείται ότι διασφαλίζεται η «συνύφανση» γνώσης και κριτικής σκέψης στο «σώμα» της διδασκαλίας, εξασφαλίζεται η γνωστική ανάπτυξη και η ουσιαστική γνώση των διδασκομένων μαθημάτων.)

Πιο συγκεκριμένα:

1. Οι λογικοί συλλογισμοί: ο *επαγωγικός* (από το μερικό και συγκεκριμένο της καθημερινής εμπειρίας στο γενικό και αφηρημένο) (Δανασλής-Αφεντάκης, 1990), ο *παραγωγικός ή απαγωγικός* (από το γενικό στο ειδικό) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1990) και ο *αναλογικός* (από το μερικό στο μερικό) (Vosniadou, 1989). Η αναλογική σκέψη αποτελεί την κυρίαρχη μορφή σκέψης που διέπει τη διδασκαλία. Λόγω της ιδιαίτερης φύσης του ο αναλογικός

συλλογισμός μπορεί κάλλιστα να θεωρηθεί ο συνδυαστικός κρίκος της κριτικής με τη δημιουργική σκέψη. (Nekka,1992)

2. Οι γνωστικές δεξιότητες και τα επίπεδα μάθησης στα οποία αντιστοιχούν: (Βλ. πίνακα 1.)

| ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΠΕΔΑ ΜΑΘΗΣΗΣ | |
|--|---|
| ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ | ΕΠΙΠΕΔΑ ΜΑΘΗΣΗΣ |
| (1) ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: Παρατήρηση, αναγνώριση, ανάκληση. | ΠΡΩΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Πληροφοριακή μάθηση (υψηλότερο προϊόν η πληρότητα πληροφοριών). |
| (2) ΑΛΛΗΛΟ-ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: Σύγκριση, κατηγοριοποίηση, διάταξη, ιεράρχηση. | ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Οργανωτική μάθηση (υψηλότερο προϊόν η δημιουργία εννοιών). |
| (3) ΕΝΔΟ-ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: Ανάλυση δομικών στοιχείων, διάκριση σχέσεων, μοτίβων, γεγονότων-εκτιμήσεων, διευκρίνιση. | ΤΡΙΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Αναλυτική μάθηση (υψηλότερο προϊόν η διατύπωση γενικεύσεων). |
| (4) ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: Επεξήγηση, πρόβλεψη, υπόθεση, συμπερασμός, επαλήθευση, διοργάνωση, εντοπισμός, αντιφάσεων, περίληψη, αντιμεταχώρηση, αξιολόγηση. | ΤΕΤΑΡΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Πραξιακή μάθηση (υψηλότερο προϊόν η επίλυση προβλημάτων). |

Πίνακας 1. (Γνωστικές δεξιότητες-επίπεδα μάθησης)

Οι δεξιότητες που παρατίθενται αποτελούν τον μόνο τρόπο απόκτησης, επεξεργασίας και μετάδοσης έγκυρων και τεκμηριωμένων πληροφοριών (Κουτσάκος,1986). Ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με δραστηριότητες που κινητοποιούν τις παραπάνω δεξιότητες έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι προάγει τις επιδόσεις των παιδιών στις βασικές γνωστικές λειτουργίες και παράλληλα αυξάνει τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, όπως η κατανόηση εννοιών και η επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (Lipman,1985 · Whimbey,1975). Με λίγα λόγια, μέσα από τις διαδικασίες επεξεργασίας που κινητοποιούν οι γνωστικές δεξιότητες, ο/η μαθητής/-τρια ουσιαστικοποιεί τη γνώση, αφού μέσα από αυτή σχηματίζει έννοιες, κρίσεις, γενικεύσεις και σχήματα (Κόκκοτας κ.ά.,1995), αλλά ταυτόχρονα μαθαίνει

και πώς να μαθαίνει (Ντάβου, 2000) - ικανότητα που του/της επιτρέπει να αντιμετωπίζει αυτόνομα νέες προβληματικές καταστάσεις (Gaskins,1994).

3.Το μεταγνωστικό. Ο όρος αναφέρεται σε δύο διακριτές λειτουργίες: (α') στη λειτουργία συνειδητοποίησης και ελέγχου του γνωστικού συστήματος που επιτρέπει στο άτομο να προγραμματίζει, να προβλέπει, να κατευθύνει και να αξιολογεί τις σκέψεις του (Fisher,1990), (β') στη γνώση (μεταγνώση) που προσπορίζεται το άτομο μέσα από το μεταγνωστικό για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το γνωστικό σύστημα και τις στρατηγικές που ακολουθεί κατά την επεξεργασία των δεδομένων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη,1997). Μέσα από τις δυνατότητες αυτό-ρύθμισης που παρέχει το μεταγνωστικό (Mc Combs,1988) καθιστά το άτομο αυτόνομο στη σκέψη, και τη δράση, αφού του επιτρέπει μόνο του και χωρίς εξωτερική βοήθεια:

- ✓ Να προσδιορίζει τη φύση του προβλήματος που αντιμετωπίζει και να το αναλύει στα δομικά του στοιχεία,
- ✓ Να στοχάζεται για το τι γνωρίζει (και το τι αγνοεί) που έχει σχέση με τη λύση του προβλήματος,
- ✓ Να καταστρώνει σχέδιο δράσης για την επίλυση του προβλήματος,
- ✓ Να υλοποιεί και να κατευθύνει το σχέδιο δράσης επιφέροντας επιτόπου τις αναγκαίες αλλαγές,
- ✓ Να ελέγχει το αποτέλεσμα της παρέμβασής του, και
- ✓ Να επανέρχεται με διορθωτικές παρεμβάσεις, διατηρώντας σε όλες τις παραπάνω φάσεις την ικανότητα να συντονίζει τη δράση του και να τη συσχετίζει με τα δεδομένα και τους επιδιωκόμενους στόχους (Meadows 1996, σ.79).

Μεταγνωστικές δεξιότητες αποτελούν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1997, σ.26):

- η αναγνώριση προβλημάτων,
- η επιλογή διεργασιών κατάλληλων για το συγκεκριμένο πρόβλημα,
- η επιλογή κατάλληλων για το πρόβλημα στρατηγικών,
- η κατάλληλη διευθέτηση του χρόνου και των στρατηγικών,
- η ρύθμιση της πορείας της σκέψης,
- η ευαισθησία στην ανατροφοδότηση,

- η διορθωτική παρέμβαση,
- η ολοκλήρωση του σχεδίου δράσης

Όλες οι παραπάνω δεξιότητες ανήκουν στην κατηγορία των γνωστικών δεξιοτήτων που δεν αναπτύσσονται αυτόματα. Όταν όμως αναπτυχθούν, επηρεάζουν θετικά την εμμονή του ατόμου σε δύσκολες και πολύπλοκες γνωστικές εργασίες, διότι του δημιουργούν την πεποίθηση ότι ελέγχει την κατάσταση, αφού γνωρίζει τι πρέπει να πράξει, γιατί και πώς. Έτσι, και τα αποτελέσματα στις δύσκολες εργασίες είναι σχεδόν πάντα ικανοποιητικά, αλλά και η συνεχής αυτοβελτίωση εξασφαλισμένη. (Lipman,1995). Για παράδειγμα, στο πορτογαλικό πρόγραμμα “Dianoia” της Valante (1997), ο/η εκπαιδευτικός για να διευκολύνει τη συνειδητοποίηση, (από τις πρώτες κιόλας τάξεις):

- ζητά από τους μαθητές να περιγράψουν αναλυτικά, να εξηγήσουν και να αξιολογήσουν τις γνωστικές διαδικασίες και τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά την πορεία της μάθησης,
- περιγράφει και αιτιολογεί τις δικές του γνωστικές διαδικασίες που ακολουθεί κατά την παρουσίαση του μαθήματος, και
- επισημαίνει και αιτιολογεί τις γνωστικές απαιτήσεις των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Με δραστηριότητες όπως οι παραπάνω, οι μαθητές/-τριες συνειδητοποιούν ότι οι απαντήσεις στα ερωτήματα, οι λύσεις στα προβλήματα και, γενικότερα, η απόκτηση της γνώσης δεν είναι κάτι τυχαίο και αυθαίρετο ή κάτι εξωτερικό, το οποίο πληροφορείται κανείς από τους άλλους που «ξέρουν», αλλά είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων εσωτερικών διεργασιών που κάνει το ίδιο το άτομο.

2.2.2. Η Συναισθηματική Διάσταση της Κριτικής Σκέψης

Οι συλλογισμοί, οι δεξιότητες και η μεταγνώση αποτελούν τη γνωστική πλευρά της σκέψης. Υπάρχει όμως και η συναισθηματική της πλευρά, την οποία απαρτίζουν στάσεις και αξίες που τελικά κινητοποιούν και κατευθύνουν τη σκέψη. Η κριτική, λοιπόν, σκέψη - σε αντίθεση με την άκριτη - στηρίζεται από ένα σύνολο στάσεων που δημιουργούν στο κριτικά σκεπτόμενο άτομο πάθος για σαφήνεια, ακρίβεια, συνέπεια, αμεροληψία και πληρότητα (Presseisen,1991), για στοχαστικό σκεπτικισμό και για προσήλωση στην έμμονη και επίπονη αναζήτηση (McPeck,1981), αλλά και νοητική

σεμνότητα, που γεννά η αναγνώριση των ορίων του λογικού και της έκτασης της άγνοιας (Halpern, 1999).

Παραδείγματα γνωστικών στάσεων αποτελούν η ετοιμότητα επανεξέτασης των θεμάτων, η έμμονη αναζήτηση εναλλακτικών θεωρήσεων, ο σεβασμός προς τη διαφορετική άποψη, η σχολαστικότητα επιτέλεσης του γνωστικού έργου, το πάθος για την ακρίβεια και τη σαφήνεια, η επιμονή στην ολοκλήρωση δύσκολων έργων, η ανυποχώρητη εφαρμογή γνωστικών και ηθικών κριτηρίων κατά την άσκηση κάθε μορφής γνωστικών δραστηριοτήτων, η πίστη στην αξία και τις δυνατότητες της λογικής, η γνωστική περιέργεια, η προτίμηση της αυτόνομης σκέψης, η ανοχή προς την αβεβαιότητα, η αποστροφή προς την ασάφεια, η απόρριψη των στερεοτύπων και τα παρόμοια (βλ. και Paul, 1991· Χατζηγεωργίου, 1999).

2.2.3. Συνθήκες Ανάπτυξης της Κριτικής Σκέψης – Κριτική Διδασκαλία

Βασική παραδοχή της συγκεκριμένης εργασίας, όπως και προηγουμένως αναφέρθηκε, αποτελεί πως η διαδικασία της διδασκαλίας (νοητικές λειτουργίες και πρακτικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκει η διδασκαλία το μαθητή) υπερέχει του περιεχομένου, αναφορικά με το βαθμό κατανόησης της γνώσης από τους μαθητές, αλλά και - κυρίως- ως προς τη δυνατότητα μεταφοράς της σχολικής γνώσης σε διαφορετικές καταστάσεις που προσδιορίζουν άγνωστα προβλήματα με δημιουργικό τρόπο (Ζάνκοφ, ελλ.μτφ. 1986).

Επειδή, ωστόσο, διαπιστώνεται ο σημαντικός ρόλος που παίζουν τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα στη διαδικασία επεξεργασίας των νέων πληροφοριών, θεωρήθηκε ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας (σύνολο των πληροφοριών, εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων, διαδικασιών και αξιών που συνιστούν το «μάθημα» της συγκεκριμένης διδακτικής ώρας. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας συνήθως καθορίζεται από το σχολικό βιβλίο και αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης) πρέπει να είναι συμβατό με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, κοντά στην εμπειρία τους και σε κάθε περίπτωση να άπτεται της σύγχρονης τους πραγματικότητας. Αναγωγές και γενικεύσεις με αυτόν τον τρόπο διευκολύνονται.

Τόσο, λοιπόν, η αναπαραγωγή όσο και η παραγωγή της γνώσης (οι δύο μορφές του περιεχομένου της διδασκαλίας) έχουν θέση στην παιδευτική διαδικασία (αφενός, επειδή υπάρχουν περιορισμοί χρόνου και δυνατοτήτων που καθιστούν αναπόφευκτη την

αναπαραγωγική διδασκαλία, και αφετέρου επειδή η ενεργοποίηση και η ενδυνάμωση της σκέψης στηρίζονται από την κατοχή γνώσεων (Resnick, 1987). Αρκεί βέβαια ο/η εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει να πληροφορήσει ή να εισαγάγει τους μαθητές σε τρόπους σκέψης και δράσης να κάνει αυτός/-η τις αναγκαίες συσχετίσεις και αναλύσεις, ενώ και η επεξεργασία των δεδομένων πρέπει να γίνεται είτε από τον/την εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές/-τριες. Σε κάθε περίπτωση η καθημερινή διδασκαλία πρέπει να εξασφαλίζει την ανάδειξη των σχέσεων προϋπάρχουσας - νέας γνώσης. Άλλωστε, σήμερα θεωρούνται και οι δύο αυτές πλευρές της διδασκαλίας - περιεχόμενο, διαδικασία - σημαντικές και αναγκαίες για την ανάπτυξη ανώτερης μορφής σκέψης (Lipman, 1995).

Όσον αφορά το πλαίσιο της διδασκαλίας, πρέπει να τονιστεί πως η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι μαθαίνει να σκέφτεται κανείς ορθά μόνο όταν έρθει σε αντιπαράθεση με τις απόψεις, τις θέσεις και τους συλλογισμούς των άλλων (Coles & Robinson, 1991). Έτσι, στην παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε εφαρμόστηκε η νέο-βιγκοτσιανή θεωρία που συνδυάζει έννοιες και πρακτικές του πιαζετικού εποικοδομητισμού [: αναγνωρίζει τις τάσεις και τις δυνατότητες των μαθητών/-τριών να αναζητούν και να εφευρίσκουν τη σημασία των πραγμάτων κι έτσι να οικοδομούν ως άτομα με ενεργητικό τρόπο την εικόνα του κόσμου που τα περιβάλλει (Βοσνιάδου, 1992· Driver, 1989)] με την αντίληψη του L. Vygotsky για την κοινωνιογένεση της σκέψης, κάνοντας αποδεκτή την ιδιαίτερη σημασία της διαμαθητικής επικοινωνίας και της διαμεσολάβησης (mediation) του/της εκπαιδευτικού ως κινητήριων στοιχείων της γνωστικής ανάπτυξης (προσδιορίζοντας το μαθησιακό πλαίσιο με έννοιες όπως η «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (Κολιάδης, 1997), το «πλαίσιο στήριξης» (scaffolding), η «φθίνουσα καθοδήγηση» (fading scaffolding) (Χριστιάς, 1992) και η «γνωστική μαθητεία» (cognitive apprenticeship) (Ματσαγγούρας, 1999^α).

Έτσι κατά την εφαρμογή του προγράμματός μας, διαμορφώσαμε ένα ελεγκτικά συμμετοχικό πλαίσιο διδασκαλίας, στηριγμένο στην επιλογή και αξιοποίηση - κατά τη σύνθεση των στρατηγικών διδασκαλίας - δραστηριοτήτων, οι οποίες:

1. Αναγνωρίζουν τις δυνατότητες των μαθητών/-τριών για ενεργητική επεξεργασία των δεδομένων, προκειμένου να κατανοήσουν και να επιλύσουν προβληματικές καταστάσεις. Η εμπλοκή τους αυτή κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους και τους/τις χαροποιεί. Δυνατότητες επιλογής έχουν οι μαθητές/-τριες στον τρόπο

επεξεργασίας των δεδομένων αλλά και στον τρόπο έκφρασης των γνωσιακών προϊόντων της διδασκαλίας. Τότε μόνο η μάθηση αποκτά αυθεντικότητα, γίνεται «καταστασιακή μάθηση» (Billet, 1996) (η μάθηση καθίσταται ουσιαστική όταν αφορά αντικείμενα άμεσου ενδιαφέροντος και συντελείται μέσα από αυτό-ρυθμιζόμενες δραστηριότητες ενταγμένες μέσα σε αυθεντικές περιστάσεις, όπου ο/η μαθητής/-τρια καθορίζει τους στόχους της μάθησης με κριτήριο τα στοιχεία του συγκειμένου (*context*) μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση. Ο βαθμός ύπαρξης των στοιχείων αυτών καθορίζει και το περιεχόμενο της μάθησης και τις δυνατότητες μεταφοράς της σε νέες καταστάσεις

2. Συνδράζουν σε διαφορετικό κάθε φορά βαθμό τη δασκαλομαθητική με τη διαμαθητική επικοινωνία (Hatano,1993), αξιοποιώντας την άμεση διδασκαλία, τις ερωτήσεις, τις νύξεις και τις επισημάνσεις του εκπαιδευτικού και την κατά μικρο-ομάδες επεξεργασία των δεδομένων.
3. Αναγνωρίζουν την εποικοδομιστική φύση της μάθησης, γι' αυτό και δίνεται έμφαση στην οργάνωση των εννοιολογικών σχημάτων των μαθητών/-τριών.
4. Αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα (Ματσαγγούρας,1998), δηλ. ενίσχυση της αυτοπεποίθησης για προσωπική αξιολόγηση (*self-efficacy*), μείωση του άγχους, ανάδειξη των δυνατοτήτων του παιδιού να ελέγχει την εξέλιξη των πραγμάτων (*attribution theory*).
5. Δημιουργούν κλίμα αποδοχής και ενθάρρυνσης, με τους/τις μαθητές/-τριες να γνωρίζουν τους όρους του «παιχνιδιού» (που τροφοδοτεί ο ενθουσιασμός του/της εκπαιδευτικού), στοιχεία που αποτελούν καλές συνθήκες για την ανάπτυξη ψυχικών στάσεων πειραματισμού, ανοχής του απρόσμενου και του διαφορετικού, ευελιξίας, αμφισβήτησης και αντικειμενικότητας, ανάπτυξης των εσωτερικών κινήτρων.

Κυρίως, βέβαια, ο/η εκπαιδευτικός θέτει στόχους, δίνει οδηγίες, καθορίζει τους όρους και τις συνθήκες, αναθέτει καθήκοντα, πληροφορεί, παρουσιάζει με πρότυπο τρόπο (*modeling*) διαδικασίες σκέψης και δράσης, ανακεφαλαιώνει, ελέγχει την κατανόηση κ.λ.π. (Anderson & Burns,1989). Όμως, συμπληρωματικά λειτουργεί και ο λόγος των μαθητών/-τριών, που συλλέγουν και επεξεργάζονται πληροφορίες και, γενικώς, «μαθαίνουν κάνοντας» (*learning by doing*) (Anderson 1995, σ.137). Ο άμεσος τρόπος διδασκαλίας (εμπειρωτική διδασκαλία/*mastery learning*) είναι μεν

δασκαλοκεντρικός αλλά προσφέρεται για τη διδασκαλία της δηλωτικής γνώσης¹³, ενώ η διερευνητική προσέγγιση - που φέρνει τους μαθητές/-τριες αντιμέτωπους/-ες με κάποιο πρόβλημα και τους/τις παρέχει στη συνέχεια τη δυνατότητα να αναπτύξουν δραστηριότητες σχετικές με τις γνωστικές δεξιότητες - καθιστά τη διδασκαλία μαθητοκεντρική, αφού αναβαθμίζει το ρόλο του/της μαθητή/-τριας, αλλά και το περιεχόμενο των διδακτικών ενεργειών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, διότι ο προβληματισμός κινητοποιεί το ενδιαφέρον του/της και, μέσα σε συνθήκες αυθεντικής επικοινωνίας με τα δεδομένα και τη μαθητική ομάδα, ενεργοποιεί τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες των εμπλεκομένων.

2.3. ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ

2.3.1. Εισαγωγή

Μέχρι και τη δεκαετία του 1970 οι έρευνες ανέλυναν (κάτω από την επίδραση της μιχεβιοριστικής ψυχολογίας) τη διαδικασία της κατανόησης του γραπτού λόγου σε επιμέρους δεξιότητες, η κατάκτηση των οποίων αναμενόταν να οδηγήσει αθροιστικά στη νοηματική προσπέλαση του κειμένου. Τέτοιες δεξιότητες, που διδάσκονταν στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, είναι π.χ. η δεξιότητα λογικής και χρονικής διάταξης του περιεχομένου του κειμένου, η πρόβλεψη των εξελίξεων, η εύρεση της κεντρικής ιδέας κλπ., με τη βοήθεια των οποίων ο/η αναγνώστης/-τρια αντλεί από το κείμενο, και μόνο από αυτό, το νόημά του. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτών γινόταν με βάση τις αρχές της «εμπειρωτικής διδασκαλίας» (*mastery learning*) (Pearson & Raphael, 1990).

Η σύγχρονη βιβλιογραφία όμως, κυρίως από τη δεκαετία του 1980 και μετά κινείται στα πλαίσια της γνωστικής ψυχολογίας και τονίζει, μεταξύ άλλων, τη σημασία που έχει για την κατανόηση του κειμένου η προηγούμενη γνώση του/της αναγνώστη/-τριας (*schema theory*). Το νόημα δεν αντλείται μόνο μέσα από τις γραμμές του κειμένου, αλλά οικοδομείται από τη σύνθεση των άμεσα διατυπωμένων και έμμεσα υπονοουμένων στοιχείων του κειμένου με την προτέρα γνώση του/της αναγνώστη/-τριας (Βάμβουκας, 1994). Αναλυτικότερα, οι Palincsar και Brown (1984) διακρίνουν έξι αλληλοδιάδοχες δραστηριότητες κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Ο/Η αναγνώστης/-τρια:

- ✓ Θέτει κάποιο σκοπό για την ανάγνωση, π.χ. την αναζήτηση δεδομένων, οδηγιών, απόψεων κλπ. Η ανάγνωση είναι σκόπιμη δραστηριότητα και μόνο όταν ο σκοπός γίνεται σαφής και συγκεκριμένος ενεργοποιούνται οι κατάλληλες διαδικασίες και μεγιστοποιείται το αποτέλεσμα.
- ✓ Ενεργοποιεί όλες τις γνώσεις που έχει σχετικά με το αντικείμενο της ανάγνωσης.
- ✓ Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης συλλέγει επιλεκτικά τα στοιχεία που αφορούν το σκοπό της ανάγνωσης και παραθεωρεί άλλα που του είναι λιγότερο σημαντικά ή αδιάφορα. Έτσι, αν δύο αναγνώστες/-τριες διαβάσουν το ίδιο κείμενο αλλά με διαφορετικό σκοπό, θα επιλέξουν και θα συγκρατήσουν διαφορετικά στοιχεία.

Ο/Η αποτελεσματικός/-ή αναγνώστης/-τρια:

- ✓ Ελέγχει και αξιολογεί τη συνοχή και τη λογική συνέπεια των πληροφοριών του κειμένου, καθώς και αν το περιεχόμενό του συμφωνεί με τις γνώσεις τους και την κοινή λογική.
- ✓ Ελέγχει συνεχώς το βαθμό κατανόησης του κειμένου και όταν το κρίνει αναγκαίο επανέρχεται και ξαναδιαβάζει το κείμενο.
- ✓ Προβαίνει συνεχώς σε συμπερασμούς, ερμηνείες και προβλέψεις, καλύπτει τα κενά του κειμένου και, τελικά, ελέγχει αν η εξέλιξη του κειμένου επαληθεύει όλες αυτές τις διεργασίες.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο/η έμπειρος/-η αναγνώστης/-τρια δε χρησιμοποιεί μηχανικά και με τεχνητό τρόπο ένα σύνολο αναγνωστικών δεξιοτήτων, αλλά επιλέγει συνειδητά, ανάλογα με το σκοπό της ανάγνωσης, συγκροτημένες και ευέλικτες αναγνωστικές στρατηγικές, που τον/την βοηθούν να οικοδομήσει, συνθέτοντας, με τα στοιχεία που προαναφέραμε, το νοηματικό περιεχόμενο του γραπτού λόγου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992).

Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης λοιπόν, ο/η αναγνώστης/-τρια κινητοποιεί πολλές από τις βασικές νοητικές λειτουργίες, γι' αυτό και μερικοί ειδικοί ορίζουν την ανάγνωση ως τη συστηματοποιημένη διαδικασία νοητικής επεξεργασίας των πληροφοριών του κειμένου (Stauffer, 1975). Σχεδόν ταυτίζουν δηλαδή τη διαδικασία της ανάγνωσης με τη διαδικασία της σκέψης.

2.3.2. Παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό κατανόησης (Βάμβουκας, 1992)

Οι παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό κατανόησης του λόγου, προφορικού και γραπτού, ως βασικής επιδίωξης του γλωσσικού μαθήματος (Μήτσης, 1996), αφορούν το/τη μαθητή/-τρια, το κείμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας:

- ✓ *Ο/Η μαθητής/-τρια:* πρέπει να κατέχει δύο ειδών γνώση: (α') για το θέμα που πραγματεύεται το κείμενο, (β') για το πώς δομούνται τα διάφορα είδη κειμένου (*top-level structure* (Jonassen et al, 1993)). Εκτός από αυτά, πρέπει να κατέχει και τη μεταγνώση (που αυτοματοποιεί ως ένα βαθμό την αποκωδικοποιητική διαδικασία) για το πώς θα προσεγγίσει το κείμενο και ποια στοιχεία πρέπει πριν/ή και κατά την ανάγνωση να αναζητήσει και πού. Για παράδειγμα, η γνώση και η ικανότητα, πριν από τη συστηματική ανάγνωση, να περιδιαβάσει το κείμενο προσέχοντας τους τίτλους, τους υπότιτλους και τα βοηθητικά σχήματα, αποτελεί μεταγνωστική δεξιότητα που έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι βοηθά σημαντικά την κατανόηση. Γι' αυτό ερωτήσεις μεταγνωστικής φύσης, που εμποδίζουν αυτού του είδους στάσεις και δεξιότητες, πρέπει να υποβάλλει συστηματικά ο/η εκπαιδευτικός. Τέλος, τα κίνητρα του/της μαθητή/-τριας παίζουν σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική του αποτελεσματικότητα.
- ✓ *Το κείμενο:* Οι σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα χαρακτηριστικά δόμησης και σύνθεσης του κειμένου αποτελούν βασικούς παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό κατανόησης. Τέτοια είναι:
 1. η καλή οργάνωση της δομής του κειμένου που αναδεικνύεται με τη χρήση κατάλληλων τίτλων, υπότιτλων και πλαγιότιτλων.
 2. η συνοχή των ιδεών, που επιτυγχάνεται με τη χρήση αντωνυμιών, επιρρημάτων και άλλων συνδετικών λέξεων.
 3. η ενότητα του περιεχομένου, που διασφαλίζεται από την απουσία άσχετων με το θέμα στοιχείων.
 4. η χρήση πρόσφορων τίτλων, γραφικών παραστάσεων και προοργανωτών (*advance organizers*) (βλ. παρακάτω, σ.58) στην αρχή του κειμένου.
 5. η υπογράμμιση λέξεων-κλειδιών για την κατανόηση του κειμένου.

6. ο βαθμός αναγνωσιμότητας του κειμένου, που καθορίζεται μεταξύ άλλων από το είδος των λέξεων και το μήκος της πρότασης.
 7. η χρήση περίληψης στο τέλος του κειμένου.
- ✓ *Η μέθοδος διδασκαλίας:* η αποτελεσματική μέθοδος αναδεικνύει το σκόπιο της ανάγνωσης, εξασφαλίζει τα προαπαιτούμενα γνωσιολογικά σχήματα, αξιοποιεί τις παρεχόμενες από το κείμενο νύξεις και κατευθύνει την προσοχή των μαθητών κατά την ανάγνωση στα βασικά στοιχεία του κειμένου.

3. Δημιουργική σκέψη και εκπαίδευση

3.1. Εισαγωγή

«Οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες καλούνται να ζήσουν, να εργαστούν και να συνεργαστούν σε μια παγκοσμιοποιημένη πολυεθνική κοινωνία, όπου το μόνο σταθερό σημείο αναφοράς θα είναι οι διαρκείς αλλαγές, η αταξία, το απρόβλεπτο. Σε αυτό το σκηνικό – απ' όπου θα απουσιάζουν η σταθερότητα, η μονιμότητα κι η ομοιομορφία - το επινοητικό πνεύμα, η καινοτομία και ο νεωτερισμός, το ευπροσάρμοστο σε νέες καταστάσεις αποτελούν τα ζητούμενα.»

Edward de Bono (*The Sunday Observer*, 24-2-1993)

Στο παραπάνω άρθρο του ο De Bono αντιπαραθέτει στην έννοια της στενής αποδοτικότητας - έννοια επικρατούσα στη δυτική σκέψη, που συνδέεται με την ποσοτικοποίηση και την άμετρη εξειδίκευση - την έννοια της αποτελεσματικής ανθρωποκεντρικής παραγωγικότητας, ως όχημα καινοτομίας, όπου σημαντικές πηγές είναι η πρωτοβουλία, η φαντασία και η δύναμη της σκέψης. Στην εποχή μας, τονίζει επίσης, η γλωσσική πραγματικότητα είναι πολύ πιο ποικιλόμορφη και ευρεία απ'ό,τι στο παρελθόν. Δεν περιορίζεται μόνο στη γλωσσική ανταλλαγή με έναν συνομιλητή (ως φυσική γλώσσα), αλλά επεκτείνεται και στην αποκωδικοποίηση και άλλων σημειολογικών συστημάτων, όπως αυτών των νέων τεχνολογιών (ως τεχνητής γλώσσας), συνθέτοντας έτσι ένα παγκόσμιο δίκτυο πολιτισμικής και ψυχοκοινωνικής επικοινωνίας. Μέσα σ'αυτά τα πλαίσια επικοινωνιακών αναγκών πολλαπλασιάζονται οι απαιτήσεις για προνομακή καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών-αυριανών πολιτών.

Και αφού μια από τις σημαντικότερες ομάδες που παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα για σταθερή διαπροσωπική επικοινωνία και ανταλλαγή είναι η σχολική

τάξη, η συμβολή του σχολείου στα παραπάνω έγκειται (πόρισμα επιτροπής P.Bourdieu – F. Gros για τη μεταρρύθμιση των σχολικών προγραμμάτων, 1989) στην αντικατάσταση της παθητικής μάθησης με την ενεργητική ομολογή της, που δίνει στη δημιουργικότητα και το ερευνητικό πνεύμα πρωτεύουσα θέση.

Στη διαπλοκή της δημιουργικότητας με το σχολείο, και την παιδεία γενικότερα, φαίνεται να συγκροτείται τα τελευταία χρόνια ένας προνομιούχος χώρος προβληματισμού και πολλαπλής διερεύνησης. Ωστόσο, όσον αφορά τη χώρα μας, η δημιουργικότητα, «η διάθεση να δημιουργούμε, η οποία υπάρχει δυνάμει σε κάθε άτομο κάθε ηλικίας» (Debesse & Mialaret, 1985, τ.5, σ.324) είχε σχεδόν εξοβελιστεί από το εκπαιδευτικό μας σύστημα, όπου «...σύμφωνα με τη μαρτυρία του Saint Exupery “ο Mozart έχει δυστυχώς δολοφονηθεί”, όπου ο μέτριος και ευπειθής παπαγάλος προκρίνεται και αριστεύει, ενώ ο δημιουργικός και ευφάνταστος (όπως δυνάμει είναι κάθε παιδί που πρωτομπαίνει στο σχολείο) χειραγωγείται και συμμορφώνεται προς μονοσήμαντους τρόπους σκέψης ή βρίσκεται σε μειονεκτική θέση, καθώς υποχρεώνεται να αποβάλει την όποια απόκλιση-πρωτοτυπία και την προσωπική αυτοέκφραση χάριν της ζητούμενης ομοιομορφίας και της προσκόλλησης στα κοινώς παραδεκτά, που επιβραβεύουν τη λογική του «ιδανικού» μαθητή». (Ξανθάκου Γ. 1998, σ.13).

3.2. Δημιουργικότητα

«Πώς γίνεται και, ενώ τα παιδιά είναι στην πλειοψηφία τους ευρηματικά και έξυπνα, η πλειονότητα των ενηλίκων να είναι τόσο απαθής κι ανόητη;»

(Αλέξανδρος Δουμάς)

«Η προετοιμασία μιας πολύ καλής, γευστικής σούπας συγκριτικά μ'έναν μέτριο ζωγραφικό πίνακα είναι περισσότερο δημιουργική δραστηριότητα.»

(Fischer 1990,σ.33)

«Η επινόηση ιδεών είναι η καύσιμη ύλη της προόδου.»

(Μαγνήσαλης 1987, σ.50)

Το 1950 εγκαινιάζεται από τον αμερικανό ψυχολόγο J. Guilford (1951,1952) η κίνηση για τη μελέτη της παραγωγικής σκέψης, γνωστή ως «αμερικάνικη πρόκληση», η οποία αποδέχεται το αξίωμα ότι η φαντασία, η έμπνευση, η διαίσθηση και η δημιουργία ιδεών – που συνιστούν ικανότητες της ανθρώπινης νόησης – οφείλουν να συνοδοιπορήσουν από εδώ και πέρα με τη μνήμη και την ικανότητα των υπολογισμών

που είναι αρμοδιότητες των υπολογιστών. Από αυτό το ορόσημο κι έπειτα διαπιστώνεται μια έκρηξη μελετών για τη δημιουργικότητα, που εκδηλώνεται με ένα μεγάλο εύρος προσεγγίσεων και μια εκπληκτική ποικιλομορφία απόψεων και ερμηνειών. Ήδη, σύμφωνα με τον Guilford (Jaoui, 1975), η δημιουργικότητα:

- Συνιστά ορισμένο τρόπο συμπεριφοράς απέναντι στα προβλήματα (Maslow, 1962).
- Είναι συνδεδεμένη με ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα οποία πιθανολογούν εάν και πώς θα εκδηλωθεί η συμπεριφορά. (Beaudot, 1973).
- Αφορά όλα τα άτομα και δεν αποτελεί σπάνιο φαινόμενο των προικισμένων ατόμων (η διαφοροποίηση μεταξύ των ατόμων είναι ποσοτική, θέμα διαβάθμισης, και όχι ποιοτική).
- Δεν είναι μία, πρόκειται δηλ. για φαινόμενο πολλαπλό και ποικιλόμορφο.

Ωστόσο, ο φόβος της παρέκκλισης και η κοινωνική συμμόρφωση, όπως αναπαράγονται από το εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελούν ανασχετικούς παράγοντες της παιδικής/μαθητικής δημιουργικότητας και καταδικάζουν σε ατροφία τους «πνευματικούς μύες» που απαρτίζουν τη δημιουργικότητα, κατά τον Walt Disney (Osborn, 1988). Εδώ λοιπόν υπεισέρχεται το κριτήριο της χρησιμότητας και της καταλληλότητας όσον αφορά την αλλαγή, την ανανέωση, την αναπροσαρμογή. Ο συνδυασμός δηλαδή της εσωτερικής επεξεργασίας μιας ιδέας (δημιουργική διαδικασία) και των εξωγενών παραγόντων (δημιουργικό περιβάλλον) καταλήγει σε μια παραγωγή που προκαλεί «αποτελεσματική έκπληξη», σύμφωνα με την ορολογία του Bruner (Beaudot, 1973). Αποκλείεται επιπρόσθετα το στοιχείο του τυχαίου, της κληρονομικότητας ή της ευκολίας, εφόσον έχει αποδειχθεί, από τη μελέτη δημιουργικά αναγνωρισμένων ατόμων, πως μόνο η παρατήρηση και η εμμονή, η συνεχής προσπάθεια και η εργατικότητα, η βαθιά μελέτη των δεδομένων λειτουργούν με αρωγούς την έμπνευση και την τύχη. (Μαγνήσαλης, 1990).

3.3. Κριτήρια δημιουργικής σκέψης (μετρήσιμα με σχετικά τεστ) (Slabbert, 1994):

1. Ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα του περιβάλλοντος (Guilford, 1950).

2. Νοητική ευχέρεια. Στην περίπτωση των λεκτικών τεστ (που ενδιαφέρουν για την παρούσα εργασία) αποκλίνουσας σκέψης αποκαλύπτεται η ευχέρεια λέξεων(το άτομο καλείται να παράγει το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό λέξεων σύμφωνα με κάποιο κριτήριο π.χ. μια κατάληξη ή τα αρχικά γράμματα μιας λέξης). Υπάρχει ακόμα ευχέρεια ιδεών (όταν το άτομο καλείται να παράγει το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό τίτλων, φράσεων, ιστοριών, χρήσεων και συνειρμών), ευχέρεια συνειρμών (σχετίζεται με την εγκαθίδρυση σχέσεων και την παραγωγή όσο το δυνατόν περισσότερων συνωνύμων, αντιθέτων, αναλογιών, ομοιοτήτων, παρομοιώσεων, μεταφορών, παραγώγων κ.ο.κ.), ευχέρεια έκφρασης (παραγωγή προτάσεων και οργάνωση λέξεων σε φράσεις). Όσον αφορά την παραγωγή ιδεών κατά την επίλυση ενός προβλήματος ο καλύτερος τρόπος είναι αυτός της ιδεοθύελλας (*brainstorming*) (Romiszowski,1981), με την ενθάρρυνση του ατόμου να παράγει ιδέες, χωρίς να επιχειρεί την άμεση αξιολόγησή τους.
3. Νοητική ευελιξία/ευλυγισία
4. Πρωτοτυπία της σκέψης (παραγωγές που ανταποκρίνονται στα κριτήρια του ασυνήθιστου, της σπανιότητας, της μοναδικότητας).
5. Ικανότητα σύνθεσης
6. Ικανότητα μετασχηματισμών
7. Ικανότητα επεξεργασίας

3.4. Χαρακτηριστικά δημιουργικών ατόμων

«Συχνά πρέπει να γράψω εκατό σελίδες ή και περισσότερες πριν φανεί μια παράγραφος ζωντανή. Εντάξει, λέω στον εαυτό μου, αυτό είναι η αρχή σου, ξεκίνα απ'αυτό...»

Ph. Roth (Sternberg & Lubart, 1995)

Παρά το γεγονός ότι αρκετοί ερευνητές, όπως ο Weisberg (1993) και ο Csikszentmihalyi (1997) απορρίπτουν έντονα την ιδέα ότι υπάρχει ένας κλειστός τέτοιος κατάλογος χαρακτηριστικών ή ότι όλα τα σχετικά χαρακτηριστικά απαντώνται απαραίτητως σε ένα άτομο, εντούτοις το σχετικό ερευνητικό πεδίο έχει αναδείξει ορισμένα στοιχεία προσωπικότητας που στον έναν ή τον άλλο βαθμό τείνουν να εμφανίζονται στα άτομα αυτά. Συγκεκριμένα (Csikszentmihalyi, 1997), αυτό που χαρακτηρίζει σε ένα γενικότερο επίπεδο τα δημιουργικά άτομα είναι η πολυπλοκότητα

του χαρακτήρα τους, η οποία προέρχεται από τη συνύπαρξη (στο χαρακτήρα και τη συμπεριφορά τους) ορισμένων ζευγών ακραίων αντιθετικών στοιχείων: ενεργητικότητα αλλά και ηρεμία, εξυπνάδα αλλά και παιδική αφέλεια, υπευθυνότητα αλλά και παιγνιώδη διάθεση, φαντασία αλλά και ρεαλισμός, εξωστρέφεια αλλά και απομόνωση, αυτοπεποίθηση αλλά και ταπεινοφροσύνη, επαναστατικότητα αλλά και συντηρητικότητα, πάθος, αλλά και αντικειμενικότητα. Τα δημιουργικά άτομα εκδηλώνουν αποστροφή σε συμπεριφορές καθήλωσης και ρουτίνας, έλξη προς το πρωτόγνωρο και το πολύπλοκο, ενώ διακρίνονται για την αυτονομία και την ανεξαρτησία στη σκέψη και την πράξη, που μπορεί να φτάσει ως τον εγωκεντρισμό. Βιώνοντας μια σχετική ελευθερία απέναντι στην εσωτερική και εξωτερική πραγματικότητα, το δημιουργικό άτομο έχει πρωτότυπες και ασυνήθιστες αντιδράσεις, συνέπεια της αποστασιοποίησής του από τις κοινωνικές συμβατικότητες. Διατηρώντας πάντα το λογικό αίτημα, επιδεικνύει ανοχή – αν όχι άνεση – σε συνθήκες ασάφειας και περιπλοκότητας, εργάζεται σκληρά και με αφοσίωση, έχοντας ισχυρά (εσωτερικά) κίνητρα για την επίτευξη των στόχων του, επιμονή, υπομονή και αντοχή (Runco, 1991). Αυτά τα χαρακτηριστικά πρέπει η εκπαίδευση να ανακαλύψει, να καλλιεργήσει, να ενισχύσει, να αξιοποιήσει, να επιβραβεύσει.

3.5. Στάδια δημιουργικής διαδικασίας

Η έναρξη της δημιουργικής διαδικασίας πυροδοτείται από το προσωπικό ενδιαφέρον του ατόμου, από ένα είδος «διάχυτης αναστάτωσης» (*diffuse excitement*) (Lytton, 1971) του υποκειμένου, όταν αυτό βρίσκεται μπροστά σε ένα ασαφώς ή ελλιπώς οριζόμενο πρόβλημα, μια γνωστική αντίφαση ή σύγκρουση, μια ανισορροπία στο αντιληπτικό ή γνωστικό του πεδίο, ώστε δρομολογείται η εμπλοκή του, σε μια δυναμική αλληλεπίδραση της πραγματικότητας και των στόχων του.

- ❖ *Στάδιο της προετοιμασίας:* επιχειρείται η διατύπωση του προβλήματος, του πειράματος, του σχεδίου εργασίας, ενώ παράλληλα συγκεντρώνονται τα απαραίτητα για την επίλυσή του δεδομένα. Κατά τη συλλογή του υλικού, η μνήμη και η εμπειρία λειτουργούν ως αποθήκες εφοδιασμού, ενώ η φαντασία τροφοδοτεί τη διαδικασία με νέες υποθέσεις.
- ❖ *Στάδιο της επώασης:* χαρακτηρίζεται από απουσία φανεράς δραστηριότητας, πρόσκαιρη παραίτηση της συνειδητής προσπάθειας. Το πρόβλημα όμως δεν

έχει εγκαταλειφθεί, το άτομο διατηρεί ένα είδος «ενορατικής οικειότητας» (Bruner, 1956) μαζί του, για να καταλήξει συνδυαστικά-δημιουργικά στην επιλογή της πιθανής λύσης, του καλύτερου συνδυασμού. Η σκέψη του κινείται πλάγια (De Bono, 1992), έξω από τα στενά και γνωστά μονοπάτια της «κάθετης», «αλγοριθμικής», για τον Bruner, σκέψης.

- ❖ *Στάδιο της έμπνευσης*: εδώ αναδύεται η λύση (ή οι λύσεις) του προβλήματος στη συνείδηση του ατόμου, ως «αποτελεσματική έκπληξη» (Bruner, 1956), γεγονός που συνοδεύεται από έντονα συναισθήματα ικανοποίησης και ανακούφισης.
- ❖ *Στάδιο της αξιολόγησης, του απολογισμού, του ελέγχου των υποθέσεων*: εδώ εξετάζεται η εγκυρότητα του ευρήματος- προϊόντος με βάση τα κριτήρια της χρησιμότητας, της καταλληλότητας, της νομιμότητας, της αποτελεσματικότητας, συχνά μάλιστα και του κόστους υλοποίησης της ιδέας.

3.6. Εμπόδια στη δημιουργική σκέψη

Η δημιουργική σκέψη είναι έμφυτη σε όλους τους ανθρώπους, αλλά ο τρόπος και η ένταση της καλλιέργειάς της διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Το οικογενειακό, το εκπαιδευτικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον επιδρούν καθοριστικά στο αν και κατά πόσο αναπτύσσεται η δημιουργική ικανότητα των ατόμων. Μια σειρά από συνθήκες και παράγοντες είναι δυνατό να εμποδίσουν ή ακόμα και να αναστείλουν πλήρως την ανάπτυξη της σκέψης αυτού του είδους (Παρασκευόπουλος, 2004): η τυποποίηση της σκέψης (με εμμονή σε «έτοιμες» λύσεις), η απόλυτη κυριαρχία της λογικής (απαραίτητη για την κοινωνική προσαρμογή), η έλλειψη εμπιστοσύνης στις δημιουργικές μας δυνατότητες (εξαιτίας χαμηλής αυτοεκτίμησης), ο φόβος του λάθους (και της γελοιοποίησης που συνήθως επιφέρει, ακόμα και στη σχολική τάξη-κι όχι μόνο απ'την πλευρά των μαθητών/-τριών), οι κοινωνικές πιέσεις για συμμόρφωση, η ψυχολογική ανασφάλεια για το νέο και άγνωστο.

3.7. Δημιουργικότητα και εκπαίδευση

«Ο μικρός Johny κλήθηκε από τους φίλους του να επιλέξει ανάμεσα σε δύο κέρματα, ένα μεγάλο κέρμα του ενός δολαρίου και ένα μικρό κέρμα των δύο δολαρίων. Το κέρμα που θα διάλεγε θα το κρατούσε.»

Ο Johny διάλεξε το μεγάλο νόμισμα. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής θα διάλεγε σίγουρα το μικρό νόμισμα με τη μεγαλύτερη αξία. Οι φίλοι του Johny γέλασαν πολύ με την «γκάφα» του μικρού και κάθε φορά που ήθελαν να τον «πειράξουν» επαναλάμβαναν το παιχνίδι. Μια μέρα ένας ενήλικας πήρε παράμερα τον Johny και του εξήγησε ότι το μικρότερο νόμισμα άξιζε περισσότερο. «Το ξέρω», απάντησε ο μικρός. «Αλλά πόσες φορές θα μ'έβαζαν να διαλέξω και να κερδίσω ένα δολάριο, αν είχα πάρει από την αρχή τα δύο δολάρια;»
(De Bono, 1992)

Η δημιουργικότητα, όπως και η οποιαδήποτε συμπεριφορά, συνιστά το προϊόν μιας αμφίδρομης ανταλλαγής ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του, ανάμεσα στο άτομο και τις κοινωνικές δυνάμεις του περιγύρου που εμπλέκονται αλληλοεπηρεαζόμενα στην προκείμενη διαδικασία (Stein, 1974). Ως συστατικό του κοινωνικού περιβάλλοντος το σχολείο, από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα σπάνια προσπάθησε να αποδεσμεύσει τη δημιουργική αυτοέκφραση των μαθητών/-τριών [σχολείο εργασίας, με τη μέθοδο των *projects* και την υιοθέτηση των αρχών της αυτενεργού μάθησης, της μάθησης με την πράξη (*learning by doing*), και της μάθησης με έρευνα (*learning by inquiry*) (Rohrs, 1984), κίνημα της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης, η περίπτωση του Summerhill (Κασσωτάκης, 1980)]. Κατά κανόνα ευνοούσε (και ακόμα ευνοεί) τη συγκλίνουσα σκέψη στο πλαίσιο ενός παθητικού τρόπου μάθησης με συσσώρευση και ανάκληση στείρων γνώσεων, και περιθωριοποιούσε/-εί το/τη δημιουργικό/-ή μαθητή/-τρια. Κι αν στο εξωτερικό τα τελευταία τριάντα περίπου χρόνια – κάτω από την πίεση των τεχνολογικών, εργασιακών και κοινωνικών μεταβολών - πληθαίνουν οι ενδείξεις για την εφαρμογή μιας δημιουργικής παιδαγωγικής, στην Ελλάδα η σχετική ενεργοποίηση είναι στα σπάργανα (όσον αφορά την εισαγωγή της δημιουργικότητας στο ωρολόγιο πρόγραμμα με εφαρμογές στα συγκεκριμένα καθημερινά μαθήματα και την καθημερινή διδακτική πράξη) (Καζαμίας, 1993). Η ανάπτυξη ικανοτήτων για πρωτότυπες και χρήσιμες ιδέες μοιάζει, προς το παρόν, να βρίσκει έδαφος μόνο στο χώρο της προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγείο) και υποχωρεί όταν το παιδί εισέρχεται στη στοιχειώδη εκπαίδευση. Το δημιουργικό δυναμικό αναπτύσσεται σε εξωσχολικές δραστηριότητες (μουσική, χορός, θεατρικό παιχνίδι, ζωγραφική, κεραμική, αθλητισμός, κατηχητικό, προσκοπισμός-οδηγισμός), με αποτέλεσμα φιλόδοξοι στόχοι που θεωρητικά (στα αναλυτικά προγράμματα) εξυμνούνται, στην πράξη να εγκαταλείπονται.

Ως αποτέλεσμα του ομοιόμορφου, τυποποιημένου και μονότονου στη διαδικασία διδασκαλίας και συνεπώς της μάθησης - που είναι και το ζητούμενο της εκπαίδευσης -, της έμφασης στον εκτελεστικό τύπο επεξεργασίας της εμπειρίας (Sternberg &

Lubart,1995), των πανομοιότυπων γνωστικών περιεχομένων με δραστηριότητες και ασκήσεις της μιας και μοναδικής λύσης, της ανεπάρκειας προσωπικής έκφρασης και ιδιαιτερότητας, οι μαθητές/-τριες πάσχουν από το *σύνδρομο της εύθραυστης γνώσης (the fragile knowledge syndrome)* (Perkins, 1992). Με τον όρο «εύθραυστη γνώση» υποδηλώνεται ότι οι μαθητές/-τριες δε θυμούνται, δεν κατανοούν και δε χρησιμοποιούν ενεργητικά πολλές γνώσεις από αυτές που υποτίθεται ότι έχουν μάθει, γιατί η σκέψη τους στηρίζεται κυρίως στην επανάληψη και τη στείρα απομνημόνευση.

Η εκπαίδευση, λοιπόν, που αποσκοπεί στη δημιουργική μάθηση πρέπει να αναδεικνύει την πολυτροπικότητα και τις διασυνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών μορφών γνώσης (π.χ. είναι εξαιρετικά χρήσιμες- στο πλαίσιο μιας «δημιουργικής τάξης» – η διαθεματική προσέγγιση των θεμάτων και η πολλαπλή – λεκτική, εικονική, ηχητική, δρώμενο, γλώσσα του σώματος - αναπαράστασή του (Gardner, 1993), ώστε να παρέχει στους μαθητές/-τριες την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν, να ασκήσουν και να χρησιμοποιήσουν ολόκληρο το νοητικό τους δυναμικό (μνήμη, κατανόηση, φαντασία, κριτική σκέψη, αξιολόγηση, μεταγνώση), γιατί η διχοτόμηση της σκέψης δε συνιστά παρά ένα υπεραπλουστευτικό σχήμα, αναγκαίο κυρίως για ερευνητικούς σκοπούς (Wujec, 1995). Υπάρχουν τεχνικές-«εργαλεία» της σκέψης (Runco,1994), οι οποίες αν ενσωματωθούν ευέλικτα στις μεθόδους διδασκαλίας και στον κορμό των μορφωτικών περιεχομένων, μπορούν να ενεργοποιήσουν στο/στη μαθητή/-τρια μια στάση αναζήτησης και μια γραμμή δράσης που θα του επιτρέπει να ανακαλύπτει τη γνώση και να παράγει προϊόντα μέσα από τη δική του εμπλοκή. Τέτοιες είναι δοκιμασίες ανοικτού τύπου - επιδεχόμενες πολλαπλές «λύσεις» - που αφορούν σε προβληματικές καταστάσεις κλιμακούμενου επιπέδου δυσκολίας, ώστε να μη θεωρούνται από τους/τις μαθητές/-τριες ούτε υπερβολικά απλές (γιατί τότε λείπει το στοιχείο της πρόκλησης) ούτε υπερβολικά δύσκολες (για να μη μειωθεί η αυτοπεποίθησή τους). Παραδειγματικά μπορούν να αναφερθούν: η ιδεοθύελλα (η πιο οικεία στο ελληνικό σχολείο), το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα, η συνεκτική (Stein,1974), οι δημιουργικές ερωτήσεις, η μορφολογική ανάλυση, ο χάρτης ιδεών, τα έξι σκεπτόμενα καπέλα (De Bono, 1992), το παιχνίδι (Σπινκ, 1990). Οι χάρτες εννοιών, τα σχέδια, τα παζλ με αναδομήσεις κειμένων, τα εικονογραφημένα μυθιστορήματα, οι αλυσιδωτές - ή με «γραμμές δράσης» (Rush, 1988) ιστορίες , το παιχνίδι «αντιφατικών γεγονότων», οι κρυμμένες λέξεις, τα παιχνιδόλεξα, τα αινίγματα, οι σπαζοκεφαλίες κ.α. (White &

Gunstone, 1992 · Bowkett, 2005) όταν εισάγονται στη μαθησιακή διαδικασία, απελευθερώνουν το/τη μαθητή/-τρια από την τρομοκρατία των απόλυτων εννοιών και το φάσμα της σοβαροφάνειας, συνδέοντας τη μάθηση με την ευχαρίστηση.

Υπάρχει όμως και - μεγαλύτερη, ίσως - ανάγκη για διαμόρφωση του δημιουργικού δασκάλου, ενός ενθαρρυντικού ενήλικα που επιτρέπει στους μαθητές περισσότερες επιλογές, δέχεται τις ανορθόδοξες απόψεις, ανταμείβει την αποκλίνουσα σκέψη, εκφράζει ενθουσιασμό για τη διδασκαλία, κυριαρχεί στο υλικό του και κατευθύνει την τάξη με τρόπο μη τυποποιημένο (Hennings, 1978). Είναι ο/η ίδιος/-ια ένα άτομο προς εξέλιξη και αποτελεί για τους μαθητές του/της μοντέλο δημιουργικού ανθρώπου εν δράσει (Board, 1991).

3.8. Δημιουργικότητα και γλώσσα

Ex nihil nihilo (τίποτα από το τίποτα)
λατινική ρήση

«Ποιητής είναι αυτός που ο ίδιος δημιουργεί τους κανόνες της ποίησης.»
(Βλαντιμίρ Μαγιακόβσκι, 1988)

Η δημιουργικότητα αποτελεί ένα στοιχείο και βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία από τα «ομιλούντα άτομα» έναρθρου λόγου· αυτή δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να παράγει και να κατανοεί μια απειρία προτάσεων, οι οποίες δεν έχουν καμιά φυσική ομοιότητα με γνωστές προτάσεις. Ο μεν F. De Saussure (1979) την εντάσσει στο επίπεδο της πραγμάτωσης του γλωσσικού συστήματος, δηλαδή στην ομιλία (*parole*), ενώ ο N. Chomsky (1965) την εντάσσει στο επίπεδο του συστήματος, δηλαδή στην γλωσσική ικανότητα (*competence*). Ανεξάρτητα πάντως από το δίλημμα στο οποίο μας εμπλέκει η διαφορετική ένταξη της δημιουργικότητας από τους δύο γλωσσολόγους, εκείνο που είναι σίγουρο είναι το ότι η γλωσσική δημιουργικότητα προϋποθέτει και απαιτεί γλωσσικές επιλογές από το «ομιλούν άτομο», επιλογές οι οποίες ούτως ή άλλως γίνονται στα πλαίσια των κανόνων που προσδιορίζονται από το σύστημα μιας γλώσσας και δεν μπορεί να είναι αυθαίρετες. Έτσι, η δημιουργικότητα στη γλώσσα δεν μπορεί να συσχετιστεί, σε επίπεδο μορφής, αλλά και σε επίπεδο περιεχομένου, με μια δημιουργικότητα, η οποία ξεπερνά τα όρια της γλώσσας μας και της σκέψης μας, την οποία εκφράζουμε με τη γλώσσα. Πρόκειται λοιπόν για μια ελευθερία με όρους και με όρια, η υπέρβαση των οποίων είναι αδύνατη.

Η δημιουργική διάσταση της γλώσσας εντοπίζεται στην ευχέρεια (βασική συνιστώσα της αποκλίνουσας σκέψης), από την ηλικία των τριών χρόνων και εξής, σε λέξεις, ιδέες, συνειρμούς, εκφράσεις ή και στη συνθετότητα του μονολεκτικού λόγου του παιδιού, που ουσιαστικά δεν περιορίζεται (ως μήνυμα) στη μεμονωμένη λέξη, αλλά αντιστοιχεί σε ολόκληρη πρόταση (μια πρόταση που το παιδί έχει την πρόθεση να διατυπώσει, αλλά αδυνατεί λόγω ακριβώς των περιορισμένων του δυνατοτήτων). Στην εσωτερική-εγωκεντρική γλώσσα του παιδιού εντοπίζονται (Piaget, 1984) ο συγκρητισμός, η συμπύκνωση, η γενίκευση και η μετάθεση (οικείοι μηχανισμοί στην ονειρογένεση και την καλλιτεχνική δημιουργία, στη μεταφορά και τη μετωνυμία), βασικά χαρακτηριστικά της σκέψης-γλώσσας του ατόμου. Η μετάβαση από την εσωτερική στην εξωτερική γλώσσα (της διανθρώπινης επικοινωνίας) στην προφορική και γραπτή της μορφή απαιτεί προετοιμασία και στοχασμό ή, σύμφωνα με το Vygotsky (1993) «*το άνοιγμα διαρκώς καινούργιων διαύλων από τη σκέψη στη λέξη μέσα από καινούργιες σημασίες*». Αν για τη σκέψη το άνοιγμα νέων δρόμων υλοποιείται μέσα από την πλάγιά της διάσταση, τότε για τον «οδομηχανικό» (Vygotsky, 1993) της γλώσσας «μεταποιείται» και εκδηλώνεται ως πολυσημία, σημασιολογική ευχέρεια και ευλυγισία, πρωτότυπη γλωσσική σύνθεση, εναλλακτική χρήση της γλώσσας, διασκευή, μετασχηματισμός, εμπλουτισμός και επεξεργασία. Και οι δύο αυτές προοπτικές, η πολυδρομική διάσταση της σκέψης και η δημιουργική διάσταση της γλώσσας, εμπλουτίζονται κατά τη διαπλοκή τους στις βαθμίδες του χρόνου μέσα από τη λειτουργία της επικοινωνίας και την απόκτηση της γνώσης.

Θεωρώντας ότι μια από τις βασικές επιδιώξεις του γλωσσικού μαθήματος είναι η αγωγή στη δημιουργικότητα, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιδιώχθηκε - μέσα από τη διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος (που ευνοεί την επικοινωνία: παραχώρηση πρωτοβουλιών, ελευθερία έκφρασης, ψυχολογική ασφάλεια, αλληλεπίδραση, συνεργασία) και την εξάσκηση σε δημιουργικές διαδικασίες και τεχνικές (τα γνωστικά περιεχόμενα προέτρεπαν το γράφοντα να λειτουργήσει δημιουργικά) - η ανάπτυξη και η παροχή χώρου έκφρασης στα γνωρίσματα της δημιουργικής προσωπικότητας, ώστε τα προϊόντα της μάθησης να είναι γλωσσικές παραγωγές που να προκύπτουν από τη νοητική-γλωσσική δημιουργικότητα του/της μαθητή/-τριας, καθώς αυτός/-ή επιτυγχάνει «*την ισορροπία ανάμεσα στην υποταγή στους κανόνες και την εφευρετική διαφοροποίηση*» (Φραγκουδάκη, 1987).

ΤΟ «ΜΑΘΗΜΑ» ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στο λύκειο λοιπόν, ήτανε μέτρια μαθήτρια μα το μόνο μάθημα που λάτρευε, ήταν η έκθεση. Όχι πως κι εκεί τα πήγαινε θαυμάσια, μα επειδή είχεν αυτή τη ζωηρή φαντασία και της άρρεσε να γράφει, χανότανε στον κόσμο του θέματος και γέμιζε φύλλα. Συνήθως ήταν εκτός θέματος, μα τούτο λίγο την ένοιαζε. Εκείνο που θυμάται όμως ακόμα μ'...εύθυμη νοσταλγία και χαμόγελα, είναι κείνη τη φορά που είχε γράψει μιαν έκθεση που κατάλαβεν αμέσως πως ήτανε στα "μέτρα" της. Το χέρι της έτρεχε σαν τρελλό πάνω στο χαρτί και αράδιαζε γραμμές και σελίδες. Το θέμα δε καταφέρνει να το θυμηθεί, μα θυμάται πως εκείνο τον καιρό, είχε βγει το άλμπουμ των Pink Fleud με τίτλο "The Wall" και το θυμάται γιατί είχε κλείσει τη πολύφυλλη έκθεσή της με τη φράση:

"...ο καθένας μας δεν είναι παρά ένα τούβλο στον τοίχο".

Η έκθεση γινότανε κάθε Δευτέρα. Τη πρώτη Δευτέρα, γράφανε και -σα λυκειόπαιδες πλέον έγραφαν εκθέσεις ιδεών-, τη δεύτερη, διαβάζανε τις καλύτερες και γινόταν ο σχολιασμός. Κάθε δεύτερη Δευτέρα λοιπόν ήξερε την επωδό του καθηγητή της:

- "Εσύ παιδί μου Β., είσαι όπως πάντα εκτός θέματος κι είναι κρίμα γιατί απ' όσο βλέπω δε σου λείπουν οι ιδέες" και που ναζερε πως όταν εκείνος έλεγεν αυτά τα λόγια, η μικρή είτε είχε ξεκινήσει το ταξίδι της, είτε θα του βγαζε τη γλώσσα κρυφά, κοροϊδευτικά.

Έτσι λοιπόν εκείνη τη μια πρώτη Δευτέρα, όταν παρέδωσε το τετράδιό της στον καθηγητή (hey teacher...!), εκείνος, όντας σίγουρος γι' άλλη μια της απότυχία, έριξε μια γρήγορη ματιά, πρόλαβε να δει το κλείσμό της και της πέταξε πειραχτικά:

- "Ωστε λοιπόν πιστεύεις πως κι εγώ ακόμα είμαι ...τούβλο";

- "Φυσικά!" του απάντησεν ήρεμα κείνη.

Αυτός κοκκίνησε, θόλωσε και την έσυρε στον Διευθυντή. Δώσε-πάρε, νασου με δυο μέρες αποβολή λόγω αυθάδειας η μικρά. Σιγά που την ένοιαζε. Το 'ριξε στις βόλτες με τη μηχανή ή με τη φαντασία κι αφού βόσκησε καλά-καλά τη τροφή που τη μάγευε, χωρίς ναχει σχολείο και μάλιστα δικαιολογημένα, επέστρεψε μετά δυο μέρες στη ρουτίνα της.

Την επόμενη Δευτέρα, την ώρα της κρίσης, ο καθηγητής, αφού ξερόβηξε καλά-καλά, ανάγγειλε στη τάξη, πως μπορεί η Β. νάταν αυθάδης, αλλά είχε γράψει για πρώτη φορά τη καλύτερη έκθεση στη τάξη. Πρώτη φορά ήταν εντός θέματος και φυσικά με πάρα πολύ στρωτή κι ορθή επιχειρηματολογία. Έτσι λοιπόν, γυρνώντας προς το μέρος της (leave the kids alone...!), της ζήτησε, κατά τα συνηθισμένα, ν' ανέβει στην έδρα και να διαβάσει την έκθεσή της στη τάξη. Η μικρή ατίθαση, ήρεμα κι απλά απάντησεν:

- "Όχι!"

Ο καθηγητής ταχασε.

- "Γιατί;" τη ρώτησε με μεγάλην απορία.

Εκείνη, πήρε μιαν ανάσα και του απάντησε θαρραλέα, με το πιο αποφασιστικό κι απλό ύφος:

- "Γιατί δε θέλω να γίνω κι εγώ, έν ακόμα τούβλο στον τοίχο!"

Αύγουστος 2006

από το δικτυακό τόπο www.peri-grafis.com

1. Το παρελθόν

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα οι «συνθέσεις» των μαθητών/-τριών ήταν καθοδηγούμενες και γίνονταν «από σχεδίου» με βάση εγκεκριμένα βιβλία (Τόγιας, 1988), που περιείχαν είτε ιστορίες με φρονηματιστικό περιεχόμενο και ηθικό δίδαγμα (για τις μικρότερες τάξεις) είτε σχέδια θεμάτων προς ανάπτυξη υπό μορφή πραγματείας (για τις μεγαλύτερες). Ο διδάσκων διάβαζε στην τάξη την ιστορία ή το σχέδιο και

κατόπιν καλούσε τους/τις μαθητές/-τριες να αναπλάσουν την ιστορία ή να αναπτύξουν το σχέδιο, κατά το δυνατόν ακριβέστερα και πληρέστερα. Η ακρίβεια και η πληρότητα ελέγχονταν με βάση το πρότυπο.

Παρατηρούμε ότι αυτός ο τρόπος ήταν ίσως τυπικά αποτελεσματικός, στην ουσία όμως ήταν μηχανικός και δέσμευε το/τη μαθητή/-τρια σε δοσμένα γλωσσικά και ιδεολογικά σχήματα· όπως συνέβαινε, άλλωστε, με όλη την εκπαιδευτική διαδικασία της εποχής εκείνης.

Η αντίληψη αυτή για τις «συνθέσεις» αλλάζει κυρίως στο Σχολείο του Βόλου (1909-11), στο οποίο ο Α. Δελμούζος εισάγει τη νέα γερμανική τάση, που ενισχύει την ελεύθερη έκφραση του μαθητή, δηλαδή τις ελεύθερες και αυτόνομες συνθέσεις: ο/η μαθητής/-τρια ενθαρρύνεται να επιλέξει μόνος/-η του/της το θέμα και να το αναπτύξει ελεύθερα, χωρίς την κυριαρχική καθοδήγηση του σχεδίου ή του διδάσκοντος, ως αυθόρμητη και αβίαστη έκφραση του ψυχικού του κόσμου.

Είναι φανερό ότι ο τρόπος αυτός βασίζεται σε μια παιδαγωγική στάση αντίθετη προς την προηγούμενη, που δίνει έμφαση στην ελεύθερη αυτενέργεια του/της μαθητή/-τριας, στην απαλλαγή του/της από την πίεση του φρονηματισμού και της ιδεολογίας, τονίζοντας τον ψυχολογικό μάλλον παρά το γλωσσικά ορθό (με την έννοια της καθαρεύουσας) χαρακτήρα της γραφής (είναι αυτονόητο ότι μια αυθόρμητη έκφραση θα γίνει στη δημοτική) και παραλληλίζοντας την έκθεση με την καλλιτεχνική δημιουργία και μάλιστα στην εξπρεσιονιστική της εκδοχή.

Με τον τρόπο όμως αυτό, και μάλιστα χωρίς τις γενικότερες κοινωνικές και εκπαιδευτικές προϋποθέσεις, διδάσκοντες/-ουσες και διδασκόμενοι/-ες δεν έχουν τίποτε σταθερό, δεν έχουν κανένα μέτρο κρίσης, σύγκρισης, αξιολόγησης. Ούτε είναι σε θέση, εξάλλου, να χρησιμοποιήσουν κάπου αλλού την παρεχόμενη ελευθερία, από την οποία ασφαλώς ωφελούνται οι κοινωνικά ευνοημένοι/-ες.

Επομένως, τόσο η αυστηρά καθοδηγούμενη, όσο και η εντελώς ελεύθερη αυτενέργεια του/της μαθητή/-τριας στην έκθεση έχουν και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (που ανάγουν τον προβληματισμό στο γενικότερο θέμα της καθοδηγούμενης ή της ελεύθερης αγωγής).

Το αποτέλεσμα της αντίθεσης αυτής, στα χρόνια που ακολούθησαν και ως πρόσφατα, ήταν μια «μέση» οδός, που συνέθεσε μάλλον τα μειονεκτήματα των δύο απόψεων: η έκθεση των μαθητών/-τριών δεν ήταν πλέον ούτε καθοδηγούμενη βάσει

σχεδίου, ούτε ελεύθερη εκφραστική άσκηση-δεν ήταν τίποτε. Δινόταν απλώς ένα τυχαίο θέμα από το/τη διδάσκοντα/-ουσα, πάνω στο οποίο ο/η μαθητής/-τρια έπρεπε, εκών άκων, να γράψει ό,τι ήθελε και όπως μπορούσε. Οι διδάσκοντες/-ουσες έδιναν κάποιες γενικές οδηγίες και, κατά τη διόρθωση, διάβαζαν στην τάξη ορισμένες καλές εκθέσεις, ως υποδείγματα, ενώ στα τετράδια σημείωναν, κυρίως, τα γλωσσικά (γραμματικο-συντακτικά) σφάλματα, με κάποια γενική παρατήρηση. Όλα αυτά ωστόσο σε τίποτα δε βελτίωναν την έκφραση της σκέψης του/της μαθητή/-τριας.

Η καθοδηγούμενη και από σχέδιου μορφή συνεχίστηκε, και εξακολουθεί ακόμη να καλλιεργείται, στα φροντιστήρια ή από διδάσκοντες/-ουσες που έχουν υιοθετήσει φροντιστηριακές μεθόδους θεωρώντας τις πιο αποτελεσματικές για τις εξετάσεις των μαθητών/-τριών. Ο βαθμός αποτελεσματικότητας σε κάθε περίπτωση εξαρτάται βέβαια από την ικανότητα διδασκόντων και διδασκομένων. Χωρίς αυτή η μέθοδος περιορίζεται σε μηχανική μίμηση σχεδίων, συνταγών και ξένου λόγου, αναφομοίωτου, με τα οποία ο/η μαθητής/-τρια προσπαθεί να εντυπωσιάσει και να καλύψει την έλλειψη προσωπικού προβληματισμού, στοχασμού και λόγου, που είναι και τα ζητούμενα.

2. Το παρόν

Αλλά για να εκφράσει κανείς προσωπική άποψη και να τη διατυπώσει οργανωμένα και σωστά, πρέπει να έχει πρόσωπο και το πρόσωπο προϋποθέτει πνευματική συγκρότηση, που συντελείται με ουσιαστική γλωσσική παιδεία και όχι με συνταγές (Μπαλάσκας, 1988). Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται, από τη δεκαετία του 1990¹⁴ ως και σήμερα η νέα μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας – όπως την προσδιορίζουν τα νέα Προγράμματα Σπουδών (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997) - που συνοδεύτηκε από διδακτικά εγχειρίδια («*Η γλώσσα μου*» για το Δημοτικό, «*Η Νεοελληνική Γλώσσα*» για το Γυμνάσιο, «*Έκθεση- Έκφραση*» για το Λύκειο), αφού ως τότε η έκθεση (γλώσσα, έκφραση, παραγωγή λόγου) ήταν το μόνο μάθημα που εξεταζόταν (και μάλιστα σε πανελλήνια κλίμακα) χωρίς ποτέ να διδαχθεί από κάποιο βιβλίο¹⁵!

Η γραπτή έκφραση των μαθητών/-τριών στην τάξη, η «έκθεση», μέσα στο νέο πλαίσιο¹⁶, θεωρείται το πιο αξιόπιστο μέσο που αποτυπώνει το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, καθώς εξετάζει τη γλώσσα στο σύνολό της, ενώ ανιχνεύει ταυτόχρονα και τις επιμέρους μορφές της γλωσσικής τους ικανότητας (Bachman, 1990). Η νέα μέθοδος

προκρίνει την επικοινωνιακή¹⁷ διάσταση του λόγου και συνδέει την έκθεση-έκφραση του/της μαθητή/-τριας με τη γλωσσική διδασκαλία που προηγήθηκε, επομένως θεωρεί την όλη διαδικασία και το αποτέλεσμα της ως ενιαία υπόθεση, γλωσσική και λογική. Αφού δηλαδή η γλωσσική διδασκαλία επιδιώκει την παραγωγή και την καλλιέργεια λόγου από το/τη μαθητή/-τρια, είναι προφανές ότι η έκθεση – ως γραπτή έκφραση – πρέπει να είναι το αποτέλεσμα του σκοπού και της πορείας. «Είναι η «σοδειά» σε ατομικό επίπεδο από μια σπορά που απευθύνεται σ' όλους (για να φανεί με την αλληγορία και η διαφορά εδάφους και κλίματος που συναντά ο σπόρος, με αποτέλεσμα να δίνει διαφορετικής ποιότητας και ποσότητας καρπούς)» (Μπαλάσκας,ο.π.).

Όμως, ως τη μοναχική ώρα της γραφής έχουν γίνει στην τάξη ποικίλες γλωσσικές και πνευματικές ανταλλαγές και ασκήσεις πάνω σε κάποιο θεματικό κέντρο, ώστε ο/η μαθητής/-τρια να προετοιμαστεί μεν και να εφοδιαστεί με πληροφορίες, ιδέες και γλωσσικό υλικό, ουσιαστικά όμως κι όχι μηχανικά, και εδώ έγκειται η ουσιώδης διαφορά της νέας μεθόδου από την καθοδηγούμενη και από σχεδίου άσκηση: ότι δηλαδή σέβεται την ελευθερία και την αυτονομία του/της μαθητή/-τριας, την οποία προσπαθεί να ενισχύσει και να βοηθήσει να εκφραστεί, αλλά όχι να τη βάλει σε καλούπι και να παραγάγει απ' αυτό ομοιόμορφες και τυποποιημένες εκθέσεις.

Ιδιαίτερα στη Γ' Λυκείου (Έκφραση-Έκθεση τ. Γ', ΟΕΔΒ, 1990/2001) (που θα μας απασχολήσει) η ουσιαστική προετοιμασία του/της μαθητή/-τριας επιδιώκεται διά της συστηματικής επαφής με το δοκιμακό λόγο:

α) με τη γνωριμία συλλογιστικών τρόπων (επαγωγή, παραγωγή, αναλογία), αποδεικτικών μέσων (επιχείρημα, τεκμήριο, παράδειγμα), αλλά και επικοινωνιακών τεχνικών (επίκληση στη λογική, το συναίσθημα του δέκτη ή στην αυθεντία), που καθιστούν το λόγο έγκυρο και αποτελεσματικό, δηλαδή πειστικό.

β) με την άσκηση προβληματισμού πάνω σε ποικίλα θέματα της κοινωνικής πραγματικότητας (την πληροφορική, τη σύγχρονη εκπαίδευση, την προστασία του περιβάλλοντος, την πολιτική και το ρόλο της στην κοινωνική ζωή κ.λ.π.), που σχετίζονται αφενός με τις εμπειρίες του/της μαθητή/-τριας και αφετέρου με τις απαιτήσεις που έχει κανείς από ένα/μία νέο/νέα ύστερα από δώδεκα χρόνια σχολικής εκπαίδευσης και στα πρόθυρα της πολιτικής του/της ιδιότητας.

γ) με την άσκηση στην ανάγνωση επιλεγμένων και ποικίλων δειγμάτων δοκιμακού λόγου (για την ακρίβεια, δείγματα γραφής υπάρχουν από το δικανικό,

πολιτικό, επιστημονικό λόγο, το αποδεικτικό και το δοκίμιο στοχασμού, την πραγματεία, τη μελέτη, τη διατριβή, το άρθρο, την επιστολή, την επιφυλλίδα, το χρονογράφημα, τη λογοτεχνία), μεταξύ των οποίων ο/η μαθητής/-τρια μπορεί να επιλέξει τρόπους και μορφές γραφής που προσιδιάζουν στο δικό του ψυχισμό.

δ) με τον εμπλουτισμό και την ενίσχυση του λεξιλογίου και των γλωσσικών δομών της σκέψης του/της μαθητή/-τριας.

Παραμένει δηλαδή και ενισχύεται καταρχήν η ελευθερία της έκφρασης του/της μαθητή/-τριας, αλλά αυτή συνδυάζεται με την ανάγκη πνευματικής πειθαρχίας και οργάνωσης της σκέψης, που είναι προϋπόθεση για κάθε γραφή και στην οποία ασκείται ο/η μαθητής/-τρια με τους γενικώς ισχύοντες λογικούς ειρμούς που συναντάμε στις ασκήσεις του βιβλίου: σύμπτυξη, πύκνωση, περίληψη, τιτλοφόρηση, ανάπτυξη, ανάλυση, θέση-άποψη, αιτιολόγηση, απόδειξη, σύνδεση και σύνθεση, συλλογιστική πορεία, δομή και συνοχή του λόγου, αποτελούν βασικές κατηγορίες της γλώσσας και της σκέψης, άρα πεδίο άσκησης. Το να παρατηρεί και να επισημαίνει ο/η μαθητής/-τρια τον τρόπο ανάπτυξης της σκέψης σε ένα κείμενο, τη συλλογιστική πορεία, τη νοηματική αλληλουχία και συνέπεια, τη μετάβαση από μια νοηματική ενότητα (παράγραφο) σε μια άλλη, το σχέδιο, τη θέση του συγγραφέα, τις ιδέες και τα επιχειρήματα που προσκομίζει για να τη στηρίξει κτλ., αυτό συνιστά την ουσιαστική προετοιμασία του/της, και αυτό είναι το έργο του/της διδάσκοντος/-ουσας εν προκειμένω.

3. Τα σημερινά προβλήματα

Κοινότοπα, τυποποιημένα και παραδοσιακά χαρακτηρίζει ο πρόεδρος της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων κ. **Αν. Στέφος** τα θέματα των εφετινών εξετάσεων στα φιλολογικά μαθήματα. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά, *«γενικά ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών και, όπως τα αντίστοιχα των προηγούμενων ετών, σε γενικές γραμμές είναι κοινότοπα, τυποποιημένα και παραδοσιακά και στερούνται πρωτοτυπίας και ερμηματικότητας. Παράλληλα, δεν προωθούν την κριτική και δημιουργική ικανότητα των μαθητών»*.

Ειδικά για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ο κ. Στέφος σημείωσε χαρακτηριστικά: *«Στο μάθημα αυτό η αποσπασματικότητα του κειμένου, η λανθασμένη διατύπωση ενός θέματος και η απουσία συνάφειας ανάμεσα στο αρχικό κείμενο και στο αντίστοιχο της παραγωγής λόγου - στοιχεία προχειρότητας των υπευθύνων της επιτροπής - αιφνιδίασαν δυσάρεστα όλους, προκάλεσαν αντιδράσεις και διαμαρτυρίες και αλληλοαναιρούμενες απαντήσεις της Κεντρικής Επιτροπής»*.

(ΤΟ ΒΗΜΑ, Κυριακή 4 Ιουνίου 2006)

Η αξιολόγηση τόσο των διδακτικών εγχειριδίων και της διδασκαλίας τους, όσο και αυτή των μαθητικών δοκιμίων και του πλαισίου παραγωγής τους έχει οδηγήσει στα παρακάτω συμπεράσματα:

1. Σε πολλές περιπτώσεις το επίπεδο στο οποίο κινείται το βιβλίο είναι περισσότερο του δέοντος υψηλό ή μη λειτουργικό στη δυναμική μιας μέσης Γ' Λυκείου (έχει ένα διανοουμενίστικο χαρακτήρα που αποδεικνύεται από την επιλογή εξεζητημένων δοκιμίων που όχι απλώς δυσκολεύουν, αλλά απωθούν τους/τις μαθητές/-τριες) (Αγγελάκος, 1993).
2. Υπερτονίζεται ο προφορικός λόγος με αποτέλεσμα την αποφυγή γραφής εκθέσεων ή τη γραφή ελάχιστων εκθέσεων (όπως συνέβη τα πρώτα χρόνια στα περισσότερα σχολεία).
3. Η αποσπασματικότητα της διδασκαλίας: ο περιορισμένος χρόνος – σε σχέση με τις απαιτήσεις της ύλης – διδασκαλίας του μαθήματος, σε συνδυασμό με τις ώρες που χάνονται ή γράφεται η έκθεση στην τάξη έχουν ως αποτέλεσμα να αποκόπτεται ο/η μαθητής/-τρια από τη ροή και τη λογική του μαθήματος. (Πιστεύουμε ότι οι ενότητες-κύκλοι που επιλέχθηκαν είναι λίγες κι εκτεταμένες, ενώ έπρεπε να είναι περισσότερες και πιο σύντομες (την έλλειψη προσπάθησαν να καλύψουν οι «*θεματικοί κύκλοι*» που...πήγαν άπατοι, και το βιβλιαράκι «*έκθεση ιδεών-λόγος δημιουργικός*», με παρόμοια κατάληξη: να κοσμεί τα ράφια των σχολικών βιβλιοθηκών) , ώστε ο/η μαθητής/-τρια να αποκτά σφαιρική εικόνα για τον τρόπο εργασίας και να τον εφαρμόζει συχνότερα).

(Τα παραπάνω αντιμετωπίζονται με επιλογές που προσαρμόζονται στις συγκεκριμένες καταστάσεις και υπηρετούν συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους σε ορισμένο χρόνο).

4. Η μηχανιστική και τυποποιημένη αντίληψη για την έκθεση, σε συνδυασμό με το άγχος για τις γενικές εξετάσεις, ωθεί τους/τις μαθητές/-τριες να ζητούν εύκολες συνταγές¹⁸ και τους/τις διδάσκοντες/-ουσες να ενδίδουν.

5. Η αξιολόγηση της έκθεσης¹⁹ (όχι βαθμολογικά, αλλά ως διαδικασία ενταγμένη στα πλαίσια μιας ολοκληρωμένης διδασκαλίας που καταλήγει στην αφομοίωση της γνώσης²⁰) πάλι απουσιάζει. Δεν έχουν οριστεί με σαφήνεια: (α') τα κριτήρια-παράμετροι της αναλυτικής αξιολόγησης, π.χ. ορθογραφία, σύνταξη, στίξη, λεξιλόγιο, οργάνωση των σκέψεων, αλλά και καταλληλότητα του ύφους για το συγκεκριμένο είδος κειμένου, αποτελεσματικότητα του κειμένου σύμφωνα με το σκοπό για τον οποίο γράφεται, (β') τα επίπεδα της κάθε παραμέτρου, η κλίμακα με άλλα λόγια, για να μπορεί ο/η διδάσκων/-ουσα να τοποθετεί με ασφάλεια²¹ σε κάποιο επίπεδο την εικόνα που παρουσιάζει η γλωσσική έκφραση του/της μαθητή/-τριας κάθε φορά, να παρατηρεί την ενδεχόμενη βελτίωσή της και την ανάπτυξη εν γένει της γλωσσικής του/της ικανότητας. (Αδαλόγλου, 1996). Ο/Η μαθητής/-τρια όμως χρειάζεται ανατροφοδότηση (*feedback*) (Χοντολίδου, 1999)- που θα περιλαμβάνει και την εκ νέου συγγραφή (Αδαλόγλου, 1995) ολόκληρης ή μέρους της έκθεσης - στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη γνώση, να μπορεί να κατανοεί πού υστερεί και πού η επίδοσή του είναι ικανοποιητική, ώστε να οδηγηθεί στην αυτογνωσία-αυτοαξιολόγηση (Hutchinson, 1986).
6. Και μια πρωτότυπη - με την έννοια ότι σπανίως διατυπώνεται - άποψη (Σουλιώτης, 1995): Ο βασικός λόγος για τη σύγχυση, τη χρόνια μεμψιμοιρία, τις καθηγητικές τύψεις και τη βαθμολογική ακαταστασία που ταλανίζουν το μάθημα και την αντίστοιχη γραπτή εξέταση της Έκθεσης δεν είναι παρά η ιδεολογική ανομοιογένεια των διδασκόντων και ίσως και των διδασκομένων, του σχολικού θεσμού συνολικά, κατά τις τρεις τουλάχιστον τελευταίες δεκαετίες, η οποία εκφράζεται με έναν καταγισμό κοινοτοπίας (και ισοπεδωτικής ιδεοληψίας): το «χάσμα» μεταξύ πνευματικού και τεχνικού πολιτισμού στην εποχή μας, η εξιδανίκευση του παρελθόντος, η «ρομποτοποίηση» του σύγχρονου ανθρώπου, η «αλλοτρίωση» της εργασίας, η «μέριμνα της πολιτείας», η ανομική συμπεριφορά των νέων, η «μητέρα φύση», η καταγγελία του «εγώ», «οι στέγες κοντά, οι καρδιές μακριά», ορισμένες διατυπώσεις

που είναι σίγουρα δογματικές και δεν αντέχουν στην ελάχιστη κριτική βάσανο. Κι όμως, οι βαθμολογητές αξιολογούν ανάγοντας το περιεχόμενο της έκθεσης σε «αυτονότητες» αξιολογικές αρχές (απολιθώματα σκληρυμένων ιδεολογημάτων του παρελθόντος- γι' αυτό δεν πείθουν ούτε τους ίδιους ούτε τους δύσμοιρους συντάκτες των εκθέσεων), που επιβάλλουν ως τρόπο εκφοράς του λόγου μια ισοπεδωτική γενικόλογη μανιέρα και μια θεολογική αντίληψη περί «καλού» και «κακού».

4. Συμπεράσματα

Αυτό εντέλει που πρέπει να γίνει συνείδηση απ' όλους είναι ότι η έκθεση, η γραφή, είναι το αποτέλεσμα μιας παιδείας και μιας γλωσσικής επάρκειας, γι' αυτό και αποτελεί το δείκτη της πνευματικής συγκρότησης του ατόμου, που συντελείται παράλληλα με την ανάπτυξη ευαισθησίας και μορφωτικών ενδιαφερόντων, με την αναστροφή με τα βιβλία, με τα γεγονότα και τα ζητήματα, με το πνεύμα στις ποικίλες εκφάνσεις του, με το λόγο εκλεκτής ποιότητας. Αυτά είναι που συνιστούν και την υποδομή, δηλαδή το αναγκαίο απόθεμα ιδεών και γνώσεων οργανωμένων σε γλωσσικές δομές στέρεες και συγχρόνως ευέλικτες.

Ένα τέτοιο απόθεμα προσπαθεί να δημιουργήσει (μάλλον να ενισχύσει) η εκπαίδευση στο σύνολό της και η γλωσσική διδασκαλία ειδικότερα. Η γλωσσική διδασκαλία, επιπλέον, προσπαθεί να θέτει σε λειτουργία, να ενεργοποιεί αυτό το απόθεμα μέσα από τη διαδικασία της ομιλίας και της γραφής. Μαθαίνουμε να μιλούμε μιλώντας, να διαβάζουμε διαβάζοντας και να γράφουμε γράφοντας. Και μέσα από τη διαλεκτική γλώσσα και σκέψης ανεβαίνει το επίπεδο της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ
Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1.Εισαγωγή

Ως γενικός σκοπός της εκπαίδευσης αναφέρεται (Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167^Α), αρ.1, § 1) «...να αναπτύξουν (οι μαθητές/-τριες) δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας...».

«Ένα μεγάλο μέρος υποψηφίων δε γράφει έκθεση, αλλά καταγράφει από μνήμης, όπως ακριβώς κάνει στην ιστορία, αποσπάσματα κειμένων, τα οποία τις περισσότερες φορές είναι άσχετα μεταξύ τους και δεν μπορούν με κανένα τρόπο να συναρμολογηθούν· αναρωτιέται λοιπόν κανείς διορθώνοντας εκθέσεις υποψηφίων, αν τα γραπτά αυτά ανήκουν σε λογικά πλάσματα ή αν ο νους τους έχει ανεπανόρθωτα πειραχτεί.»

(Βαρμάζης, 1995)

«Ο βασικός λόγος για τη σύγχυση, τη χρόνια μεμψιμοιρία, τις καθηγητικές τύψεις και τη βαθμολογική ακαταστασία που ταλανίζουν το μάθημα και την αντίστοιχη γραπτή εξέταση της Έκθεσης δεν είναι παρά η ιδεολογική ανομοιογένεια των διδασκόντων και ίσως και των διδασκόμενων, του σχολικού θεσμού συνολικά, κατά τις τρεις τουλάχιστον τελευταίες δεκαετίες, η οποία εκφράζεται με έναν καταγισμό κοινοτοπίας (και ισοπεδωτικής ιδεοληψίας).»

(Σουλιώτης, 1995)

Οι Bereiter και Scardamalia στην κλασική πλέον εργασία τους *The Psychology of Written Composition* (1987) αναφέρουν ότι οι περισσότερες δυσκολίες των μαθητών/-τριών στη γραφή οφείλονται στην αδυναμία τους να παραγάγουν ιδέες χωρίς την παρέμβαση του συνομιλητή, η οποία «γονιμοποιεί τη σκέψη και κατευθύνει τον προφορικό λόγο» (Kress 1994, σ.36). Αυτό έχει ως συνέπεια να οδηγούνται σε κείμενα «παραθετικού λόγου» (*knowledge telling model*), που είναι απλοί κατάλογοι ανοργάνωτων και ετερόκλητων πληροφοριών. Στόχος του σχολείου είναι να υποκαταστήσει την έλλειψη της ανατροφοδότησης του συνομιλητή με μεταγνωστικές διαδικασίες που θα συμβάλουν στο μετασχηματισμό των διαθέσιμων πληροφοριών, προκειμένου να συνθέσουν ένα συνεκτικό κείμενο που να επιτελεί τον σκοπό του μέσα στις συνθήκες της επικοινωνίας (*knowledge transforming model*).

Για να υπάρξουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, οι διδακτικές προσεγγίσεις δεν πρέπει να περιορίζονται στην απλή εξάσκηση των μαθητών/-τριών σε μεμονωμένες τεχνικές, όσο σημαντικές κι αν είναι αυτές για την παραγωγή του γραπτού λόγου. Αντίθετα, είναι ανάγκη η Διδακτική να προτείνει ολοκληρωμένη προσέγγιση, που να έχει σαφή θεωρητική υποδομή και να απαρτίζεται από διδακτικές τεχνικές που να είναι άμεσα εφαρμόσιμες στην τάξη.

Αυτή η υποδομή πρέπει να βασιστεί στη στενότερη συσχέτιση των διαδικασιών παραγωγής λόγου (α) με τις λειτουργίες της κριτικής σκέψης, (β) με τις δομές του γραπτού λόγου, (γ) με το ρόλο που παίζει η παραγωγή του γραπτού λόγου στις «κατασκευές» που κάνει το άτομο για τον κόσμο και για τον εαυτό του. Η τριπλή θεωρητική υποδομή συσχετίζει, με άλλα λόγια, τη Διδακτική του γραπτού λόγου με (α) την Ψυχολογία του γραπτού λόγου (καθορίζει τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου), (β) την Κειμενογλωσσολογία (σχετίζεται με το περιεχόμενο και τη δομή του παραγόμενου κειμένου), (γ) την Κοινωνικο-πολιτιστική Ψυχολογία (αναφέρεται στο πλαίσιο παραγωγής του γραπτού λόγου) (Ματσαγγούρας, 2004,).

Επειδή, ωστόσο, στο εντελώς «ιδιαίτερο» περιβάλλον του Λυκείου «το αποτέλεσμα - δηλαδή το παραγόμενο κείμενο - μετράει», το βάρος του παρόντος εγχειρήματος/εργασίας «πέφτει» στο περιεχόμενο και τη δομή του «τελικού προϊόντος», χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραθεωρείται το πλαίσιο και τη διαδικασία παραγωγής. Άλλωστε, από τη στιγμή που ο μαθητής/-τρια περάσει από το ρόλο του/της αναγνώστη/-τριας στο ρόλο του/της συγγραφέα κειμένων²² - και με δεδομένο ότι του/της ζητείται να παράξει μη λογοτεχνικό κείμενο - είναι αντιμέτωπος/-η με πλήθος ερωτημάτων που αφορούν το περιεχόμενο, τη δομή, τη μορφή και την αξιολόγηση των κειμένων. Τα ερωτήματα αυτά δεν περιορίζονται στη λεξιλογική και συντακτική πλευρά της γλώσσας, αλλά είναι υπερπροτασιακά και αφορούν τη διαδικασία κειμενοποίησης του λόγου και αξιολόγησης των όρων της κειμενικότητάς του (Ματσαγγούρας, 2004). Ως τέτοιους οι Beaugrande και Dressler (1981) αναφέρουν τους εξής (Κουτσοιλέλου-Μίχου, 1997 · Παπαϊωάννου, 1995):

1. Προθετικότητα (*intentionality*): αναφέρεται στην επικοινωνιακή λειτουργία και το μήνυμα που έχει κατά νου ο συγγραφέας.
2. Πληροφορικότητα (*informativity*): αναφέρεται στον τρόπο και το βαθμό που το κείμενο, με τις πληροφορίες που δίνει, ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του αναγνώστη απ' αυτό.
3. Καταστασιακότητα (*situationality*): αναφέρεται στο χειρισμό των συνθηκών επικοινωνίας από το συγγραφέα.
4. Συνοχή (*cohesion*): αναφέρεται στους γραμματικούς τρόπους σύνδεσης των δομικών στοιχείων του κειμένου.

5. Συνεκτικότητα (*coherence*): αναφέρεται στις εννοιολογικές συνδέσεις των δομικών στοιχείων (μικροδομές πρότασης, μεσοδομές παραγράφου, μακροδομές κειμένου), τις οποίες προβάλλει στον αναγνώστη το κείμενο.
6. Αποδεκτότητα (*acceptability*): αναφέρεται στις στάσεις και τις προσδοκίες του αναγνώστη.
7. Διακειμενικότητα (*intertextuality*): αναφέρεται στην παρουσία στοιχείων από προηγούμενα κείμενα στο παραγόμενο κείμενο.

Σ' αυτά τα προβλήματα δίνει εναλλακτικές απαντήσεις η κειμενογλωσσολογική θεωρία μακροανάλυσης των κειμένων (Βελούδης, 1997 · Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Η Κειμενογλωσσολογία μελετά κυρίως τη γλωσσική δομή του κειμένου και τα μεθοδολογικά προβλήματα ανάλυσης της. Πρωτοπόρος και κύριος εκπρόσωπος της κειμενογλωσσολογικής θεωρίας είναι ο Ολλανδός Teun van Dijk (1972), που εφάρμοσε τις αρχές της γενετικής μετασχηματιστικής θεωρίας σε υπερπροτασιακό επίπεδο και μελέτησε τη γραμματική των κειμένων. Πρόκειται για μια συνολικότερη προσέγγιση, η οποία συνεξετάζει και τους τρεις βασικούς παράγοντες της παραγωγής του γραπτού λόγου (συγγραφέας, κείμενο, αναγνώστης), τους οποίους μάλιστα συσχετίζει άμεσα με το επικοινωνιακό περικείμενο. Σε σχέση με τις προηγούμενες προσεγγίσεις της διδασκαλίας της κατανόησης και της παραγωγής του γραπτού λόγου, η κειμενογλωσσολογική θεωρία βρήκε άμεση εφαρμογή στη διδακτική πράξη σε σημείο τέτοιο, ώστε να γίνεται λόγος για «κειμενοκεντρικό κίνημα» (*genre approach movement*) διδασκαλίας του γραπτού λόγου, κυρίως αναφορικά με την εργασία που έχει γίνει από τον κύκλο του M. Halliday στην Αυστραλία (Cope & Kalantzis, 1993).

Πρόκειται για μια θεωρία ενδοκειμενική, αφού αναζητά τους όρους συγκρότησης του κειμένου (Χαραλαμπάκης, 1999). Προβαίνει ωστόσο και σε άμεσες συσχετίσεις των δομικών στοιχείων των κειμένων με στοιχεία του επικοινωνιακού περικειμένου, όπως είναι ο σκοπός και οι αποδέκτες του. Αυτό της επιτρέπει να εξετάζει τις λειτουργίες και τις δομές της γλώσσας σε υπερπροτασιακό επίπεδο (καθιερώνοντας τον όρο «γραμματική του κειμένου» (*text grammar*)). Επίσης, εκφράζει τη μετακίνηση του σύγχρονου ενδιαφέροντος - και της εκπαίδευσης - από τα λογοτεχνικά στα μη λογοτεχνικά είδη, στα οποία συμπεριλαμβάνονται τα επιστημονικά, τα τεχνολογικά, τα δημοσιογραφικά, τα χρηστικά.

Ενσωματώνοντας στοιχεία της παραπάνω θεωρίας (βλ. αξιολογικό μοντέλο, σελ. 62), η διδακτική πρότασή της συγκεκριμένης εργασίας κινείται στο πνεύμα των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ (Π.Ι.,1998/2002) για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Λύκειο, και περιλαμβάνει το συνδυασμό (α) της συνεχούς άσκησης των μαθητών/-τριών στην παραγωγή ποικιλίας κειμένων μέσα σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις, και (β) της άμεσης και συστηματικής διδασκαλίας μεταγλωσσικών γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν το γλωσσικό σύστημα και τις λειτουργίες του. Παράλληλα με τη συνεχή άσκηση στην παραγωγή ποικιλίας κειμένων, καθιερώνουμε τη συστηματική επεξεργασία και μεθοδευμένη βελτίωση του παραγόμενου λόγου (κάτι που απουσίαζε από τα αναλυτικά προγράμματα). Η τελευταία (επεξεργασία και βελτίωση του αρχικού κειμένου) αξιοποιεί το «παθητικό» ή «ανενεργό» τμήμα της γλωσσικής ενημερότητας του μαθητή, που υπάρχει, αλλά δεν ενεργοποιείται αυτόματα και εύκολα. Τέλος, σε ό,τι αφορά την άμεση διδασκαλία των δομών του γλωσσικού συστήματος, γίνεται κι αυτή μέσα στα πλαίσια της επικοινωνιακής πράξης, με βάση την κειμενοκεντρική προσέγγιση, και αποβλέπει στη συνειδητοποίηση και οικειοποίηση των μηχανισμών της γλώσσας, με ειδική αναφορά στις γραμματικοσυντακτικές σχέσεις και στις δομές και τα επίπεδα ύφους των διαφορετικών τύπων κειμένων (Mercer, 2000).

Θεωρήθηκε αναγκαίος ο συνδυασμός άσκησης και συστηματικής διδασκαλίας των κειμενογλωσσικών στοιχείων, μια και το σχολείο πρέπει να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες να κατακτήσουν, πέρα από το λόγο της καθημερινότητας, και το λόγο της ακαδημαϊκής και τεχνολογικής κοινότητας (Northedge, 1996). Έτσι, (μέσα από το συνδυασμό συνεχούς εξάσκησης και άμεσης διδασκαλίας) διαπιστώνεται πως επέρχεται η βελτίωση του μαθητικού γραπτού λόγου στο επίπεδο του περιεχομένου, της μορφολογίας, της σύνταξης, του λεξιλογίου και της δομής του κειμένου - πάντα για την περίπτωση που εξετάζεται, αυτή του μαθητικού δοκιμίου σ' όλες του τις μορφές, δηλαδή ενός επιχειρηματολογικού κατά βάση κειμένου, τα δομικά στοιχεία του οποίου και ο τρόπος οργάνωσής τους σε δομικό σχήμα έχουν από παλιά απασχολήσει τη βιβλιογραφία. Ο Toulmin (1958) είναι από τους πρώτους που πρότεινε ένα σχήμα «υπερδομής» των επιχειρηματολογικών κειμένων. Σύμφωνα μ' αυτό, τέτοιου είδους κείμενα οργανώνονται ως εξής:

1. *Θέση (claim)*: ο συγγραφέας διατυπώνει την άποψή του πάνω σ' ένα αμφισβητούμενο θέμα.

2. *Δεδομένα (evidence)*: ο συγγραφέας επικαλείται λογικά επιχειρήματα, εμπειρικά δεδομένα, μαρτυρίες, γνωματεύσεις ειδικών, στατιστικά στοιχεία και χαρακτηριστικά παραδείγματα για να στηρίξει την άποψή του.
3. *Επικυρωτικές αρχές (warrant)*: κανόνες, λογικές αρχές, αιτιοκρατικές σχέσεις και κάθε μορφή γενίκευσης που μπορεί να επικαλεστεί κανείς για να πείσει ότι τα δεδομένα στηρίζουν τις θέσεις του.
4. *Στήριξη συμπεράσματος (backing)*: ο συγγραφέας επικαλείται λόγους που στηρίζουν το λογικό συμπέρασμα του προηγούμενου βήματος.
5. *Ανασκευή (rebuttal)*: ο συγγραφέας ανασκευάζει τις αντίθετες απόψεις και επαναπροσδιορίζει τη θέση του, διατυπώνοντας τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες κάτω απ' τις οποίες η θέση του ισχύει.

Τα επιχειρηματολογικά κείμενα, επίσης, έχουν το δικό τους λεξιλόγιο: χρησιμοποιούν ρήματα, σε ενεστώτα και αόριστο χρόνο, που δηλώνουν γνώμη, διαπίστωση, αμφισβήτηση, διάψευση και συμπέρασμα, συχνά σε τριτοπρόσωπη σύνταξη, παθητικής φωνής (π.χ. *υποστηρίζεται η άποψη, αμφισβητείται, είναι γενικά αποδεκτό...*). Ωστόσο, η προσέγγισή τους δημιουργεί δυσκολίες στους/στις μαθητές/-τριες, ιδιαίτερα όσον αφορά τα παρακάτω γνωστικά και κειμενικά χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού λόγου (Bernardi & Antolini 1996, σ.177), ο οποίος:

1. περιέχει το στοιχείο της λογικής και αξιακής αντιπαράθεσης, ο χειρισμός του οποίου απαιτεί εξοικείωση.
2. προϋποθέτει αναπτυγμένη ενσυναίσθηση (*empathy*), αναγκαία για να μπορέσει το άτομο να λάβει υπόψη του τις σκέψεις, τις αξίες, τα διαφέροντα και τα συναισθήματα του αποδέκτη του επιχειρήματος, τον οποίο και θέλει να πείσει.
3. προϋποθέτει τη δεξιότητα διαπραγμάτευσης αντίθετων απόψεων και ενδιαφερόντων, που απαιτεί το στοιχείο της σύνθεσης των αντίθετων απόψεων.
4. προϋποθέτει κειμενικές δεξιότητες, αναγκαίες για να μπορέσει να μετατρέψει τη διαλογική φύση του επιχειρηματολογικού κειμένου σε κειμενικό μονόλογο.

Για τα παραπάνω πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι (α) η διατύπωση της θέσης και η αιτιολόγησή της και (β) η διατύπωση της αντίθετης άποψης με τη δική της αιτιολόγηση και την αναίρεσή της πρέπει να γίνουν με άξονα οργάνωσης το λογικο-απαγωγικό συλλογισμό, που ασφαλώς είναι πολύ πιο δύσκολος από τους άξονες της χρονικής και της χωρικής οργάνωσης, που χρησιμοποιούν τα αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα αντίστοιχα. Από όσα προαναφέρθηκαν γίνεται, επίσης, εμφανές ότι ως είδος γραφής τα επιχειρηματολογικά κείμενα στρέφουν την προσοχή του/της γράφοντος/-ουσας από τον εξωτερικό κόσμο στον εσωτερικό και μέσα από αυτόν πραγματοποιείται η θεώρηση των πραγμάτων και η τοποθέτηση πάνω σε αυτά με κριτικό μάτι. Με την έννοια αυτή έχουν αμεσότερη σχέση με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην οποία συμβάλλουν αποφασιστικά (Voss & Means, 1991).

Τέλος, η διδακτική βιβλιογραφία προτείνει τη συνεργαζόμενη μαθητική μικρο-ομάδα ως ιδανικό πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης των γνωστικο-γλωσσικών δεξιοτήτων του επιχειρηματολογικού λόγου. Η άμεση αλληλεπικοινωνία των μελών για το αναπτυσσόμενο θέμα και η αναπόφευκτη διαφοροποίηση – ενδεχομένως και αντιπαράθεση – τους εξασφαλίζει με φυσικό τρόπο το διαλογικό στοιχείο, το οποίο βέβαια πρέπει στη συνέχεια να το δαμάσουν γλωσσικά, για να το εκφράσουν μονολογικά (Roussey & Combert, 1996).

Με τα παραπάνω ως δεδομένα, βελτίωση του μαθητικού γραπτού λόγου εννοείται, σε πρώτη φάση, η συγγραφή κειμένων που ανταποκρίνονται στα κριτήρια του αξιολογικού μοντέλου που συγκροτήσαμε, αλλά κυρίως, σε δεύτερη φάση, η καλλιέργεια του προσωπικού ύφους του/της καθενός/-μιάς μέσα από την παραγωγή πρωτότυπων μορφών κειμενικού λόγου (βλ. παρακάτω, σελ.71-97). Τα αποτελέσματα επαληθεύουν την ερευνητική μας υπόθεση. Τα θετικότερα δείγματα προέρχονται από εκθέσεις-ομαδοσυνεργατικές παραγωγές, αλλά και τα μεμονωμένα κείμενα παρουσίαζαν σαφείς βελτιώσεις σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Έχουμε, ωστόσο, κατά νου πως *«όλα τα στοιχεία που αναφέρονται στην πρωτοτυπία, την πληρότητα και το ύφος - και αποτελούν τομείς αποτίμησης κατά τη συνολική αξιολόγηση - είναι μη μετρήσιμα και κάθε πρόταση αποτίμησης τους αποτελεί ανοικτό θέμα»* (Ματσαγγούρας, 2004,289). Για όλους τους παραπάνω λόγους η πραγματοποιηθείσα παρέμβαση έχει καθαρά πειραματικό χαρακτήρα.

2. Κριτικό και δημιουργικό – γι' αυτό και πρωτότυπο - γράψιμο

Η δημιουργικότητα στο Λύκειο και πολύ περισσότερο στην τελευταία του τάξη έχει εξοβελιστεί το ίδιο και η πρωτοτυπία. Το δυστύχημα είναι πως δεν εντοπίστηκε στη βιβλιογραφία καμιά σχετική έρευνα, που να επισημαίνει και να αξιολογεί τρόπον τινά το φαινόμενο. Δηλαδή, παρόλο που γίνεται συνεχώς λόγος για το τετριμμένο των γραφομένων στο μαθητικό δοκίμιο, να εξετάσει τι θα μπορούσε να βελτιώσει την κατάσταση δεν ενδιαφέρθηκε κανείς.

Σχεδόν κανείς, για να είμαστε δίκαιοι. Ως εξαίρεση στον κανόνα θεωρούμε τα βιβλία «Κριτήρια Αξιολόγησης» (ΚΕΕ,1999) που ποτέ δε δόθηκαν στους μαθητές (προφανώς λόγω έλλειψης χρόνου), αλλά για μας αποτέλεσαν αποτελεσματική άσκηση όχι μόνο στα θεωρητικά ζητήματα του σχολικού βιβλίου (π.χ. είδη πειθούς, τρόποι συνοχής κ.λ.π.), αλλά και στο κριτικό και δημιουργικό γράψιμο. Το υλικό αυτών των ασκήσεων απηχούσε μια δημιουργική λογική, αφού και επίκαιρο ήταν και πολυπρισματικό (κείμενα πολιτικού, επιστημονικού, κοινωνικού, αθλητικού, θρησκευτικού κ.α. περιεχομένου) και διατυπωνόταν, ως επί το πλείστον, με «ανοικτές» ερωτήσεις. (Τα συγκεκριμένα εγχειρίδια θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως προδρομικά του PISA στη χώρα μας, αφού «οικοδομούνται» στις ίδιες βάσεις.)

Κι αυτά όμως (τα κριτήρια) δεν καταπιάνονταν απευθείας με το φλέγον ζήτημα της παραγωγής κειμένου. Γι' αυτό υποτίθεται ότι προετοιμάζαν, αλλά πάντα κινούνταν στην περιφέρεια του θέματος, ποτέ στο κέντρο. Καλές π.χ. οι ασκήσεις για την επίκληση στη λογική ή στο συναίσθημα του δέκτη, καλές και οι επικλήσεις στην αυθεντία, αλλά δε φτάνει μόνο να τις αναγνωρίζει ο μαθητής σ' ένα ξένο κείμενο, πρέπει να τις οικειοποιηθεί και να τις εντάξει στο δικό του τρόπο γραφής (διαπραγμάτευσης ενός θέματος για ανάπτυξη). Και για να γίνει αυτό πρέπει να διαβάσει, να χορτάσει κείμενα (σε δόκιμο νεοελληνικό λόγο), αλλά κυρίως να γράψει (το λιγότερο μία έκθεση την εβδομάδα). Αναρωτήθηκε κανείς πόσο χρόνο αφιερώνουν οι μαθητές της Γ' Λυκείου στο γλωσσικό τους μάθημα σε σχέση με τα υπόλοιπα; Τότε θα δικαιολογούσε - ως ένα βαθμό - τα αποτελέσματα στις εξετάσεις («Τα Νέα», 2005).

Καλές επίσης οι παράγραφοι με τη μεμονωμένη επιχειρηματολογία, πώς όμως αυτές συνενώνονται για να δημιουργήσουν ένα ενιαίο κείμενο, πώς συμπλέκονται νοηματικά, πώς συνέχεται η μετάβαση από το ένα νόημα (επιχείρημα) στο άλλο; Ας μην ξεχνάμε ότι στο τέλος, ο βαθμολογητής θα μετρήσει (ακόμα κι αν αυτό δε διατυπώνεται ρητά

στις οδηγίες) πόσα και ποια επιχειρήματα (αιτίες, συνέπειες, λύσεις) προτείνει ο ένας μαθητής, για να τον συγκρίνει – αναπόφευκτα - με τον άλλο.

Με λίγα λόγια, για να μιλήσει κανείς μεταφορικά, είναι ασύμβατο να προπονείται κάποιος μόνο στα εκατό μέτρα (παράγραφος), για να τρέξει στα χίλια (έκθεση). Ή, για να είμαστε πάλι ακριβοδίκαιοι, και να επαναλάβουμε τα απλά αυτονόητα, δεν επαρκεί μόνο αυτό: απαραίτητως όποιος καλείται να τρέξει χίλια μέτρα (έκθεση) πρέπει να προπονηθεί στα χίλια μέτρα (έκθεση).

Έτσι, μέσα από την επίμονη και επίπονη αυτή δουλειά έρχονται και τα αποτελέσματα: οικειοποίηση των προς διαπραγμάτευση εννοιών (άλλωστε, τίποτε δεν πέφτει από τον ουρανό, όλα συμβαίνουν στον κόσμο που ζούμε), ώστε οι πλέον συνήθεις να αναφέρονται επιγραμματικά, ενώ έμφαση να δίνεται στις ξεχωριστές, τις διαφορετικές, αυτές που θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη-βαθμολογητή (μην το ξεχνάμε). Π.χ. σε θέμα για τη βία, ποιος (μαθητής/-τρια) δε θα γράψει ότι η τηλεόραση αποθεώνει τη βία και επηρεάζει κυρίως τα παιδιά; Ποιος όμως θα γράψει ότι *«...όλη αυτή η ψυχαναγκαστική ενασχόληση με τη βία (μέσα από την τηλεόραση, και τα Μ.Μ.Ε. γενικότερα) λειτουργεί σαν ένα τέχνασμα χειραγώγησης και τιθάσευσης της βίας που ελλοχεύει μέσα μας. Ο καθημερινός λόγος για τη βία μάς εξοικειώνει μαζί της. Η δραματοποίησή της στην πραγματικότητα συντείνει σε μια αποδραματοποίηση. Η αναπαράσταση ενός γεγονότος συντείνει κατά κάποιο τρόπο και στον έλεγχό του...»*(από άρθρο της Φ. Τσαλίκου στον τύπο);

Αυτή είναι η πρωτοτυπία στην έκθεση (με μονάδα λόγου δηλαδή το κείμενο· ούτε τη λέξη, ούτε την πρόταση, ώστε να αρκούν μερικές δημιουργικές γλωσσικές ασκήσεις (Μαδαμόπουλος,1982/1984.): η έναρξη (πρόλογος) που κινητοποιεί το ενδιαφέρον (και κερδίζει τον αναγνώστη), η κατάληξη (επίλογος) που δεν αφήνει ένα αίσθημα ανολοκλήρωτου, η ξεχωριστή λέξη που από μόνη της είναι ένα επιχείρημα, η αιτία ενός προβλήματος που δε γίνεται αντιληπτή με την πρώτη ματιά, η συνέπεια που δε θα σκεφτόμασταν, η λύση που προαπαιτείται για να πάμε σε μια άλλη, συνηθισμένη στο μαθητικό δοκίμιο, αλλά και η μετάβαση – ιδιαίτερα αυτή – από το ένα νόημα στο άλλο, που δε θα ήταν «ξερή», τεχνητή και «ξεκάρφωτη» (αν θελήσει κανείς να μεταχειριστεί τη μαθητική ορολογία), αλλά θα κατέδειχνε πώς το ένα επιχείρημα «βγαίνει μέσα από το άλλο», πως είναι οργανικό του κομμάτι.

3.Μεθοδολογία

Η διδακτική παρέμβαση διήρκησε ένα σχολικό έτος (2007-08), καλύπτοντας την τελευταία τάξη (Γ΄) του Λυκείου. Αφορούσε μαθητές/-τριες Γενικού Λυκείου της πόλης του Βόλου, που επιλέχθηκαν εθελοντικά, σε συνεννόηση με το διευθυντή του σχολείου, τους διδάσκοντες το μάθημα και τους γονείς τους. Ωστόσο, για ευνόητους λόγους (η έρευνα στη Γ΄ Λυκείου απαιτεί έγκριση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), είχε ανεπίσημο χαρακτήρα. Ελάχιστοι/-ες (18) μαθητές/-τριες ενδιαφέρθηκαν, θεωρώντας πως η επιπρόσθετη ενασχόληση με το μάθημα θα τους/τις βοηθούσε για μια καλύτερη επίδοση στις επερχόμενες Γενικές Εξετάσεις. Από αυτούς/-ες επιλέχθηκαν επτά (πέντε αγόρια και δύο κορίτσια), με κριτήριο τη γνώση (και εφαρμογή στα γραπτά τους) των βασικών κανόνων γραμματικής, συντακτικού, δόμησης κειμένου. Ωστόσο, δύο (ένα αγόρι και ένα κορίτσι) εγκατέλειψαν στην πορεία, λόγω φόρτου εργασίας. Εκπροσωπούσαν και οι τρεις κατευθύνσεις (θετική, θεωρητική, τεχνολογική). Σε γενικές γραμμές ήταν παιδιά με πολλά ενδιαφέροντα και γενικές γνώσεις. Η σκέψη τους θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αποκλίνουσα (ακόμα ίσως ένας λόγος για τον οποίο και να δήλωσαν συμμετοχή), έπρεπε να πειστούν για να προχωρήσουν, δεν είχαν πάντοτε αυτοπειθαρχία, δεν έκαναν (όλοι/-ες) όλες τις ασκήσεις, δεν έγραφαν (όλοι/-ες) όλες τις εκθέσεις.

Με κριτήριο τα γραπτά τους (κάποια εκ των οποίων παρουσιάζονται στο παράρτημα, σελ.136, και εξετάζονται – ως προς τα προβλήματα που παρουσιάζουν – βλ. παρακάτω, σελ.66), στα οποία υπήρξε πρόσβαση με τη βοήθεια των συναδέρφων εκπαιδευτικών που τους/τις είχαν μαθητές/-τριες στις τάξεις τους την προηγούμενη χρονιά) σχημάτιστηκε άποψη για το επίπεδο στο οποίο βρίσκονταν αναφορικά με την επίδοσή τους στο μάθημα (προϋπάρχουσες γνώσεις, τρόπος γραφής, ιδιαίτερες δυσκολίες για τον/την καθένα/μία: υπήρχε μία πολύ καλή μαθήτρια, τέσσερις (3 αγόρια και 1 κορίτσι) καλοί μαθητές και δύο αγόρια με μέτριες επιδόσεις) και έγινε ο προγραμματισμός των διδασκαλιών. Τα μαθήματα γίνονταν σε σχολική αίθουσα που μας είχε διατεθεί, απογευματινές ώρες - εκτός σχολικού προγράμματος δηλαδή, στις ώρες τις πρόσθετης διδακτικής στήριξης - σε τρεις (3) εβδομαδιαίες συναντήσεις διάρκειας 60' περίπου η καθεμία.

Στην προσπάθειά μας να εξοικειώσουμε τους/τις μαθητές/-τριες με τις θεωρητικές απαιτήσεις του μαθήματος στη συγκεκριμένη τάξη (είδη πειθούς, δοκιμίου

κ.λ.π., βλ. Έκθεση-Έκφραση Γ' Λυκείου), αλλά και να ενισχύσουμε την κριτική τους ικανότητα παράλληλα με τις δεξιότητές τους στη δημιουργική γραφή αξιοποιήσαμε, όπως προαναφέρθηκε, όλο το εύρος των ασκήσεων (βλ. Παράρτημα, σελ.173) από τα «Κριτήρια Αξιολόγησης» (ΚΕΕ,1999), ένα εγχειρίδιο που κρίναμε ότι συνδυάζει και τα τρία (δηλ. εκμάθηση της θεωρίας και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης με δημιουργικό τρόπο). Τόσο τα κριτήρια όσο και το «υλικό» κατασκευής των συγκεκριμένων ασκήσεων μας βρίσκουν απόλυτα σύμφωνους, τα θεωρούμε πρωτοποριακά και δεν κατανοούμε τους λόγους που δεν επέτρεψαν τη διανομή τους στους μαθητές και τη χρήση τους στην τάξη. Στις ασκήσεις αυτές αφιερωνόταν η μία (1) ώρα από τις τρεις (3) των εβδομαδιαίων μαθημάτων. Βασικά «εργαλεία» μας, επίσης, υπήρξαν σε κάθε στιγμή η γραμματική, το συντακτικό και κάθε διαθέσιμο λεξικό (ερμηνευτικό, ετυμολογικό, εννοιών, συνωνύμων και αντιθέτων).

Θεωρώντας ωστόσο ότι μόνο γράφοντας μαθαίνει κάποιος να γράφει, δε μείναμε μόνο στις ασκήσεις, αφήσαμε κατά μέρος παλαιότερες πρακτικές (π.χ. προφορικές εκθέσεις, συγγραφή παραγράφων αντί ολόκληρης έκθεσης) και επιδιώξαμε να έχουν τα παιδιά όσο το δυνατόν περισσότερες εκθέσεις στα χέρια τους. Η πορεία μας ως το γραπτό κείμενο των παιδιών ήταν σε γενικές γραμμές η εξής: Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές ένα κείμενο (άρθρο εφημερίδας, απόσπασμα δοκιμίου, ομιλίας, επιστημονικού κειμένου κ.λ.π.) με τις ασκήσεις που το συνοδεύουν, όπως ακριβώς γίνεται και στις γενικές εξετάσεις για την εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ. (βλ. παράρτημα, σελ.147). Από το συγκεκριμένο κείμενο προέρχεται και το θέμα έκθεσης της κάθε φοράς, θέμα που αναφέρεται ως επί το πλείστον σε κάποιο κοινωνικό φαινόμενο και τις προεκτάσεις του, για την κατανόηση του οποίου – σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος – ο μαθητής ενισχύεται με ένα corpus γραπτών και οπτικών «πηγών» ανάλογης θεματικής. Για παράδειγμα, αναφέρουμε την περίπτωση που το θέμα μας ήταν η διαφήμιση και το corpus μας περιελάμβανε διαφημιστικές καταχωρήσεις εφημερίδων και περιοδικών (χαρακτηριστικά αναφέρουμε τις παλαιότερες διαφημίσεις τις Benneton – ασθενής με aids, ανθρώπινες καρδιές με λεζάντα: άσπρη, μαύρη, κίτρινη - που από πολλούς είχαν χαρακτηριστεί σοκαριστικές), τηλεοπτικά σποτ και αρθρογραφία επιστημόνων και δοκιμογράφων υπέρ και κατά του φαινομένου. Επιπρόσθετα, ο καθένας/-μία ήταν ελεύθερος – και παρακινούνταν γι' αυτό – να ερευνήσει το θέμα μόνος/-η του/της μέσα από ηλεκτρονικές διευθύνσεις (προτεινόμενες ή προσωπικής

επιλογής) και άλλες πηγές. Πρόκειται σαφώς για μια σύνθετη και χρονοβόρα δραστηριότητα, που ενεργοποιεί ωστόσο ολόκληρο το νοητικό δυναμικό: γνώση (μνήμη) και μεταγνώση (τι ξέρω, τι χρειάζεται να μάθω και πώς: δεξιότητες έρευνας και επιλογής του κάθε φορά χρήσιμου) υλικού.

Το υλικό αυτό (λέξεις, φράσεις, οτιδήποτε (π.χ. η λεζάντα ενός σκίτσου σε μια εφημερίδα) μπορούσε να βοηθήσει στη συγκρότηση επιχειρήματος) συγκεντρωνόταν (με εργασία – εκτός μαθήματος - τόσο κατά μόνος όσο και ομαδική, ανάλογα με τις απαιτήσεις του θέματος) και παρουσιαζόταν στην τάξη κυρίως με τη μέθοδο ενός όχι τόσο αυθόρμητου, αλλά οργανωμένου και προσχεδιασμένου brainstorming, για το οποίο χρησιμοποιούσαμε τον όρο «σχεδιάγραμμα». Ακολουθούσε η κατεργασία του «πρωτογενούς» υλικού: κατάταξη των στοιχείων σε κατηγορίες (π.χ. ατομικά-συλλογικά, θετικά-αρνητικά-λύσεις), εμπλουτισμός τους, συζήτηση όσον αφορά τους συνδυασμούς τους (ποιο συμπληρώνει ποιο, ποιο αντιτίθεται σε ποιο), την αξιολόγησή τους ως πρωτεύοντα ή δευτερεύοντα, απλά/προαπαιτούμενα ή σύνθετα (π.χ. για να προτείνει κάποιος /-α *ορθολογικότερες προσωπικές επιλογές όσον αφορά τις προτάσεις της διαφήμισης*, χρειάζεται να προ-αναφέρει την *ιεράρχηση των αναγκών* και μια *στοιχειώδη αυτογνωσία που πρέπει να χαρακτηρίζει το άτομο, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της παιδείας κ.λ.π.*). Ανάμεσα σ' αυτά επιλέγονταν τα καταλληλότερα για την εναρκτήρια (πρόλογος) και την καταληκτική (επίλογος) παράγραφο, με κριτήρια όσα είχαν αναφερθεί στη σχετική θεωρία (τόσο σύμφωνα με τα σχολικά εγχειρίδια όσο και με τη σχετική βιβλιογραφία), κυριότερα όμως με το πρωτότυπο ή μη της μορφής (σημαίνον/λεξιλόγιο) και του περιεχομένου (σημαινόμενο/νόημα) τους.

Τον πρώτο μήνα και μέχρι οι μαθητές να εξοικειωθούν με το συγκεκριμένο τρόπο δουλειάς γινόταν συζήτηση επί του συγκεντρωμένου υλικού και επί του προκειμένου (του τι έπρεπε να γραφεί) την πρώτη εβδομάδα, για να ακολουθήσει η συγγραφή της έκθεσης την επόμενη. Αργότερα η πρώτη φάση καταργήθηκε και οι μαθητές/-τριες έγραφαν - στο σπίτι, κυρίως, αφού ο σχολικός χρόνος δεν επαρκεί, εκτός από τα διαγωνίσματα (4) - την έκθεσή με βάση το σχεδιάγραμμα που συνέταξαν, χωρίς να προηγηθεί η (βοηθητική και κατευθυντήρια) συζήτηση επ' αυτού, ενώ έπαιρναν εκ των υστέρων ένα πρότυπο σχεδιάγραμμα, ώστε να βοηθηθούν για τα επόμενα θέματα και για την επανάληψή τους ενόψει των εξετάσεων. Έτσι, σταδιακά «απογαλακτίστηκαν» και απέκτησαν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους.

Κι έτσι, αρχίσαμε να διαβάζουμε (σκοπός μας ήταν και να φτιάξουμε ικανούς αναγνώστες) και να γράφουμε κείμενα: εκθέσεις (γράψαμε 30 συνολικά, με έκταση που κυμαινόταν από 400-800 λέξεις, ανάλογα με τις απαιτήσεις του κάθε θέματος), περιλήψεις (40), παραγράφους (αυτόνομες-μη ενταγμένες σε κάποιο θέμα έκθεσης, με σκοπό την κάλυψη ευρύτερης θεματολογίας): προλόγους (20), επιλόγους (20), θετικά (20)/αρνητικά (20) στοιχεία κοινωνικών φαινομένων, λύσεις (20) προβλημάτων (βλ. παράρτημα, σελ.146-154 και 164-172). Στην αρχή (Οκτώβριος - Δεκέμβριος) με διαφορετικά θέματα μιας κεντρικής έννοιας (*αυτοματισμός, αλλοτρίωση, παιδεία, πολιτική κοινωνικοποίηση κ.α.*) για να φτιάξουμε μια ικανή βάση δεδομένων (φυσικά «εκμεταλλευτήκαμε» το γνωστικό υπόβαθρο των προηγούμενων τάξεων, αλλά και την «παράλληλη» διδασκαλία του σχολείου). Αργότερα (Ιανουάριος - Φεβρουάριος) με θέματα που ενέπλεκαν δύο ή τρεις κεντρικές έννοιες (*άτομο-πλήθος, αγάπη-ποίηση-σοφία, λογική-ευαισθησία, ταχύτητα-βραδύτητα κ.α.*). Και μετά (Μάρτιος - Απρίλιος) με θέματα πολυσυλλεκτικά (*μόδα, φτώχεια, καταναλωτική αγωγή, πολιτισμός της καθημερινότητας, σύγχρονος επαγγελματικός προσανατολισμός, προστασία της ιδιωτικής ζωής, πολιτιστική επανάσταση των νέων, υγεία*). Τα συγκεκριμένα θέματα (τόσο ως περιεχόμενα, όσο και ως διατυπώσεις-εκφωνήσεις) ξέφευγαν από την πεπατημένη (βλ. Παράρτημα, σελ. 146) και ανάγκαζαν τους μαθητές να ενεργοποιήσουν όλο το νοητικό τους δυναμικό (μνήμη, κρίση, φαντασία) για να τα αντιμετωπίσουν. Για παράδειγμα, όταν σ' ένα άρθρο εφημερίδας (από τις «πηγές» μας για την ενότητα «άτομο-πλήθος») γράφεται: «...Για τον Εντγκάρ Μορέν σοφία είναι “να αποφεύγεις την ευτέλεια, να αποφεύγεις να υποκύπτεις σε παρορμήσεις εκδικητικότητας και κακίας. Πρέπει να καταλάβουμε ότι τα ανθρώπινα όντα είναι όντα ασταθή, στα οποία ενυπάρχει η δυνατότητα για το καλύτερο και για το χειρότερο, με ορισμένους να έχουν περισσότερες δυνατότητες απ' ό,τι οι άλλοι”...», και η εκφώνηση της έκθεσής μας είναι η μετατροπή των παραπάνω προτάσεων κρίσης σε ερωτήσεις, δηλαδή: (α) Γιατί “σοφία είναι να αποφεύγεις...κακίας;” και (β) Γιατί “τα ανθρώπινα όντα...απ' ό,τι οι άλλοι;”, στους μαθητές γεννιέται η ανάγκη να ερευνήσουν ως και τον ορισμό της λέξης «άνθρωπος»(!), κάτι που φυσικά αποτέλεσε δική μας επιδίωξη και γι'αυτό τους κατευθύνουμε προς τα εκεί.

Επιπλέον, οι μαθητές έπρεπε πρώτα να ασκηθούν²³ στην κυριολεκτική χρήση των λέξεων και στην εφαρμογή των συντακτικών συμβάσεων και, αφού τα

κατακτούσαν, να περάσουν στη συνέχεια στη μεταφορική χρήση των λέξεων και την απόκλιση από τις συμβάσεις της σύνταξης, όπου αυτό ήταν εφικτό και πάντα για λόγους ουσίας κι όχι επίδειξης (π.χ. εκφράσεις του τύπου «ο άνθρωπος για να επιβιώσει αναγκάστηκε να συμβιώσει» ή «το πανεπιστήμιο έγινε πανεπιζήμιο» μάθαμε να τις παραμερίζουμε).

Δεν εργαστήκαμε πάνω στο σχολικό εγχειρίδιο, παρά μόνο στο βαθμό της επιλογής από την ύλη του θεμάτων πιθανών για τις εξετάσεις²⁴ και της εξάσκησης με τα «κριτήρια αξιολόγησης». Γίναμε οι ίδιοι παραγωγοί του διδακτικού μας υλικού· σχεδιάσαμε επικοινωνιακές συνθήκες όσο το δυνατό πιο πραγματικές, ώστε οι μαθητές να βρίσκονται στην ανάγκη να κατανοούν (τη λειτουργία του λόγου είτε σε επίπεδο λέξης είτε σε επίπεδο κειμένου) και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο, με τον οποίο θα λύνουν το επικοινωνιακό πρόβλημα που τίθεται κάθε φορά: από ένα φάκελο - κάτι σαν portfolio: φάκελος εργασιών μαθητή (Arter & Spandel, 1992) που ανανεωνόταν διαρκώς (και με τον εμπλουτισμό του από τη συνεισφορά των μαθητών, των οποίων ο ερευνητικός ορίζοντας με τη χρήση του διαδικτύου (Τζιμογιάννης & Σιόρεντα, 2007) έχει απείρως διευρυνθεί²⁵ - με άρθρα εφημερίδων, αποσπάσματα από δοκίμια, εικόνες και σκίτσα, φυλλάδια, οτιδήποτε έντυπο, σχετικά όλα με το κάθε θέμα, έπρεπε οι μαθητές να αντλήσουν στοιχεία για την έκθεσή τους (λέξεις, φράσεις, επιχειρηματολογία (Hirschberg, 1996), τρόπους στίξης, παραγραφοποίησης, σχήματα λόγου). Στοχεύοντας στην εξελικτική καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης εφαρμόσαμε κύρια τις εξής τεχνικές (Κουλαϊδής, 2007):

1. Εντοπισμός και προσδιορισμός των ουσιωδών χαρακτηριστικών μιας ανάπτυξης κειμένου, ενός συλλογισμού, μιας εισήγησης.
2. Σύγκριση δύο κειμένων της ίδια θεματικής αναφοράς προκειμένου να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές.
3. Εντοπισμός και κατανόηση των αιτιακών σχέσεων προκειμένου να ερμηνευτούν συνέπειες, γεγονότα, ακολουθίες.
4. Επισήμανση διαφορών σε αντιλήψεις, υποθέσεις και ορισμούς που αφορούν ένα συγκεκριμένο θέμα.
5. Άσκηση στον εντοπισμό της ακολουθίας των γεγονότων.
6. Ανάλυση των διαφόρων τρόπων με τους οποίους μπορεί να ειπωθεί το ίδιο πράγμα (Κενώ, 1984) ανάλογα με την οπτική εστίασης.

Πρέπει ωστόσο να επισημανθεί πως, όταν επιδιώκουμε την ανακάλυψη στα πλαίσια της διδασκαλίας, δεν περιμένουμε από το μαθητή να βρίσκει διαρκώς πρωτότυπες απαντήσεις, με βάση τα ερεθίσματα μάθησης, αλλά κάτι καινούργιο γι' αυτόν (μια λέξη, μια έννοια, ένα συλλογισμό, μια διαπίστωση, ένα επιχείρημα), που ως εκείνη τη στιγμή δε γνώριζε ή δεν είχε συνειδητοποιήσει επαρκώς. Το κέρδος που αποφέρει αυτός ο τρόπος σκέψης και δράσης δεν εστιάζεται μόνο στη λύση-απάντηση, αλλά και στην πορεία προς τη λύση, στις επιτυχημένες και αποτυχημένες (που τον δυσαρεστούν εποικοδομητικά) προσπάθειες. Ο μαθητής ωφελείται τόσο στο μαθησιακό όσο και στο ψυχολογικό επίπεδο: αποδραματοποιεί τα λάθη (Θεοφανοπούλου-Κοντού,1999), δεν περιορίζεται στην πρόσκαιρη επισώρευση της γνώσης, μαθαίνει και συγκρατεί αυτό που έχει ανακαλύψει, μεταβιβάζει εύκολα τη μάθηση από τη μια κατάσταση σε άλλες, απολαμβάνει την ικανοποίηση της αυτοδιδαχής και αυτενέργειας, την ενεργητική κατάκτηση των μορφωτικών αγαθών, την προσωπική εμπλοκή στο σχηματισμό των εννοιών.

Έμφαση δινόταν στη συνοχή και τη συνεκτικότητα των νοημάτων (το δυσκολότερο κομμάτι της διδασκαλίας. Με ποικίλες ασκήσεις (π.χ. συμπλήρωση των μεταβατικών λέξεων και φράσεων σε κείμενα - παραγράφους ή/και ολόκληρα άρθρα - που τους είχαν σκοπίμως αφαιρεθεί) και βήμα προς βήμα ανάλυση του κάθε κειμένου εμπεδώνονταν οι έννοιες). Η στρατηγική αυτή (Goody,1986) στόχευε στο να διαμορφώσει βαθμιαία ο μαθητής ένα ενεργητικό σύστημα πληροφόρησης, με το οποίο (σε αντίθεση με το παθητικό σύστημα πληροφόρησης) δεν υφίσταται κάποιες πληροφορίες διατυπωμένες από έναν εξωτερικό παρατηρητή, αλλά αντλεί ο ίδιος πληροφορίες από ποικίλες πηγές. Η τριβή με τα κείμενα αποδεικνυόταν η καλύτερη πρακτική. Το συγκεντρωμένο αδιαμόρφωτο υλικό περνούσε από επεξεργασία, ώστε να κριθεί η χρησιμότητά του για το σκοπό μας. Το παραπάνω πλαίσιο εργασίας απαιτεί από το μαθητή την ικανότητα να ανέχεται το ανολοκλήρωτο, το ατελές, το ασαφές και το πολύπλοκο της εμπειρίας. Καλλιεργείται μ' αυτόν τον τρόπο στο παιδί η ανάγκη να βάλει τάξη στην πρόκληση των αδιάτακτων και αποσπασματικών παραστάσεων (Παπάς, 1995).

Το προς εξέταση θέμα δινόταν, όπως και παραπάνω αναφέρθηκε, υπό τη μορφή προβλήματος προς επίλυση (παράρτημα,σ.148, το θέμα για το *Harry Potter*), για την

ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και την αποφυγή της ρουτίνας κατά τις διαδικασίες προσέγγισης, με μια «καλή ερώτηση» ως αφορμή, η οποία ενέπλεκε το μαθητή σε μια δημιουργική διερεύνηση και τον οδηγούσε (με την «ιδιοτέλεια του αναγνώστη» (Τοκατλίδου,1986) – ερευνητή) να ψάξει, να απομονώσει και να αδράξει από ένα κείμενο αυτό που εξυπηρετεί τον προβληματισμό του. Έτσι, το κέντρο βάρους της διδασκαλίας πέφτει στο μαθητή- παραγωγό λόγου, ο οποίος δεν υφίσταται το κείμενο, αλλά πράττει με το κείμενο κινητοποιώντας ολόκληρο το νοητικό του δυναμικό: αντιλαμβάνεται, κατανοεί, συγκρατεί²⁶, σχεδιάζει και χαρτογραφεί ιδέες, σκέφτεται, παράγει και αξιολογεί. Λαμβάνει, ακόμα, αποφάσεις και διασταυρώνει τις ιδέες του με τα άλλα μέλη της ομάδας «επιστρατεύοντας τη γλώσσα για λογαριασμό του» (Τοκατλίδου,1986), με στόχο την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας και τη συλλογική προώθηση ενός θέματος.

Όσον αφορά την επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας, εξασκηθήκαμε στο δόκιμο γραπτό λόγο του στοχαστικού, αλλά και του αποδεικτικού δοκιμίου ή της – μικρής σε έκταση – πραγματείας (Scholes & Klaus, 1985 · περ. Διαβάζω, τεύχος 117), όπως αυτός εντοπίζεται στα σχετικά βιβλία ή στον τύπο. Η επικοινωνιακή μας περίσταση εντοπίζεται συνεπώς στα σύνορα του επικαιρικού ρητορικού λόγου με το δημοσιο-γραφούντα λόγο των εκθέσεων άποψης με τη μορφή επιστολών σε δημόσια έντυπα και πρόσωπα, άρθρων σε εφημερίδες και περιοδικά, λόγων προς εκφώνηση στη «Βουλή των Εφήβων» ή σε κάποια μαθητική εκδήλωση. Δε μιλάμε (γράφουμε), δηλαδή, γενικά κι αόριστα και περί παντός του επιστητού, αλλά για συγκεκριμένα ζητήματα κοινωνικού προβληματισμού (Πούλιος, 1998), που αποτελούν τη βάση για την κατανόηση του σύγχρονου τρόπου ζωής και των οικονομικών-κοινωνικών-πολιτικών και ηθικών του συνιστωσών. Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος του ενεργού πολίτη, στον οποίο στοχεύει το εκπαιδευτικό μας σύστημα (*Σύνταγμα της Ελλάδος, άρθρο 16, παρ.2 –N.1566/85, άρθρο 1, παρ.1-N.2413/96-N.2525/98-N.2817/00*).

Έμφαση, τέλος, δόθηκε στην (αυτό) αξιολόγηση²⁷ των παραγόμενων κειμένων. Το λόγο δηλ. που οι μαθητές παρήγαγαν τον ξαναέβλεπαν αποστασιοποιημένα και κριτικά, «καθώς η σχέση ταύτισης του δημιουργού με το δημιούργημά του, όπως ισχύει κατά την ώρα της δημιουργίας, δεν υφίσταται πια». (Χαραλαμπίδης, 1992). Μένουν όμως η αγάπη για τη γλώσσα κι ο θαυμασμός για το ωραίο στο λόγο (λέξη, φράση), που στην ουσία εκφράζει το ωραίο στη σκέψη και στο μετασχηματισμό της σε

κάτι κατανοητό κι απ'τους άλλους, ώστε κι αυτοί να γίνουν κοινωνοί του μηνύματος, να μυηθούν στην απόλαυση των δημιουργημάτων του πνεύματος.

Παρουσιάζονται, λοιπόν, ποιοτικά δεδομένα – (παρα)δείγματα, καρποί μιας κοπιαστικής καλλιέργειας, για τη διάκριση της σκέψης πίσω από τη λέξη, του «γιατί» πίσω από το «πώς», για τη χαρά του παιχνιδιού της απόδειξης.

4. Διεξαγωγή της διδασκαλίας (επιχειρηματολογικών κειμένων)

Η πραγματοποίηση της κάθε διδασκαλίας γίνεται σε επτά φάσεις, με τις αντίστοιχες διδακτικο-μαθησιακές δραστηριότητες (μεθοδολογία):

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ: ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

1. *Ψυχολογική προετοιμασία* (θετικό ψυχολογικό πλαίσιο: άνεση χώρου, αίσθηση αποδοχής από την ομάδα, φιλική η παρουσία του εκπαιδευτικού (που χαίρεται γι'αυτό που διδάσκει), ενθάρρυνση στο λάθος, τάξη στις διαδικασίες, εξάλειψη του «άγχους του κειμένου»)(Spaulding 1992, σ.65).
2. *Προβληματοποίηση του διδακτικού αντικειμένου*²⁸(προσέλκυση προσοχής, που μετατρέπεται σε ενδιαφέρον και δημιουργική εμπλοκή στο μάθημα, όλα σε συνάρτηση του γενικότερου πλαισίου παρώθησης (*motivation*) του μαθητή: προσωπικές αντιλήψεις επιτυχίας ή αποτυχίας (*attribution theory*) (McCombs, 1988), χρήση κινήτρων (Ames & Ames, 1984), προσαρμογή του διδακτικού αντικειμένου στο επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, προβληματισμός για το αντικείμενο (με συγκρίσεις, φαινομενικές αντιφάσεις, ανασκόπηση γνώσεων κλπ. Οι εικόνες, οι τίτλοι και οι υπότιτλοι βοηθούν σ' αυτό).
3. *Ανάκληση γνωσιολογικού σχήματος* (ενεργοποίηση του αναγκαίου-για την κατανόηση του κειμένου-γνωσιολογικού υποβάθρου του μαθητή (σχήματα, «πακέτα» δηλ. πληροφοριών, τα οποία περιέχουν τα στοιχεία και τις μεταξύ τους σχέσεις αναφορικά με ένα φαινόμενο, μια κατάσταση, ένα συμβάν, μια διαδικασία (Κωσταρίδου-Ευκλείδη,1992)
4. *Ανάκληση σχήματος δομής* (γνώση των δομικών στοιχείων από τα οποία απαρτίζεται κάθε είδος κειμένου (δοκιμίου στην περίπτωση μας) και του τρόπου που αυτά οργανώνονται σε συγκροτημένο σχήμα (*πλοκή*) (Meyer, 1975).

5. *Επεξήγηση άγνωστων λέξεων* (κυρίως των λέξεων-κλειδιών, αν τις αγνοούν οι μαθητές).
6. *Στοχοθεσία πρώτης αναγνωστικής προσέγγισης* (με χρήση προοργανωτών (π.χ. αναφορά σε μια σχετική με το θέμα κινηματογραφική ταινία), ανάκληση γνώσεων, αυτό-ερωτήσεις (ερωτήσεις από τους μαθητές για τους ίδιους).

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

1. *Ανάγνωση του κειμένου* (είτε από τους μαθητές είτε από τον εκπαιδευτικό. Η έρευνα έχει δείξει ότι, όταν προηγείται η σιωπηρή και ακολουθεί η φωναχτή ανάγνωση, οι μαθητές με προβλήματα ανάγνωσης παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση (Anderson et al.,1985).
2. *Απάντηση στη στοχοθεσία* (για εμπέδωση της αξίας της ανάγνωσης και αξιολόγηση της κατανόησης του κειμένου).
3. *Επαναδιήγηση του κειμένου* (ως άσκηση στη συγκράτηση των ουσιωδών στοιχείων μιας ενότητας (κυρίως των αιτιωδών σχέσεων που τα συνδέουν) και της παρουσίασής τους με λογική συνοχή και λεκτική ευχέρεια (Dansereau,1988).

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΕΜΒΑΘΥΝΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

1. *Συμπλήρωση δεδομένων κειμένου* (εντοπισμός των «κενών» του κειμένου (στοιχεία που προϋποτίθενται ή υπονοούνται) με αξιοποίηση π.χ. των προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών).
2. *Ερμηνεία των γεγονότων* (τόσο απ' την πλευρά των αναγνωστών (με αξιοποίηση π.χ. των προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών), όσο και απ' αυτή του συγγραφέα (αν ο τελευταίος εκφράζει προσωπική άποψη ή την επικρατούσα ή παραθέτει «αντικειμενικά» τα δεδομένα).

ΤΕΤΑΡΤΗ ΦΑΣΗ: ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

(ενώ οι δραστηριότητες των προηγούμενων φάσεων αποσκοπούν στη νοηματική προσπέλαση του κειμένου, αυτές της τέταρτης φάσης στοχεύουν στην κατανόηση και

ερμηνεία του δημιουργικού χαρακτήρα της γλώσσας, όπως αυτή εκφράζεται στο εξεταζόμενο κείμενο (Μπαμπινιώτης, 1991)

1. *Συσχέτιση του περιεχομένου με το δομικό σχήμα του κειμένου* (στην απλή τους μορφή τα επιχειρηματολογικά κείμενα που εξετάζουμε ξεκινούν με τη διατύπωση της γνώμης, της άποψης ή του συμπεράσματος και ολοκληρώνονται με την παράθεση των λόγων, παραδειγμάτων, στοιχείων κλπ., τα οποία στηρίζουν την άποψη που διατυπώθηκε. Συχνά στην πρώτη γνώμη ή άποψη παρατίθεται και δεύτερη, αντίθετη άποψη, με το δικό της σκεπτικό. Όσο η αντιπαράθεση παίρνει διαλεκτική μορφή, τόσο και η κατανόηση του κειμένου γίνεται δυσκολότερη.
2. *Ύφος και τόνος κειμένου* (γλαφυρό, σοβαρό, χιουμοριστικό).

ΠΕΜΠΤΗ ΦΑΣΗ: ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΣΥΝΘΕΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ²⁹

(με τις δραστηριότητες της φάσης αυτής αναδεικνύεται η σχέση του αναγνώστη με το κείμενο, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από την προσωπική ερμηνεία των απότερων επιδιώξεων του κειμένου και την αναδιατύπωσή του με τρόπο άμεσο είτε εκτεταμένο-έκθεση είτε περιεκτικό-περίληψη)

1. *Εξαγωγή της κεντρικής ιδέας* (κατά κανόνα μέσα από τις θεματικές προτάσεις των παραγράφων).
2. *Σύνθεση περίληψης* (με ανάλυση του κειμένου στα επιμέρους στοιχεία του, αξιολόγησή τους και επιλογή των σημαντικών, αναγωγή αυτών σε έννοιες γένους και εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων, λεκτική διατύπωση των γενικεύσεων και αναδιοργάνωσή τους σε συνεχή λόγο, αναδιοργάνωση της δομής του αρχικού κειμένου, όπου η οικονομία της περίληψης το απαιτεί (Ματσαγούρας, 1998).
3. *Γραπτή έκφραση* (Η παραγωγή κειμένων από τους μαθητές συνδέεται οργανικά – στη σύγχρονη διδακτική - με τη μελέτη κειμένων (του σχολικού βιβλίου): (α') με τη συσχέτιση του θέματος που καλούνται να αναπτύξουν στο γραπτό τους οι μαθητές με το θέμα του αναγνώσματος, που συνήθως έχει χρονικά προηγηθεί, (β') με την αξιοποίηση των δομικών στοιχείων του σχήματος που εντόπισαν στα δόκιμα κείμενα (του βιβλίου), για ν' αναπτύξουν οι μαθητές τα δικά τους

κείμενα. Στην περίπτωση μας ακολουθήσαμε το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής λόγου (Ματσαγγούρας 2004,σ.199), το οποίο περιλαμβάνει επτά φάσεις:

- I. *Αυθεντικοποίηση κειμένου*, δηλαδή μετατροπή του σε επικοινωνιακό κείμενο. Γίνεται οριοθέτηση του θέματος: καθορίζεται ο σκοπός που θέλει να πετύχει με το κείμενο ο μαθητής (προθετικότητα), ορίζονται οι αποδέκτες του κειμένου.
- II. *Παραγωγή ιδεών*: είτε με τη βοήθεια τεχνικών καθοδήγησης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός (με εικόνες, λέξεις-φράσεις, ερωτήσεις, σχήματα) είτε ακαθοδήγητα και ελεύθερα (ιδεοθύελλα, λέξεις-κλειδιά, μελέτη πηγών, συζήτηση) οι μαθητές παράγουν ή αναζητούν και καταγράφουν ιδέες και πληροφορίες σχετικές με το θέμα τους.
- III. *Οργάνωση ιδεών*: μετά την παραγωγή των ιδεών και πριν την οργάνωσή τους σε συνεχή λόγο, γίνεται η λογική οργάνωσή τους (σχεδιάγραμμα), αφού διακριβωθούν οι μεταξύ τους σχέσεις και ακολουθώντας πάντοτε τη δομή που πρέπει να έχει το συγκεκριμένο κείμενο.
- IV. *Πρώτη καταγραφή*: Οι ιδέες αναπτύσσονται σε συνεχή λόγο και οργανώνονται σε παραγράφους, σύμφωνα με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου.
- V. *Αυτο- και ετερο-αξιολόγηση*: Η φάση της βελτίωσης (*revision*), στην οποία οι μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού εργάζονται ατομικά ή συλλογικά και χρησιμοποιούν τεχνικές βελτίωσης του λεξιλογίου (αντικατάσταση λέξεων που επαναλαμβάνονται και κοινότοπων λέξεων, χρήση συνωνύμων), της πρότασης (χρήση της υπόταξης) και της παραγράφου (σωστή δομή), ελέγχοντας τη σαφήνεια και την πληρότητα του κειμένου που παρήγαγαν.
- VI. *Τελικό κείμενο*: Ακολουθεί γραμματικό (ορθογραφία, στίξη, χρόνος ρημάτων)-συντακτικός έλεγχος και μετά γίνεται η δημοσιοποίηση του παραχθέντος κειμένου.
- VII. *Αξιολόγηση* (περιεχομένου και δομής) με βάση αντίστοιχους δείκτες (Ματσαγγούρας 2004, σ. 292) , με τους οποίους μπορεί ο εκπαιδευτικός να

κάνει αποτίμηση του γραπτού και να το συγκρίνει με παλαιότερα γραπτά του ίδιου μαθητή ή με τα γραπτά άλλων μαθητών.

ΕΚΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΣΚΗΣΕΙΣ

1. *Λεξιλογική επεξεργασία* για άρση των δυσκολιών που εμποδίζουν τους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο, και για εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους. Επιλέγονται κυρίως λέξεις που αναφέρονται σε χωροχρονικές σχέσεις, σε σχέσης αιτίας-αποτελέσματος, καθώς και σε άλλες βασικές έννοιες που θεωρούνται ακρογωνιαίοι λίθοι της σκέψης (Athley, 1983). Επίσης, λέξεις που έχουν άμεση σχέση με την κεντρική θεματική ιδέα του κειμένου, όχι μεμονωμένες. Οι λέξεις διδάσκονται σε επίπεδο κυριολεκτικής ή μεταφορικής σημασίας, ετυμολογίας, παραλληλίας (συνώνυμα, αντίθετα, σύνθετα, ομώνυμα), χρηστικών δυνατοτήτων.
2. *Γραμματική επεξεργασία* με συστηματοποίηση κάποιων φαινομένων, π.χ. το ρήμα «βάλλω» και τα σύνθετά του (Μήτσης, 1995).
3. *Συντακτική επεξεργασία* με συστηματοποίηση κάποιων φαινομένων, π.χ. θέση των όρων στην πρόταση για λόγους έμφασης (Χαραλαμπίκης, 1994).

ΕΒΔΟΜΗ ΦΑΣΗ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

(για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του προγράμματος)

1. *Αξιολόγηση ασκήσεων* (και ως προς το βαθμό μάθησης και ως προς τον τρόπο σκέψης που ακολούθησαν οι μαθητές κατά τις επιμέρους φάσεις της διδασκαλίας).
2. *Αξιολόγηση προσωπικής ανασύνθεσης* (με τα αντικειμενικά κριτήρια του βιβλίου (και τα υποκειμενικά του διορθωτή).
3. *Μεταγνωστική θεώρηση* (με ερωτήσεις για τον τρόπο που εργάστηκαν οι μαθητές).

Αναλυτικότερα:

Η διόρθωση (διαδικασία εντοπισμού των λαθών και ανάδειξης των ορθών και σημαντικών στοιχείων των μαθητικών εργασιών, ώστε να ανατροφοδοτείται η μαθησιακή διαδικασία) γινόταν άμεσα, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της εργασίας και ενέπλεκε τους μαθητές³⁰ στον εντοπισμό και την αποκατάσταση των λαθών.

Οπωσδήποτε η αξιολόγησή μας είναι διαμορφωτική (*formative*) και όχι αθροιστική (*summative*) (Κασσωτάκης, 1990, σ.21), αφού δεν αποτιμά μόνο το τελικό αποτέλεσμα που είχε η διδακτική παρέμβαση, αλλά αναζητά τις αιτίες του και επιχειρεί να κάνει βελτιωτικές παρεμβάσεις. Η μικροαξιολόγηση (Κασσωτάκης ό.π, σ.35), της ωριαίας διδασκαλίας παίρνει τη μορφή (α΄) της μαθησιακής και (β΄) της μεταγνωστικής αξιολόγησης, που έχουν ως αντικείμενό τους, αντίστοιχα, το περιεχόμενο της μάθησης και τη διαδικασία σκέψης που αναπτύσσει ο μαθητής κατά τη διαδικασία της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός κάνει σαφή διάκριση ανάμεσα σε πληροφορίες, έννοιες, κρίσεις, γενικεύσεις, σχήματα, διότι αποτελούν διαφορετικά είδη μάθησης που προϋποθέτουν διαφορετικές νοητικές διαδικασίες και αξιολογούνται ανάλογα στο επίπεδο της απλής γνώσης, της κατανόησης, της εφαρμογής.

Η μάθηση πληροφοριών στο χαμηλότερο επίπεδο βασίζεται στις λειτουργίες της μνήμης και αξιολογείται με «κλειστές» ερωτήσεις (εναλλακτικής απάντησης: σωστού-λάθους, πολλαπλής επιλογής, σύζευξης, ελεύθερης συμπλήρωσης), που ζητούν από τους μαθητές να ανακαλέσουν ή να αναγνωρίσουν τις απομνημονευθείσες πληροφορίες. Για όλες τις υπόλοιπες γνώσεις απαιτείται η ενεργοποίηση των νοητικών λειτουργιών της κατανόησης και της συσχέτισης (Bigge ,1990) και διαμορφώνονται ερωτήσεις «ανοικτής» απάντησης, οι οποίες δίνουν στο μαθητή τη δυνατότητα να αναπτύξει ελεύθερα τις γνώσεις του και στον αξιολογητή να εξακριβώσει το βαθμό κατανόησης των πληροφοριών, εννοιών και γενικεύσεων, και την ικανότητα σύνθεσης και ακριβολογίας του μαθητή. Όταν η αξιολόγηση αναφέρεται σε οργανωμένα συστήματα γνώσεων, τότε οι ερωτήσεις αξιολόγησης αναφέρονται σε παραδοχές, συνεπαγωγές, λογική τεκμηρίωση και απόψεις. Στόχος επίσης της αξιολόγησης είναι να συνειδητοποιήσει ο μαθητής ότι η κριτική σκέψη απαιτεί σαφήνεια, ακρίβεια, προγραμματισμό³¹ και προϋποθέτει το ξεπέραςμα των παρορμητικών τάσεων. Η σπουδαιότητα, λοιπόν, της μαθητικής αυτο- και ετερο-αξιολόγησης έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής³² της λειτουργίας και των εσωτερικών τους κινήτρων (Simmons ,1994).

5.Το αξιολογικό μοντέλο

Η Έκθεση ως κείμενο (α΄) λογικής πειθούς και (β΄) πληροφοριακής και διερευνητικής αναφοράς στην πραγματικότητα, παύοντας τα τελευταία χρόνια να

αγνοεί τη σημασία της επικοινωνιακής περίπτωσης (μόλις από το 2000 και μετά τα θέματα των εξετάσεων εντάσσονται σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο: είναι άρθρα, επιστολές, λόγοι προς εκφώνηση σε ακροατήριο) απαιτεί για την αξιολόγησή της ένα μοντέλο που δε θα στηρίζεται μόνο στην τριμερή διάκριση/αναλυση: «περιεχόμενο», «δομή», «έκφραση» (Έκφραση-Έκθεση, ΟΕΔΒ 2001,σ.288), αλλά κυρίως θα ελέγχει και την προσπάθεια του γράφοντος να πετύχει το στόχο του, να πείσει δηλαδή και να πληροφορήσει κατάλληλα τον αναγνώστη του (έλεγχος της συνεκτικότητας του κειμένου, της ιδεολογικής του συνέπειας, της αξιοπιστίας των πηγών και της καταλληλότητας του ύφους βάσει της προτασιακής ποικιλίας και του λεξιλογίου). Με άλλα λόγια, από τη μια πλευρά πρέπει να ελέγχεται η ιεραρχική οργάνωση των αποφάνσεων και των λεπτομερειών στήριξής τους (το «τι» του κειμενικού λόγου) και από την άλλη η προθετικότητα του κειμένου, δηλαδή η κατευθυντήρια γραμμή προς την επίτευξη του στόχου του (το «γιατί» του κειμενικού λόγου). Ο συγκερασμός των δύο αυτών οπτικών αναμένεται να απεικονίσει και τα δομικά και τα δυναμικά στοιχεία της έκθεσης.

Η οργάνωση ενός τέτοιου μοντέλου³³ (για τη διδασκαλία και αξιολόγηση των κειμένων μας) στηρίζεται σε επιμέρους θεωρίες και πορίσματα ερευνών, προδρομικά της κειμενογλωσσολογικής θεωρίας μακροανάλυσης των κειμένων (Βελούδης,1997 · Γεωργακοπούλου & Γούτσος,1999), ενώ δίνει έμφαση στην παράμετρο της πρωτοτυπίας. Θεωρώντας, επίσης, πως μέσα από την παρουσίαση του αποτελέσματος θα μπορέσει καλύτερα να φανεί και ο τρόπος που εργαστήκαμε, πρωτοτυπούμε - ελπίζουμε ευχάριστα - και αρχίζουμε από το τέλος προς την αρχή · από το τελικό προϊόν στα συστατικά του (ό,τι αξιολογούμε είναι ό,τι διδάξαμε). Η παράθεση π.χ. ενός φύλλου εργασίας - με ένα κείμενο (έστω άρθρο εφημερίδας) και τις ασκήσεις που το συνοδεύουν (σχετικά με το λεξιλόγιο, την κεντρική και τις επιμέρους ιδέες που πραγματεύεται, τη συνοχή και συνεκτικότητα των νοημάτων, τον εντοπισμό σ'αυτό στοιχείων πρωτοτυπίας κ.λ.π.) – δε θα πρόσθετε τίποτα περισσότερο από τις γενικές κατευθύνσεις που δίνονται παραπάνω (σελ.57-62). Επίσης, θεωρούμε πως δεν μπορεί να παρασταθεί – παρά μόνο να βιωθεί – ούτε η λειτουργία του μαθητικού εγκεφάλου (όταν κατά την επεξεργασία μιας ιδέας προκρίνει κάποια στοιχεία και απορρίπτει άλλα, αφαιρώντας και συνθέτωντας), ούτε ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού, η προσπάθεια του να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών του (όταν ο ίδιος γίνεται κάτι σαν

ηθοποιός ή έστω παρουσιαστής τηλεοπτικής εκπομπής), ο διδακτικός του οίστρος – αν υπάρχει – που θα ενεργοποιήσει τις μεταγνωστικές λειτουργίες των μαθητών του (και ιδιαίτερα τη συναισθηματική πλευρά της σκέψης τους, ώστε να εργαστούν με υπομονή και επιμονή, ξεπερνώντας τις δυσκολίες, τα «νεκρά» σημεία κατά τη συγγραφή της έκθεσης, και να απολαύσουν το αποτέλεσμα). Τα στοιχεία αυτά μόνο η βιντεοσκόπηση θα αποτύπωνε · κάτι τέτοιο ωστόσο δεν ήταν μέσα στις δυνατότητες ούτε στις επιδιώξεις μας.

Επιπρόσθετα, έχοντας, μια...ευαισθησία στις αναλύσεις αυτού του είδους (αφού γινόμαστε...ανατόμοι και σκοτώνουμε τη ζωή (κείμενο), για να την καταλάβουμε), δε θα προχωρήσουμε σε σημείο...ύβρεως³⁵ να υπολογίσουμε μαθηματικά π.χ. (α') την πληροφοριακή πληρότητα των κειμένων⁴ πέρα από σχήμα υπερδομής, με σχολαστική καταμέτρηση και συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των λέξεων και του αριθμού των πληροφοριών (Cartwright, 1987), (β') την ικανότητα παραγωγής συνθετικού λόγου: Δείκτης Συνθετότητας = Αριθμός Προτάσεων Κειμένου/Αριθμός Περιόδων Κειμένου, (γ') την ποικιλία του λεξιλογίου: Δείκτης Λεξιλογίου = Σύνολο Διαφορετικών Λέξεων/Σύνολο Λέξεων Κειμένου, κ.λ.π.(Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999 · Νάκας, 2001). Χωρίς, κατά βάθος, να παραγνωρίζουμε τη σημασία των παραπάνω, θεωρούμε πως υπερβαίνει τα όρια της παρούσας εργασίας και την αφήνουμε για άλλους με...ψυχρότερο αίμα.

Αναλυτικότερα, η δική μας διδασκαλία και αξιολόγηση γίνεται σε δύο φάσεις (Παπαχρίστου & Μάνδαλος,1994):

Στην πρώτη φάση η έκθεση αντιμετωπίζεται ως σύνολο, ως κειμενικός λόγος συγκεκριμένης στόχευσης. Έτσι, το βασικό κριτήριο είναι οι σκοποί της. Ειδικότερα, για την πειθώ επιστρατεύουμε τέσσερις ενδοκειμενικές παραμέτρους, από τη λειτουργία των οποίων εξαρτάται η πραγμάτωσή τους: οι πληροφορίες ελέγχονται ως προς την ποσότητά τους, την ποιότητά τους και την οργάνωσή τους. Η εκτίμηση αυτή αφορά όλο το πληροφοριακό δίκτυο της έκθεσης, επικεντρώνει όμως την προσοχή της στο επίπεδο της παραγράφου, γιατί εκεί συγκροτούνται οι πληροφορίες σε υποθέματα, στη διαδρομή των οποίων αναγνωρίζεται ο «βηματισμός» της δομής. Διδάσκεται επίσης και αξιολογείται η συνοχή του κειμενικού λόγου, που είναι ζήτημα πρωτεύουσας σημασίας, αφού και το αποτελεσματικό γράψιμο, αλλά και η απρόσκοπτη ανάγνωση του κειμένου εξαρτώνται απ' αυτήν.

Στη δεύτερη φάση η έκθεση εξετάζεται στα μέρη της. Αποτιμάται αρχικά η λειτουργική αξία κάθε παραγράφου³⁵ [ποικίλοι ρόλοι των προτάσεων που αναπτύσσουν τη θεματική ιδέα (και αποτελούν το θεμέλιο της ιεραρχικής οργάνωσης των πληροφοριών και της δόμησης των επιχειρημάτων), ενότητα, αλληλουχία νοημάτων κ.λ.π] - ενταγμένης στο συνολικό σχέδιο της έκθεσης -, η συμβολή της στην υλοποίηση των στόχων της (έκθεσης) στο επίπεδο των υποθεμάτων και της επιχειρηματολογίας. Ελέγχεται επίσης η προτασιακή ποικιλία (δομικό συστατικό του ύφους) από την άποψη της καταλληλότητάς της (αν επιτυγχάνει τον προσδοκώμενο επηρεασμό του αναγνώστη). Ειδικότερα, μας ενδιαφέρει το μήκος των προτάσεων (ρυθμιστικός παράγοντας και της πειθούς και της πληροφόρησης του αναγνώστη) και ο τρόπος διευθέτησης των όρων μέσα σε μια πρόταση-πυρήνα (κύρια) και πέραν των ορίων της (αφού η δομή της πρότασης επηρεάζει αποφασιστικά τις υφολογικές επιλογές του γράφοντος). Τέλος, αξιολογείται το λεξιλόγιο, τόσο αυτό της «ύφανσης» (*texture*) του κειμένου, όσο και οι λεξιλογικές επιλογές που ευθύνονται για την ευμενή αποδοχή του κειμενικού μηνύματος από τον αναγνώστη. Φυσικά, πρόκειται για καθαρά πρακτική διαίρεση, αφού οι δύο χρήσεις του λεξιλογίου διαπλέκονται μεταξύ τους, δεν είναι σε καμιά περίπτωση αυτονομημένες.

Ακολούθως παρουσιάζεται με πληρότητα το αξιολογικό μας μοντέλο, μέσα από την εφαρμογή του για την αξιολόγηση μιας ατομικής και μιας ομαδοσυνεργατικής παραγωγής λόγου (έκθεσης). Ο συγκεκριμένος τρόπος παρουσίασης επιλέχθηκε αποσκοπώντας στην αμεσότερη σύνδεση θεωρίας – πράξης (αποτελεσμάτων παρέμβασης), αλλά κυρίως για να αποφευχθούν οι – αναπόφευκτες διαφορετικά – επαναλήψεις στο ερευνητικό μέρος της εργασίας όσων αναφέρονται στο θεωρητικό. Αυτό επίσης που πρέπει να τονιστεί είναι πως οι ομαδοσυνεργατικές απόπειρες* σε ένα διδακτικό αντικείμενο που τόσο στην τάξη - όσο φυσικά και στις γενικές εξετάσεις - «κινείται» σε αυστηρώς ατομικά πλαίσια, ενεργοποίησαν τις αντίστοιχες (ομαδοσυνεργατικές) δεξιότητες των μαθητών/-τριών και υποκατέστησαν την έλλειψη ανατροφοδότησης (του συνομιλητή) με μεταγνωστικές διαδικασίες που συμβάλλουν στο μετασχηματισμό των διαθέσιμων πληροφοριών, προκειμένου να συνθέσουν ένα συνεκτικό κείμενο που να επιτελεί τον σκοπό του μέσα στις συνθήκες της επικοινωνίας

* Τρεις (3) τον αριθμό, κατά τον τελευταίο μήνα της παρέμβασής μας, όταν οι μαθητές/-τριες βρίσκονταν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο αναφορικά με την εμπέδωση του νέου τρόπου δουλειάς.

(*knowledge transforming model*) (Bereiter & Scardamalia, 1987· Kress, 1994).

Η συνεισφορά του καθενός σε ιδέες (επιχειρηματολογία, έννοιες, λεξιλόγιο), αλλά και μορφικές-δομικές επιλογές (ύφος γραφής, δήλωση των θέσεων του γράφοντος, οργάνωση των πληροφοριών, τρόποι σύνδεσης νοημάτων-ζητήματα συνοχής, προτασιακή ποικιλία, λειτουργικότητα-αποτελεσματικότητα λεξιλογίου) μέσα από την κατάλληλη επεξεργασία (επισημάνσεις του διδάσκοντος αλλά και των συμμαθητών, ελευθερία επιλογής εναλλακτικών τρόπων διατύπωσης-μεταξύ τους σύγκριση ως προς την αποτελεσματικότητα μετάδοσης του μηνύματος της κάθε φοράς) λειτούργησε επικοδομητικά ως προς την κατανόηση και εφαρμογή, από τη μεριά των μαθητών, των «κωδίκων» της επικοινωνίας όπως αυτοί αποτυπώνονται σε κείμενα (που αποτέλεσαν τις «πηγές» μας) αντίστοιχα των οποίων τα παιδιά καλούνται να αναπαραγάγουν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002).

5.1. Προβλήματα στα (πριν την παρέμβαση) μαθητικά δοκίμια

Τα πριν την παρέμβασή μας κείμενα των μαθητών/-τριών παρουσίαζαν συγκεκριμένες δυσλειτουργίες:

1. Πολλές εισαγωγικές παράγραφοι (πρόλογοι) ακολουθούσαν το παγιωμένο μοντέλο της αναγωγής του προς εξέταση φαινομένου/ζητήματος/προβλήματος στο...μεταβατικό της εποχής. Κοινός πρόλογος μαθητή σε τρία διαφορετικά θέματα ο εξής: « Ζούμε σε μια εποχή μεταβατική, γεμάτη αντιφάσεις και αντινομίες, πολιτιστικούς μετασχηματισμούς και ριζικές ανακατατάξεις σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ζούμε σε μια εποχή που τα όρια της ανθρώπινης δράσης έχουν διευρυνθεί και καθημερινά έρχονται σε φως καινούργια τεχνολογικά και επιστημονικά επιτεύγματα. Ωστόσο, τα προβλήματα δε λείπουν. Στα σημαντικότερα συγκαταλέγεται...(ακολουθούσε το θέμα της εκάστοτε έκθεσης)». Στο ίδιο μήκος κύματος και τα γραφόμενα στην έκθεση με τίτλο «Ευρώπη» (παράρτημα, σελ.136), όπου η έναρξη: «*Η σύγχρονη εποχή δοκιμάζεται από πολλά δύσκολα προβλήματα και κρίσεις...*» γίνεται προσπάθεια –τελείως απότομα και ανεπιτυχώς - να συνδυαστεί με «...*ορισμένες περιοχές της ηπείρου μας..*». Δυστυχώς (για πολλούς) δεν υπάρχει μια συνταγή για κάθε νόσο.

2. Το ίδιο ίσχυε και για τις καταληκτικές παραγράφους (επιλόγους), του ίδιου μαθητή, με μόνιμη σχεδόν επωδó: «...*Ας στηρίξουμε τους λόγους των ελπίδων μας στους λόγους της απελπισίας μας.*»
3. Δεν επιτελούνταν οι τέσσερις (4) επικοινωνιακές λειτουργίες του προλόγου: αποφαντική, ρητορική, πληροφοριακή, δομική-προγραμματική (είτε όλες μαζί είτε κάποια/-ες από αυτές). Π.χ. στην έκθεση «*Η επιστήμη στις μέρες μας*», παράρτημα, σελ140) (γενικός και αόριστος τίτλος δοσμένος από το γράφοντα (μαθητή/-τρια) στο ζητούμενο άρθρο, παρόλο η εκφώνηση ζητούσε ξεκάθαρα να γίνει αναφορά στα αρνητικά παρεπόμενα της επιστημονικής προόδου), οι τρεις προτάσεις δε συγκροτούν ολοκληρωμένη παράγραφο, ενώ η αποδεικτέα θέση («...*Στην εποχή μας ωστόσο αμφισβητείται ο ρόλος της, ενώ αρκετοί επιστήμονες επικρίνονται για πολλά άκρως επικίνδυνα επιτεύγματά τους.*», παρουσιάζεται με απολυτότητα, απότομα, ασαφώς και...«*ξερά*») (χωρίς κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που να διεγείρει την προσοχή του δέκτη), ενώ συνολικά ο πρόλογος υπαινίσσεται αναφορά και στις θετικές πλευρές της επιστήμης, κάτι που δε γίνεται στο κύριο μέρος της έκθεσης.
4. Αναφορικά με τους σκοπούς του κειμενικού λόγου και συγκεκριμένα την πειθώ, παρατηρείται ως επί το πλείστον συνέπεια στην υποστήριξη των θέσεων των γραφόντων, αλλά συχνά μη καταλληλότητα πληροφοριών και ύφους. Π.χ. στο θέμα για την «επιστήμη», απουσιάζει το κριτήριο της εντιμότητας, αφού ο γράφων αυθαίρετα αποδίδει όλα τα δεινά της ανθρωπότητας στους επιστήμονες και τα...*πάθη τους* – μονομερής οπωσδήποτε άποψη που δε σταθμίζει σωστά τις γνώσεις και τις στάσεις του δέκτη απέναντι στο θέμα – παραγνωρίζοντας κάθε άλλο εξωεπιστημονικό παράγοντα. Αυτό δείχνει είτε ελλείψεις στην πληροφόρηση του (οπότε καταστρατηγείται το τρίτο κριτήριο καταλληλότητας) είτε αδυναμία αξιοποίησής της.
5. Σαφώς επακόλουθο των παραπάνω είναι να τίθεται και θέμα αξιοπιστίας των πληροφοριών, αφού (στο ίδιο θέμα) δεν αναφέρεται έστω ένα παράδειγμα ανήθικης (ή εκτιμούμενης ως τέτοιας) επιστημονικής δραστηριότητας.
6. Η συνεκτικότητα δε των νοημάτων (στο ίδιο θέμα) είναι εξαιρετικά δυσχερής, αφού ο λόγος δε ρέει, εξαιτίας της μη στέρεης (ασάφειες, επαναλήψεις, αστήρικτες θέσεις) επιχειρηματολογίας, η οποία καθιστά αναποτελεσματική τη

χρήση λογικών τύπων (αιτιών, συνεπειών, λύσεων), κάτι που εμποδίζει και η μη λειτουργική χρήση της συνοχής:

- a. η δεύτερη παράγραφος εκτείνεται σε τριάντα σειρές (υπερβολικό για έκθεση), με αποτέλεσμα να «πνίγονται» τα συσσωρευμένα σ' αυτήν επιχειρήματα. Ας μην ξεχνάμε πως η παράγραφοποίηση είναι μια μορφή στίξης.
 - b. Πολλές μεταβάσεις από νόημα σε νόημα, τόσο ανάμεσα σε παραγράφους, όσο και ανάμεσα σε νοήματα στην ίδια παράγραφο δε σηματοδοτούνται (με κάποια μεταβατική λέξη ή φράση. Π.χ. η δεύτερη (των 30 σειρών) παράγραφος ολοκληρώνεται με τη φράση, που σημειωτέον αποτελεί επανάληψη προαναφερθέντος νοήματος, : «...Ο υπέρμετρος εγωισμός, η δίψα για αναγνώριση και απόκτηση φήμης τυφλώνουν, αποπροσανατολίζουν τον επιστήμονα, οδηγώντας τον σε κάθε είδους συμβιβασμούς.», για να ακολουθήσει η έναρξη της επόμενης παραγράφου με τη φράση: «Η ευθύνη είναι σταυρός και προνόμιο μόνο προσωπικών όντων...». Η συγκεκριμένη παράγραφος ολοκληρώνεται με την – εντελώς άσχετη με το θέμα της (παραγράφου) - φράση: «...Πολύ περισσότερο από κάθε φορά το επιστημονικό έργο στηρίζεται και χρηματοδοτείται από φορείς με συγκεκριμένο έργο και στόχους.», για να ξεκινήσει η επόμενη: « Στην εποχή μας ολοένα και περισσότερο συνειδητοποιείται η ανάγκη επίλυσης των κοινωνικοηθικών προβλημάτων από την ανάπτυξη της σύγχρονης επιστήμης ως μορφής αυτεπίγνωσης της γνώσης...», φράση που – επιπλέον της μερικής της ασάφειας – δε συνδέεται ούτε νοηματικά ούτε λεκτικά με την προηγούμενη.
7. Σχετικά με τον δεύτερο κειμενικό στοχο, τον ποσοτικό και ποιοτικό έλεγχο των πληροφοριών, καθώς και τον έλεγχο της οργάνωσής τους σε υποθέματα, παρατηρείται απ' τη μια επάρκεια πληροφοριών (άλλωστε τα περισσότερα θέματα που είχαν γράψει τα παιδιά ακολουθούσαν την ύλη του βιβλίου και είχαν εκ των προτέρων συζητηθεί στην τάξη), απουσίαζε όμως:
- a. Η τεκμηρίωσή τους: στο θέμα για την Ευρώπη παρουσιάζονται ως αρνητικά στοιχεία της ένταξης στην Ε.Ε. «...η εισροή χαμηλής ποιότητας πολιτιστικών στοιχείων, καθώς και ο κίνδυνος πολιτιστικής αλλοτρίωσης και ισοπέδωσης της ιδιαιτερότητας κάθε χώρας, ...οι αλλαγές στις διαπροσωπικές σχέσεις και στον ομαδικό χαρακτήρα της ψυχαγωγίας», χωρίς πουθενά να επεξηγούνται και να αιτιολογούνται.

- b. η ποιοτική πληροφορία, αυτή που δεν ήταν προβλέψιμη, ενώ τα δομικά προβλήματα δεν επέτρεπαν την αξιοποίηση και την απρόσκοπτη πρόσληψη των πληροφοριών αυτών. Π.χ. στο θέμα για την «επιστήμη» η προτελευταία παράγραφος αρχίζει με τον προτεινόμενο νέο ρόλο της επιστήμης: *«Γι' αυτό μόνο η επανασύνδεση της επιστήμης με την ηθική της συνιστώσα...λύσεις στα παγκόσμια προβλήματα.»*, συνεχίζει με αναφορά στους επιστήμονες: *«Από τη μεριά τους οι επιστήμονες...μιλώντας ακατάληπτα...και πολλά άλλα (ασάφεια).»*, για να κλείσει πάλι με την επιστήμη, στη γενικότητά της: *«Η επιστημονική μόρφωση...όπλο για την αυτογνωσία και την πνευματική καλλιέργεια»*. Γίνεται δηλαδή προσπάθεια να συνταχτεί με παραγωγικό τρόπο μια παράγραφος, αλλά οι προκείμενες έχοντας διαφορετικά υποκείμενα την υπονομεύουν.
- c. Άλλης μορφής πρόβλημα αποτέλεσε η ανισομερής κατανομή των πληροφοριών στις ενότητες της έκθεσης π.χ. στο θέμα για την Ευρώπη τα θετικά στοιχεία από την ένταξη εκτείνονται σε τέσσερις παραγράφους, ενώ τα αρνητικά μόλις σε μία
- δ. Αναφορικά με την προτασιακή ποικίλα, επισημάναμε:
- a. προβληματική χρήση της στίξης, που εκφράζεται κύρια με την απουσία (ή τη λανθασμένη τοποθέτηση) του κόμματος: *«Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας, στον οποίο οφείλεται η ηθική αποβιταμίνωση της επιστήμης, είναι και το δόγμα «η επιστήμη για την επιστήμη», αφού δε δίνει τη δυνατότητα βελτίωσης της ζωής όλων των ανθρώπων, αλλά, αποσκοπεί στην ικανοποίηση ορισμένων (ασαφές) συμφερόντων, που θέλουν με τη σειρά τους να επιβληθούν μέσω αυτής.»*. Από τα τρία κόμματα που υπάρχουν στο κείμενο το ένα (με μπλε σήμανση) είναι λανθασμένο, ενώ χρειάζονται άλλα τρία (με κόκκινη σήμανση), για να διαβαστεί σωστά η περίοδος.
- b. Προβληματική υπόταξη του λόγου, τόσο εξαιτίας της στίξης, όσο και προβλημάτων στη σύνταξη: (σε θέμα για τη σχέση ανθρώπου-φύσης, παράρτημα σελ.143) *«...εξάντλησε όλους τους πόρους και τις ενεργειακές πηγές, το έδαφος αλλά και το υπέδαφος ρυπάνθηκε, η ατμόσφαιρα μολύνθηκε από τα καυσαέρια, προκάλεσε το φαινόμενο του θερμοκηπίου με την καταστροφή του όζοντος»*, *«...Από τη μεριά της η φύση...σχημάτων.»* (περίοδος των 13 σειρών), (στο θέμα για την επιστήμη) *«Σύμφωνα μ' αυτήν την αντίληψη στη λογική δεν υπάρχει ηθική, άρα και στην επιστήμη ηθική ομολόγηση «καλό και κακό» παρά*

μόνο η λογική ερμηνεία «ορθό» και «εσφαλμένο», που όπως αντιλαμβάνεται κανείς συναρτώνται και με δυσχέρειες κατανόησης των εννοιών και της απόδοσής τους με το κατάλληλο λεξιλόγιο.

- c. Οποιαδήποτε απόπειρα έμφασης δε συναρτάται με τη θέση των όρων στην πρόταση, αλλά με τη χρήση υπερβολικών στη διατύπωσή τους φράσεων («ο κύριος υπεύθυνος (για την καταστροφή της φύσης) είναι κατά βάση ο ίδιος ο άνθρωπος»), οι οποίες και εννοιολογικά ενοχλούν (ούσες περισσότερο αφορισμοί για εντυπωσιασμό, παρά συνιστούν τεκμηριωμένα επιχειρήματα): «ο μαγνητισμός του συμφέροντος», «η ηθική αποβιταμίνωση της επιστήμης», «ο επιστήμονας γίνεται βλάσφημος, κάπηλος της επιστήμης», «στρατεύτηκαν σε μικροκομματικά (;) συμφέροντα.», «κοινής ευρωπαϊκής συνείδησης»,

9. Το λεξιλόγιο δεν πληροί τα κριτήρια:

- a. της λειτουργικότητας: δε γίνονται επιτυχημένες εναλλαγές κυριολεκτικού («ο επιστήμονας είναι κάτοχος γνώσης, άρα κάτοχος δύναμης», «κοινωνική και ηθική ευθύνη δεν μπορούν παρά να έχουν οι ίδιοι οι επιστήμονες») και μεταφορικού («οι επιστήμονες οφείλουν να σταματήσουν να είναι στεγανοποιημένοι πίσω από το γυάλινο πύργο τους», «η ηθική αποβιταμίνωση της επιστήμης», «..η φύση σαν τη στοργική μάνα», (στο θέμα για την Ευρώπη) «...όπως η Σελήνη έχει δύο όψεις, μια φωτεινή και μια σκοτεινή, πέρα από τα θετικά υπάρχουν και τα αρνητικά στοιχεία από την ένταξη στην Ε.Ε.»).
- b. της αποτελεσματικότητας, αφού δεν είναι ακριβές (τι άραγε σημαίνει η φράση: «η ανάπτυξη της σύγχρονης επιστήμης ως μορφής αυτεπίγνωσης της γνώσης»);, ενώ οι επαναλήψεις λέξεων και φράσεων απομακρύνουν κάθε απόπειρα οικονομίας (περιεκτικότητας), κάτι που δε συνιστά με κανέναν τρόπο ούτε η απλή παράθεση αστήρικτης επιχειρηματολογίας (βλ. παραπάνω, παρατήρηση 7a.

Σε γενικές γραμμές: λείπει η κριτική επεξεργασία των δεδομένων, η λειτουργική παρουσίαση της επιχειρηματολογίας, η δημιουργική ευχέρεια στη χρήση του λόγου, στοιχεία που οδηγούν στην καλλιέργεια προσωπικού ύφους (που κάνει και τη διαφορά). Τα αποσπάσματα από τρία κείμενα διαφορετικών μαθητών/-τριών που παρατέθηκαν πιο πάνω καταδεικνύουν μια κοινότητα σφαλμάτων για το μαθητικό δοκίμιο και προδίδουν βασικό έλλειμμα στην ενασχόληση με την παραγωγή λόγου σε όλες τις

φάσεις: επιδερμική μελέτη του διαθέσιμου για την ανάπτυξη του θέματος υλικού, υποτυπώδη οργάνωση επιχειρηματολογίας και βιαστική συγγραφή της έκθεσης, επουσιώδη έλεγχο νοηματικής και γραμματικοσυντακτικής ορθότητας. Τίθεται δηλαδή ζήτημα τεχνογνωσίας (*know how*) όσον αφορά την παραγωγή κειμένου, αλλά κυρίως θέμα στάσης απέναντι στο μάθημα (αναγνώρισης της σημασίας και της ιδιαιτερότητάς του, μεταγνωστικών κινήτρων για τη βελτίωση των επιδόσεων σ' αυτό).

5.2. Παραδείγματα μαθητικών δοκιμών (εκθέσεων) μετά την παρέμβαση

5.2.1. Παράδειγμα ομαδοσυνεργατικής παραγωγής (Σαραφίδου, 2001), σύμφωνα και με όσα αναφέρουμε παραπάνω (σελ.18-21, 47). Το επιλέξαμε για τη Γ', αν και βρίσκεται στην διδακτέα ύλη του εγχειριδίου της Α' Λυκείου, θεωρώντας ότι πρόκειται για ένα πολυσυλλεκτικό θέμα που εξυπηρετούσε καλύτερα τους σκοπούς της παρέμβασής μας στην τελευταία φάση της. Από τη μελέτη άρθρων σχετικών με τη μόδα από εφημερίδες, περιοδικά και το διαδίκτυο, οι μαθητές σχημάτισαν εικόνα για το φαινόμενο, εντόπισαν επιχειρήματα που μπορούσαν να τους χρησιμεύσουν (άλλα για την αρχή-πρόλογο, άλλα για το τέλος-επίλογο, άλλα για τη στήριξη των θέσεών τους), συγκέντρωσαν σχετικό λεξιλόγιο-φρασεολόγιο, έκαναν σχεδιάγραμμα και γενικά εργάστηκαν σύμφωνα με όσα αναφέραμε στις σελ. 50-62.

Εκφώνηση: Εργάζεστε ως δημοσιογράφος σε μεγάλης κυκλοφορίας αθηναϊκή εφημερίδα και ο αρχισυντάκτης σας σάς ζητά να γράψετε μια επιφυλλίδα (400 περίπου λέξεις) για τη σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με τη μόδα, στο πλαίσιο σχετικού αφιερώματος .

ΚΕΙΜΕΝΟ

Η μόδα δεν είναι πια της μόδας

«Η μόδα δεν είναι πια της μόδας»! Ο τίτλος πολύ γνωστού περιοδικού ξενίζει και προκαλεί. Παρέρχεται το κοινωνικό φαινόμενο που εκφράζει τις αισθητικές προτιμήσεις, τις αντιλήψεις, τον τρόπο ζωής τελικά μιας κοινωνίας σε μια συγκεκριμένη εποχή, ή

πρόκειται για ένα ακόμα επικοινωνιακό «τρυκ» αυτών που ασχολούνται με το λαμπερό κόσμο της μόδας, για να προσελκύσουν το αγοραστικό κοινό;

Το σίγουρο **πάντως** είναι πως έχει επέλθει κορεσμός στο σύγχρονο καταναλωτή, που - κουρασμένος από τις συνεχείς αλλαγές - μοιάζει να μην υπακούει στα κελεύσματα της μόδας. **Ωστόσο**, η τάση για μίμηση, η ικανοποίηση της ματαιοδοξίας, **αλλά και** η ανάγκη για διαφοροποίηση, αναγνώριση, αποδοχή, αυτοεκτίμηση και επικοινωνία σ' ένα περιβάλλον που σκοτώνει την ατομικότητα, δημιουργούν τη βάση στην οποία στηρίζεται η σχέση μας με τη μόδα.

Το αν μας επιβάλλεται ή της επιβαλλόμαστε ίσως **τελικά** να έχει δευτερεύουσα σημασία μπροστά στις υλικές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες που ικανοποιεί. **Βέβαια**, οι «ειδικοί» θα ισχυριστούν πως παρασυρόμαστε στο συρμό της, πως μας καλλιεργούνται ευδαιμονιστικές αντιλήψεις και ιδέες, πως το γούστο μας αιχμαλωτίζεται. Έχουν **επίσης** υιοθετήσει τον όρο «θύματα της μόδας» για όσους την ακολουθούν κατά πόδας, και τους καταλογίζουν απώλεια της προσωπικής τους ισορροπίας και γαλήνης, συμπλέγματα κατωτερότητας αν τυχόν θεωρηθούν «εκτός μόδας», οικονομική αφαίμαξη, παραμέληση άλλων ζωτικών ζητημάτων της προσωπικής ζωής. Καταλήγουν **δηλαδή** στο σημείο να στιγματίζουν τις υπερβολές όσον αφορά τη μόδα με υπερβολικές κρίσεις και αφορισμούς.

Γιατί, πλάι στα καταναλωτικά πρότυπα, τη λάμψη, **αλλά και** τον αέρα της ανανέωσης που φέρνει η μόδα, ενεργοποιείται η λογική και η κριτική ικανότητά μας ως καταναλωτών. Η παιδεία του καθενός, που σαφώς θα μπορούσε να ενισχυθεί με στοιχεία αγωγής του καταναλωτή, μας βοηθά στις **ελεύθερες, προσωπικές μας επιλογές** – μακριά από παραλογισμούς και εκκεντρικότητες, από τις οποίες άλλωστε μας αποτρέπει πρώτα το βαλλάντιό μας – για το πέρασμα από τη μέγιστη στην άριστη κατανάλωση που θα μας απαλλάξει από τον άπληστο, εγωκεντρικό και αντικοινωνικό οίστρο του «μοναχικού καταναλωτή».

Σε τελική ανάλυση, το απόφθεγμα του Γάλλου «μαίτρ» Μπερνάρ Λανβέν πως «το δικαίωμα να είσαι ντεμοντέ είναι η αρχή της ωριμότητας» θα μπορούσε να αποτελέσει την αφετηρία για τη νέα σχέση μας με τη μόδα. **Σε συνδυασμό** ίσως με την υιοθέτηση της αντίληψης πως η ευτυχία δεν είναι υπόθεση κατοχής αντικειμένων αλλά υπόθεση βιωμάτων. Η επιλογή είναι (;) δική μας.

377 λέξεις

5.2.1.1.Αξιολόγηση

Γιατί πρόκειται για αρκετά καλή έκθεση:

1. Πληροί τα χαρακτηριστικά της επιφυλλίδας: σύντομο άρθρο, με συγκεκριμένο στόχο κ.λ.π (Έκφραση-Έκθεση,ΟΕΔΒ 2001,σ.201) Γ' Λυκείου.
2. Μέσα στο προκαθορισμένο όριο η έκτασή του (377 λέξεις).
3. Η αποτελεσματικότητά του (εκπλήρωση του στόχου του) κρίνεται υψηλή, σύμφωνα με το αξιολογικό μας κριτήριο. Ειδικότερα:

5.2.1.1.1.Η Επιφυλλίδα ως σύνολο

5.2.1.1.1.1.Η εισαγωγική παράγραφος

Ελέγχεται με βάση τέσσερις (4) βασικές λειτουργίες που πρέπει η παράγραφος αυτή να επιτελεί, αντίστοιχες προς τους συντελεστές του επικοινωνιακού τριγώνου: *πομπός-μήνυμα-δέκτης* (μαζί με τις συνθήκες (*πραγματικότητα*) στις οποίες τελείται η πράξη της επικοινωνίας):

- I. **Αποφαντική [πομπός]** (δήλωση της αποδεικτέας/προς ανάπτυξη θέσης, ώστε ο αναγνώστης να διακρίνει τη γραμμή της επιχειρηματολογίας του μαθητή). Στην περίπτωσή μας η φράση «*Η μόδα δεν είναι πια της μόδας*» καταδεικνύει τον επίμαχο χαρακτήρα της «προβληματικής» (με την έννοια του κοινωνικού φαινομένου/προβλήματος) κατάσταση που βρίσκεται πίσω από το εντεταλμένο θέμα, αφού ο γράφων αγωνίζεται να επηρεάσει το δέκτη να υιοθετήσει τη δική του στάση απέναντι στο «πρόβλημα». Ο σκοπός του είναι σαφής.
- II. **Ρητορική [δέκτης]**(διέγερση του ενδιαφέροντος του αναγνώστη). Η χρήση της ρητορικής ερώτησης «*Παρέρχεται... το αγοραστικό κοινό;*» είναι μια θεμιτή τεχνική (Jacobus, 1977), η οποία στην περίπτωσή μας (σε συνδυασμό και με τη θεματική πρόταση: «*Η μόδα δεν είναι πια της μόδας*») χαρακτηρίζεται και ως παραδοξολογία, αναμφισβήτητα στοιχείο

πρωτοτυπίας, που αιχμαλωτίζει το ενδιαφέρον του αναγνώστη, ο οποίος αναμένει περίεργος τη συνέχεια.

III. **Πληροφοριακή [πραγματικότητα]** (condition sine qua non η παροχή των πρώτων πληροφοριών γύρω από τους όρους της προβληματικής κατάστασης). Ούτε ιστορική αναδρομή (τετριμμένη) γίνεται, ούτε υπεργενίκευση (ως επί το πλείστον ασαφής). Με πνεύμα οικονομίας και ακρίβειας δηλώνονται τα απολύτως απαραίτητα: χρόνος, τόπος (μεταφορικά, περιοδικό), πρόβλημα (μαζί με έναν «εγκιβωτισμένο» ορισμό της μόδας) για να φωτιστεί το αντικείμενο της πραγμάτευσης, που αποτελεί μια κατάσταση ιδεολογικής σύγκρουσης (*Παρέρχεται... ή πρόκειται για ένα ακόμα επικοινωνιακό «τρυκ»...*), περισσότερο υπαινικτικά παρά ρητά διατυπωμένης, στοιχείο υφολογικής πρωτοτυπίας.

IV. **Δομική - προγραμματική λειτουργία [μήνυμα]**. Αν και το κείμενό μας δεν είναι μεγάλης έκτασης, ο συγκεκριμένος πρόλογος καταδηλώνει κατάλληλα (με όσα πιο πάνω αναφέρθηκαν) ότι η προβληματική μας κατάσταση επιμερίζεται σε πολλά και ανόμοια ζητούμενα (κάτι που ο αναγνώστης ήδη διαισθάνεται φαντασιώνοντας την αρχιτεκτονική του κειμένου).

5.2.1.1.1.2. Οι σκοποί του κειμενικού λόγου:

I.H πειθώ: Η επιτυχία του εγχειρήματος (της πειθούς) εξαρτάται από ορισμένες ενδοκειμενικές λειτουργίες, οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν αντίστοιχες των συντελεστών μιας επικοινωνιακής πράξης (Bellenger, 1989 · Lucas, 1992):

- a) *Συνέπεια:* Ο γράφων είναι σταθερός στην υποστήριξη της θέσης του (ότι το καταναλωτικό κοινό διάγει μια φάση ωρίμανσης αναφορικά με τη μόδα), δεν πέφτει σε αντιφάσεις ούτε παρεκκλίνει προς τη μια ή την άλλη πλευρά προσπαθώντας να αναπτύξει τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές πλευρές του φαινομένου.

- b) *Καταλληλότητα* (πληροφοριών και ύφους): ταυτίζεται με την απήχηση του κειμενικού λόγου πάνω στο δέκτη και ελέγχεται με τη βοήθεια τριών κριτηρίων: (1) *της εντιμότητας*, αφού ο γράφων δεν παρουσιάζει αυθαίρετες θέσεις ούτε διαστρέφει (οικειοθελώς ή από λάθος εκτίμηση/αντίληψη) την αλήθεια για να πετύχει το στόχο του. (2) *της σωστής στάθμισης των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των στάσεων του δέκτη απέναντι στο υπό πραγμάτευση θέμα* (Βέβαια, αν και στο σενάριό μας ο μαθητής θα πρέπει να ζωντανέψει στη συνείδησή του το φανταστικό αναγνωστικό κοινό μιας εφημερίδας, ο πραγματικός δέκτης είναι ο φιλόλογος-«διορθωτής», σίγουρα πιο ανελαστικός, κατέχων ωστόσο τα του θέματος (αν και το ζήτημα της ιδεολογικής ανομοιογένειας μαθητή-καθηγητή υφίσταται (βλ. παραπάνω, σελ.40). (3) *της καλής πληροφόρησης γύρω από το αντικείμενό του*: ο γράφων φαίνεται να γνωρίζει τον υφιστάμενο προβληματισμό σχετικά με το θέμα, να έχει εξετάσει τα επιχειρήματα της μιας (των υποστηρικτών) και της άλλης (των πολέμιων) πλευράς (όπως τα διατυπώνει στην τρίτη κυρίως παράγραφο).
- c) *Αξιοπιστία* (πληροφοριών) (η λειτουργία που «παντρεύει» την πειθώ με το δεύτερο στόχο της έκθεσης, την παροχή ποιοτικών πληροφοριών): τα γεγονότα (*επικοινωνιακό «τρυκ», «θύματα της μόδας», οικονομική αφαίμαξη, το απόφθεγμα του Γάλλου «μαίτρ» Μπερνάρ Λανβέν, κλπ*) και οι προσωπικές εκτιμήσεις (*ανάγκη για διαφοροποίηση, αναγνώριση, αποδοχή, αυτοεκτίμηση και επικοινωνία σ' ένα περιβάλλον που σκοτώνει την ατομικότητα*) επαληθεύονται τόσο από τις γνώσεις όσο και από την εμπειρία του δέκτη.
- d) *Συνεκτικότητα (coherence)* (η νοηματική συνάφεια των γραφομένων (Markels, 1983), το στοιχείο που κάνει ένα κείμενο να είναι αναγνώσιμο, να έχει ειρμό (Brostoff, 1981). Συνεκτιμώντας τόσο τη δυναμική, όσο και τη στατική όψη της (Phelps, 1985) στο κείμενό μας, θα λέγαμε, ως προς την πρώτη, ότι με την πρώτη ανάγνωση ο δέκτης (ο έμπειρος φιλόλογος) αποκομίζει την αίσθηση ότι ο λόγος «ρέει». Ως προς τη δεύτερη, εντοπίζουμε: (α) τη στέρηση επιχειρηματολογία, που καθιστά ορατή τη «λογική» του κειμένου με τη βοήθεια της επαγωγής (*Η παιδεία του καθενός... εγωκεντρικό και αντικοινωνικό οίστρο του «μοναχικού καταναλωτή»*) και της παραγωγής (*Έχουν επίσης υιοθετήσει τον όρο «θύματα της μόδας»... παραμέληση άλλων ζωτικών ζητημάτων της*

προσωπικής ζωής). (β) την αποτελεσματική χρήση λογικών τύπων (αιτιών, συνεπειών, προϋποθέσεων) που διαρθρώνουν τμήματα του κειμενικού λόγου (παράγραφοι) ως και την επιφυλλίδα στο σύνολό της (D'Angelo, 1975). (γ) τη λειτουργική χρήση της συνοχής (Winterowd, 1970) (βλ. παρακάτω, σελ.77), που υποδηλώνει τη συνεκτικότητα.

II. Η πληροφοριακή/διερευνητική αναφορά στην πραγματικότητα.

- a) **Ποσότητα/ποιότητα πληροφοριών:** η *πρώτη*, που πιστοποιείται με το κριτήριο της πληρότητας, αν και δύσκολο να σταθμιστεί, μπορούμε να πούμε ότι επιτυγχάνεται στο κείμενό μας, αφού ο δέκτης, έχοντας υπόψη τις σχετικές οδηγίες των αναλυτικών προγραμμάτων και των πανελληνίων εξετάσεων, εκπροσωπώντας τον «κοινό νου» (δηλαδή τις προσδοκίες του «μέσου» αναγνώστη) δεν μπορεί παρά να θεωρήσει επαρκή τα όσα διάβασε. -η *δεύτερη* ελεγχεται με τη βοήθεια των κριτηρίων: (α) της μη πλασματικότητας (*factuality*), που συμπίπτει με την αξιοπιστία, την οποία εξετάσαμε στα πλαίσια της πειθούς, (β) της αποκαλυπτικότητας (*unpredictability*), σύμφωνα με την οποία όσο πιο προβλέψιμη είναι μια απόφανση τόσο λιγότερη πληροφορία διαθέτει, και ενώ κάτι τέτοιο δεν πλήττει την αξιοπιστία, οδηγεί όμως σε κείμενα βαρετά, γεμάτα κοινοτοπίες (Kinneavy, 1971). **Εδώ έγκειται και το σημαντικότερο στοιχείο που η εργασία μας ελέγχει:** έχοντας μελετήσει κανείς τα σχολικά εγχειρίδια όσον αφορά το φαινόμενο της μόδας, πουθενά δεν εντοπίζει τις πληροφορίες που η προς εξέταση έκθεση περιέχει. Πληροφορίες μη προβλέψιμες, ως νοήματα, («*Η μόδα δεν είναι πια της μόδας!*»! ...έχει επέλθει κορεσμός στο σύγχρονο καταναλωτή, που - κουρασμένος από τις συνεχείς αλλαγές - μοιάζει να μην υπακούει στα κελεύσματα της μόδας... για το πέρασμα από τη μέγιστη στην άριστη κατανάλωση που θα μας απαλλάξει από τον άπληστο, εγωκεντρικό και αντικοινωνικό οίστρο του «μοναχικού καταναλωτή»... «το δικαίωμα να είσαι ντεμοντέ είναι η αρχή της ωριμότητας»... η ευτυχία δεν είναι υπόθεση κατοχής αντικειμένων αλλά υπόθεση βιωμάτων), αλλά και διατυπωμένες (βλ.παρακάτω: λεξιλόγιο, σελ.79) κατάλληλα (π.χ. ...σ' ένα περιβάλλον που σκοτώνει την ατομικότητα, άπληστο, ...εγωκεντρικό και

αντικοινωνικό οίστρο του «μοναχικού καταναλωτή κλπ), όπως η κριτική και δημιουργική σκέψη του μαθητή επεξεργάστηκε και εξέφρασε, ικανοποιούν τόσο τις λογικές (και μετρήσιμες) απαιτήσεις για τα δεδομένα του μαθήματος, συντελούν όμως και στην αισθητική απόλαυση ενός πνευματικού δημιουργήματος, λειτουργία εγγύτερη στις ανθρώπινες ανάγκες. Άλλωστε, στο τέλος, δε βαθμολογεί υπολογιστής!

- b) **Οργάνωση των πληροφοριών (υποθέματα):** Υπάρχει τάξη όσον αφορά τον τρόπο ομαδοποίησης των πληροφοριών, που έχει μεν καθιερωμένα στοιχεία: λογική απαρίθμηση των πληροφοριών (που δείχνει ότι επιλέχθηκαν όχι όλες αλλά οι καταλληλότερες και οι αναγκαίες σε αριθμό-ας μην ξεχνάμε το περιορισμό των λέξεων), κλιμάκωσή τους (εναλλαγή επαγωγικής-παραγωγικής πορείας (βλ. παραπάνω,σελ.37) για ποικιλία και εντυπωσιασμό (Kytile, 1977), αλλά και ομαδοποίησή τους πρωτότυπα (πουθενά δε δηλώνεται (αλλά αφήνεται να εννοηθεί) πως ό,τι γράφεται αποτελεί θετική ή αρνητική συνέπεια της μόδας, γ' αυτό (αλλά κυρίως εξαιτίας του περιορισμού των λέξεων) και **οι παράγραφοι δεν έχουν την τυπική μορφή:** θεματική πρόταση-λεπτομέρειες που τη στηρίζουν, αλλά το υλικό τους (3^{ης} και 4^{ης} κυρίως) συνδυάζει επιχειρήματα διαφορετικών «ομάδων» (π.χ. στην 3^η § συνυπάρχουν θετικές και αρνητικές συνέπειες της μόδας), με δεξιοτεχνική μετάβαση απ' τις μεν στις δε.

5.2.1.1.1.3.Συνοχή³⁶ του κειμενικού λόγου:

Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό (ώστε να αποτελέσει το τρίτο σημείο καθολικού ελέγχου της έκθεσης) το πλέγμα των διαπροτασιακών συνδέσεων, γιατί επιτρέπει στον αναγνώστη να διατηρεί στη μνήμη του απομακρυσμένα τμήματα του κειμένου σε διαρκή αλληλοσυσχέτιση. Ελλιπής συνοχή σημαίνει αδυναμία του γράφοντος να καταδείξει τη «ροή» της επιχειρηματολογίας του, και συνεπάγεται δυσκολίες για τον αναγνώστη, αφού ο τελευταίος είναι υποχρεωμένος να υποθέσει αυθαίρετα τα περάσματα από πρόταση σε πρόταση ή από παράγραφο σε παράγραφο (Halliday-Hasan, 1976). Το κείμενό μας χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα υψηλό βαθμό τόσο συντακτικής, όσο και σημασιολογικής συνοχής (Nash, 1980):

1. Συντακτική συνοχή (δηλαδή οι συντακτικοί δεσμοί από πρόταση σε πρόταση).

Στο κείμενό μας περιλαμβάνονται οι εξής κατηγορίες:

- a) **επέκταση** (με συνδέσμους που καθιστούν δυνατή την επιμήκυνση μιας προτασιακής δομής ή επαύξηση των συστατικών στοιχείων ενός επιχειρήματος). Έχουμε περιπτώσεις προσθήκης [δείκτης: *αλλά και* (β΄ και δ΄ §), *επίσης* (γ΄ §), *σε συνδυασμό* (ε΄ §)-όχι σύνδεσμος, αλλά φράση με την ίδια σημασία, προϊόν λεξιλογικής ευχέρειας], επεξήγησης [δείκτης: *δηλαδή* (γ΄ §)] και αποτελέσματος (λογικού συμπεράσματος) [δείκτες: *τελικά* (β΄ §), *σε τελική ανάλυση* (ε΄ §)]. Μέσα από τις παραπάνω μορφές της επέκτασης ελέγχεται η δυνατότητα του μαθητή να διευρύνει/επιμηκύνει μια προτασιακή δομή, καθώς συγκροτεί τα επιχειρήματά του και προωθεί την αποδεικτική διαδικασία (Fahnestock, 1983).
- b) **ενδοφορά** (με καθαρά ενδοκειμενικό χαρακτήρα, αφού περιλαμβάνει δείκτες γνήσιας διαπροτασιακής σύνδεσης, στα πλαίσια της οποίας κάποιες λέξεις αναφέρονται σε άλλες λέξεις του κειμένου). Στο κείμενό μας αυτό γίνεται με αντωνυμίες [δείκτης: *της (προσωπική αντωνυμία)* (β΄ §)].
- c) **διακοπή** (όταν χρειάζεται να διακοπεί μια ακολουθία ή να διατυπωθούν αντίθετης κατεύθυνσης αποφάνσεις μέσα στη διαδρομή ενός επιχειρήματος) με: αντιπαράθεση (αντιπαραβάλλεται μια απόφαση προς μία προηγούμενη, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται) [δείκτες: *πάντως, ωστόσο* (β΄ §)], παραχώρηση (για να προληφθούν πιθανές αντιρρήσεις [δείκτης: *βέβαια* (γ΄ §)]. Γενικά, η λειτουργική χρήση της διακοπής εμπλουτίζει τη δομή του κειμένου και δείχνει πόσο ενημερωμένος είναι ο μαθητής για τον επίμαχο χαρακτήρα του προβλήματος που πραγματεύεται, ενώ η «περσόνα» του ως πομπού γίνεται πιο πειστική με τη διαλεκτική στάση που ακολουθεί (Stotsky, 1983).

2. Σημασιολογική συνοχή (δηλαδή το σύνολο των λεξιλογικών μέσων – λέξεων-κλειδιών, συνωνυμίας, υπωνυμίας κλπ – που χρησιμοποιούνται παράλληλα με τους συνδέσμους, για να ισχυροποιήσουν τη συνοχή και άρα την

αποτελεσματικότητα του κειμενικού λόγου). Στο κείμενό μας περιλαμβάνονται οι εξής κατηγορίες:

- a. **περίφραση** (η επανάληψη της σημασίας μιας λέξης με μια άλλη φράση), που εξυπηρετεί αυτή καθαυτή την αποφυγή της επανάληψης της ίδιας λέξης, αλλά και, ενίοτε, κάποιον άλλο σκοπό [στο κείμενό μας στο να δοθεί ο ορισμός της «μόδας» (... το κοινωνικό φαινόμενο που εκφράζει τις αισθητικές προτιμήσεις, τις αντιλήψεις, τον τρόπο ζωής τελικά μιας κοινωνία (α' §)].
- b. **πολυμορφία** (έκφραση της πολυδύναμης ανάπτυξης ενός όρου, συνειρμική λειτουργία λεξιλογίου). Στο κείμενό μας αυτού του είδους η διαπλοκή των λεξικών μονάδων εκφράζεται με *σημασιολογική συνάφεια και επικάλυψη των πεδίων αναφοράς των λέξεων-φράσεων που διαπλέκονται [δείκτες: ο τίτλος (α' §), που συνοψίζει το περιεχόμενο της προηγούμενης πρότασης, ελεύθερες προσωπικές επιλογές (δ' §), που συσχετίζονται νοηματικά με την ενεργοποίηση της λογικής και της κριτικής ικανότητάς μας ως καταναλωτών, της προηγούμενης παραγράφου, η επιλογή (ε' §), που ανταποκρίνεται τόσο στο νόημα των δύο προηγούμενων περιόδων, όσο και σ' αυτό ολόκληρης της έκθεσης]*.

Η πρωτοτυπία στο κείμενό μας έγκειται:

- a) καταρχήν στο ότι έχουν επιτευχθεί οι συνεκτικοί δεσμοί των μορφών που πιο πάνω αναφέραμε, κάτι που για τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητικών κειμένων αποτελεί, ούτε λίγο ούτε πολύ,...ουτοπία.
- b) Ιδιαίτερα δε, αναφορικά με τη σημασιολογική συνοχή, αν σκεφτεί κανείς πως «...σπάνια θα συναντήσουμε σε εκθέσεις περιπτώσεις λεξιλογικής πολυμορφίας, γιατί αυτές υποδηλώνουν μια σχέση με τη γλώσσα «επαγγελματικού» επιπέδου, τελείως ασυνήθιστη στο μαθητικό δοκίμιο

(Markels, 1983) », κατανοεί το υψηλό επίπεδο επίτευξης του σχετικού στόχου της διδακτικής μας παρέμβασης.

- ε) στην εκτεταμένη, χωρίς ωστόσο να γίνεται ενοχλητική, χρήση του ασύνδετου σχήματος (...η τάση για μίμηση, η ικανοποίηση της ματαιοδοξίας, αλλά και η ανάγκη για διαφοροποίηση, αναγνώριση, αποδοχή, αυτοεκτίμηση και επικοινωνία...), της μόνης μεθόδου που επιτρέπει τη συγκέντρωση νοημάτων (κάθε λέξη και ένα νόημα-επιχείρημα) χωρίς τη συσσώρευση «δεικτών» συντακτικής συνοχής, οι οποίοι θα σηματοδοτούσαν μεν τη μετάβαση, θα την έκαναν ωστόσο να μοιάζει με ..κατάλογο στοιχείων (απλή απαρίθμηση), χωρίς καμιά οργανική σχέση.

5.2.1.1.1.4 Η καταληκτική παράγραφος:

Είναι μεν «επίλογος», αλλά όχι αυτόνομος, αφού εξακολουθεί, ως τελευταία παράγραφος να πραγματεύεται τα «ζητούμενα» της προβληματικής κατάστασης, στην περίπτωσή μας προτείνει τη σημαντικότερη των λύσεων, όπως αυτές κλιμακωτά (από τις προαπαιτούμενες στις συνθετότερες) παρουσιάζονται, (Spurgin, 1989). Θεμιτό, πρωτότυπο [μια και οι περισσότερες εκθέσεις κλείνουν με αυτόνομους επιλόγους, που καταλήγουν μάλλον ευχολόγια ή έντονα διδακτικές προτροπές (Πολίτης, 1995, σελ.76-78)] και επιτυχημένο, αφού – εκτός του ότι δημιουργεί την αναγκαία για τον αναγνώστη αίσθηση του τέλους και της ολοκλήρωσης της επιφυλλίδας – συνεισφέρει στην ενότητα του κειμένου, καθώς κυρώνει τελεσίδικα τη συνέπεια της στάσης του πομπού απέναντι στο θέμα (εξαρχής φάνηκε πως θα κινηθεί σε μια «μέση» οδό ως προς τη σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με τη μόδα, ανιχνεύοντας ωστόσο τόσο την πλήρη αποδοχή (*τάση για μίμηση, ικανοποίηση της ματαιοδοξίας*) και την «αναγκαστική» προσαρμογή (*ανάγκη για διαφοροποίηση, αναγνώριση, αποδοχή, αυτοεκτίμηση και επικοινωνία σ' ένα περιβάλλον που σκοτώνει την ατομικότητα*), όσο και την πλήρη απόρριψή της («*το δικαίωμα να είσαι ντεμοντέ είναι η αρχή της ωριμότητας*»). Ιδιαίτερα η έκκληση στα συναισθήματα (αλλά και τη λογική) του δέκτη/αναγνώστη με την

τελευταία πρόταση (αλλά και με το απόφθεγμα του Μπερνάρ Λανβέν, και με τον «ορισμό» της ευτυχίας) κρίνεται επιτήδεια (δηλαδή υποδόρεια και κομψή), γι' αυτό και πρωτότυπη (πάντα μιλούμε για το μαθητικό κείμενο κι όχι για μια πραγματική επιφυλλίδα εφημερίδας, στην οποία οι κατακλείδες τέτοιου είδους είναι κανόνας). Ας μην ξεχνάμε επίσης πως στην έκθεση επιδιώκεται η συναισθηματική ταύτιση του αναγνώστη με το γράφοντα, μια ταύτιση κατακτημένη με λογικά κυρίως και δευτερευόντως με ρητορικά εργαλεία. Όταν όμως διαπιστώνεται η ευτυχής συγκυρία το ρητορικό (και όχι κάποιο ανόητο ευφολόγημα) με το λογικό να συμπίπτουν, ο αναγνώστης αποκομίζει μια τελευταία εντύπωση που όχι μόνο θα τον ικανοποιήσει αισθητικά, αλλά και θα διαρκέσει στη μνήμη του.

5.2.1.1.2. Η Επιφυλλίδα στα μέρη της

5.2.1.1.2.1. Η παράγραφος

Το κείμενό μας (επιφυλλίδα) αποτελείται από πέντε παραγράφους και έχει την ακόλουθη δομή (Γρηγοριάδης, 1998):

A. 1^η §. Πρόλογος-θέση του συγγραφέα

B. 2^η, 3^η, 4^η §. Κύριο θέμα. Ειδικότερα:

2^η §. Γιατί ακολουθούμε τη μόδα (οι αιτίες κλιμακώνονται από τις παθητικές (μίμηση, ματαιοδοξία) στις ενεργητικές (ανάγκη για διαφοροποίηση...)).

3^η §. Οι ανάγκες που ικανοποιεί η μόδα, οι αρνητικές της συνέπειες.

4^η §. Λύσεις. Επιμερισμός τους στις προαπαιτούμενες (εδώ) και στις «βαθύτερες» (στον επίλογο).

Γ. 5^η §. Επίλογος-συμπέρασμα. Ολοκλήρωση-κατάληξη της αρχικής θέσης με δύο λύσεις «βάθους». Στην ουσία κλείνει ο κύκλος που άνοιξε με τον πρόλογο: «*Η μόδα δεν είναι πια της μόδας*» - «*το δικαίωμα να είσαι ντεμοντέ είναι η αρχή της ωριμότητας*».

Στη βιβλιογραφία εντοπίζουμε τρεις οπτικές περιγραφής και διδακτικής της παραγράφου (Larson, 1987):

- a) «Γενετική ρητορική» (Christensen, 1965): αντιμετωπίζει την παράγραφο σαν διευρυμένη πρόταση και πιστεύει ότι τα δομικά στοιχεία της τελευταίας είναι αντίστοιχα εκείνων της παραγράφου.
- b) «Ταγματική ρητορική» (Young, Becker & Pike, 1970): προσεγγίζει την παράγραφο σαν αυτόνομη ενότητα με τα δικά της γνωρίσματα, δομημένη πάνω σε τύπους καθολικής αξίας, τους οποίους ο καθένας μπορεί εύκολα να αναγνωρίσει.
- c) «Κειμενοκεντρική ρητορική» (Rogers, 1966): βλέπει την παράγραφο σαν μια τυπική υποδιαίρεση του κειμενικού λόγου και της αναγνωρίζει κυρίως ρητορική λειτουργία (ένα είδος κειμενικής στίξης για τη διευκόλυνση της αναγνωστικής πράξης του δέκτη).

Στα διδακτικά εγχειρίδια του Λυκείου (τ. Α', σελ.113, τ. Β', σελ.68) προκρίνεται η δεύτερη προσέγγιση, που στηρίζει την ανάπτυξη της έκθεσης στην ανάπτυξη «σωστών» παραγράφων (προφανώς επειδή πρόκειται για πιο διδάξιμη και εφαρμόσιμη μέθοδο). Όμως, κατά την άποψή μας, η παραγωγή κειμένων (άρθρα, επιστολές κ.τ.ο), όπως παραπάνω αναφέραμε, δεν μπορεί να βασιστεί μόνο σε «αυτόνομες» - όσο σχετική κι αν είναι αυτή η αυτονομία στο πλαίσιο ενός ευρύτερου κειμένου, που αποτελεί αντικείμενο εξέτασης και αξιολόγησης στις πανελλήνιες – παραγράφους³⁷. Κι αυτό γιατί, καταρχήν, θεωρούμε ότι η παράγραφος δεν αποτελεί – αυστηρά – τη μικρογραφία του κειμένου (Τσολάκης, 1995 · Σαραφίδου 1998) αλλά και επειδή ο περιορισμός, της έκτασης στην οποία πρέπει να αναπτυχθεί, και η ανάγκη να «καλυφθεί» το εκάστοτε θέμα από όλες τις δυνατές πλευρές, εμποδίζουν το μαθητή από το να οργανώνει πάντα παραγράφους με απόλυτα τα χαρακτηριστικά - κυρίως - της ενότητας, της πληρότητας και της αλληλουχίας νοημάτων. Η διαφοροποίηση έγκειται κυρίως στο ρόλο των **υποστηρικτικών προτάσεων** (που στο σχολικό εγχειρίδιο παρουσιάζονται με τον υποτιμητικό όρο: «λεπτομέρειες-σχόλια»), οι οποίες δε βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο «βάθους» (με την έννοια της εμβάθυνσης σε ένα νόημα) απ'ό,τι η θεματική, αλλά επέχουν μια σχεδόν ισοδύναμη θέση στην αποδεικτική διαδικασία ως συμπληρωματικά – ευθέως και εκ του αντιθέτου – επιχειρήματα στο ευρύτερο υπόθεμα της παραγράφου. Δεν εκπληρώνουν δηλαδή μόνο «βοηθητικούς» ρόλους (επαναδιατύπωση,

συγκεκριμενοποίηση, επέκταση, τροποποίηση της θεματικής πρότασης, ή παροχή παραδειγμάτων που τη στηρίζουν ή την ανασκευάζουν (Larson, 1971).

Εξετάζοντας λοιπόν τις παραγράφους του κειμένου μας ως προς την ενότητα των νοημάτων τους (αφού για θέματα πληρότητας πληροφοριών και νοηματικής συνοχής μιλήσαμε παραπάνω), διαπιστώνουμε ότι: αν π.χ. η γ' παράγραφος (§) ακολουθούσε την τυπική δομή, θα περιμέναμε να αποτελέσει ανάπτυγμα της θεματικής πρότασης: *«Το αν μας επιβάλλεται ή της επιβαλλόμαστε ίσως τελικά να έχει δευτερεύουσα σημασία μπροστά στις υλικές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες που ικανοποιεί.»*, δηλαδή να παρουσιάσει/αναλύσει τις συγκεκριμένες ανάγκες για τις οποίες έγινε «εισαγωγικός» λόγος. Όμως, κάτι τέτοιο δε συμβαίνει. Κι αυτό, το «σπάσιμο» δηλαδή της τυπικής φόρμας ανάπτυξης μιας «σωστής» παραγράφου, είναι σαφώς στοιχείο πρωτοτυπίας. Άλλωστε, στα επιχειρηματολογικά κείμενα ο άξονας διαλεκτικής αντιπαράθεσης και σύνθεσης, που τα συνέχει, δεν έχει γραμμική φύση (ως προς την παράθεση των πληροφοριών (Ματσαγγούρας, 2000), γεγονός που, από τη μια, καθιστά δυσκολότερη τη σύστασή τους, από την άλλη δε δεσμεύει την προσωπική, δημιουργική και πρωτότυπη έκφραση του μαθητή (Reid, 1987 · McCarthy & Carter, 1998).

Η συγκεκριμένη λοιπόν παράγραφος ακολουθεί την τυπική του είδους δομή (υπάρχουν δηλ. θεματική πρόταση, λεπτομέρειες-σχόλια και κατακλείδα), αλλά οι σχέσεις μεταξύ τους είναι αρκετά χαλαρές. Το ίδιο, σε όχι τόσο απόλυτο βαθμό, ισχύει και για τις υπόλοιπες παραγράφους του κειμένου μας (στη 2^η (π.χ.) και στην 4^η η θεματική περίοδος συγκροτείται από αντιτιθέμενες μεταξύ τους προτάσεις), εκτός από την εισαγωγική και την καταληκτική, στις οποίες η ενότητα νοημάτων είναι πιο στενή.

Αυτό που πρέπει να τονιστεί – προς αποφυγή παρεξηγήσεων – είναι πως «χαλαρές» σχέσεις δε σημαίνει συνειρμική παράθεση επιχειρημάτων (όπως στον προφορικό λόγο). Υπάρχει και αλληλουχία (προαπαιτούμενη της συνεκτικότητας) και συνοχή.

5.2.1.1.2.2. Η προτασιακή ποικιλία:

Αυτή και η επόμενη κατηγορία, το λεξιλόγιο, μας εισάγουν στην περιοχή του ύφους (που προσδιορίζεται κυρίως από τις συντακτικές και τις λεξιλογικές επιλογές του γράφοντος). Εδώ εξετάζουμε:

- a) Το μήκος των προτάσεων (Nash, 1980): στο συγκεκριμένο κείμενο διαπιστώνεται η χρήση επιμήκων προτάσεων (περιόδων, για να κυριολεκτούμε), επιλεγμένη στρατηγική (κι όχι αδυναμία του μαθητή να οικοδομήσει το λόγο του), πρώτον, για την πληρέστερη ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας στο συγκεκριμένο «χώρο» (βλ. παραπάνω περί υπόταξης του λόγου και χρήση του ασύνδετου σχήματος) και δεύτερον, για να φωτιστούν με ένταση κάποια σημεία της. Μόνο οι δύο πρώτες («*Η μόδα δεν είναι πια της μόδας!*»! Ο τίτλος πολύ γνωστού περιοδικού *ξενίζει και προκαλεί.*) και η τελευταία (*Η επιλογή είναι (;) δική μας.*) πρόταση του κειμένου είναι σύντομες, υποκείμενες στους σκοπούς της εισαγωγικής και της καταληκτικής παραγράφου (βλ. παραπάνω).
- b) Τη δομή των προτάσεων (Eastman, 1976): εντοπίζουμε (α) **εμφατική χρήση των εισαγωγικών στοιχείων της πρότασης**, κυρίως των μεταβατικών λέξεων/φράσεων (βλ. παραπάνω), αλλά και των κύριων όρων αρκετών προτάσεων (π.χ. το ρήμα: *Παρέρχεται* το κοινωνικό φαινόμενο που εκφράζει..., το υποκείμενο : *Το αν μας επιβάλλεται ή της επιβαλλόμαστε* ίσως τελικά να έχει δευτερεύουσα σημασία..., το κατηγορούμενο : *Το σίγουρο* πάντως είναι), (β) **οπισθοβαρή, κυρίως, σύνταξη (*right-branching*)**. Στην περίπτωση αυτή τη βασική πληροφορία (κύρια πρόταση) ακολουθεί ένα σχόλιο (δευτερεύουσα/ες πρόταση/εις) που – κι αυτό είναι το πρωτότυπο – δε σωρεύει απλώς πληροφορίες, αλλά έχει λειτουργικό ρόλο και προσδίδει στην πρόταση νοηματικό βάθος και μια ομόλογη υφολογική εντύπωση: *Έχουν επίσης υιοθετήσει τον όρο «θήματα της μόδας» για όσους την ακολουθούν κατά πόδας, και τους καταλογίζουν απώλεια της προσωπικής τους ισορροπίας και γαλήνης, συμπλέγματα κατωτερότητας αν τυχόν θεωρηθούν «εκτός μόδας», οικονομική αφαιμάξη, παραμέληση άλλων ζωτικών ζητημάτων της*

προσωπικής ζωής. Δε λείπουν, ωστόσο, και οι περιπτώσεις **εμπροσθοβαρούς σύνταξης (*left-branching*)**, όταν μια φράση ή δευτερεύουσα πρόταση προηγείται της πρότασης-πυρήνα (κύριας) και δημιουργεί προσδοκίες στον αναγνώστη για τη βασική πληροφορία που μεταφέρει η τελευταία: *Γιατί, πλάι στα καταναλωτικά πρότυπα, τη λάμψη, αλλά και τον αέρα της ανανέωσης που φέρνει η μόδα, ενεργοποιείται η λογική και η κριτική ικανότητά μας ως καταναλωτών.* (γ) **εμφατική χρήση παρενθετικών προτάσεων ή φράσεων (*mid-branching*)** που παρεμβάλλονται συνήθως ανάμεσα στο ονοματικό και το ρηματικό σύνολο της πρότασης, για να εισαγάγουν με εντυπωσιακό τρόπο μια ειδική πληροφορία ή σχόλιο: *Η παιδεία του καθενός, που σαφώς θα μπορούσε να ενισχυθεί με στοιχεία αγωγής του καταναλωτή, μας βοηθά στις ελεύθερες, προσωπικές μας επιλογές – μακριά από παραλογισμούς και εκκεντρικότητες, από τις οποίες άλλωστε μας αποτρέπει πρώτα το βαλλάντιό μας – για το πέρασμα από τη μέγιστη στην άριστη κατανάλωση που θα μας απαλλάξει από τον άπληστο, εγωκεντρικό και αντικοινωνικό οίστρο του «μοναχικού καταναλωτή».*

Επιμήκεις προτάσεις, υπόταξη του λόγου, συνειδητή κινητικότητα των όρων σε μια πρόταση (για την επίτευξη συγκεκριμένων εντυπώσεων, όπως π.χ. η δημιουργία ενός ρυθμού (*compositional tempo*), που υποβάλλει μια αίσθηση πίεσης και άγχους, όπως πραγματικά η ανάγκη για ανταπόκριση στις επιταγές της μόδας προκαλεί) καταδεικνύουν τη δεξιότητα της ευχέρειας στη χρήση του λόγου και την ανάπτυξη προσωπικού ύφους - αποτέλεσμα κριτικής και δημιουργικής σκέψης -, η επίτευξη του οποίου αποτελεί από μόνη της στοιχείο πρωτοτυπίας (διαπίστωση στην οποία τόσο η έρευνα (Harford & Heasley, 1983) όσο και η εμπειρία της αξιολόγησης ευρέος αριθμού μαθητικών παραγωγών λόγου συνηγορούν.

c) Τη χρήση των σημείων στίξης (Brown & Yule 1983), η οποία (στο γραπτό λόγο, όπου όλα πρέπει να λέγονται «ανοιχτά») εισάγει, με τρόπο μάλλον συμβατικό, σημασίες δευτέρου επιπέδου (υπονοήματα, ειρωνεία, συναισθηματικές σημασίες κ.ά): Επιπλέον των τελειών και των κομμάτων (που είναι σωστά τοποθετημένα, π.χ. μετά τις συνδετικές των παραγράφων λέξεις, διευκολύνοντας την ανάγνωση), στο κείμενό μας έχουμε ένα θαυμαστικό στο τέλος της πρώτης πρότασης (φυσικά δηλώνει έκπληξη) και δύο ερωτηματικά, ένα στο τέλος της α' παραγράφου, όπως κλείνει με ερώτηση, και ένα άλλο σε παρένθεση, στην τελευταία πρόταση (υποδηλώνει τον προβληματισμό του γράφοντος αν πράγματι έχουμε πλέον δικές μας επιλογές). Πρόκειται για εύστοχες χρήσεις, μη συνηθισμένες (άρα πρωτότυπες) στα μαθητικά δοκίμια, απ' όπου και το κόμμα τις περισσότερες φορές σπανίζει.

5.2.1.1.2.3. Το λεξιλόγιο

Αναζητώντας δείκτες που μετρούν το λεξιλόγιο της επιφυλλίδας ως προς τη *λειτουργικότητα* (αν ικανοποιεί τις ανάγκες για τη συγκρότηση του κειμενικού μηνύματος) και την *αποτελεσματικότητά* του (δυναμική του λεξιλογίου έναντι του δέκτη, ο επηρεασμός του οποίου δεν εξαρτάται μόνο από το λεξιλόγιο «ύφανσης» (*texture*) του κειμενικού λόγου (βλ. λειτουργικότητα), αλλά και από τις εύστοχες χρήσεις του), εντοπίζουμε:

1.Λειτουργικότητα: (Wheeler, 1984): κυριαρχεί το λόγο (σε αντιδιαστολή με το καθημερινό) λεξιλόγιο, με εναλλαγές (α) συγκεκριμένου (αγοραστικό κοινό, οικονομική αφαίμαξη), αφηρημένου (το πέρασμα από τη μέγιστη στην άριστη κατανάλωση, τον άπληστο, εγωκεντρικό και αντικοινωνικό οίστρο του «μοναχικού καταναλωτή»), (β), κυριολεκτικού (Ο τίτλος πολύ γνωστού περιοδικού, παραμέληση άλλων ζωτικών ζητημάτων της προσωπικής ζωής), μεταφορικού (σ' ένα περιβάλλον που σκοτώνει την ατομικότητα, το γούστο μας αιχμαλωτίζεται),

(γ) ειδικού (στοιχεία αγωγής του καταναλωτή), γενικού (μας καλλιεργούνται ευδαιμονιστικές αντιλήψεις και ιδέες).

2.Αποτελεσματικότητα: Πληρούνται τα κριτήρια (α) της ακρίβειας, αφού οι λέξεις που χρησιμοποιούνται καταδηλώνουν και εκφράζουν με σαφήνεια τα νοήματα (φυσικά, δεν πρόκειται πάντα για τις τέλειες επιλογές, π.χ. το «ξενίζει» της δεύτερης πρότασης θα μπορούσε να ήταν «ξαφνιάζει»), (β) της οικονομίας, αφού χρησιμοποιούνται οι λιγότερες, κατά το δυνατό, λέξεις για να είναι το κείμενο αναγνώσιμο και η ροή του λόγου απρόσκοπτη, (γ) της έμφασης, με τη χρήση απρόβλεπτων, «φρέσκων», εξειδικευμένων λέξεων μέσα σε πρόσφορα γλωσσικά περιβάλλοντα (π.χ. το *πέραςμα από τη μέγιστη στην άριστη κατανάλωση, τον άπληστο, εγωκεντρικό και αντικοινωνικό οίστρο του «μοναχικού καταναλωτή»*), (δ) της καταλληλότητας, αφού ό,τι γράφεται ικανοποιεί τις προσδοκίες του αναγνώστη και συντελεί στην πραγμάτωση των στόχων του κειμενικού λόγου.

5.2.2. Παράδειγμα ατομικής παραγωγής. Το θέμα αφορά ένα ιδιαίτερα επίκαιρο κοινωνικό πρόβλημα, το οποίο, το οποίο είχε απασχολήσει τους μαθητές/-τριες και στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων (Θρησκευτικά, Πολιτική Οικονομία, Ιστορία). Πρόκειται επίσης για ένα πολυσυλλεκτικό θέμα που εξυπηρετούσε καλύτερα τους σκοπούς της παρέμβασής μας στην τελευταία φάση της (όπου αναμενόταν υψηλότερος βαθμός ανταπόκρισης στα ζητούμενα-σκοπούς της). Από τη μελέτη άρθρων σχετικών με τη φτώχεια (από εφημερίδες, περιοδικά και το διαδίκτυο), οι μαθητές εμπλούτισαν τις γνώσεις τους και σχημάτισαν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το φαινόμενο, εντόπισαν επιχειρήματα που μπορούσαν να τους χρησιμεύσουν (άλλα για την αρχή-πρόλογο, άλλα για το τέλος-επίλογο, άλλα για τη στήριξη των θέσεών τους), συγκέντρωσαν σχετικό λεξιλόγιο-φρασεολόγιο, έκαναν σχεδιάγραμμα και γενικά εργάστηκαν σύμφωνα με όσα αναφέραμε στις σελ. 50-62.

Εκφώνηση: Το πρόβλημα της φτώχειας ήταν και είναι, ακόμη και σήμερα στην αρχή του εικοστού πρώτου αιώνα, ένα από τα μεγαλύτερα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα.

Είστε κοινωνιολόγος-ερευνητής/-τρια και στο πλαίσιο ημερίδας για το φαινόμενο που διοργανώνει ο Δήμος Βόλου κάνετε μία σχετική εισήγηση (700-800 λέξεων).

Σημ: Αφιερώστε 15' περίπου για να κάνετε (στο πρόχειρο) το σχεδιάγραμμα, δηλαδή το σχέδιο της έκθεσης. Συγκεντρώστε τις ιδέες (μονολεκτικά ή σε μικρές φράσεις) με τις οποίες θα συγκροτήσετε τα επιχειρήματά σας (για να ανταποκριθείτε στα ζητούμενα του θέματος) και οργανώστε τη σειρά παράθεσής τους στο κείμενό σας. Κατόπιν γράψτε την έκθεση (στο τετράδιο).

ΚΕΙΜΕΝΟ

Οι σύγχρονες αναπτυγμένες κοινωνίες έχουν αρχίσει τα τελευταία χρόνια με έκπληξη να διαπιστώνουν πως στους κόλπους τους αναπτύσσεται ένας «τέταρτος κόσμος». Πρόκειται για ανθρώπους που κινούνται στο «περιθώριο» της ζωής: άστεγοι, άνεργοι, μετανάστες, ηλικιωμένοι χωρίς πόρους και συγγενείς, ένα ετερόκλητο πλήθος «νεόπτωχων» που, κατά πολλούς, δυναμιτίζει την κοινωνική συνοχή των – έτσι κι αλλιώς – πολυπολιτισμικών συνόλων που διαβιούν στα επικοινωνιακώς διάτρητα όρια των εθνικών (για πόσο ακόμα;) κρατών.

Δίπλα λοιπόν στην «παλιά» φτώχεια, που χώριζε τις κοινωνίες σε αναπτυγμένες και υπανάπτυκτες, και τα μέλη τους σε πλούσιους και φτωχούς, έχουν δημιουργηθεί νέες μορφές ένδειας. Φτωχός πλέον δεν είναι μόνο όποιος δε διαθέτει τα προς το ζην, αλλά και εκείνος που αδυνατεί να έχει πρόσβαση σε πνευματικά και πολιτιστικά αγαθά (βιβλίο, θέατρο, κινηματογράφος), σε υπηρεσίες παιδείας, υγείας, ψυχαγωγίας, στοιχεία απαραίτητα, αν θέλει κάποιος να κάνει λόγο για ζωή και όχι για επιβίωση. Οι στατιστικές μιλούν πια για τρομακτικούς αριθμούς ατόμων που πυκνώνουν τις τάξεις τόσο της «νέας» όσο και της «παλιάς» φτώχειας, αριθμοί που αυξάνονται με γεωμετρική πρόοδο ιδιαίτερα εξαιτίας της αρνητικής συγκυρίας της οικονομικής κρίσης που αντιμετωπίζει στις μέρες μας η παγκόσμια κοινότητα.

Μια «ακτινογραφία» της κρίσης αυτής αρκεί για να καταδείξει τις στρεβλώσεις των πολιτικών και οικονομικών συστημάτων που την προκάλεσαν. Οι εγκληματικά λανθασμένες νοοτροπίες και επιλογές – ατομικές και κοινωνικές – και η επιβολή των εκάστοτε ισχυρών οδήγησαν στην ανισόρροπη ανάπτυξη – τεχνολογική, οικονομική, πολιτισμική – των διαφόρων περιοχών της γης. Έτσι, σήμερα υπάρχουν από τη μια

πλούσιες και από την άλλη φτωχές χώρες με εξαρτημένες οικονομίες και χαμηλούς ρυθμούς ανάπτυξης. Στις πρώτες η υπερπληθώρα αγαθών δεν μπορεί να απορροφηθεί, όσα τεχνάσματα αύξησης της καταναλωτικής μανίας και αν σκαρφιστούν οι «γκουρού» του μάρκετινγκ, με αποτέλεσμα μείωση μισθών, απολύσεις, ανεργία. Στις δεύτερες οι πόλεμοι και η πολιτική αστάθεια, που εκφράζεται με τις συχνές ανατροπές πολιτικών και πολιτευμάτων, συνεπικουρούν τις δυσμενείς κλιματολογικές συνθήκες, εμποδίζουν τη σωστή διαχείριση των φυσικών πόρων, αλλά και του ανθρώπινου κεφαλαίου, αφήνοντας τους φτωχούς «στη μοίρα» τους.

Ποια είναι αυτή, έχει ιστορικά καταδειχθεί, αλλά και καθημερινά αποκαλύπτεται στους συγχρόνους μας ταράζοντας τη μακαριότητα των κοινωνιών της αφθονίας και της ικανοποίησης. Η φτώχεια – είτε παλιά είτε νέα – οδηγεί καταρχήν στην εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο. Όταν λείπουν οι ευκαιρίες για μόρφωση, σωστό επαγγελματικό προσανατολισμό, εργασία, συνειδητοποίηση του πολίτη και διεκδίκηση των δικαιωμάτων του, τότε η απώλεια της αξιοπρέπειας είναι προτιμότερη από το θάνατο. Αυτή εκφράζεται μέσα από την έξαρση κάθε μορφής κοινωνικής παθογένειας (βία, έγκλημα, πορνεία, εμπόριο οργάνων), την παραίτηση από τη ζωή, την αναζήτηση καταφυγίου στους τεχνητούς «παραδείσους» των ναρκωτικών. Τα άτομα βιώνουν το απελπιστικό συναίσθημα της έλλειψης μέλλοντος, η κοινωνία βρίσκεται σε τέλμα, αιμορραγεί πληθυσμιακά (μετανάστευση), ενώ αυτόκλητοι «σωτήρες» τύπου Χίτλερ υπόσχονται πλούτο για όλους και προσφέρουν πολέμους και θύματα.

Τότε, όταν ο άνθρωπος φτάσει στο εγγύτατο σημείο προς το ζώο που κουβαλά μέσα του, όταν δει τα ερείπια να συσσωρεύονται, αντιλαμβάνεται ότι «πρέπει να στηρίζει τους λόγους των ελπίδων του στους λόγους της απελπισίας του», όπως έγραψε και κάποιος μεγάλος διανοητής. Όμως, η ανθρωπότητα δεν αντέχει άλλες «λύσεις» παγκόσμιων πολέμων, όπως ήδη «προτείνουν» κάποιοι για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης. Ίσως λοιπόν σήμερα, στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα, να είναι καιρός να πραγματοποιηθεί η διαχρονικά πολυπόθητη δίκαιη κατανομή του παγκόσμιου πλούτου, τόσο ανάμεσα σε άτομα όσο και σε κράτη. Μια αλλαγή πλεύσης στις πολιτικές αιώνων, μια ορθολογικότερη ανάπτυξη μέσα από την παγκόσμια συνεργασία είναι περισσότερο από ποτέ αναγκαίες. Διακρατικές συμφωνίες, νέα «κοινωνικά συμβόλαια», αλλά πάνω από όλα αλλαγή νοοτροπιών από τους ισχυρούς

του παγκόσμιου κεφαλαίου, τους οποίους δε «συμφέρει» η φτώχεια (ποιος θα καταναλώνει;), αυτά επιτάσσουν οι καιροί.

Και αυτά θα πρέπει να διεκδικήσουν οι πολίτες, σε όλη τη γη. Η συνειδητοποίησή τους, καρπός της παιδείας και της ποιοτικής μόρφωσης για τις οποίες είναι υπεύθυνες να φροντίσουν οι κυβερνήσεις, θα επιφέρει την ατομική αλλά και τη συλλογική προσπάθεια. Μέσα από ανθρωπιστικές οργανώσεις, που ενίοτε θα μετατραπούν σε πολιτικές, θα αγωνιστούν για λόγο στη διαχείριση όσων παράγονται και διακινούνται με τη δουλειά τους, για αμοιβές και επιδόματα που στοχεύουν στο ευ ζην, για κοινωνικά κράτη που περιθάλπουν τους απόρους και δίνουν ευκαιρίες σε όλους. Αν όλα τα παραπάνω δεν επιτευχθούν με τη μέγιστη δυνατή συναίνεση, η ιστορία έχει αποδείξει ότι η βία παραμονεύει.

Ας μη γινόμαστε όμως μάντεις κακών. Ίσως οι νέες γενιές, περισσότερο μορφωμένες και με μεγαλύτερες δυνατότητες για μεταξύ τους επικοινωνία, οργάνωση και – παγκόσμια – δράση, να παρουσιαστούν πιο ευαισθητοποιημένες απέναντι στον ανθρώπινο πόνο. Ίσως επίσης, τα οδυνηρά παραδείγματα του παρελθόντος να τους δείχνουν το δρόμο και να μη χρειαστεί να πάθουν για να μάθουν. Το ευχόμαστε. Το ελπίζουμε.

5.2.2.1. Αξιολόγηση

Γιατί πρόκειται για αρκετά καλή έκθεση:

1. Πληροί τα χαρακτηριστικά μιας εισήγησης: σύντομο σχετικά κείμενο, με συγκεκριμένο στόχο και δομή αποδεικτικού δοκιμίου (με στοιχεία δοκιμίου στοχασμού, λόγω της φύσης του θέματος) (Έκφραση-Έκθεση, ΟΕΔΒ 2001, σ.201 κ.ε.) Γ' Λυκείου.
2. Μέσα στο προκαθορισμένο όριο η έκτασή του (740 λέξεις).
3. Η αποτελεσματικότητά του (εκπλήρωση του στόχου του) κρίνεται υψηλή, σύμφωνα με το αξιολογικό μας κριτήριο. Ειδικότερα:

5.2.2.1.1. Η ΕΙΣΗΓΗΣΗ ΩΣ ΣΥΝΟΛΟ:

5.2.2.1.1.1. Η εισαγωγική παράγραφος

Στο παράδειγμά μας έχουμε στην ουσία έναν πρόλογο που εκτείνεται σε δύο παραγράφους (ή κατ' άλλους μία μεταβατική παράγραφο που συνδέει τον πρόλογο με το κύριο θέμα. Πρόκειται για απολύτως θεμιτό τρόπο ανάπτυξης (Διαβάζω, τ. 117 · Γρηγοριάδης, 1998), που «διευκολύνεται» από το επιτρεπόμενο εύρος της εισήγησης (700-800 λέξεις). Ο γράφων (πρόκειται για αγόρι, τα γραπτά του οποίου παρουσίασαν καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασής μας τη μεγαλύτερη ανταπόκριση στα ζητούμενα του εγχειρήματός μας) συνειδητά (όπως προέκυψε από την ανάλυση της έκθεσης στην τάξη) επέλεξε να δώσει έμφαση στην πληροφοριακή λειτουργία των παραγράφων του, παρέχοντας τα πρώτα στοιχεία γύρω από τους όρους της προβληματικής κατάστασης (*Οι σύγχρονες αναπτυγμένες κοινωνίες έχουν αρχίσει τα τελευταία χρόνια με έκπληξη να διαπιστώνουν πως στους κόλπους τους αναπτύσσεται ένας «τέταρτος κόσμος»... Οι στατιστικές μιλούν πια για τρομακτικούς αριθμούς ατόμων που πυκνώνουν τις τάξεις τόσο της «νέας» όσο και της «παλιάς» φτώχειας, αριθμοί που αυξάνονται με γεωμετρική πρόοδο ιδιαίτερα εξαιτίας της αρνητικής συγκυρίας της οικονομικής κρίσης που αντιμετωπίζει στις μέρες μας η παγκόσμια κοινότητα.*). Ο σκοπός του λοιπόν – να δηλώσει την αποδεικτέα θέση (μορφές-διαστάσεις φτώχειας)- είναι σαφής (αποφαντική λειτουργία), ενώ ξεκάθαρη είναι και η δομική-προγραμματική λειτουργία του προλόγου (και της μεταβατικής παραγράφου), αφού πρόκειται στην ουσία για αποδεικτικό δοκίμιο (ΟΕΔΒ, 1990/2001): ο επιμερισμός της ανάλυσης σε μορφές, αιτίες και συνέπειες της φτώχειας, παράλληλα με την πρόταση λύσεων για την αντιμετώπιση του φαινομένου (αρχιτεκτονική του κειμένου). Όσον αφορά δε τη ρητορική λειτουργία των εισαγωγικών παραγράφων, αυτή εντοπίζεται στην εισαγωγή της πιο επίκαιρης επιχειρηματολογίας σχετικά με τη φτώχεια (... «τέταρτος κόσμος»... ένα ετερόκλητο πλήθος «νεόπτωχων» που, κατά πολλούς, δυναμιτίζει την κοινωνική συνοχή των – έτσι κι αλλιώς – πολυπολιτισμικών συνόλων που διαβιούν στα επικοινωνιακώς διάτρητα όρια των εθνικών (για πόσο ακόμα;) κρατών.) Η ρητορική ερώτηση της παρένθεσης (για πόσο ακόμα;) είναι μια θεμιτή τεχνική (Jacobus, 1977), που υποβάλλει προβληματισμό στον αναγνώστη. Τόσο η συγκεκριμένη ερώτηση (ως στοιχείο μορφής), όσο και η προαναφερθείσα επιχειρηματολογία (ως στοιχείο περιεχομένου) αποτελούν στοιχεία

πρωτοτυπίας, αφού επιδεικνύουν νοητική ευχέρεια (βλ. παραπάνω, σελ. 27) και ανταποκρίνονται στα κριτήρια του ασυνήθιστου, της σπανιότητας, της μοναδικότητας. Χαρακτηριστικά, και προς επίρρωση των ισχυρισμών μας, αναφέρουμε πως το ίδιο θέμα δόθηκε από τους συναδέλφους φιλόλογους προς ανάπτυξη σε όλους τους μαθητές/-τριες της Γ' Λυκείου (157 άτομα) και σε κανένα γραπτό δεν εντοπίστηκε η παραπάνω επίκαιρη επιχειρηματολογία (όρους της οποίας αγνοούσαν και εκπαιδευτικοί), ενώ το λεξιλόγιο και η εκφραστική ποικιλία της συντριπτικής πλειοψηφίας των κειμένων κινούνταν στα επίπεδα του τετριμμένου.

5.2.2.1.1.2.Οι σκοποί του κειμενικού λόγου:

I. Η πειθώ:

Το κείμενο μας πληροί τις ενδοκειμενικές λειτουργίες της αξιοπιστίας και της καταλληλότητας των πληροφοριών που παρέχει ο γράφων στον αναγνώστη (- ακροατή της εισήγησης), της νοηματικής συνάφειας των γραφομένων, ώστε το κείμενο να είναι αναγνώσιμο, αλλά και της συνέπειας του γράφοντος στην υποστήριξη της θέσης του (οι νέες μορφές ένδειας απαιτούν και νέες μορφές αντιμετώπισης).

Πιο συγκεκριμένα, πουθενά δεν παρουσιάζονται αυθαίρετες θέσεις, ενώ ο συντάκτης της εισήγησης αποδεικνύεται γνώστης του υφιστάμενου προβληματισμού γύρω από το θέμα και αξιοποιεί αυτές του τις γνώσεις. Μόνο η αναφορά σε αριθμητικά δεδομένα απουσιάζει (οι οδηγίες των πανελληνίων εξετάσεων συνιστούν την αποφυγή τους στα μαθητικά δοκίμια) για να καταδείξει την αλήθεια των γραφομένων. Ο δέκτης (φιλόλογος) αποκομίζει την εντύπωση ενός ρέοντος «λογικού» λόγου, αφού χρησιμοποιούνται οι τεχνικές τόσο της επαγωγής (*Μια «ακτινογραφία» της κρίσης αυτής αρκεί για να καταδείξει τις στρεβλώσεις των πολιτικών και οικονομικών συστημάτων που την προκάλεσαν... Στις πρώτες... Στις δεύτερες... αφήνοντας τους φτωχούς «στη μοίρα» τους*), όσο και της παραγωγής (*Ποια είναι αυτή, έχει ιστορικά καταδειχθεί... Η φτώχεια – είτε παλιά είτε νέα – οδηγεί καταρχήν στην εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο. ...ενώ αυτόκλητοι «σωτήρες» τύπου Χίτλερ υπόσχονται πλούτο για όλους και προσφέρουν πολέμους και θύματα*), αλλά και οι λογικοί τύποι (αίτια, συνέπειες, λύσεις) που διαρθρώνουν τα τμήματα του κειμενικού λόγου (παράγραφοι) ως και την εισήγηση στο σύνολό της.

II. Η πληροφοριακή/διερευνητική αναφορά στην πραγματικότητα:

Ιδιαίτερα δε (αναφορικά με την πρωτοτυπία των γραφομένων) η ποιότητα των πληροφοριών ελεγχόμενη κυρίως ως προς την αποκαλυπτικότητα (*unpredictability*) της, αποδεικνύεται ότι κινείται προς το λιγότερο προβλέψιμο των αποφάνσεων, ώστε να αποφεύγονται οι κοινοτοπίες και να αυξάνεται το ποσοστό της πληροφορίας που αυτές περιέχουν (Kinneavy, 1971). Τέτοιες μη προβλέψιμες (ως νοήματα) πληροφορίες (...«τέταρτος κόσμος»...ένα ετερόκλητο πλήθος «νεόπτωχων» που, κατά πολλούς, δυναμιτίζει την κοινωνική συνοχή των – έτσι κι αλλιώς – πολυπολιτισμικών συνόλων που διαβιούν στα επικοινωνιακά διάτρητα όρια των εθνικών (για πόσο ακόμα;) κρατών...αν θέλει κάποιος να κάνει λόγο για ζωή και όχι για επιβίωση...Μια «ακτινογραφία» της κρίσης αυτής αρκεί για να καταδείξει τις στρεβλώσεις των πολιτικών και οικονομικών συστημάτων που την προκάλεσαν...η υπερπληθώρα αγαθών δεν μπορεί να απορροφηθεί, όσα τεχνάσματα αύξησης της καταναλωτικής μανίας και αν σκαρφιστούν οι «γκουρού» του μάρκετιγκ, με αποτέλεσμα μείωση μισθών, απολύσεις, ανεργία...ταράζοντας τη μακαριότητα των κοινωνιών της αφθονίας και της ικανοποίησης...έξαρση κάθε μορφής κοινωνικής παθογένειας...Τα άτομα βιώνουν το απελπιστικό συναίσθημα της έλλειψης μέλλοντος... αυτόκλητοι «σωτήρες»...Τότε, όταν ο άνθρωπος φτάσει στο εγγύτατο σημείο προς το ζώο που κουβαλά μέσα του, αντιλαμβάνεται ότι «πρέπει να στηρίξει τους λόγους των ελπίδων του στους λόγους της απελπισίας του», όπως έγραψε και κάποιος μεγάλος διανοητής...Όμως, η ανθρωπότητα δεν αντέχει άλλες «λύσεις» παγκόσμιων πολέμων... νέα «κοινωνικά συμβόλαια»...Αν όλα τα παραπάνω δεν επιτευχθούν με τη μέγιστη δυνατή συναίνεση...) διατυπωμένες (βλ. παρακάτω, σελ. 96) κατάλληλα απουσιάζουν από το «μέσο» μαθητικό δοκίμιο.

5.2.2.1.1.3. Η συνοχή του κειμενικού λόγου:

Το κείμενό μας χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα υψηλό βαθμό τόσο συντακτικής όσο και σημασιολογικής συνοχής. Όσον αφορά την πρώτη, επιλεκτικά μπορούν να αναφερθούν περιπτώσεις επέκτασης (...Φτωχός πλέον δεν είναι *μόνο* όποιος..., *αλλά και* εκείνος... (β'§), ενδοφοράς (...Μια «ακτινογραφία» της κρίσης *αυτής*...(γ'§), διακοπής (...*Όμως*, η ανθρωπότητα δεν αντέχει άλλες «λύσεις» παγκόσμιων πολέμων...

(ε΄§). Ως προς τη δεύτερη, εντοπίζονται τόσο η κατηγορία της περιφρασης (... νέες μορφές ένδειας... (β΄§),... Ποια είναι αυτή...(δ΄§), όσο και αυτή της πολυμορφίας (... Δίπλα λοιπόν στην «παλιά» φτώχεια...(β΄§), ... Και αυτά θα πρέπει να διεκδικήσουν οι πολίτες...(στ΄§),... Ας μη γινόμαστε όμως μάντεις κακών...(ζ΄§).

Η πρωτοτυπία των παραπάνω έγκειται αφενός στο γεγονός πως η επίτευξη των προαναφερθέντων συνδετικών δεσμών είναι ένα διαρκές ζητούμενο για τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητικών κειμένων (βλ. παραπάνω, σελ.79), όσο και από το πλήρως ασυνήθιστο για μαθητή στοιχείο της σημασιολογικής συνοχής, η οποία προσιδιάζει σε κείμενα «επαγγελματικού» επιπέδου (Markels, 1983).

5.2.2.1.1.4. Η καταληκτική παράγραφος:

Ο επίλογος ωστόσο δεν έχει κάτι πρωτότυπο να παρουσιάσει. Θεωρητικά, πρόκειται για αδυναμία (είχαμε διδάξει το εντελώς αντίθετο). Όμως σε ρεαλιστικά πλαίσια μια πρωτότυπη λύση για το πρόβλημα της φτώχειας (αφού με μια τέτοια – λύση – θα έπρεπε να ολοκληρωθεί το γραπτό) δεν είναι εύκολη υπόθεση! Στα θετικά του (σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν για το αξιολογικό μας μοντέλο στη σελ.80) περιλαμβάνεται η πρόταση της σημαντικότερης των λύσεων, η εναπόθεση των ελπίδων στη νέα γενιά (... Ίσως οι νέες γενιές, περισσότερο μορφωμένες και με μεγαλύτερες δυνατότητες για μεταξύ τους επικοινωνία, οργάνωση και – παγκόσμια – δράση, να παρουσιαστούν πιο ευαισθητοποιημένες απέναντι στον ανθρώπινο πόνο.), χωρίς όμως να επιτυγχάνεται κλιμάκωση από προαπαιτούμενες σε συνθετότερες λύσεις. Επιπρόσθετα ο γράφων δεν αποφεύγει την ευχή (Το ευχόμαστε), η οποία όμως παρουσιάζεται αφού εξαντλήθηκαν οι προτάσεις χωρίς να τις υποκαθιστά, όπως συμβαίνει στην πλειονότητα των περιπτώσεων που χρησιμοποιείται. Λεξιλογικά η έκφραση μάντεις κακών είναι δόκιμη και - αν και όχι πρωτότυπη - «δένει» λειτουργικά με το νόημα της προτελευταίας παραγράφου, αποτελώντας μια ιδανική – ας μας επιτραπεί η έκφραση – μετάβαση στον επίλογο και τις ιδέες του.

5.2.2.1.2. Η ΕΙΣΗΓΗΣΗ ΣΤΑ ΜΕΡΗ ΤΗΣ:

5.2.2.1.2.1. Η παράγραφος:

Στις επτά (7) παραγράφους του κειμένου μας παρατηρείται η δημιουργία «σωστών» (σύμφωνα με τη θεωρία του σχολικού εγχειριδίου: τ.Α΄,σελ.113, τ. Β΄, σελ.

68, θεωρία που προκρίνει τη διδακτική της ταγμημικής ρητορικής που παραπάνω, σελ. 82) παραγράφων. Δηλαδή, οι υποστηρικτικές προτάσεις (λεπτομέρειες-σχόλια) βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο βάθους από ό,τι οι θεματικές προτάσεις (σε όλες τις παραγράφους). Το συγκεκριμένο στοιχείο δε συνιστά φυσικά πρωτοτυπία (αν και – δε θα κουραστούμε να το επαναλαμβάνουμε – οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες δε φτάσουν καν σ' αυτό το επίπεδο). Συνιστά ωστόσο απόδειξη καλογραμμένου κειμένου που εκπληρώνει το σκοπό του συντάκτη του, ενώ οφείλεται στη δυνατότητα για μεγαλύτερη ανάλυση κάθε επιχειρήματος, αφού το περιθώριο των 700-800 λέξεων το επιτρέπει (αντίθετα με το κείμενο ομαδοσυνεργατικής παραγωγής που προηγήθηκε, το οποίο έπρεπε να αναπτυχθεί πιο περιεκτικά στις μισές περίπου λέξεις (400).

5.2.2.1.2.2. Η προτασιακή ποικιλία:

Η επιλογή των επιμήκων προτάσεων, με σαφή ωστόσο τα όριά τους (...Πρόκειται για ανθρώπους που κινούνται στο «περιθώριο» της ζωής: άστεγοι, άνεργοι, μετανάστες, ηλικιωμένοι χωρίς πόρους και συγγενείς, ένα ετερόκλητο πλήθος «νεόπτωχων» που, κατά πολλούς, δυναμιτίζει την κοινωνική συνοχή των – έτσι κι αλλιώς – πολυπολιτισμικών συνόλων που διαβιούν στα επικοινωνιακά διάτρητα όρια των εθνικών (για πόσο ακόμα;) κρατών.... Φτωχός πλέον δεν είναι μόνο όποιος δε διαθέτει τα προς το ζην, αλλά και εκείνος που αδυνατεί να έχει πρόσβαση σε πνευματικά και πολιτιστικά αγαθά (βιβλίο, θέατρο, κινηματογράφος), σε υπηρεσίες παιδείας, υγείας, ψυχαγωγίας, στοιχεία απαραίτητα, αν θέλει κάποιος να κάνει λόγο για ζωή και όχι για επιβίωση.), διανθισμένη με τη χρήση της υποτακτικής σύνδεσης και του ασύνδετου σχήματος εξυπηρετεί τις ανάγκες τόσο της δόμησης σωστών παραγράφων (υποστηρικτικές των δομών τους: θεματική πρόταση, λεπτομέρειες-σχόλια, πρόταση-κατακλείδα), όσο και της περιεκτικής γραφής (αφού 700-800 λέξεις συνιστούν ένα συγκεκριμένο όριο).

Αναφορικά με τη δομή των προτάσεων αυτών, εντοπίζεται τόσο η emphaticή χρήση των εισαγωγικών στοιχείων σχεδόν κάθε πρότασης (...Δίπλα λοιπόν στην «παλιά» φτώχεια...Μια «ακτινογραφία» της κρίσης αυτής...Ας μη γινόμαστε όμως μάντιες κακών...), αλλά και των κύριων όρων αρκετών προτάσεων, π.χ. το αντικείμενο (... Και αυτά θα πρέπει να διεκδικήσουν οι πολίτες...Διακρατικές συμφωνίες, νέα «κοινωνικά συμβόλαια», αλλά πάνω από όλα αλλαγή νοοτροπιών από τους ισχυρούς του παγκόσμιου

κεφαλαίου, τους οποίους δε «συμφέρει» η φτώχεια (ποιος θα καταναλώνει;), αυτά επιτάσσουν οι καιροί.), όσο και περιπτώσεις εμπροσθοβαρούς σύνταξης (...Αν όλα τα παραπάνω δεν επιτευχθούν με τη μέγιστη δυνατή συναίνεση, η ιστορία έχει αποδείξει ότι η βία παραμονεύει...) και εμφατική χρήση παρενθετικών φράσεων (...για πόσο ακόμα; ...ποιος θα καταναλώνει;).

Οι παραπάνω επιλογές φανερώνουν ευχέρεια στη χρήση του λόγου, στοιχείο δημιουργικής γραφής (βλ. παραπάνω, σελ.27) και «απόδειξη πρωτοτυπίας» για το μαθητικό κείμενο (Harford & Heasley, 1983).

5.2.2.1.2.3. Το λεξιλόγιο:

Η κυριαρχία του κατάλληλου λόγιου και ειδικού (τα παιδιά υποδύονται τον κοινωνιολόγο) λεξιλογίου (...«τέταρτος κόσμος»...ένα ετερόκλητο πλήθος «νεόπτωχων» που, κατά πολλούς, δυναμιτίζει την κοινωνική συνοχή των – έτσι κι αλλιώς – πολυπολιτισμικών συνόλων που διαβιούν στα επικοινωνιακώς διάτρητα όρια των εθνικών (για πόσο ακόμα;) κρατών...αν θέλει κάποιος να κάνει λόγο για ζωή και όχι για επιβίωση...Μια «ακτινογραφία» της κρίσης αυτής αρκεί για να καταδείξει τις στρεβλώσεις των πολιτικών και οικονομικών συστημάτων που την προκάλεσαν...η υπερπληθώρα αγαθών δεν μπορεί να απορροφηθεί, όσα τεχνάσματα αύξησης της καταναλωτικής μανίας και αν σκαρφιστούν οι «γκουρού» του μάρκετινγκ, με αποτέλεσμα μείωση μισθών, απολύσεις, ανεργία...ταράζοντας τη μακαριότητα των κοινωνιών της αφθονίας και της ικανοποίησης...έξαρση κάθε μορφής κοινωνικής παθογένειας...Τα άτομα βιώνουν το απελπιστικό συναίσθημα της έλλειψης μέλλοντος... αυτόκλητοι «σωτήρες»...Τότε, όταν ο άνθρωπος φτάσει στο εγγύτατο σημείο προς το ζώο που κουβαλά μέσα του, αντιλαμβάνεται ότι «πρέπει να στηρίζει τους λόγους των ελπίδων του στους λόγους της απελπισίας του», όπως έγραψε και κάποιος μεγάλος διανοητής...Όμως, η ανθρωπότητα δεν αντέχει άλλες «λύσεις» παγκόσμιων πολέμων... νέα «κοινωνικά συμβόλαια»...Αν όλα τα παραπάνω δεν επιτευχθούν με τη μέγιστη δυνατή συναίνεση...) κινούμενου από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο και από το κυριολεκτικό στο μεταφορικό, καθιστά το λόγο ακριβή (τα νοήματα καταδηλώνονται με σαφήνεια), οικονομικό (το ύφος δεν πλατειάζει, εμφατικό, και για όλα τα παραπάνω πρωτότυπο (πάντα σε σύγκριση με τα συνηθισμένα μαθητικά δοκίμια, στα οποία οι

προαναφερθείς αρετές είτε απουσιάζουν είτε εμφανίζονται αποσπασματικά και λανθασμένα, αφού οι έννοιες που επιχειρούν να εκφράσουν δεν έχουν εμπεδωθεί.

5.2.3. Συμπεράσματα

(από την ομαδοσυνεργατική και την ατομική παραγωγή κειμένων):

Οι παραπάνω (και στα δύο κείμενα) επιλογές (ιδεών, δομής, διατύπωσης) αποτελούν παράγωγα αρκετά επίμονων και επίπονων (πνευματικά και σωματικά) νοητικών διεργασιών των γραφόντων, για τις οποίες απαιτείται συστράτευση τόσο της κριτικής όσο και της δημιουργικής τους ικανότητας, με πρωτεργάτριες τις δεξιότητες αφαίρεσης και σύνθεσης. Η πρόκριση του ενός κι όχι του άλλου επιχειρήματος, της μιας και όχι της άλλης εκφραστικής δυνατότητας υφίσταται λεπτομερή επεξεργασία πριν καταστεί εφαρμόσιμη και τελικά επιλεγεί. Το αποτέλεσμα, η δεξιότητα της ευχέρειας στη χρήση του λόγου και η ανάπτυξη προσωπικού ύφους που αυτή αποδεικνύει συνιστούν στοιχεία πρωτοτυπίας, όπως η έρευνα (Harford & Heasley, 1983), έχει αποδείξει.

Ειδικότερα, το ομαδοσυνεργατικό κείμενο παρουσιάζει περισσότερα στοιχεία πρωτοτυπίας απ' ό,τι αυτό της ατομικής δημιουργίας, αφενός επειδή ενώθηκαν οι δυνάμεις των μαθητών/-τριών και ακολουθήθηκαν συγκεκριμένες επ' αυτού υποδείξεις του διδάσκοντος (στο πλαίσιο της βιγγοτσκιανής ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης) και αφετέρου γιατί ο περιορισμός της έκτασής του λειτούργησε διεγερτικά ως προς την εφαρμογή συγκεκριμένων τακτικών (εκ των πραγμάτων πρωτότυπων) για να δοθεί ένα ολοκληρωμένο - μέσα στην περιεκτικότητά του - κείμενο.

Σε κάθε πάντως περίπτωση, η επικαιρότητα και το ασυνήθιστο της επιχειρηματολογίας, μέσα από το επιλεγμένο λεξιλόγιο με το οποίο εκφράζεται, αλλά και τις τεχνικές συγκρότησης (δομής) της επιφυλλίδας και της εισήγησης δεν αποτελούν μόνο όρους απαραίτητους για τη σύνθεση ενός σωστού κειμένου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998). Αποτελούν (για τους λόγους που αναφέρθηκαν στα επιμέρους τμήματα της ανάλυσής μας) και στοιχεία πρωτοτυπίας, με τα οποία οι

μαθητές/-τριες επιχειρήθηκε να εξοικειωθούν, ώστε επιτυχώς να αναπαράγουν (άλλος/-η περισσότερο κι άλλος/-η λιγότερο), όπως το παράδειγμά μας αποδεικνύει.

Φυσικά, θα πρέπει να επισημάνουμε, αν και το θεωρούμε αυτονόητο, πως όταν γίνεται λόγος για πρωτοτυπία (σε όλες της τις μορφές) αυτό δε σημαίνει πως καθετί που γράφεται ή ο οποιοσδήποτε τρόπος με τον οποίο γράφεται συνιστούν πρωτότυπη κατασκευή /παραγωγή, αφού κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε κείμενα μη προσεγγίσιμα με τους υπάρχοντες κειμενικούς όρους/κανόνες και οπωσδήποτε ασύμβατα τόσο με τους σκοπούς του μαθήματος, όσο και με το νοητικό επίπεδο και την εμπειρία (βιώματα, αναγνώσεις, συγγραφές) των παιδιών αυτής της ηλικίας.

6. Περιορισμοί (ως προς το σύνολο της παρέμβασης)

Αντιλαμβανόμαστε βέβαια, πως πολλά επιμέρους ζητήματα πρέπει να διευκρινιστούν περαιτέρω, κάτι τέτοιο όμως θεωρήσαμε πως υπερβαίνει τα όρια μιας διπλωματικής εργασίας. Επίσης, δεν αναφερθήκαμε καθόλου στο θέμα της διαβάθμισης των κριτηρίων, ώστε να προκύψει μια ολοκληρωμένη βαθμολογική κλίμακα, απαραίτητο συμπλήρωμα ενός μοντέλου αξιολόγησης. Αλλά αυτό θα επιμήκυνε υπερβολικά την παρουσίαση των κριτηρίων και, εν πάση περιπτώσει, είναι θέμα μιας χωριστής διερεύνησης (Odell & Cooper, 1980). Εμείς προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε τα δεδομένα των τελευταίων δεκαετιών στην ανάλυση του κειμενικού λόγου (Brown & Yule, 1983 · Harford & Heasley, 1983 · Baudet & Denhiere, 1992) και να προκρίνουμε έναν άλλο τρόπο αξιολόγησης: λιγότερο κανονιστικό και περισσότερο περιγραφικό, λιγότερο αξιωματικό και περισσότερο λειτουργιστικό (Calkins, 1986), λιγότερο κεντρωμένο γύρω από τον παραγωγό του μηνύματος (το μαθητή) και περισσότερο κεντρωμένο γύρω από τη γραφή της έκθεσης ως πράξης επικοινωνίας.

7. Συμπεράσματα (από το σύνολο της παρέμβασης)-προτάσεις

«...Εγώ θέλω να δείξω αυτό ακριβώς: Ότι για να γράψει καλή έκθεση το παιδί, μάλιστα στη Μέση Εκπαίδευση, χρειάζεται μόρφωση λογοτεχνική του δασκάλου, κάποια συγγραφική δεξιότητά του, και κυρίως κριτική τέχνη. Αυτά λείπουν ολότελα απ' τους δασκάλους... Ο δάσκαλος πρέπει να διδαχθεί...για να είναι σε θέση να δείξει στο παιδί...τη ζωντανάδα της δημοτικής, την εικόνα και το χρωματισμό και την κυριολεξία της λέξης και της φράσης, τη συμπύκνωση και την τεχνική διατύπωση, την μπαναλιτέ

(=κοινοτοπία) και την απλότητα ύφους, την επιτήδευση και τη φυσικότητα. Να είναι σε θέση ο ίδιος να διακρίνει για να μπορεί να δείξει...»

«...Δεν υπάρχει τίποτε στη διδασκαλία νεοελληνικών και εκθέσεων (όταν γίνεται αισθητικά, όπως εγώ τη φαντάζομαι) είτε αισθητικής είτε καλλιλογίας είτε παρατηρητικότητας ή διατύπωσης ή τεχνικής μορφής κτλ., που να μην υπάρχει μες την παιδική ψυχή. Όλα υπάρχουν εκεί μέσα, συχνά μάλιστα σε μεγαλύτερη ποσότητα απ' ό,τι υπάρχουν στη διεφθαρμένη από την ηλικία και τη μάθηση ψυχή του δασκάλου.

Το ζήτημα είναι να ξυπνήσουμε του παιδιού την ψυχή του, για να τινάζει μόνο του τους θησαυρούς του. Τότε εμείς μαζεύουμε το υλικό που αυτό μας δίνει, το κατατάσσουμε σε οντότητες, αρμονικά σύνολα και τεχνικά συστήματα. Ας μην απασχολήσουμε με τύπους και ορισμούς το μυαλό του και το φορτώσουμε εκ των προτέρων με περιττές κι ακατανόητες λέξεις. Όταν αισθάνεται και κατανοεί τη «μεταφορά», γιατί να του δώσουμε τον ορισμό εκ των προτέρων; Αργότερα ας του το πούμε, αφού πρώτα βαθιά αισθανθεί το πράγμα...».

«...Λαμπρά αποτελέσματα έφεραν οι εκθέσεις και στο ζήτημα της καλής ανάγνωσης βιβλίων. Έχοντας πάντα στο νου τους την έκθεση και οδηγούμενοι απ' όσα τους έλεγα, εμάθαιναν και τον τρόπο να διαβάζουν με προσοχή ένα βιβλίο. Συνήθισαν να διακρίνουν ιδέες, εικόνες, αντιθέσεις, όμορφες φράσεις, διαλεχτές λέξεις.

Με το σκοπό κάποτε να το μεταχειριστούν στην έκθεσή τους έκαναν με την τέτοια ανάγνωση πολλαπλή εργασία. Γύμναζαν την αισθητική τους, πλούτιζαν το γλωσσικό θησαυρό τους, και μορφώνονταν σε ύφος και διατύπωση. Και το κυριότερο, μάθαιναν να διαβάζουν με συγκεντρωμένη προσοχή, και να προσέχουν στην παρατηρητικότητα του συγγραφέα, κι όχι να παρασέρνονται από μια τιποτένια περιέργεια για το παρακάτω, που έπρεπε να το νιώσουν πολύ αυτό, για να μπορούν έτσι να κρίνουν και να εκτιμούν το καλό βιβλίο...».

Μίλος Κουντουράς (1985), *Κλείστε τα Σχολεία* (εκπαιδευτικά άπαντα), τ. Α' (μέρος Ι, προοίμιο, σσ. 13-18), Επιμέλεια-Σχόλια: Αλέξης Δημαράς, εκδ. Γνώση, Αθήνα.

Στα παραπάνω αποσπάσματα διατηρήθηκε η διατύπωση, η ορθογραφία και η στίξη του συγγραφέα.

Στην ουσία το μάθημα της ΕΚΦΡΑΣΗΣ-ΕΚΘΕΣΗΣ αποτελεί ένα συνδυασμό ΓΛΩΣΣΑΣ-ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ-ΙΣΤΟΡΙΑΣ (κυρίως με τη μορφή της επικαιρότητας)-ΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ(σε όλες της τις μορφές: κοινωνική και πολιτική, περιβαλλοντική, καταναλωτική κ.λ.π.). Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος τα παιδιά ενημερώνονται για την πραγματικότητα που τους περιβάλλει, συζητούν (το κατεξοχήν μάθημα συζήτησης στο Λύκειο) για θέματα που άπτονται της καθημερινότητάς τους, κάνοντας ωστόσο και την απαραίτητη (για εφήβους) ιστορική-φιλοσοφική-κοινωνιολογική-θεολογική-ηθική αναδρομή. Αν δε, σκεφτεί κανείς ότι τα θέματα (πρέπει να) τίθενται ως προβλήματα τα οποία οι γράφοντες καλούνται να «λύσουν», κατανοεί το εύρος (τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες που παρέχει το μάθημα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές), αλλά και την αναγκαιότητα για ποιοτικό και διαρκώς

αναβαθμιζόμενο γλωσσικό «εξοπλισμό» που πρέπει να διαθέτουν όλοι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί-μαθητές).

Γιατί η γλώσσα ως σημειακό σύστημα θέτει πλαίσια που λειτουργούν περιοριστικά, αλλά μέσα στα οποία παρέχει δυνατότητες διαφοροποιήσεων και αποκλίσεων από τον κανόνα, που είναι δυνατές όταν γίνονται από το υλικό και σύμφωνα με τους κανόνες της συγκεκριμένης γλώσσας. Αυτή η δυνατότητα συνιστά τη δημιουργικότητα της γλώσσας, αυτήν προωθεί η ερευνά μας μέσα από την ενθάρρυνση των παιδιών να υπερβούν θεματικές, δομικές και εκφραστικές συμβάσεις και, στη συνέχεια, να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους. Έτσι, εξασφαλίζονται πλαίσια έκφρασης της προσωπικής δημιουργικότητας των μαθητών και απομακρύνεται ο κίνδυνος της τυποποίησης του μαθητικού γραπτού λόγου. Όμως, πρέπει εδώ να επαναλάβουμε ότι η απόκλιση και η ανατροπή σε όλα τα επίπεδα προϋποθέτει ότι έχει κανείς κατακτήσει σε απόλυτο βαθμό ό,τι επιχειρεί να ανατρέψει (Mercer, 1995). Και αυτό απαιτεί χρόνο, συστηματική και επίμονη προσπάθεια, ώσπου να έρθουν τα αποτελέσματα, όπως με τη διδακτική μας παρέμβαση είδαμε.

Ωστόσο, υπάρχει και ένα άλλο ζήτημα: πώς από τη λογοτεχνική γαλουχία του δημοτικού και του Γυμνασίου θα επέλθει ο *δοκιμιακός απογαλακτισμός* (δηλ. πώς ενώ το παιδί μεγαλώνει (και περνάει τις τάξεις) σκεπτόμενο και γράφον με πρότυπα τα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας, θα μπορέσει να εξοικειωθεί με τη δοκιμιακή γραφή· κι όχι μόνο αυτό, αλλά και να την αποδώσει σε πρωτότυπες μορφές. Γι' αυτό φυσικά θα χρειαζόταν να διδάσκονται δοκίμια και στο Γυμνάσιο ή στο Δημοτικό, πράγμα...πρωτότυπο! Και ουτοπικό (κατά Piaget³⁸, θεωρία για τα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού: μετά την ηλικία των 12 ετών το άτομο φτάνει στο στάδιο της αφηρημένης - και αφαιρετικής (Swartz & Perkins 1989, σ.64) – σκέψης. Πώς θα φτάσουμε λοιπόν στο δοκίμιο (το δημιουργικό);

Με:

1. Καλλιέργεια της φαντασίας μέσα από τη δημιουργική γραφή. Ήδη από το δημοτικό ο μαθητής/-τρια αρχίζει να εξασκείται σε γλωσσικές ασκήσεις που απαιτούν δημιουργική επεξεργασία (αναζήτηση ομοριζών, σύνθετων, συνώνυμων και αντίθετων όρων, ένταξή τους σε προτάσεις και παραγωγή μιας φανταστικής ιστορίας (στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής), χαρτογράφηση των ιδεών του/της με τη χρήση υλικών, όπως τετράδια σημειώσεων, βιβλία,

μολύβια, χαρτόνια, υπολογιστές. Όλα τα παραπάνω τον ανάγουν στο στάτους ενός «ατόμου-συν» (*l' individu-plus*), το οποίο διαθέτει συγκεκριμένες ενδείξεις της επεξεργασίας του και έναν πολύτιμο «θεματοφύλακα συμπερασμάτων», χρήσιμων για τη συνέχεια είτε στο σχολείο είτε έξω απ' αυτό (Perkins, 1995). Επιπλέον, οι διασκευές κειμένων («πάνω σε παλιές σκέψεις ως γράψουμε καινούργιους στίχους» (Timbal-Duclaux, 1996), οι τροποποιήσεις παραμυθιών και μύθων είναι αποκλίνουσες παραγωγές μετασχηματισμών, με την προϋπόθεση ότι το άτομο-δημιουργός παρεμβαίνοντας τα έχει μεταποιήσει με τα προσωπικά του στοιχεία κι όχι σύμφωνα με μια μηχανική αναδιάρθρωση λεκτικών στοιχείων, σύμφωνα με τις εντολές ενός παραδείγματος από το σχολικό βιβλίο. Τότε πρόκειται για «απλούς επιφανειακούς μετασχηματισμούς», οι οποίοι δεν ανήκουν προφανώς στην περιοχή της αποκλίνουσας σκέψης (Τοκατλίδου 1986, σ.73).

2. Καλλιέργεια της λογικής και κριτικής σκέψης, με παιγνιώδη αρχικά τρόπο (δημοτικό) και πιο επιστημονικό (Γυμνάσιο) (Τριλιανός,1997). Εδώ σημαντική είναι και η συμβολή άλλων μαθημάτων (μαθηματικών, φυσικής, γλώσσας (γραμματική-συντακτικό), μαθήματα λογικής).
3. Καθημερινή επαφή με τις πηγές του γραπτού λόγου (πέρα από το σχολικό βιβλίο): εφημερίδες, περιοδικά, κόμικς, οποιοδήποτε γραπτό κείμενο (π.χ. προσκλητήριο γάμου) και την εξάσκηση στην παραγωγή αναλόγου είδους κειμένων.
4. Νέα διδακτικά εγχειρίδια (εν είδει περιοδικών (μηνιαίων ή δεκαπενθημέρων, αν όχι εβδομαδιαίων: να μην ξέρει ο μαθητής/-τρια την ύλη, να δημιουργηθεί κλίμα αναμονής για το επόμενο τεύχος).
5. Καλό θα ήταν οι μαθητές/-τριες να εκδίδουν τα κείμενα τους (συγγραφή-δημοσίευση εκθέσεων-συλλογικοί τόμοι, για τη βιβλιοθήκη του σχολείου-συμμετοχή σε διαγωνισμούς). Αυτή η επιστημοποίηση των προσπαθειών τους θα τους/τις έκανε πιο υπεύθυνους/-ες και θα έδινε στο μάθημα αξία.
6. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (να αναγνωρίζουν και να ενθαρρύνουν την πρωτοτυπία).
7. Διδασκαλία του μαθήματος από εξειδικευμένους/-ες καθηγητές/-τριες (στο πλαίσιο του κάθε Νομού....)

8. Σώμα αξιολογητών (επιλεγμένων από τους παραπάνω) ειδικά επιμορφωμένων για τις πανελλήνιες. Αλλιώς, θα συνεχίσει να γίνεται λόγος για προσωπικές εκτιμήσεις και «νοοτροπιακές» αποδοχές, που κατά (όχι πολύ) βάθος θα μεταφραζόταν σε αναμέτρηση απόψεων: της ex officio «ορθής»-του διορθωτή και της δυνάμει λανθασμένης-του μαθητή.
9. Αλλαγή της τυπολογίας των θεμάτων στις εξετάσεις. Έτσι, θα άλλαζε και ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα εδώ να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τις επιβλέπουσες καθηγήτριες, τόσο την κ. Παπαρούση όσο και την κ. Παπαδοπούλου, για τις χρησιμότερες υποδείξεις και συμβουλές τους. Ευχαριστώ επίσης όλους/-ες, όσοι/-ες (μαθητές/-τριες, γονείς, εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης) συμμετείχαν στο εγχείρημα. Δεν μπορώ ωστόσο, λόγω του ανεπισήμου του πράγματος, να τους αναφέρω ονομαστικά.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹Για πολλούς η Γ' τάξη του Λυκείου θεωρείται πλήρως αποκομμένη από τον κορμό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποτελώντας ένα προπαρασκευαστικό στάδιο-προθάλαμο του Πανεπιστημίου, με ό,τι αυτό συνεπάγεται (Λακασάς, 2007).

²**Programme for International Students Assessment.** (OECD, 2000). Το PISA δημιουργήθηκε και διεξάγεται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και είναι η ευρύτερη διεθνής αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα.

³Ως «κείμενο» θεωρείται η σύνθεση – συγκρότηση σημείων (γραμμάτων, εικόνων, σχεδίων, χρωμάτων, κλπ.) σε ένα συνεκτικό σύνολο το οποίο μεταφέρει πληροφορίες και μηνύματα. Αυτά τα μηνύματα συγκροτούνται και φθάνουν σε μας με πολλούς και διάφορους τρόπους, είτε εμφανίζονται γραπτά στη μητρική μας ή σε μια ξένη γλώσσα, είτε είναι κάποια σχέδια (π.χ. αρχιτεκτονικά), είτε φωτογραφίες, σκίτσα, πίνακες ανακοινώσεων, έντυπες αιτήσεις, διαφημιστικά σποτ, σήματα οδικής κυκλοφορίας κλπ.

⁴Ο ορισμός της «Περίπτωσης» είναι δανεισμένος από τις σχετικές εργασίες του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη γλώσσα (Χριστιδής, 2001). Εκεί ορίζονται τέσσερις περιπτώσεις ανάγνωσης, περιπτώσεις δηλαδή που απαιτούν από κάποιον να διαβάσει ένα κείμενο. Οι Περιπτώσεις που υιοθετήθηκαν από τις εργασίες του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη γλώσσα μπορούν να περιγραφούν ως ακολούθως:

α. Ανάγνωση για προσωπική χρήση: Γίνεται για να ικανοποιήσει τα προσωπικά ενδιαφέροντα του αναγνώστη (πρακτικά και πνευματικά) και έχει σκοπό να αναπτύξει την επικοινωνία του με άλλους ανθρώπους. Κείμενα αυτού του είδους είναι προσωπικές επιστολές, μυθιστορήματα, βιογραφικά καθώς και πληροφοριακά κείμενα που διαβάζονται από περιέργεια ή για ψυχαγωγία ή για να περάσει η ώρα.

β. Ανάγνωση για δημόσια χρήση: Έχει σχέση με επίσημα έγγραφα από κρατικές υπηρεσίες ή υπηρεσίες του ευρύτερου δημόσιου τομέα: κανονισμοί, γνωστοποιήσεις, έντυπα (π.χ. της φορολογικής δήλωσης), δελτία, λογαριασμοί, συμβόλαια, αναφορές, κλπ.

γ. *Ανάγνωση για επαγγελματική χρήση:* Στην πραγματικότητα δεν έχουν όλοι οι 15χρονοι την ανάγκη να διαβάζουν για επαγγελματικούς λόγους. Είναι όμως σημαντικό να αποτιμήσει κανείς την ετοιμότητά τους να χειριστούν κείμενα (προκηρύξεις διαγωνισμών ή θέσεων εργασίας, αγγελίες, οδηγίες, εγχειρίδια, υπομνήματα, παραστατικά πληρωμών) απαραίτητα ή χρήσιμα για την ένταξή τους στο χώρο της εργασίας, αφού στις περισσότερες χώρες πάνω από το 50% από αυτούς θα ανήκουν στο εργατικό δυναμικό στα επόμενα ένα ή δυο χρόνια.

δ. *Ανάγνωση για εκπαιδευτική χρήση:* Πρόκειται για ανάγνωση κειμένων (σχολικά εγχειρίδια, χάρτες, πίνακες, διαγράμματα, γραφικές παραστάσεις) με σκοπό τη μάθηση. Τα κείμενα αυτά συνήθως δεν επιλέγονται από τον αναγνώστη, αλλά του ανατίθενται από τον διδάσκοντα.

⁵Ο σκοπός της διδασκαλίας του **μη λογοτεχνικού λόγου** είναι η εξοικείωση των μαθητών με διάφορα είδη χρηστικού, μη λογοτεχνικού, λόγου (π.χ. επιστολές, οδηγίες, διαλέξεις, ειδήσεις, διαμαρτυρίες, ανακοινώσεις, αναφορές, αιτήσεις, συζητήσεις, επιστημονικά κείμενα, προσκλήσεις, συνεντεύξεις), ώστε να καταστούν ικανοί να παράγουν με άνεση τέτοιου είδους κείμενα, τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό λόγο. Το περιεχόμενο που αποτελεί το corpus του μαθήματος της διδασκαλίας του μη λογοτεχνικού λόγου προέρχεται από διάφορα είδη μη λογοτεχνικού λόγου, τα οποία βρίσκονται είτε στα διάφορα έντυπα και τα Μ.Μ.Ε. είτε παράγονται από τους ίδιους τους μαθητές. Τα κείμενα αυτά, προφορικά και γραπτά, επιλέγονται είτε από το δάσκαλο της γλώσσας είτε από τους μαθητές· κριτήρια της επιλογής τους δεν αποτελούν οι αξίες και τα πρότυπα που προσφέρει το περιεχόμενο του κειμένου αλλά η αποτελεσματικότητά του για τη συνθήκη επικοινωνίας, στα πλαίσια της οποίας έχει γραφεί. Η άποψη περί “προτύπων κειμένων” που κυριαρχεί στις συνειδήσεις των υπεύθυνων της εκπαιδευτικής και γλωσσικής πολιτικής πολλών χωρών, άποψη η οποία οδήγησε στην κυριαρχία του λογοτεχνικού λόγου στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, αποτελεί μια φενάκη και μια διαστρέβλωση του σκοπού της (Χατζησαββίδης, 1999).

⁶ Πρόκειται για ευρύτατης εμβέλειας έρευνα. Αν υποθέταμε πως σε ό,τι εξαρτιόταν απ’ τον ίδιο/-ια κάποιος/-α ερευνητής/-τρια θα μπορούσε να ανταποκριθεί, ποιος/οι

εκπαιδευτικός/-οί θα προθυμοποιούταν/-νταν να διδάξουν – και με ποιον τρόπο – ποιο υλικό, σε ποιες τάξεις ποιων σχολείων, σε ποια χρονική στιγμή στη διάρκεια του σχ. έτους;

⁷Σε γενικές γραμμές, η **επιχειρηματολογία** θα μπορούσε κάλλιστα να θεωρηθεί ως η τέταρτη ή η έβδομη λειτουργία της γλώσσας, μετά τη συναισθηματική-βιωματική, τη βουλητική-προθετική και την αναφορική λειτουργία του Bühler, στις οποίες μπορούμε να προσθέσουμε τη μεταγλωσσική, τη φατική και την ποιητική του Jakobson. Αναλυτικότερα, η λειτουργία που κυριαρχεί στο λογοτεχνικό λόγο -χωρίς να απουσιάζουν εντελώς οι άλλες- είναι η ποιητική (ή αισθητική) λειτουργία, η οποία αφορά το μήνυμα και αναφέρεται όχι μόνο στο περιεχόμενο του αλλά και στη μορφή του, συνδυασμός ο οποίος αγγίζει (ή πρέπει να αγγίζει) το συναισθηματικό κόσμο του αποδέκτη. Στο μη λογοτεχνικό λόγο κυριαρχούν οι άλλες λειτουργίες της γλώσσας (αναφορική, συγκινησιακή, βουλητική, μεταγλωσσική και φατική), ανάλογα με το ιδιαίτερο είδος του λόγου· αυτές αφορούν είτε τον πομπό είτε το δέκτη είτε τον κώδικα είτε το περιεχόμενο είτε τον αγωγό μέσω του οποίου επιτελείται η επικοινωνία. (Adam, 1999).

⁸«...Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια κάνει την πρόδρομη για τη σύζευξη Γλωσσολογίας και Λογοτεχνίας εμφάνιση ο R. Jakobson με τα βιβλία του “Linguistics and Poetics (1960) και “Poetry of grammar and grammar of poetry” (1968), ο οποίος έχοντας τη στόφα του γλωσσολόγου και τα σύνδρομα των προκατόχων του προσπάθησε να αποδείξει ότι το λογοτεχνικό κείμενο έχει μια ιδιαίτερη γραμματική, η οποία είναι αναλύσιμη, και ότι σε κάθε λογοτεχνικό κείμενο ενυπάρχει η πρόθεση του δημιουργού, η οποία εκφράζεται μέσω της γραμματικής δομής του κειμένου, η οποία είναι αποτέλεσμα και προϊόν του δημιουργού και συναρτάται με τους επικοινωνιακούς στόχους που θέλει να πετύχει. Έτσι ο Jakobson κατάφερε να στρέψει το ενδιαφέρον ορισμένων γλωσσολόγων προς τη μελέτη της Λογοτεχνίας ή καλύτερα να συνδέσει μια επιστημονική ενασχόληση με ένα καλλιτεχνικό δημιούργημα... Έτσι, μπαίνει στην αυστηρή μεθοδολογική έρευνα και η έννοια της **διαίσθησης**, η οποία, κατά τη γνώμη μου, είναι απαραίτητη όχι μόνο στη μελέτη του λογοτεχνικού αλλά και του μη λογοτεχνικού λόγου.» (Χατζησαββίδης, 1999).

⁹Ο όρος «**συγ-κείμενο**» χρησιμοποιείται για να δηλώσει:

- ✓ (στη γλωσσολογία) το άμεσο περιβάλλον του κειμένου, το οποίο συνίσταται στα συμφραζόμενα που προηγούνται ή έπονται μιας λέξης, πρότασης ή παραγράφου και συμβάλλουν στην εννοιοδότησή τους (Μπαμπινιώτης 1991, σ.253).
- ✓ (εκτός γλωσσολογίας, όπως στην περίπτωση μας) το καταστασιακό περιβάλλον ή πλαίσιο που διαμορφώνει το υπό μελέτη φαινόμενο. Για παράδειγμα, γίνεται λόγος για το συγκείμενο της εκπαίδευσης, για να δηλωθούν οι κοινωνικές δομές και συνθήκες που καθορίζουν την οργάνωση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης.

¹⁰Ο G.Matthews (1980,1984,1994) με μια σειρά ερευνών έχει αποδείξει ότι το **φιλοσοφείν** αρχίζει πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου και είναι ασφαλώς μέσα στις δυνατότητες των παιδιών ακόμη και της πρώτης σχολικής ηλικίας. Ο ίδιος έχει αποδείξει ότι και τα μικρά παιδιά ακόμα έχουν δυνατότητες κριτικής σκέψης

¹¹Ωστόσο, για να δείξουμε και τον αντίλογο, ο Piaget θεωρεί τη σκέψη ενιαία ικανότητα, η λειτουργία της οποίας εξαρτάται άμεσα από την κληρονομικότητα και το επίπεδο ωρίμανσης στο οποίο βρίσκεται το άτομο στη δεδομένη στιγμή. Άρα, οι δυνατότητες εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι μάλλον περιορισμένες. (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1997,σ.34).

¹²Με τον ελληνικής προέλευσης όρο **empathy** η ξενόγλωσση βιβλιογραφία αναφέρεται στη συναισθηματικογνωστική δεξιότητα που επιτρέπει στο άτομο να βιώσει τις συναισθηματικές εμπειρίες ενός τρίτου ατόμου και να θεωρήσει την πραγματικότητα και από τη νοητική σκοπιά ενός τρίτου, αλλά και τον εαυτό του με τον τρόπο που τον βλέπουν οι άλλοι. Στα ελληνικά ο όρος αποδίδεται ως ψυχολογικό-κοινωνική αντιμεταχώρηση ή εμπίωση (γιατί ο όρος εμπάθεια έχει αρνητικό περιεχόμενο και ποτέ δε χρησιμοποιήθηκε στην ελληνική γραμματεία με την έννοια της αποστασιοποίησης από τα προσωπικά βιώματα και της απόκτησης «κοινωνικο-ψυχολογικής προοπτικής»). Ως δεξιότητα η αντιμεταχώρηση θεωρείται βασικό συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης. (Ματσαγγούρας, 2000).

¹³**Γνώση:** Η νοητική και λογικά επεξεργασμένη εικόνα την οποία έχει σχηματίσει το άτομο για το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, και τη χρησιμοποιεί κατά την ερμηνεία των φαινομένων και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων. Ο φιλόσοφος Ryle (1949) διακρίνει:

1. **Δηλωτική γνώση** (*declarative knowledge*): αναφέρεται στην οντολογία των πραγμάτων και αποτελεί αντικείμενο των επιστημών.
2. **Διαδικαστική γνώση** (*procedural knowledge*): αναφέρεται στον τρόπο χρήσης της γνώσης και των πραγμάτων και αποτελεί αντικείμενο της μεθοδολογίας και της τεχνολογίας.

Το περιεχόμενο και η διαδικασία απόκτησης αυτών των δύο ειδών γνώσης συνεπάγονται διαφορετικές γνωστικές λειτουργίες και, κατ'έκταση, διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις.

1. όσον αφορά το περιεχόμενο: Επειδή οι γνώσεις είναι άπειρες και η μνήμη των μαθητών καταπονημένη, προτείνεται η διδασκαλία γνώσεων ενταγμένων μέσα σε πλαίσια σχέσεων κι όχι αποσπασματικών πληροφοριών.
2. Όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία: προτείνονται στρατηγικές που ενσωματώνουν διαδικασίες συσχέτισης, οργάνωσης και επεξεργασίας των δεδομένων, που βοηθούν τους μαθητές να μετασχηματίσουν τα πληροφοριακά δεδομένα, προκειμένου να οικοδομήσουν με ενεργητικό τρόπο τη νέα γνώση. Ως τέτοιες διαδικασίες η βιβλιογραφία αναφέρει: σχηματικές παραστάσεις, αναλύσεις, προοργανωτές, ανακεφαλαιώσεις, λοιπές μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες παραπέμπουν οι γνωστικές δεξιότητες και αποτελούν τα δομικά στοιχεία των στρατηγικών διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000).

Στόχος είναι η **κατανόηση** να γίνει **λειτουργική**, να ξεπεράσει δηλ. την απλή διαισθητική αντίληψη των σχέσεων και να προσφέρει στο άτομο τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει το νέο στοιχείο μέσα στο πλαίσιο των σχέσεών του και να προβεί σε έκδηλες εξωτερικές πράξεις ή άδηλες νοητικές διεργασίες προκειμένου να επιτύχει έναν σκοπό.

¹⁴Από το σχ.έτος 1984-85 διδάσκονται τα δύο τεύχη του βιβλίου «*Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο*» και από το σχ. έτος 1986-87 αρχίζει η πειραματική διδασκαλία σε 16 λύκεια από το υλικό που προορίζεται για τη Α΄ Λυκείου.

¹⁵Συνέβαινε το εξής (κατά πάσα πιθανότητα παγκόσμιας πρωτοτυπίας) φαινόμενο: Η «Έκθεση», ενώ περιέχεται στα σχολικά προγράμματα ως μάθημα (και – το σπουδαιότερο – αποτελεί καθολικό κριτήριο στο σύστημα επιλογής υποψηφίων για τα ΑΕΙ, παίζοντας έτσι καθοριστικό ρόλο στη σταδιοδρομία του μαθητή), ποτέ δεν αντιμετωπίστηκε ως τέτοιο, γι'αυτό και ποτέ δεν είχε συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα, διδακτική μεθοδολογία και διδακτικό εγχειρίδιο. Αντί γι'αυτά, υπήρχαν, στις καλύτερες περιπτώσεις, κάποιες διδακτικές οδηγίες, κατ'ανάγκη γενικές, που ουσιαστικά άφηναν τον καθηγητή να αυτενεργεί, πράγμα που – με δεδομένο ότι ο καθηγητής δε διδάχτηκε κάτι σχετικό με το «μάθημα» της έκθεσης – σημαίνει να αυτοσχεδιάζει. (Τομπαΐδης, 1988).

¹⁶«Κανείς φυσιολογικός άνθρωπος δε γράφει ποτέ εκθέσεις, αφού τελειώσει τις σχολικές και εξεταστικές υποχρεώσεις του· δε γράφει ούτε στο σπίτι του ούτε εκεί όπου εργάζεται. Συνεπώς, άλλου είδους παραγωγή λόγου οφείλει να διδάσκει το σχολείο κι όχι εκθέσεις· να διδάσκει παραγωγή λόγου που συναντάται στον κοινωνικό χώρο και σχετίζεται με τους κοινωνικούς ρόλους.» (Βαρμάζης, 1995)

¹⁷Τα κείμενα εντάσσονται σε **επικοινωνιακό** πλαίσιο: μπορούν να πάρουν τη μορφή είδησης, γραπτής εισήγησης σε μαθητικό συνέδριο, επιστολής στον τύπο/σε κάποιο επίσημο πρόσωπο κ.ο.κ. Μπορούν ακόμα να αποτελέσουν την ανάπτυξη κάποιας άποψης που διατυπώνεται στο εισαγωγικό κείμενο ή της αντίθετης της (ανάπτυξη/διερεύνηση κειμένου) ή να είναι πύκνωση του αρχικού κειμένου (περίληψη), πάντα βέβαια σε κάποιο πλαίσιο και για έναν ορισμένο σκοπό. Έχει δειχθεί ότι η ένταξη του θέματος το οποίο πρόκειται να αναπτύξουν οι μαθητές σε επικοινωνιακό πλαίσιο - με καθορισμό του δέκτη, του σκοπού επικοινωνίας, αλλά και της έκτασης του κειμένου (περιορισμός λέξεων) - βοηθά στην καλύτερη επίδοση των μαθητών (Αδαλόγλου, 1993), αλλά και στην αξιολόγηση της επίδοσης. Η προσπάθεια κυρίως γίνεται για να παρουσιαστεί στους μαθητές η πολυμορφία της γλώσσας, όπως αυτή

εκδηλώνεται σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση. Στόχος «η απόκτηση συνείδησης του αποτελεσματικού λόγου, του οργανωμένου δηλαδή λόγου που είναι ομόλογος προς το σκοπό που υπηρετεί. Θα οδηγούν δηλαδή (τα νέα βιβλία) και θα ασκούν το μαθητή να κατακτήσει τους κατασκευαστικούς μηχανισμούς που οικοδομούν τα προτασιακά και τα κειμενικά συστήματα, ώστε να είναι σε θέση κάθε φορά, αφού αποφασίσει για ποιο σκοπό χρησιμοποιεί τη γλώσσα και τι θέλει να πει, να τους ενεργοποιήσει, για να κατασκευάσει και να εκπέμψει τα μηνύματά του ή να δέχεται και να αναλύσει ορθά τα μηνύματα των άλλων, όχι μόνο στην τάξη αλλά και στη ζωή» (Τσολάκης, 1988). Είναι κάτι που απαιτεί την ταυτόχρονη γνώση γραμματικοσυντακτικών και επικοινωνιακών κανόνων (Canale & Swain, 1980).

¹⁸ Ένα μεγάλο μέρος υποψηφίων δε γράφει έκθεση, αλλά καταγράφει από μνήμης, όπως ακριβώς κάνει στην ιστορία, αποσπάσματα κειμένων, τα οποία τις περισσότερες φορές είναι άσχετα μεταξύ τους και δεν μπορούν με κανένα τρόπο να συναρμολογηθούν (Ανθή, 1997). «αναρωτιέται λοιπόν κανείς διορθώνοντας εκθέσεις υποψηφίων, αν τα γραπτά αυτά ανήκουν σε λογικά πλάσματα ή αν ο νους τους έχει ανεπανόρθωτα πειραχτεί.» (Βαρμάζης, 1995)

¹⁹ Η σημερινή μορφή εξέτασης της έκθεσης ακολούθησε, με κάποια διαφοροποίηση, το παράδειγμα της Κύπρου, όπου το μάθημα καλείται «Νέα Ελληνικά» και χωρίζεται σε δύο μέρη που αντιστοιχούν στους δύο κλάδους του μαθήματος: 1) α. Έκθεση, β. Γλώσσα, 2) α. Λογοτεχνία, β. Κατανόηση κειμένου.

²⁰ Όταν γίνεται λόγος για «αφομοίωση» στη γλωσσική διδασκαλία, δεν εννοούμε ότι οι μαθητές θα αποστηθίσουν την ύλη, αλλά ότι θα συνειδητοποιήσουν τους κανόνες που διέπουν τη γλώσσα και θα μπορέσουν, στην πράξη, να γίνουν αποτελεσματικότεροι χρήστες της.

²¹(α') Η βαθμολογική ανασφάλεια των φιλολόγων, η οποία οφείλεται στην αντικειμενική δυσκολία να συμφωνήσουν και να συμπέσουν στη βαθμολόγηση ενός γραπτού έκθεσης, γίνεται εντονότερη όταν διορθώνουν στις πανελλήνιες (Οι σχετικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι αντικειμενικός βαθμός στην έκθεση προκύπτει όταν ένα

γραπτό βαθμολογηθεί από 78 (!) βαθμολογητές. (Καψάλης 1981, σ.470). Γι' αυτό καταφεύγουν σε μια συντηρητική βαθμολόγηση των γραπτών, αποφεύγοντας τους πολύ μεγάλους βαθμούς, ώστε να καλύπτουν πιθανή διαφορά μονάδων με τον άλλο βαθμολογητή, είτε προς τα κάτω είτε προς τα επάνω. Έτσι όμως συνήθως αδικούνται τα καλύτερα γραπτά.

(β') Ποιος βαθμολογεί; Μετά από αγωγή γονέων (εκπαιδευτικών) περί ακαταλληλότητας των βαθμολογητών του γραπτού του παιδιού τους στο μάθημα της Έκθεσης στις πανελλήνιες εξετάσεις, το ΣτΕ αποφάνθηκε ότι το συγκεκριμένο μάθημα μπορούν να το βαθμολογούν μόνο απόφοιτοι των τμημάτων Φιλολογίας των Φιλοσοφικών Σχολών (και όχι των άλλων τμημάτων: Ιστορικού-Αρχαιολογικού, Φ.Π.Ψ. κλπ.) (Πούλιος, 1997).

²² Η εκπαίδευση επιχειρεί συστηματικά κάτι τέτοιο, αφού σχεδόν καθημερινά στο μάθημα της γλώσσας κινείται «από το κείμενο του συγγραφέα στη γραπτή έκφραση του μαθητή» (Μπαλάσκας 1990, σ.45). Στο γλωσσικό μάθημα προτεραιότητα έχει η **τεχνική** του λόγου (Δημητροκάλη & Παπαϊωάννου 1997, σ. 102) και έπεται η **τέχνη** του λόγου (την οποία αναλύουν οι θεωρίες της λογοτεχνίας).

²³ Η προσπάθεια του μαθητή να βελτιώσει όλες τις πλευρές της γραπτής του έκφρασης θα φέρει καρπούς με μακρόχρονη **άσκηση**. Η βελτίωση των παραμέτρων του γραπτού λόγου δεν επιτυγχάνεται ταυτόχρονα - αν και η στατιστική δείχνει (Αδαλόγλου, 1995) ότι η βελτίωση σε μια παράμετρο του γραπτού λόγου (π.χ. «περιεχόμενο») συνεπάγεται βελτίωση και σε άλλες παραμέτρους (π.χ. «ύφος», «αποτελεσματικότητα»), οι οποίες συσχετίζονται μεταξύ τους ισχυρά - και, επιπλέον, ο χρόνος που χρειάζεται ο κάθε μαθητής ποικίλλει ανάλογα με τις προσωπικές του ανάγκες και δυνατότητες. Ο μαθητής προσπαθεί, βελτιώνεται, παλινδρομεί, εστιάζει την προσπάθειά του σε ορισμένα σημεία. Ο καθηγητής προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες των μαθητών του, όπως διαμορφώνονται κάθε φορά. Η διαδικασία αυτή μόνο σε ένα ευρύ πλαίσιο μπορεί να τοποθετηθεί.

²⁴ Στα πλαίσια του σχολείου είναι απλώς... αδύνατο να ξεφύγει ο εκπαιδευτικός από τον υπερβολικό αριθμό δραστηριοτήτων που πρέπει να ολοκληρωθούν στις προβλεπόμενες ώρες και τον αναγκάζουν στην αναμετάδοση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου

που λειτουργεί πια ως αυτοσκοπός κι όχι ως εργαλείο. Εξαιτίας αυτού η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναλύσεται στην αφήγηση ως μέθοδο διδασκαλίας και σε ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου (μνήμης, κατανόησης, εφαρμογής, επικεντρωμένες δηλ. στο «τι», το «πού», το «ποιος το λέει», το «πώς» και το «πότε») και πολύ λιγότερο ή και καθόλου στο «τι άλλο;», στο «αλλιώς», στην ανατροπή των δεδομένων, στην αναζήτηση του πιθανού, σε νέους τύπους σκέψης και μάθησης. Οι επινοητικές παρεμβάσεις που ευνοούν τη δημιουργική σκέψη προϋποθέτουν την εισαγωγή του απρόοπτου και του ασυνήθιστου, του ατελούς και αναδιοργάνωτου στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές, για να λειτουργήσουν δημιουργικά, θα κληθούν να αναζητήσουν ομοιότητες και/ή διαφορές, να εντοπίσουν αιτίες και συνέπειες, να ανακαλύψουν ασυνήθιστες σχέσεις, να κάνουν συνδυασμούς, να επεξεργαστούν ιδέες, να οργανώσουν, να συσχετίσουν. Θα πρέπει, ακόμη, να διασταυρώνουν και να συνδέουν πληροφορίες, εκδοχές και προοπτικές από διαφορετικές πηγές, ώστε, με διάυλο τη σύνθεση, να οικειοποιούνται έννοιες που έχουν ανακαλύψει ή εμπλουτίσει με νέα στοιχεία, για να τις εκφράσουν τελικά σε συνεχή και ολοκληρωμένο λόγο, ο οποίος να ξεδιπλώνεται ενώπιον των άλλων και να ανατροφοδοτείται συγχρόνως από την ανταπόκριση της ομάδας στο δικό τους λόγο.

²⁵Για τις ανάγκες του προγράμματος χρησιμοποιήσαμε - παράλληλα με τις με τη φυσική μας παρουσία διδασκαλίες - ένα συγκεκριμένο διαδικτυακό εργαλείο που παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει μια **εικονική τάξη** (*The Internet Classroom Assistant* www.nicenet.org). Πρόκειται για ένα σύστημα διαχείρισης της μάθησης που παρέχει στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές ένα σίγουρο, φιλικό και προσωποποιημένο περιβάλλον που βασίζεται στο Διαδίκτυο και τους δίνει τη δυνατότητα εκτός των άλλων να έχουν ένα forum με το οποίο μπορούν να συνεργαστούν και να μοιραστούν τις ιδέες τους. (βλ. Μάτος & Πούλιος, 2003)

²⁶Σε όλες τις φάσεις της δημιουργικής διδασκαλίας και μάθησης η **μνήμη** δεν είναι απλώς εντύπωση, διατήρηση και ανάπλαση των παραστάσεων ούτε απλή ανάκληση στοιχείων. Είναι μια ενεργητική απομνημόνευση, η οποία στηρίζεται στη συστηματική οργάνωση των πληροφοριών και στη χρήση μνημονικών τεχνικών προσαρμοσμένων

στις ατομικές ανάγκες του μαθητή. Αποσκοπεί στη βαθμιαία καλλιέργεια της μεταμνήμης και της μεταγνώσης (Φράγκος, 1983).

²⁷Η αξιοπιστία της **αξιολόγησης** εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο κατορθώνει να ξεπεράσει τις διαισθητικές και ασυστηματοποίητες αποτιμήσεις και να υιοθετήσει σαφή κριτήρια μέτρησης και αντικειμενικές διαδικασίες έκφρασης των διαπιστώσεων σε βαθμολογία. Διαβάζοντας ωστόσο κάποιος – στις οδηγίες του ΥΠΕΠΘ (2007) για τις εξετάσεις - το τι θεωρείται «σφάλμα» στην έκθεση, αντιλαμβάνεται πόσο δύσκολο είναι κάτι τέτοιο. (Γι' αυτό το λόγο, άλλωστε, όπως έχει ήδη αναφερθεί στην παρούσα εργασία, η ΕΚΘΕΣΗ έγινε Ν.Ε. ΓΛΩΣΣΑ. Θυμίζω επίσης πως ο Μ. Κουντουράς ζητούσε έναν καθηγητή-λογοτέχνη (βλ. συμπεράσματα,σελ.81), ενώ για αντικειμενικό βαθμό στην έκθεση απαιτούνται 78 (!) βαθμολογητές (Καψάλης, 1981)). Πέρα απ' αυτά, δυστυχώς, στο Λύκειο δεν αποφεύγεται ο κίνδυνος η όλη διαδικασία της διδασκαλίας να εξελιχθεί σε φάση προετοιμασίας για την αξιολόγηση (δε λειτουργεί ως αυτόνομη βαθμίδα εκπαίδευσης, αλλά ως φροντιστήριο για τις εισαγωγικές εξετάσεις στα ΑΕΙ).

²⁸Η όλη δραστηριότητα αντιμετωπίζεται ως ένα «**σχέδιο εργασίας**» (**project**) (που εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες για τη διδασκαλία των γνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών (Φλουρής,1995) με διαδικασίες που: είναι πραξιακά προσανατολισμένες (αναδεικνύεται η χρηστικότητα της γνώσης), έχουν διάρκεια, βρίσκονται κάτω από τον έλεγχο των μαθητών), για το οποίο εφαρμόζονται στρατηγικές διερευνητικής σκέψης (δεν περιορίζονται στην απλή κατανόηση, αλλά αποβλέπουν στην υπέρβαση των δεδομένων για να παραχθεί νέα γνώση που θα δώσει λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις). Τέτοιες είναι στρατηγικές οριοθέτησης ενός προβλήματος, ορισμού και διασάφησης των βασικών στοιχείων και συνθηκών ενός προβλήματος, επιλογής, οργάνωσης και επεξεργασίας των σχετικών δεδομένων, διατύπωσης και δοκιμής υποθέσεων, αξιολόγησης των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων (Wellman,1991). Οι στρατηγικές αυτές αποτελούν ανωτέρου επιπέδου νοητικές λειτουργίες και καθιστούν την επίλυση προβληματικών καταστάσεων ανώτερη έκφραση της κριτικής σκέψης (Φλουρής & Gagne, 1980).



Ως προς τη **διδασκαλία** (Χριστιάς 1992, σ.14), η διδασκαλία ακολουθεί τις μορφές της **επεξεργασίας** (ερωταπόκριση, διάλογος, διαλεκτική αντιπαράθεση, σωματική μαιευτική, αμφίδρομη επικοινωνία) και του **προβληματισμού** (διερεύνηση, ανακάλυψη, ένα είδος εργαστηριακής διδασκαλίας ,με τα projects). Και οι δύο αυτές μορφές προωθούν την ανάπτυξη της σκέψης, διότι επικεντρώνουν την προσοχή τους στο τι δεν ξέρουν οι μαθητές και πρέπει να το διερευνήσουν κι όχι μόνο στο τι άκουσαν και διάβασαν και μπορούν να το αναπαράγουν. Έτσι, η μάθηση που προκύπτει από τις μορφές αυτές είναι ανώτερου βαθμού και αναφέρεται όχι μόνο στον τομέα της δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης, αλλά και στον τομέα της κοινωνικής και γνωστικής συμπεριφοράς (Costa,1991).

²⁹Η παραγωγή του γραπτού λόγου ενισχύεται από την κριτική σκέψη, αλλά συμβάλλει και στην ανάπτυξη της (Horton, 1982 · Applebee, 1984 · Dysté, 1993 · Kellogg, 1994), επειδή:

1. Η δομή του γραπτού λόγου αντιστοιχεί στη δομή της σκέψης.
2. Ο γραπτός λόγος αποτυπώνει και οπτικοποιεί τη σκέψη, και έτσι παρέχει στο γράφοντα τη δυνατότητα να εξετάσει τη δομή της σκέψης του και, όταν το κρίνει αναγκαίο να αναζητήσει λυσιτελέστερους τρόπους οργάνωσης και έκφρασης των ιδεών του.
3. Ο γραπτός λόγος ενεργοποιεί όσο πολύ λίγες πνευματικές ενασχολήσεις το νοητικό δυναμικό του ανθρώπου.
4. Οι φάσεις της παραγωγής γραπτού λόγου αντιστοιχούν σχεδόν απόλυτα με τις ομάδες των γνωστικών δεξιοτήτων που απαρτίζουν την κριτική σκέψη (Ματσαγγούρας 2004, σ.71) (βλ. πίνακα 1).

| ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΦΑΣΕΙΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ | |
|--|---------------------------------------|
| A. ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ | ΦΑΣΕΙΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ |
| (1) ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: Παρατήρηση, αναγνώριση, ανάκληση. | A. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΔΕΩΝ |
| (2) ΑΛΛΗΛΟ-ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: Σύγκριση, κατηγοριοποίηση, διάταξη, ιεράρχηση. | B. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΙΔΕΩΝ |

| | |
|--|---|
| <p>(3) ΕΝΔΟ-ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: Ανάλυση δομικών στοιχείων, διάκριση σχέσεων, μοτίβων, γεγονότων-εκτιμήσεων, διευκρίνιση.</p> | <p>Γ. ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ ΣΕ ΚΕΙΜΕΝΟ</p> |
| <p>(4) ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: Επεξήγηση, πρόβλεψη, υπόθεση, συμπερασμός, επαλήθευση, διοργάνωση, εντοπισμός, αντιφάσεων, περιληψη, αντιμεταχώρηση, αξιολόγηση.</p> | |
| <p>B. ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ</p> | <p>Δ. ΜΕΤΑΘΕΩΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ ΑΡΧΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ</p> |

Πίνακας 1

5. Η γλώσσα δεν εκφράζει μόνο τη σκέψη, αλλά και τη διαμορφώνει με τις λέξεις (= έννοιες) που χρησιμοποιεί και τις ταξινομήσεις που εμπεριέχει (Μπαμπινιώτης, 1991,σ.146).

³⁰«Η θεσμοθέτηση διαδικασιών αυτοδιόρθωσης και ετεροδιόρθωσης εξασφαλίζει στη διόρθωση τον παιδαγωγικό της ρόλο» (Βουγιούκας 1989, σ.94).

³¹Οι έρευνες (Fischer,1990) έχουν δείξει ότι οι μαθητές δυσκολεύονται ιδιαίτερα να **προγραμματίσουν** τη σκέψη τους όταν πρέπει να παράξουν κείμενο συγκεκριμένων προδιαγραφών και ρίχνονται σχεδόν αμέσως «απελπισμένα και αποσπασματικά» (Ματσαγγούρας, 2000, σ.329) στην προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος. Γι'αυτό είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να τους βοηθά, έστω εκ των υστέρων, να θέτουν ερωτήματα του τύπου:

- Ποιο ακριβώς είναι το πρόβλημά μου ή ο στόχος μου;
- Με ποιο απ' τα προβλήματα/θέματα που έχω αντιμετωπίσει στο παρελθόν μοιάζει;
- Ποιες δυσκολίες συνάντησα τότε και πώς τις αντιμετώπισα;
- Ποιες δυσκολίες προβλέπω να αντιμετωπίσω τώρα και τι θα μπορούσα να κάνω;
- Ποια στοιχεία μπορώ να χρησιμοποιήσω από τα προηγούμενα προβλήματα/θέματα;

- Μπορώ να αναλύσω το πρόβλημα/θέμα σε μικρότερα βήματα;
- Πώς μπορώ να το παραστήσω γραφικά (σχεδιαγραμματικά);
- Ποια από τα στοιχεία που έχω είναι πρωταρχικής σημασίας και ποια όχι;
- Πόσος χρόνος θα απαιτηθεί για τη συγγραφή της έκθεσης;
- Πώς αισθάνομαι για το συγκεκριμένο πρόβλημα/θέμα;

Με τις τεχνικές της **αναδρομικής περιγραφής της σκέψης** και της **έκφωνης σκέψης** (Ματσαγγούρας, 1998), τεχνικές που εφαρμόζει και ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές βοηθούνται στην καθοδήγηση της σκέψης τους κατά τη συλλογή, οργάνωση και επεξεργασία των δεδομένων και, κυρίως, κατά την αντιστοίχιση στόχων και δραστηριοτήτων. Ερωτήσεις του τύπου:

1. Πώς το έκανες/έλυσες;
2. Πώς ξέρεις ότι τελικά ανταποκρίθηκες σ' αυτό που ζητούσε η εκφώνηση;

Αποκτούν πρωταρχική θέση στη διαδικασία αξιολόγησης της σκέψης, για ν' ακολουθήσουν ερωτήσεις του τύπου:

1. Πόσο ικανοποιημένος είσαι από τον τρόπο που προγραμματίσες και εκτέλεσες το σχέδιό σου;
2. τι δυσκολίες συνάντησες που δεν περίμενες;
3. τι θα έκανες διαφορετικά αν άρχιζες από την αρχή;

Η αξιολόγηση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της σκέψης τους δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να εντοπίσουν και να διορθώσουν τα λάθη και τις ατέλειες σε αναποτελεσματικούς συλλογισμούς και με βάση τις διαπιστώσεις τους να διατυπώσουν κανόνες ορθής σκέψης. Σημαντικό: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να αξιολογήσουν πλευρές της γνωστικής τους συμπεριφοράς, όπως η εμμονή στο έργο, ο έλεγχος της παρορμητικότητας, η γνωστική ευελιξία κ.λ.π.

Στα πλαίσια των παραπάνω τεχνικών και όσων επινοήσει ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη ο τελευταίος να βοηθήσει τους μαθητές του να συνδέσουν, μέσα από τις εμπειρίες τους, την επιτυχία στα δύσκολα γνωστικά έργα με την προσπάθειά τους κι όχι με την τύχη ή την ικανότητά τους. Παρομοίως, και ο ίδιος δεν πρέπει να δίνει την εντύπωση ότι είναι έτοιμος να απαντήσει σε «δύσκολες» ερωτήσεις επειδή «τα ξέρει όλα απ' έξω», αλλά επειδή χρησιμοποιεί συστηματικά το μυαλό του. Πρέπει δηλαδή κι ο

ίδιος να παρουσιάσει υποδειγματικά τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τα γνωστικά προβλήματα που αναθέτει στους μαθητές.

Η σύνδεση της προσωπικής προσπάθειας με την επιτυχία στα δύσκολα γνωστικά έργα θα ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και την αποφασιστικότητά τους να εμμένουν στην προσπάθεια επίλυσης δύσκολων προβλημάτων. Η σπουδαιότητα ανάπτυξης τέτοιου είδους ψυχικών στάσεων έναντι της πνευματικής εργασίας είναι προφανής. Ο Marzano (1992,σ.138) παραθέτει ικανό αριθμό στάσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με:

- I. την αυτορύθμιση
- II. την κριτική σκέψη
- III. τη δημιουργική σκέψη

και απαρτίζονται από:

- I. την εμμονή στα δύσκολα έργα
- II. την αναχαίτιση του παρορμητισμού
- III. την εμπραθητική ακρόαση
- IV. την ευκαμψία
- V. τη μεταγνωστική θεώρηση
- VI. την ακρίβεια
- VII. τον εντοπισμό και τον προσδιορισμό προβλημάτων
- VIII. τη δημιουργικότητα

όλες οι παραπάνω στάσεις περιγράφουν **το προφίλ του κριτικά σκεπτόμενου ατόμου** και το αντιδιαστέλλουν με το άκριτο άτομο (Costa & O' Leary 1992, σ.42).

³²Το **μεταγνωστικό** αποτελεί έναν τρόπο σκέψης υψηλού επιπέδου (Swartz & Perkins 1989, σ.52). Εξετάζοντας επίσης τη σκέψη από τη συναισθηματική της πλευρά, γίνεται λόγος για **συναισθηματική νοημοσύνη** (Coleman, 1996), που σημαίνει μεταξύ άλλων συνείδηση και έλεγχο των συναισθημάτων που εμποδίζουν τη λογική σκέψη και τη συνεπή πράξη, καθώς και ανάπτυξη της **εμβίωσης (empathy)**, που επιτρέπει στο συναισθηματικά νοήμον άτομο να αντιλαμβάνεται και να συνυπολογίζει την υποκειμενική εμπειρία των άλλων.

Η καθιέρωση της φάσης της μεταγνωστικής αυτοθεώρησης, από την πλευρά των μαθητών, της μαθησιακής τους συμπεριφοράς και των γνωστικών δραστηριοτήτων

που τη στηρίζουν, αποτελεί την πιο πρόσφατη συμβολή της (Γνωστικής) Ψυχολογίας και της διδακτικής έρευνας στην εξέλιξη της διδακτικής πράξης.

Οι μεταγνωστικές ερωτήσεις (επιβάλλεται να) υποβάλλονται σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός π.χ. που ρωτά το μαθητή: «Ποιο είναι το πρόβλημά σου; Ποια είναι τα γνωστά και ποια τα άγνωστα στοιχεία; Τι σου θυμίζει το πρόβλημα αυτό; Τι σκοπεύεις να κάνεις;», υποβάλλει μεταγνωστικές ερωτήσεις. Τις ίδιες ερωτήσεις μπορεί να υποβάλλει και εκ των υστέρων, οπότε αναδρομικά ο μαθητής καλείται να αναφέρει τι τον δυσκόλεψε, πώς σκέφτηκε και γιατί, και, τέλος, πώς αξιολογεί τον τρόπο σκέψης του.

Η μεταγνωστική διάσταση της διδασκαλίας δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να γίνουν οι μαθητές κύριοι του τρόπου σκέψης τους, γεγονός που απ'ό,τι φαίνεται δεν ισχύει ούτε για τους λεγόμενους καλούς μαθητές (Barrel,1991). Ταυτόχρονα, η συνειδητοποίηση των γνωστικών λειτουργιών δημιουργεί τις προϋποθέσεις ευρύτερης εφαρμογής των λειτουργιών αυτών και της συνειδητοποιημένης γνώσης, γεγονός που διευκολύνει τη διαδικασία της μεταφοράς της γνώσης (Von Wright, 1992).

³³Η οργάνωση όμως της διδακτικής προσέγγισης γύρω από τα καθιερωμένα στοιχεία και σχήματα θέτει το ερώτημα κατά πόσο δεσμεύεται η προσωπική, δημιουργική και πρωτότυπη έκφραση του μαθητή (Reid,1987 · McCarthy & Carter, 1998)

³⁴Ο J. Bruner (*Δημιουργώντας Ιστορίες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,2004, σελ.13) ασκεί κριτική «...σ'εκείνους που μπερδεψαν την έννοια του νοήματος με την έννοια της υπολογισιμότητας, το νόημα με την πληροφορία, τον ανθρώπινο νου με τον υπολογιστή».

³⁵Το σημείο διδακτικής εκκίνησής μας δεν αποτελεί η λέξη ή η πρόταση, αλλά η συνολική δομή του κειμένου (κειμενοκεντρική η προσέγγισή μας), εντός της οποίας εξετάζονται οι λειτουργίες των λέξεων, των προτάσεων (Ματσαγγούρας,1998 · Μπαμπινιώτης,1999) και των παραγράφων (οι οποίες αποτελούν το πρώτο υπερπροτασιακό βήμα των μαθητών και προετοιμάζουν το έδαφος για τη μακροδομή του κειμένου).

³⁶Οι μαθητές έχουν ήδη μια πρώτη επαφή με τη συνοχή της παραγράφου από το γυμνάσιο, ως προς τη λογική σειρά, ως προς το χρόνο και το χώρο ("Νεοελληνική Γλώσσα" για το γυμνάσιο, τεύχ. Α', ενότητα 8, σ. 154-156, έκδ. 1998). Στο κεφάλαιο "Συνοχή κειμένου" στην Α' Λυκείου εντοπίζουν στοιχεία για την οργάνωση του κειμένου στο χρόνο και, επιπλέον, πληροφορούνται τους άλλους τρόπους συνοχής που έχουν σχέση με τη λογική οργάνωση του κειμένου: τέτοιοι τρόποι είναι: η χρήση *διαρθρωτικών λέξεων*, η *επανάληψη* ή η *παράλειψη* μιας λέξης /φράσης που προαναφέρθηκε, η *αντικατάσταση* μιας λέξης με αντωνυμία, με συνώνυμη λέξη κτλ., η χρήση *συνυπόνημων* ή *υπερώνυμων* λέξεων, η χρήση *του όλου και των μερών του*, η χρήση *γενικότερου όρου*, η χρήση λέξεων που ανήκουν στον *ίδιο χώρο* και παρουσιάζουν *νοηματική συγγένεια*. Για τις διαρθρωτικές λέξεις, που δίνονται με συντομία στη σ. 322 του βιβλίου της Α' τάξης, γίνεται λόγος αναλυτικά στην ενότητα "Σημειώσεις - Περίληψη", σ. 223, του βιβλίου της Β' τάξης.

³⁷Οι αυτόνομες παράγραφοι αποτελούν άριστο πλαίσιο για να γίνει η πρώτη συστηματική εισαγωγή των μαθητών στην έννοια της οργάνωσης του περιεχομένου και της μορφής της έκθεσης (με δεδομένη την αναλογία μεταξύ των δύο: παράγραφος-έκθεση). Από εκεί, ωστόσο, ως τη συγγραφή κειμένου παραγράφων ο μαθητής πρέπει να διανύσει μεγάλη απόσταση.

³⁸Σύμφωνα με τον Piaget « (...)τα παιδιά κατανοούν ό, τι ταιριάζει στη γνωστική τους δομή και κατά έναν υπέροχο τρόπο αγνοούν ό,τι την ξεπερνά» (Piaget, 1958, στο Μπασέτας: 2002,255).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση:

- Αγγελάκος, Κ. (1993). «Συμπεράσματα από τη διδασκαλία της Έκφρασης-Έκθεσης στο Λύκειο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.62,σ.80-82.
- Αδαλόγλου, Κ. (1993). *Το μάθημα της έκθεσης. Η διαχρονικότητά του και νέες τάσεις στην αξιολόγησή του*. Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Αδαλόγλου, Κ. (1995). «Δεδομένα και προβληματισμοί για την αποτελεσματική διδασκαλία και αξιολόγηση της έκθεσης», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ.12 (αφιέρωμα στο μάθημα της Έκθεσης), Δεκέμβριος 1995 – Φεβρουάριος 1996
- Αδαλόγλου, Κ. & Τσιάκκα Π.(1996). «Η βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών», στις *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 16^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.*, σ. 529-539.
- Adam, J.-M. (1999). *Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα*, μτφρ. Ι. Παρίση, Αθήνα: Πατάκης.
- Αθανασίου, Λ.(1989). «Έκθεσης Αξιολόγηση», *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 3, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανθή, Α.(1997), «Το μάθημα της γλώσσας στις γενικές εξετάσεις», στο Χ. Τσολάκης (επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Βάμβουκας,Μ.(1992).*Τεστ αξιολόγησης της ικανότητας Κατανόησης Κειμένων*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ.(1994). *Αξιολόγηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βαρμάζης, Ν. (1995). «Ο παραλογισμός της έκθεσης ιδεών», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ.12 (αφιέρωμα στο μάθημα της Έκθεσης), Δεκέμβριος 1995 – Φεβρουάριος 1996, σ. 28-29.
- Βελούδης, Γ. (1997), *Γραμματολογία: Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*, Αθήνα: Γνώση.
- Βουγιούκας,Α.(1989).«Αξιολόγηση,Διόρθωση,Βαθμολογία»,*Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 16.

- Βοσνιάδου, Σ.(1992). «Γνωστική Εξέλιξη και Εκπαιδευτική Διαδικασία», στο Σ.Βοσνιάδου (επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, τ. Β΄, Σκέψη. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γρηγοριάδης, Ν.(1998) : *Το Δημιουργικό Γράψιμο, η Τέχνη και η Τεχνική του*, 1)Η Παράγραφος, 2)Οι Εκθέσεις, Αθήνα: Κώδικας.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α-Κ.(1990). «Επαγωγή», *Παιδαγωγική και Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, τ.4, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΔΙΑΒΑΖΩ (περ.), Το δοκίμιο, τεύχος 117.
- Δημητροκάλη, Α. & Παπαϊωάννου, Π. (1997). «Έκφραση-Έκθεση», στο *Αξιολόγηση των Μαθητών της Α΄Λυκείου στα Φιλολογικά Μαθήματα*, τχ. Β΄, Κ.Ε.Ε, Αθήνα: Ο.Ε.ΔΒ
- Ζάνκοφ, Α.(1986/1994). «Και η σκέψη πρέπει να δουλέψει», στο Φράγκος, Χρ.(επιμ.), *Σύγχρονη Διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ.(1999). «Η ανατομία του λάθους». *Συνέδριο για την Ελληνική Γλώσσα 1976-1996: Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της Νεοελληνικής (Δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας*, 253-260. (Πρακτικά Συνεδρίου, 29 Νοεμβρίου–1 Δεκεμβρίου 1996). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καζαμίας, Α.(1993) «Ευρωπαϊκός Εκσυγχρονισμός και Ελληνική Εκπαίδευση. Το θέατρο του παραλόγου», στο *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΟΛΜΕ, 7.
- Καζαντζής, Π. (2005). Εισαγωγικό σημείωμα στο *Θέματα Αλφαριθμητισμού Προγράμματος PISA*, Αθήνα: Κ.Ε.Ε.
- Κασσωτάκης, Μ.(1980). *Οι φιλελεύθερες παιδαγωγικές τάσεις κατά τους νεώτερους χρόνους*, Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ.(1990/1999). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ.(1995). «Η Αξιολόγηση των Μαθητών», στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σείριος.
- Κάτσικας, Χ. (2007). «Ακριβοπληρωμένη αμάθεια», *Τα Νέα*, 5-12-2007.

- Καψάλης, Αχ. (1981/1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: αφοι Κυριακίδη.
- Κ.Ε.Ε. (1999). *Κριτήρια Αξιολόγησης για το Λύκειο*, Αθήνα.
- Κ.Ε.Ε. (2005). *Θέματα Αλφαριθμητισμού Προγράμματος PISA*, Αθήνα.
- Κενώ, Ρ. (1984). *Ασκήσεις Ύψους*, (μτφρ. Α. Κυριακίδης), Αθήνα: Ύψιλον
- Κόκκοτας, Π. κ.ά.(1995). «Διδακτικές Στρατηγικές για Εννοιολογική Αλλαγή στις φυσικές επιστήμες», στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Η Εξέλιξη της Διδακτικής*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κολιάδης,Ε.(1997).*Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνιογνωστικές Θεωρίες*, τ. Β΄, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Coleman, D.(1996). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη* (μτφρ. Α. Παπασταύρου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλαϊδής, Β. (2007), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Κουντουράς, Μ.(1985). *Κλείστε τα Σχολεία* (εκπαιδευτικά άπαντα), τ. Α΄, Επιμέλεια-Σχόλια: Αλέξης Δημαράς, Αθήνα: Γνώση.
- Κουτσάκος, Ι.Γ.(1986). *Σύγχρονη Διδακτική*, Λευκωσία, Π.Ι. Κύπρου.
- Κουτσουλέλου-Μίχου,Σ.(1997). *Η Γλώσσα της Διαφήμισης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1989), «Δημιουργική σκέψη και κριτική», *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ.3, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1990). «Έννοια, Εννοιών Σχηματισμός», *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ.4, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α.(1992). *Γνωστική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη:Art of Text.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α.(1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λακασάς, Α. (2007). «Σχολικές ώρες πολλές, αλλά χωρίς απόδοση», *Καθημερινή*, 9-12-2007.
- Μαγιακόβσκι, Βλαντιμίρ (1988). *Πώς φτιάχνονται τα ποιήματα*, Αθήνα: Ύψιλον.
- Μαγνήσαλης,Κ.(1987).*Δημιουργική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Interbooks.

- Μαγνήσαλης,Κ.(1990). *Δημιουργική: θεωρία και τεχνική για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας*. Αθήνα: Interbooks.
- Μαδαμόπουλος, Α. (1982). *Η Ανάγνωση*, Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Ζηρίδη.
- Μαδαμόπουλος, Α. (1984). *Δοκιμές σε νεοελληνικά κείμενα της Α΄ Γυμνασίου*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Masialas, B., & Zevin, J. (1975). *Δημιουργική εργασία στο σχολείο* (μτφρ. Κ.Τσιμπούκη), Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η.(1987). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μάτος, Α. & Πούλιος, Κ.(2003). *Μάθηση εξ αποστάσεως-Μια διδακτική πρόταση με χρήση εικονικής τάξης*, 2^ο Συνέδριο Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος, 9-11/5/2003.
- Ματσαγγούρας, Η.(1998). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.(1999). *Η σχολική τάξη*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.(1999^α). «*Από την Αυτό-ρυθμιζόμενη Μάθηση στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*», εισήγηση στο Θ΄συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Βόλος, Νοέμβριος 1999.
- Ματσαγγούρας, Η (2000). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β΄, Στρατηγικές διδασκαλίας, Η Κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου (ή Αφού Σκέφτονται γιατί δε Γράφουν)*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mercer, N. (2000), *Η Συγκρότηση της Γνώσης*, μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μήτσης, Ν. (1995). *Η Διδασκαλία της Γραμματικής*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος*, Αθήνα: Gutenberg.
- Morin, E. (1999). *Οι επτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος*. Αθήνα: Του Εικοστού Πρώτου.
- Morin, E. (1999α). *Το καλοφτιαγμένο κεφάλι* . Αθήνα: Του Εικοστού Πρώτου.
- Μπαλάσκας,Κ.(1988). «*Έκθεση και πνευματική συγκρότηση*»,*Νεοελληνική Παιδεία*, τ.12.

- Μπαλάσκας, Κ. (1990). *Ταξίδι με το κείμενο*, Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1999). *Η Γλώσσα ως αξία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπασέτας, Κ.(2002). *Ψυχολογία της μάθησης*, Αθήνα: Ατραπός
- Νάκας,Θ. (1995). «Οι επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας», στο *Μια πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας*.- Ηράκλειο: ΠΕΚ-ΕΠΠ, σ. 193-232.
- Νάκας, Α. (2001). «Προσδιοριστικά ή συνδετικά στοιχεία, κειμενικοί ή άλλοι δείκτες», στο Τ. Σαραφίδου (επιμ.), *Η Καλλιέργεια της Γραπτής Έκφρασης στο Σχολείο*, Αθήνα: Σταμούλης.
- Ντάβου, Μπ. (2000). *Οι διεργασίες της σκέψης την εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Debesse, M. & Mialaret, G.(1985). «Παιδαγωγική Ψυχολογία», *Παιδαγωγικές Επιστήμες*, τ.5, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Ξανθάκου,Γ.(1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΟΕΔΒ (1990/2001), *Έκφραση-Έκθεση για το Λύκειο*, τ. Γ΄. Συγγραφική ομάδα: Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Γρηγοριάδης, Ν., Δανιήλ, Ανθ., Ζερβού, Ιω., Λόππα, Ελ., Τάνης, Διον., Τσολάκης, Χρ. Συντονισμός: Δ. Τομπαΐδης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998), *Ενιαίο Λύκειο: Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), *«Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ΔΕΠΠΣ-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ΑΠΣ»*, τ. Β΄, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα.
- Παπαϊωάννου, Π. (1995), *Γλωσσικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Εκδοτικές Τομές.
- Παπάς, Α. (1995). *Διδακτική γλώσσας και κειμένων. Επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παπαχρίστου,Β. & Μάνδαλος Λ.(1994): *Διδακτικές διαδικασίες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου - Δομική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, Αθήνα: Προοπτική.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

- Πολίτης, Π. (1995). «Ένα αξιολογικό μοντέλο για την έκθεση ιδεών», *Νέα Παιδεία*, 75, σελ.58-91.
- Πούλιος, Κ. (1997), «Η Έκθεση ως θέμα», *Η Θεσσαλία*, 8-6-1997
- Πούλιος, Κ. (1998), «Να προσδοκάς το απροσδόκητο», *Εντός*, Μάϊος 1998.
- Rodari, J. (1985). *Γραμματική της Φαντασίας. Πώς να φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά*, Αθήνα: Τεκμήριο.
- Rohrs, H. (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σ. 11-14
- Σαραφίδου, Τ.(1998). *Θέματα Σύνταξης και Λόγου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Σταμούλης.
- Σαραφίδου, Τ.(2001). «Καλλιέργεια του γραπτού λόγου μέσα από την ανάγνωση κειμένων και προτάσεις για συλλογική συγγραφή γραπτών κειμένων στο σχολείο: Το γλωσσικό εργαστήριο», στο Τ. Σαραφίδου (επιμ.), *Η Καλλιέργεια της Γραπτής Έκφρασης στο Σχολείο*, Αθήνα: Σταμούλης.
- Snell, B.(1997). *Η ανακάλυψη του πνεύματος: Οι ρίζες της Ευρωπαϊκής Σκέψης* (μτφρ. Δ. Ιακώβ), Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Σουλιώτης, Μ.(1995). «Κοινοί τόποι στην έκθεση ιδεών», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ.12 (αφιέρωμα στο μάθημα της Έκθεσης), Δεκέμβριος 1995 – Φεβρουάριος 1996, σ.25-27..
- Σπινκ, Τζ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Scholes, R. E. & Klaus, C. H. (1985). *Στοιχεία του δοκιμίου*, Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.
- Saussure, F. de, (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, (μτφρ. Φ. Δ. Αποστολόπουλος), Αθήνα: Παπαζήσης.
- «Τα Νέα» (2005). *Άδικη βαθμολόγηση γραπτών στις Πανελλήνιες αποκαλύπτει έρευνα καθηγητών*, 12-1-2005.
- Timbal-Duclaux, L.(1996). *Το δημιουργικό γράψιμο* (μτφ. Γ. Παρίσης). Αθήνα: Πατάκης.
- Τζιμογιάννης, Αθ. & Σιόρεντα, Αν. (2007). «Το Διαδίκτυο ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης», στο Κουλαϊδής, Β. (επιμ.) (2007), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης*, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

- Τόγιας, Β. (1988). *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση, Ιστορική Θεώρηση (1833-1967)*, 2 τόμοι, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Α.Π.Θ., τ. Α'(1988), τ. Β'(1990).
- Τοκατλίδου, Β.(1986). *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τομασίδης, Χ.(1982). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Αθήνα: Δίπτυχο
- Τομπαΐδης, Δ., (1988), «Το γενικό πλαίσιο, το περιεχόμενο και οι στόχοι της νέας προσπάθειας», *Φιλολόγος*, τ.53.
- Τριλιανός, Θ.(1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*, Αθήνα.
- Τσολάκης, Χ., (1988). «Η γλωσσική διδασκαλία/επικοινωνία στο Λύκειο. Η γλώσσα και οι γλωσσικές ποικιλίες», *Φιλολόγος*, τ.53.
- Τσολάκης, Χ. (1995). *Από το Λόγο στη Συνείδηση του Λόγου*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- ΥΠΕΠΘ (2007) *Η Ύλη των Γενικών Εξετάσεων*, διαθέσιμη στο www.ypepth.gr.
- Φλουρής, Γ.(1995). *Αναλυτικά Προγράμματα*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. & Gagne, R.M. (1980). *Θεμελιώδεις Αρχές της Μάθησης και της Διδασκαλίας*, Αθήνα.
- Φράγκος, Χρ. (1983). *Παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χαραλαμπίδης, Χρ.(1994). *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.
- Χαραλαμπίδης, Χρ. (1999). *Νεοελληνικός Λόγος*. Αθήνα: Α. Χριστάκης.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1992). «Η ρυθμιστική αντίληψη στη διδασκαλία της γλώσσας και οι συνέπειές της», *Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σεμινάριο). Αθήνα: Πατάκης.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.)(1997), *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζηγεωργίου, Ι.(1999). *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1999). «Γλώσσα και Λογοτεχνία: Ο Λογοτεχνικός και ο μη Λογοτεχνικός Λόγος στη Διδακτική Πράξη», στο Β.Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω/Γιώργος Δαρδανός, σσ.103-117.

- Χριστιάς, Ι.(1992). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χριστίδης, Α.-Φ. et al. (επιμ.) (2001). *Γλώσσα, γλώσσες στην Ευρώπη*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χοντολίδου, Ε.(1999), Η πορεία προς την εγγραμματοσύνη: η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα», *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα Πρακτικά της 20ης ετήσιας του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 23-25 Απριλίου* 600-610.

Ξενόγλωσση:

- ✓ Adams, D. & Hamm, M. (1990/1996). *Cooperative Learning and Critical Thinking across the Curriculum*, Springfield, IL: Charles Thomas.
- ✓ Adams, D. & Hamm, M. (1994), *New Designs for teaching and learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- ✓ Adger, C. et al.(1995). *Engaging Students: Thinking, Talking, Cooperating*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- ✓ Ames, C. & Ames, R. (επιμ.)(1984). *Research on Motivation in Education*, ττ. I-III, San Diego, Cal.:Academic Press, 1984-89.
- ✓ Anderson, L. (1995), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon.
- ✓ Anderson, L.& Burns, R. (1989). *Research in Classrooms*, Oxford: Pergamon.
- ✓ Anderson, R. et al. (1985). *Become a nation of readers*, Champaign: University of Illinois Press.
- ✓ Applebee, A.(1984), *Writing and reasoning*, Review of Educational Research, vol 54(4).
- ✓ Arter, J., & Spandel, V. (1992). Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 11(1), σελ. 36-41
- ✓ Athley, I. (1983). “Language Development Factors”, *Journal of Educational Research*, τχ.76(4), April.

- ✓ Bachman, L.F., (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press.
- ✓ Baron, J. (1990). “Harmful Heuristics and the Improvement of Thinking”, *Contributions to Human Development*, τ.21.
- ✓ Barell, J.(1991). “Reflective Teaching for thoughtfulness”, στο Costa, A. (επιμ.), *Developing Minds*, v.I, Alexandria, VA:ASDC.
- ✓ Baudet, S & Denhiere, G. (1992) *Lecture, Comprehension de Texte et Science Cognitive*, Paris: Presses Universitaires de France
- ✓ Beaudot, A. (1969). *La créativité à l' école*, P.U.F.,Paris, σ.17
- ✓ Beaudot, A. (1973). *La créativité: recherches américaines*. Paris : Bordas.
- ✓ Beaugrande, R.de & Dressler, W. (1981), *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- ✓ Bellenger, L.(1989), *La persuasion*, Press Universitaires de France.
- ✓ Bereiter, C. & Scardamalia, M.(1987), *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N.J.: Laurence, Erlbaum.
- ✓ Bernardi, de, B. & Antolini, E.(1996), “Structural differences in the production of written arguments”, *Argumentation*, vol.10.
- ✓ Beyer, B. (1988). *Developing thinking skills program*, Boston: Allyn and Bacon.
- ✓ Bigge, M.L.(1990). *Θεωρίες Μάθησης* (μτφρ. Α. Κάντα και Α. Χαντζή), Αθήνα: Πατάκης.
- ✓ Billet, S. (1996). “Situated Learning: Bridging Sociocultural and Cognitive Theorising”, *Learning and Instruction*, τχ.6(3), Sept.
- ✓ Board, J. (1991). *A special relationship: Our teacher and how we learned*. Wainscott, Pashcart Press.
- ✓ Bourdieu, P. & Gros, F., (1989). *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*, Paris: Collège de France.
- ✓ Bowkett, S. (2005). *100 ideas for Teaching Creativity*, London: Continuum.
- ✓ Brostoff, A.(1981), «Coherence: ‘Next to’ is not ‘connected to’», *College Composition and Communication*, 32, 278-294.
- ✓ Brown, G.& Yule, G. (1983). *Discourse analysis*, Cambridge University Press, Cambridge

- ✓ Brubacher, J.(1966). *A History of the Problems of Education*, New York: McCraw-Hill.
- ✓ Bruner, J. et al. (1956). *A Study of Thinking*, New York: John Wiley.
- ✓ Bruner J. (2004), *Δημιουργώντας Ιστορίες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Calkins,L. (1986) : *The Art of Teaching Writing*, Portsmouth, N.H. Heineman.
- ✓ Canale, M. & Swain, M. (1980). “Theoretical Bases on Communicative Language Approaches to second Language”, *Teaching and Testing. Applied Linguistics*, Vol.1, No 1, σ. 1-47, O.U.P., London.
- ✓ Cartwright, C. (1987), “Written expression and spelling”, in C. Mercer (ed.), *Students with Learning Disabilities*. London: Merrill.
- ✓ Chomsky,N.(1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- ✓ Christensen, Fr. (1965), “A generative rhetoric or paragraph”, *College Composition and Communication*, 16, 144-156.
- ✓ Coles, M. & Robinson, W.(1991). *Teaching Thinking: A Survey of Programmes in Education*, Bristol: The Bristol Press.
- ✓ Cope, B. & Kalantzis, M. (eds), (1993), *The powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- ✓ Costa, A.(1991). *Developing Minds*, τ.Ι, Alexandria, VA:ASDC.τ.Ι και ΙΙ.
- ✓ Costa, A. & O’ Leary, P.(1992). “Co-Cognition”, στο Davinson, N. & Worsham, T.(επιμ.)(1992). *Enhancing Thinking through Cooperative Learning*, N.Y.: Teachers College Press.
- ✓ Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, New York: Harper Collins
- ✓ Damon, W.(1990). “Social Relations and Children’s Thinking Skills”, στο Kuhn, D. et al.(επιμ.) *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills, Contributions to Human Development*, v.21.
- ✓ D’Angelo, F.J. (1975), *A conceptual theory of rhetoric*, Cambridge Massachusetts.
- ✓ Dansereau, D.(1988). “Cooperative Learning Strategies”, στο Weinstein, C. et al. (επιμ.), *Learning and Study Strategies*, San Diego: Academic Press.

- ✓ Davinson, N. & Worsham, T. (επιμ.) (1992). *Enhancing Thinking through Cooperative Learning*, N.Y.: Teachers College Press.
- ✓ De Bono, E.(1976). *Teaching Thinking*, London: Temple Smith.
- ✓ De Bono, E.(1992).*Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas*. Harper Collins, Great Britain.
- ✓ Dewey, J. (1910/1933). *How we think ?* Boston: Heath.
- ✓ Driver, R.(1989). “The Construction of Scientific Knowledge in the School Classroom”, στο Millar, R.(επιμ.), *Doing Science*, Lewes:Falmer.
- ✓ Dysté, O. (1993), *Writing and Talking to Learn*. Tromso: APPU.
- ✓ Eastman, R.M. (1976), *Style. Writing as the discovery of outlook*, Oxford University Press.
- ✓ Fahnestock, J. (1983), “Semantic and lexical coherence”, *College Composition and Communication*,34, 400-416.
- ✓ Feuerstein, R.(1980). *Instrumental Enrichment*, Baltimore, M.D.:University Park Press.
- ✓ Finke. R., et al. (1992). *Creative Cognition*. Cambridge: MIT Press.
- ✓ Fischer,R. (1990).*Teaching Children to Think*,Oxford: Blackwell.
- ✓ Gardner, H. (1993), *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York: Basic.
- ✓ Gaskins, I.(1994). “Classroom Applications of Cognitive Science”, στο McGilly, K.(επιμ.), *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, Cambridge, Mass: MIT Press.
- ✓ Goody, J. (1986) : *La logique de l'écriture*, Paris : A. Colin.
- ✓ Guilford,J. (1950). “Creativity” *The American Psychologist*, 5, 9.
- ✓ Guilford,J.,Wilson,R.,Christensen,P.&Lewis R. (1951) “Study of creative thinking: Hypotheses and tests”. *Report psycho.lab.*,4.
- ✓ Guilford,J.,Wilson,R.,Christensen,P.(1952) “Study of creative thinking: Administration of tests and results”. *Report psycho.lab.*,8.
- ✓ Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976), *Cohesion in English*, Longman.
- ✓ Halpern, D. (1999), “Esperanto and the tower of Babel: a taxonomy of thinking”, στο Matsagouras, E. & Efklides, A. (επιμ.), “Teaching Thinking”, special issue of *Psychology*, vol.6(3),Dec.

- ✓ Hamers, J. & Overtoom, M.(1999). “Teaching Thinking”, στο Matsagouras, E. & Efklides, A. (επιμ.), “Teaching Thinking”, special issue of *Psychology*, vol.6(3),Dec.
- ✓ Harford, J.& Heasley, B., (1983). *Semantics, a coursebook*, Cambridge University Press, Cambridge
- ✓ Hatano, G. (1993). “Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of Knowledge Acquisition, στο Forman, E. et al. (επιμ.). *Context for Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- ✓ Hennings,D.(1978).*Communication in Action, Dynamic Teaching of the Language Arts*, Chicago:Rand Mc Nally.
- ✓ Hirschberg, S.(1996), *Essential Strategies of Argument*, Rutgers University, Newark.
- ✓ Horton, S. (1982), *Thinking through Writing*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- ✓ Hutchinson, C.(1986). “Classroom Assessment of English Language Skills”. *Teaching English*, Vol. 19, No 3, S.C.D.S., Edinburgh Hymes, D. H. (1972) “On Communicative Competence”, in J.B. Pride and J. Holmes (eds): *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, σ. 269-293.
- ✓ Jacobus, L. (1977), *The paragraph and essay book*, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- ✓ Jaoui, H. (1975). *La Créativité*. Seghers, Paris.
- ✓ Jonassen, D.H., et al., (1993). *Structural Knowledge*. Hillsdale, N.J.:Lawrence Erlbaum.
- ✓ Jonassen, D.H.(2000) *Computers as mind tools for schools: engaging critical thinking*, NJ:Prentice-Hall.
- ✓ Johnson, D. & Johnson, R.(1991). “Collaboration and Cognition”, στο Costa, A. (επιμ.), *Developing Minds*, v.I, Alexandria,VA:ASCD.
- ✓ Kellogg, R. (1994), *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.
- ✓ Kinneavy, J.L. (1971), *A theory of discourse. The aims of discourse*, Prentice-Hall, Inc.

- ✓ Kitchener, K., & Fischer, K.(1990). “A Skill Approach to the Development of Reflective Thinking”, *Contributions to Human Development*, τ. 21.
- ✓ Kress, G. (1994), *Learning to Write*. London: Routledge and Kegan Paul.
- ✓ Kytte, R. (1977), *Clear thinking for composition*, Random House.
- ✓ Larson, R.L (1971), “Toward a linear rhetoric of the essay”, *College Composition and Communication*, 16, 144-156.
- ✓ Larson,(1987), “Structure and form in non-narrative prose”, στο Tate G.(ed.) *Teaching Composition. Twelve Bibliographical essays*, Texas Christian University Press.
- ✓ Lipman, M. et al. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- ✓ Lipman, M.(1985). “Thinking Skills Fostered by Philosophy for Children”, στο Segal, W. et al.(επιμ.), *Thinking and Learning Skills*, τ.1.Hillsdale, N.J.:Lawrence Erlbaum.
- ✓ Lipman, M.(1995). *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ✓ Lucas, S.E.(1992), *The art of public speaking*, Mc Graw-Hill, Inc.
- ✓ Lytton, H. (1971). *Creativity and Education*. Routledge & Kegan Paul, London, σ.11.
- ✓ Mann, L.(1979). *On the Trail of Process*, New York: Crune and Stratton.
- ✓ Markels, R.(1983), “Cohesion paradigms in paragraphs”, *College English*, 45, 450-464.
- ✓ Marzano, R. et al.(1992). *Dimensions of Learning*, Alexandria, VA:ASCD.
- ✓ Maslow, A. (1962). *Towards a Psychology of Being*. Van Nostrand, Princeton N.J., σ.127-137.
- ✓ Matthews, G. (1980). *Philosophy and the young child*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- ✓ Matthews, G. (1984). *Dialogues with Children*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- ✓ Matthews, G. (1994). *The Philosophy of Childhood*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- ✓ McCarthy, M. & Carter, R. (1998), *Language as discourse*, London: Longman.

- ✓ Mc Combs, B.(1988). “Motivational Skills Training”, στο Weinstein, C. et al. (επιμ.), *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press.
- ✓ McPeck, J.E.(1981). *Critical Thinking and Education*, N.Y.:St Martin’s Press.
- ✓ Meadows, S.(1996). *The Child as Thinker*, London: Routledge.
- ✓ Mercer,N.(1995).*The Guided Construction of Knowledge*, Clevedon: Multilingual Matters.
- ✓ Meyer, B. (1975). *The Organisation of Prose and its Effects on Memory*, Amsterdam: North-Holland.
- ✓ Miller, J. & Seller, W.(1985), *Curriculum Perspectives and Practice*, London: Longman.
- ✓ Nakosteen, M.(1965). *The History and Philosophy of Education*, New York: Ronald.
- ✓ Nash, W. (1980). *Designs in prose. A study of compositional problems and methods*, Longman.
- ✓ Nekka, E.(1992). *Creativity Training*. Krakow: TAIWPN Universitas.
- ✓ Nickerson, R.(1987). “Why teach thinking?”, στο Baron, J. & Stenberg, R. (επιμ.), *Teaching Thinking Skills*, New York: Freeman.
- ✓ Nickerson, R. (1991). “Dimensions of Thinking: a critique”, στο Jones, B.F. & Idol, L. (επιμ.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Interaction*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- ✓ Nisbet, J.(1991). “Projects, Theories and Methods”, στο Coles, M. & Robinson, W. (επιμ.), *Teaching Thinking*, London: Bristol Classical Press.
- ✓ Northedge, A. (1996), *Making Sense of Studing*. London: Macmillan.
- ✓ Odell, L. & Cooper, Ch. (1980) “Procedures for evaluating writing: assumptions and needed research”, *College English*,42, 35-43.
- ✓ OECD (2000). *The PISA 2000 Assessment Framework- Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD.
- ✓ Osborn, A.(1988), *Créativité. L’ imagination constructive*. Bordas, Paris, σ.40.
- ✓ Palincsar, A., & Brown, A., (1984), “Reciprocal Teaching”. *Cognition and Instruction*, τχ.1.
- ✓ Paul, R.W. et al.(1991). “Dialogical and Dialectical Thinking”, στο Costa, A. (επιμ.), *Developing Minds*, v.I, Alexandria, VA:ASDC.

- ✓ Paul, R.W. et al.(1993). “The logic of creative and critical thinking”, *American Behavioral Scientist*, vol 37(1),Sept.
- ✓ Pearson, P.,& Raphael, T. (1990). “Reading Comprehension as a Dimension of Thinking”. Στο Jones, B.F., & Idol, L. (επιμ.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, σ.214.
- ✓ Perkins, D.(1987), “Knowledge as Design”, στο Baron, J. & Stenberg, R. (επιμ.), *Teaching Thinking Skills*, New York: Freeman.
- ✓ Perkins, D. (1990), “The nature and nurture of creativity”, στο Jones, B.F. & Idol, L. (επιμ.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Interaction*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- ✓ Perkins, D. (1992). *Smart Schools. Better Thinking and Learning for Every Child*. The Free Press. N.Y., σ.20-42
- ✓ Perkins, D. (1995). *L' individu-plus. Une vision distribuee de la pensee et de l' apprentissage*. Revue francaise de pedagogie. INRP, No 111, σ.57-69.
- ✓ Phelps, L.(1985), “Dialectics of coherence: toward an integrative theory”, *College English*,47, 12-29.
- ✓ Piaget, J. (1984). *Le langage et la pensee chez l'enfant*. Denoel-Gonthier, Paris, σ. 194-199.
- ✓ Presseisen, B.(1991). “Thinking Skills”, στο Costa, A. (επιμ.), *Developing Minds*, v.I, Alexandria, VA:ASDC.
- ✓ Pritchard, M. (1996). *Reasonable Children*, Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- ✓ Reid, I. (ed.), (1987), *The place of Genre in Learning: Current Debates*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- ✓ Resnick, L.(1987). *Education and Learning to Think*, Washington, D.C.:Academy Press.
- ✓ Rogers, P. Jr. (1966), “A discourse-centered rhetoric of the paragraph”, *College Composition and Communication*, 17, 2-11.
- ✓ Romiszowski, A.J.(1981). *Designing Instructional Systems. Decision Making in Course Planning and Curriculum Design*, London: Kogan Page.
- ✓ Roussey, J. & Combert, A.(1996), “Improving argumentative writing skills”, *Argumentation*, vol.10.

- ✓ Runco, M. (1991). *Divergent thinking*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, σ.3.
- ✓ Runco, M. (1994). *Problem Finding, Problem Solving, and Creativity*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, σ.232.
- ✓ Rush, L. N. (1988), *Fortune Lines: A new probe of understanding in the humanities*, Unpublished Master of Educational Studies, Melbourne: Monash University.
- ✓ Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*, London: Hutchinson's University Library.
- ✓ Samuels, M.(1994). "Must our paradigm shift? Cognitive Education in the 21st Century", *Journal of Cognitive Education*, τχ. 4(1).
- ✓ Simmons, R.(1994). "The horse before the cart. Assessing for Understanding", *Educational Leadership*, τχ. 51(5), Feb.
- ✓ Smith, F.(1994). *Writing and the Writer*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.,New Jersey.
- ✓ Slabbert, J. (1994). "Creativity in Education Revisited: Reflection in Aid of Progression". *The Journal of Creative Behavior*, 28, 1, σ.60-68.
- ✓ Spaulding, C.(1992). *Motivation in the Classroom*, New York: McGraw-Hill.
- ✓ Spurgin, S. (1989), *The power to persuade, A rhetoric and reader for argumentative writing*, Prentice-Hall, Inc.
- ✓ Stauffer, R. (1975). *Directing the Reading-Thinking Process*. New York: Harper and Row.
- ✓ Stein, M. (1974). *Stimulating creativity*. Academic Press, N.Y., σ.251-253
- ✓ Sternberg, R. & Lubart, T. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. The Free Press, N.Y. σ.211
- ✓ Stotsky, S. (1983), "Types of lexical cohesion in expository writing: implications for developing the vocabulary of academic discourse", *College Composition and Communication*, 34, 430-446.
- ✓ Swartz, R. & Perkins, D.(1989). *Teaching Thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publication.
- ✓ Talbert, J. & McLaughlin, M. (1993). "Understanding Teaching in Context", στο Cohen, D. et al., *Teaching for Understanding*, San Francisco: Jossey-Bass.

- ✓ Toulmin, S.(1958), *The Uses of Argument*, Cambridge University Press.
- ✓ Valante, M.O. (1997). “Projects DIANOIA”, στο Hamers, J. & Overtoom, M.(επιμ.). *Teaching Thinking in Europe*, Utrecht: Sardes.
- ✓ Van Dijk, T. (1972). *Some Aspects of the Text Grammar*. The Hague: Mouton.
- ✓ Von Wright, J. (1992). “Reflection on Reflection”, *Learning and Instruction*, vol 2(1), March.
- ✓ Vosniadou, S. & Ortony, A.(επιμ.)(1989). *Similarity and Analogical Thinking*, Cambridge University Press.
- ✓ Voss, J. & Means, M. (1991), “Learning to reason via instruction in argumentation”, *Learning and Instruction*, vol.1(4).
- ✓ Weisberg, R. (1993), *Creativity: Beyond the Myth of Genius*, New York: W.H. Freeman.
- ✓ Weisberg, P. & Springer, K. (1961). “Environmental factors in creativity function”. *Archives of General Psychiatry*, 5, σ.64-74.
- ✓ Wellman, B. (1991). «Making Science Learning more Science-like”, στο Costa, A. (επιμ.), *Developing Minds*, τ.Ι, Alexandria, VA:ASDC.
- ✓ Wheeler, Ch. (1984). *Essays for explication*, Holt, Rinehart and Winston.
- ✓ Whimbey, A.(1975). *Intelligence can be taught*. New York: Bantam Books.
- ✓ White, R.T. & Gunstone, R. (1992). *Probing Understanding*, London: The Falmer Press.
- ✓ Winterowd, W.R. (1970), “The grammar of coherence” *College English*, 31, 828-835.
- ✓ Wujec, T. (1995). *Five Star Mind. Games and puzzles to stimulate your creativity and imagination*. Doubleday, Toronto, σ.64-65.
- ✓ Young, R.E., Becker, A.L.& Pike, K.L. (1970), *Rhetoric: discovery and change*, Harcourt, Brace and World, Inc.
- ✓ Zeiderman, H. et.al. (1992). “The Touchstones Project”, στο Davinson, N. & Worsham, T.(επιμ.)(1992). *Enhancing Thinking through Cooperative Learning*, N.Y.: Teachers College Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Εκθέσεις μαθητών/-τριών (πριν την παρέμβαση)

ΕΥΡΩΠΗ

Η σύγχρονη εποχή δοκιμάζεται από πολλά δύσκολα προβλήματα και κρίσεις. Προβλήματα οικονομικά, έντονες κοινωνικές αντιθέσεις και εντάσεις, καταστροφή της φύσης, πυρηνική απειλή των ηλιθίων, υποβάθμιση της πολιτιστικής δημιουργίας, ανταγωνιστικές διαθέσεις και ανιλοποίηση του εθνικισμού σε ορισμένες περιοχές της ηπείρου μας με δραματικές συνέπειες όχι μόνο για τα εργαζόμενα βέλη αλλά και για ολόκληρη την Ευρώπη. Μεσα σ' αυτή το κλίμα αντιπαράθεσης, πικρή και αισιόδοτη αποτέλεσε η δημιουργία μιας υπερεθνικής ένωσης ευρωπαϊκών κρατών της ευρείας Ευρώπης.

Η προσπάθεια αυτή δεν υπήρξε και δεν είναι ακόμη ευκατάληπτη. Προσφέρει σε διαφορετικά συμφέροντα, στον ανισοβαρή ανάπτυξης των χωρών, σε παραδοσιακές ηγεμονιστικές αντιθέσεις αλλά και αντιθέσεις. Αισιόδοξη και σε διαφορετικές κοσμοπολιτικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες που είναι δύσκολο να συνδεθούν. Γι' αυτό τελικά η ολοκλήρωση της Ε.Ε. εμμένει από την αυστηρή θέληση των ανθρώπων να παραβλέψουν τις διαφορές τους και με αφοίβητα κατανόηση να αναζητήσουν συμπόσια βιοπονητοί στα στοιχεία που τους ενώνουν.

Πέρα στις όποιες δυσκολίες που αναμφισβητητα υπάρχουν αήτε τον νόμο και τις θέσεις για να ευοδωθεί η προσπάθεια αυτή και φθάσει σε εποχές που η πρόοδος και η ευημερία δεν είναι πια αποκλειστική εθνική υπόθεση.

Είναι φανερό πως με την ένταξη της χώρας μας στην Ε.Ε. η αντιμετώπιση των οικονομικών προβλημάτων είναι πιο αποτελεσματική. Καταργούνται οι διαφορές, εφαρμόζονται κοινά προγράμματα οικονομικής ανάπτυξης, κατασκευάζονται έργα υποδομής, και διερωτώνται ως μέσο συναλλαγής ένα κοινό νόμισμα. Η βιομηχανία αλλά και η βιοτεχνία δοχώνονται ανταγωνιστικά σε ευρωπαϊκό επίπεδο εφεδρίχθη σε ένα σημαντικό βαθμό.

Όσον αφορά τον κοινωνικό εφιάλτη υπάρχει συνεργασία για την αντιμετώπιση των υφιστάμενων φαινομένων, όπως τα νεοφιλελεύθερα, το έγκλημα, την τρομοκρατία. Επίπλευσεν γίνεται διερεύνηση των κοινωνικών δικαιωμάτων με την προσεγγίση τους στη ευρωπαϊκή δεδομένη.

Οι ποδοδημιουργικές αλλαγές συμβάλλουν στην αβύσσωση των αντιθέσεων μεταξύ αναπτυξιακής κοινής ευρωπαϊκής συνείδησης Αλλά, βέβαια, δεν σημαίνει πως τα έθνη θα χάσουν την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα. Απειθαρχία, η αναγκαστική τα δικαιώματα να δασύ να έχει την ιστορία, τις παραδόσεις, τη γλώσσα, τη θρησκεία έχει ως αποτέλεσμα το σέβας εις προς των άλλων. Η χώρα μας έχει ιδιαίτερη θέση και συμβολή, επειδή τα θεμέλια του ευρωπαϊκού πολιτισμικού οικοδομημάτων (δημοκρατία, δημοκρατία, τέχνη, παιδεία) είναι ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός που επηρέασε τον κοσμικό και αναβίωσε με την Αναγέννηση και το Διαφωτισμό.

Δεδομένου του υψηλού πολιτισμικού επιπέδου ανάπτυξης της Ευρώπης, η Ένωση αποκαλεί εγγύηση ομάδας πολιτισμικής ληψής, με δημοκρατία, ελευθερία, δικαιοσύνη και σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθώς οι αρχές αυτές αποτελούν την ουσία του ευρωπαϊκού πολιτισμού.

Στα πλαίσια της Ευρώπης γίνεται ευνοϊκή και η αντιμετώπιση των φερόμενων και των προβλημάτων, της διατήρησης της ειρήνης και της προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος, με τη χρήση κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής γι' αυτά τα θέματα. Η συνειδητοποίηση της κοινής μοίρας, που ενώνει τους ευρωπαίους λαούς, είναι επαρκής προς, για να αποτραπεί η βία και να αναληφθούν ειρηνευτικές πρωτοβουλίες για την κατάσταση των εστίων πόλεων που υπάρχουν. Η ένωση της οικοδομής υπαρκτής είναι άτομα ώστε να μην περιληφθεί στη γεωγραφική σφαίρα μιας χώρας. Η προστασία της Μεσογείου, λόγω χώρας, είναι αδύνατη.

αν οι προστιθέμενες δίνονται μόνο από τους Έλληνες, τους Ιταλούς ή τους Ισπανούς. Αν όμως τα υφιστάμενα συνεργαστούν το αποτέλεσμα θα είναι καλύτερο. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και στη διαπραγμάτευση της επιχείρησης υπαγορεύεται

Όπως η Ελλάδα έχει δύο όψεις, μία φυσική και μία οικονομική, πέρα από τα θετικά υπάρχουν και αρνητικά στοιχεία από την είσοδο της Ελλάδας στην ΕΕ. Είναι δυσχερές η αυστηρή οικονομική πορεία και οι επιχειρήσεις αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στον ανταγωνισμό. Επιπλέον υπάρχει και ο κίνδυνος υπερευμενερμισμού της ηγεσίας ορισμένων ισχυρών χωρών και ο κίνδυνος να χαθεί η πολιτική αυτονομία των εθνικών κυβερνήσεων. Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί και η συνεχής εισροή χαμηλής ποιότητας πολιτιστικών στοιχείων μαζικά και ο κίνδυνος πολιτιστικής αλλοτρίωσης και υποτέλειας της ιδιαιτερότητας κάθε χώρας. Τέλος εμφανίζεται αλλαγές στις διαπροσωπικές σχέσεις και στον ομαδικό χαρακτήρα της ψυχολογίας

Πέρα απ' όλα αυτά τα αρνητικά που αναφέραμε συμπληρώνουμε πως τα οφέλη από την συμμετοχή της ΕΕ είναι πολλαπλά, φαίνεται πως οι σχέσεις των κρατών μέλων να διεπώνται από πνεύμα ισότητας, αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης και αλληλεγγύης. Διαφορετικά υπάρχει κίνδυνος να μετατραπεί αυτό το υπερεθνικό σύνολο σε μια οργάνωση όπου οι ισχυρότεροι θα επιβάλλουν τη θέλησή τους και θα ευμεταχείρονται τους ασθενέστερους.

Τι πρέπει να κάνει η Ελλάδα για να προσαρμοστεί στους ρυθμούς της Ευρώπης;

Μαθημερινά βιώνουμε τις προσπάθειες της χώρας μας να καταστήσει μια ισορροπημένη μετατόπιση της καίριας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο στόχος αυτός, όπως εδω σχεδόν αναγκαστικά, αποτρέπει μοιραίο. Δεν έχουμε άλλη επιλογή από το να κερφασέμε αυταρχικότητα. Από το να πετυχαίμε δηλαδή να οικοδομήσουμε μια υγιή οικονομία, από το να αναδιοργανώσουμε τις τεχνολογικές εφευρέσεις, από το να εφευρίσκουμε τον δικό μας τρόπο, από το να διαφημίσουμε ένα υγιές μέλλον, χωρίς ποτέ να υστερεί οικονομικά και κοινωνικά στους τομείς της κοινωνικής πρόνοιας και της φροντίδας προς τις ευθείες οικονομικά και κοινωνικά μειονότητες πολιτών. Μαλλον έτσι θα πείσουμε να είμαστε «αγαθοί της Ευρώπης» και «αγαπώμενοι των Ευρωπαίων». Η επίτευξη των στόχων συμβολής της ελληνικής οικονομίας με τα ευρωπαϊκά οικονομικά μεγέθη δεν είναι μόνο θεμελιωδών Είδη θεμάτων είναι αναμφισβήτητα παραδειγτά (Ανανάδευτα παραδειγτά)

Ποιότητα της ουσίας προσανατολισμός ενός ευρωπαϊκού κράτους πρέπει να υστερείται στην διαμόρφωση των ανθρωπίνων δυνατοτήτων με την κοινή ελληνική εκπαίδευση, που θα επιτρέψει να αποκτήσει ευρωπαϊκή συνείδηση και κέρδι προπο αείφης. Θα μπορεί να προσαρμόζεται στις ταχίζουσες εφευρέσεις των επιστημονικών και τεχνολογικών δεδομένων, να είναι παραγωγική και να κερφάζει τη γνώση και την έρευνα.

Καθαριστική θα είναι και η συνεισφορά των ανθρώπων της επιστήμης και της τέχνης, των γραμμάτων και της πνευματικής ηγείας του τόπου. Οι άνθρωποι οι οποίοι κινούνται στην ίδια γλώσσα, δεν σπαταλίζουν το πολιτικό κόστος και γίνονται μπροστά περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον να ασπασούν επιρροή στους πολιτικούς ηγέτες και να κερφαστούν από κοινού για το ευρωπαϊκό όραμα

αφαιρείται από περιφέρεια της Ο υπερκρας εγωισμός, η δίψα για μα-
γνηση και αποζητηση φήμης τυφλώνου, αποπροσανατολισμένων επισήμο-
να, οδηγώντας τον σε υψώ⁺ είδος σερβιλασίας

Η ευδμία είναι σαρής και άρρητο φωνη προσοπικών οντων ως
αφηρημένη έννοια η "επιστήμη" δεν έχει ευδμία κοινωνική και πόση
ευδμία δεν μπορεί ^{παραί} να έχουν οι ίδιοι οι επιστήμονες και αυτό γιατί κάθε
απόπειρα δραστηριοποιείται σε κοινωνικό χώρο, αφιερώνει να ελέγχει τις
αφίξεις των υλικών πόρων του, ~~δηλ~~ οι ενέργειες αποδίδονται στην κοινωνία
και την διαφύλαξη. Ο επιστήμονας είναι κατόχος γνώσης, υπεύθυνος
σημαντικής δύναμης, κατ'εξοχή, "ο οποίος ίσταται και παίρνει δύναμη είτε
στην πράξη ο ίδιος, είτε την αναχωρεί σε άλλους (βιομηχανικούς, πολιτικούς,
στρατιωτικούς, ...) είναι υπεύθυνος γιατί χρειάζεται να γίνει με τη δύναμη
αυτή" (Η κριτική του να σημειώσει την ευδμία των αποβλαστημάτων τα έρχο-
νται είναι ασήμαντη. Πολύ περισσότερο αφού κάθε φορά το επιστημονικό έργο
σημειώνει και χρηματοδοτείται από φορείς με συγκεκριμένα έργα και στόχους)

Εάν επιστημονικός ο ίδιος και περισσότερο, αντικειμετοποιείται η αλλαγή εκδήλωσης
των κοινωνικών-πόσων προβλημάτων από την αμεσότητα της σύγχρονης εικόνη-
σης ως φορέας αυτογνωσίας της γνώσης Γι'αυτοί μοιά η επικοινωνία
της επιστήμης με την πόση της αμεσότητα και περιγραφή σε αμεταμέτρη-
τα κλίμακες "γνώση και αρετή είναι σπουδαία" βίση και δύναμη αποτελεί
σπουδαίες δυνάμεις σε τεχνολογία προβλεπεται. Από τη φύση τους οι επιστήμη-
νες οφείλουν να σπουδαίνουν να είναι σεμνοπρόσημο πάνω από κοινό
συμπόσει και να υποτάσσονται πάνω από το δικαίωμα μαρτυρίας τους
υψηλότητας εδωσίου θέση και πόντους μεταδότη. Επιστήμονες οφείλουν
να μην κινούνται σε ανιστορία προβλήματα του δικού και να διαφύλαξη
ελευθερία για τους ανθρώπους που εμφανίζονται η τεχνική, η φωτοποίηση και
πολλά άλλα. Η επιστημονική μορφή έχει την υποχρέωση να καθορίζει την
ψυχή και το πνεύμα του ανθρώπου, ώστε να φθάσει στην ολοκληρωτική
τέλειωση, επίσης να διαφυλάξει την υπευθυνότητα και το ενδιαφέρον
φρονήμη με την ανάπτυξη της αληθείας, να διαπλάθει ισχυρό και νόμο

χαρακτήρι να οδηγεί στην εξουδένωση από τα ένστικτα και τα πάθη, οφινοντας
τη σκέψη και την υφιστάμενη ικανότητα, αποσπώντας από το για την αυταρχία
και την πνευματική καλλιέργεια

Αυτή καλλιέργεια η πάλαι δριμυτοποίηση των επιστημονικών είναι αναγκαία,
αλλά με καινούργια μέσα δική μας καινούργια για να αποδείξει τις δυνατότητες
αποχρήσης των επιστημονικών της επιστήμης. Το πρόβλημα αυτό μπορεί να λυθεί μόνο
από όλη την πορεία της προόδου κοινωνικής ανάπτυξης θα ήταν πεδίο σπουδαι-
ότητας, επομένως να μελετούσαμε τις δυνατότητες της επιστήμης και των
επιστημονικών στο έργο της εθνογένεσης της επιστήμης και της τεχνικής θα ήταν
οφθαλμολογία πιο πολύ απεριόριστη να αποσπαστεί τη διαρκή της προόδου της
ενεργούς κοινωνικής-πνευματικής ανάπτυξης από την επιστημονική
κοινωνία σήμερα και στο μέλλον (29) (30)

Από μελέτες το 1987 της σχέσης των ανθρώπων με τη φύση. με αναφορά στη σχέση παραγωγικότητας να υποστηρίξετε ότι η αναστροφή των ανθρώπων με τη φύση μπορεί να πετυχαίνει την ποιότητα της ζωής

Σύμφωνα με μια μαθησιακή ποινική παιδαγωγική ρυθμοί που την χαρακτηρίζουν έχουν ως αποτέλεσμα ο άνθρωπος να αποβαρύνεται από την «σπαρτιάση» αμαρτία της και να αποκτήσει με τη σειρά ολοένα και περισσότερο μια εξελικτική-εναρμονιστική σχέση απέναντί της

Γνωρίσαμε ανθρώπους με επιπέδους μιας αποστρέφουσας κατανόησης, μιας κατανόησης που υπερσπεύδει της κατά βάση είναι ο ίδιος ο άνθρωπος, ο οποίος σαν τεχνικό ρυθμό της τεχνολογικής προόδου την υπερκαλύπτει, καταστέλλει κατά βρος της με μόνα σφέλα βέβαια, τα υπέρ ευφραση των υπερκαταδοτικών αίσθησης, το χρημα Εναντίον όλων των παιδιών και τις εργασιμότητες, το επίσης αλλά και το επίσης ρυθμικές, παρακείμενα μολύνει από τα υπερκαταδοτικά, προκύπτει το φαινόμενο των απορροπών με τη κατανόηση των οφελών. Από την πλευρά της φύσης σαν τη σπαρτιάση μια δίνει αυτή και τα μια ευκαιρία σαν άνθρωπο να αναδεικνύει

Τι εννοεί;
εις αποφεις του (ματι ομεις που αν συμβαινει με τις
διαπροσωπικες σχεσεις του ανδρικου με τον ιδιο του
ανδρικο (ανδρικογενες περιβαλλον) αφει η ιαταστροφη
της φυσης, που αποτελει την ημεις και ερπνευσης αλλη
και ιαταστροφη του ανδρικου απο την αρχαιοτητα,
συντελεσε στο να χαθει η φυσικη ομορφια, να
πληττειται η ψυχικη και σωματικη υγεια, να αφθιναται
το αισθητικω κριτηριο των ανδρων δεν μπορεί να περιζητησει
την αρμονια, τη σφαιρικη των χαρακτηριστων και
των σχηματων. Ηδη και εδωρα χανονται, ο ανδρικός
δεν διαδραματίζεται, δεν ερπνευεται απο τη φυση και
αποστασις της ~~ιαταστροφης~~^{διαταραχης} αυτης σχεσης είναι
η απομονωση, το αχθος των ανδρων και η αλλοτριωση των
συγχρονων ανδρων.

δεν είναι ^{αυτην και το πιο ριτιστικω} ~~αυτην~~ ~~την~~ να ανδρων είναι σιγαρο
ποπως ελαχιστοι δε μπορείσθε να αντιμετωπισθε την
ισχυουσα ιαταστροφη ανδρικογενες ανδρικογενες δε είναι ο
φαινος του ανδρικου, ο οποίος δε πρέπει φανειας
πιο ανδρικογενες παιδικος, να απειλησει συνειδηση
και να συνειδησει μαλιστα την υγηση της τεχνολογιας
~~και~~ με την επισημη του με το περιβαλλον. Η φυση
τοτε δε συνεχισει να αποτελει σωματικο του και
σωματικο σ'ενα γατιδι, ενα γατιδι που απαιτει την
πυραυλα και των δυο. ~~Το περιβαλλον θα τα~~

→ ^{αυτοπαράμετρος}
→ ^{αυτονομοσχεδιασμός φύσης}
→ ^{αυτοθεωρία}
→ ^{αυτοθεωρία}
διδάξει την ευσέπεια, την οργάνωση, την επιφάνη
καθώς και το πάθος για τη ζωή. Η ζωή του θα απαιτήσει
κόπια, θα δώσει την αδύναμία της διαφοράς που τα
«χίμαιρα» ή τεχνολογική πρόοδος. Ασθενείς που προέρχουν
από την μελέτη του περιβάλλοντος θα αποτελέσει πέντε
πυρράχου, ο άνθρωπος με την σφύρα του θα ^{αποσεί} ~~αποσεί~~
υπὸ τὴν εαυτῶν του ἀμείβετα να αποφασίσει
να αντιμετωπίσει το πρόβλημα που ενοχλείται να
καταστρέψει κάθε είδος ζωής στον πλανήτη.

Η προστασία του περιβάλλοντος είναι προστασία
της ζωής. Επιβάλλεται λοιπόν να αναθεωρηθούν οι αντι-
λήψεις μας για το φυσικό περιβάλλον και γενικότερα
την

2. Εκφωνήσεις (πρωτότυπες) θεμάτων (πρωτότυπων)

1.«Η υγεία των μελών μιας κοινωνίας δεν εξασφαλίζεται απλά και μόνο με την αποφυγή της ασθένειας, αλλά εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό και από τη γενικότερη στάση των ατόμων απέναντι στη ζωή. Εξαρτάται ακόμη και από το βαθμό στον οποίο η κοινωνία φροντίζει για την προαγωγή του «καλώς έχειν» των μελών της, όπως επίσης και από την ικανότητα των ατόμων για αυτοανάπτυξη. Η υγεία συνιστά το θεμέλιο κάθε μορφής επιτυχίας ή πραγμάτωσης. Αυτή όμως η αξία στις μέρες μας απειλείται από κινδύνους, οι οποίοι σ' ένα μεγάλο ποσοστό είναι προϊόντα της σύγχρονης ανάπτυξης και των συνθηκών που δημιουργήθηκαν εξαιτίας της...»

(απόσπασμα από άρθρο στον Τύπο)

Σε ομιλία σας στη Βουλή των Εφήβων να αναφερθείτε στους κινδύνους που απειλούν την υγεία (φυσική, πνευματική, ψυχική, κοινωνική) του σύγχρονου ανθρώπου και να καταδείξετε τρόπους με τους οποίους το εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να βοηθήσει τους νέους στην πρόληψη και μείωση τόσο των φυσικών προβλημάτων υγείας, όσο και των «κοινωνικών ασθενειών» της εποχής μας.

2.«Σκεφτόμαστε πάρα πολύ και αισθανόμαστε ελάχιστα. Πιο πολύ και από την τεχνολογική πρόοδο έχουμε ανάγκη τους ανθρώπους. Πιο πολύ και απ' την εξυπνάδα έχουμε χρειαζόμαστε φιλία, ευγένεια, ευαισθησία. Δίχως αυτές τις ποιότητες η ζωή θα ήταν πνιγμένη στη βία και όλα θα ήταν χαμένα.»

(Τσάρλυ Τσάπλιν)

Αρθρογραφείτε σε περιοδικό του λεγόμενου «λάιφ-στάιλ». Χρησιμοποιώντας ως πρόλογο τα λόγια του Τσάρλυ Τσάπλιν, να εξετάσετε τη σύγκρουση λογικής-συναισθήματος (που οδηγεί το σύγχρονο άνθρωπο σε απώλεια της ευαισθησίας του, η οποία με τη σειρά της «επιτρέπει» τη δημιουργία και έξαρση ποικίλων αρνητικών φαινομένων) και το ρόλο της συναισθηματικής ωριμότητας στην αντιμετώπιση των σύγχρονων «αδιεξόδων».

3.«...Αντίθετα με τις σύγχρονες τάσεις που προσπαθούν να επιβάλουν σε κάθε δραστηριότητα του ανθρώπου το στιγμιαίο και τον πραγματικό χρόνο, η δημοκρατία απαιτεί μια χρονική απόσταση μεταξύ των γεγονότων και των αποφάσεων, ένα χρονικό διάστημα αφιερωμένο στον προβληματισμό, την αντιπαράθεση, το διάλογο...»

(από άρθρο σε κυριακάτικη εφημερίδα)

Είστε πολιτικός συντάκτης σε κυριακάτικη εφημερίδα και αρθρογραφείτε σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις που προσπαθούν να επιβάλουν σε κάθε δραστηριότητα του ανθρώπου το στιγμιαίο και τον πραγματικό χρόνο, αιτιολογώντας επίσης γιατί η δημοκρατία απαιτεί μια χρονική απόσταση μεταξύ των γεγονότων και των αποφάσεων.

3. Εκφώνηση (πρωτότυπη)-Ασκήσεις-Ιδεοθύελλα

*Παραθέτουμε τις ασκήσεις (παρατηρήσεις) και την εκφώνηση ενός θέματος που δώσαμε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (βασισμένο σε σχετικό άρθρο από τον Τύπο), μαζί με την ακόλουθη ιδεοθύελλα με στόχο τη συγκέντρωση υλικού για τη συγγραφή της έκθεσης. (Κάθε σύγκριση με το φετινό θέμα των Γενικών Εξετάσεων – σελ. 150 - δεκτή):

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

A. Να γράψετε στο τετράδιό σας την περίληψη του κειμένου που σας δόθηκε σε 80-100 λέξεις.

Μονάδες 25

B.1. Σε δύο παραγράφους, 70-80 λέξεων η καθεμιά, να αποδώσετε το νόημα των παρακάτω αποσπασμάτων:

A. «Και στις δύο περιπτώσεις κοινή είναι η συνισταμένη της απόκλισης από τα γενικώς αποδεκτά και της φυσικής ροπής προς μια αρχέγονη επιθυμία του ανθρώπου: να ζήσει παρασιτικά έξω από την αύρα του, αλλά μέσα στο σύννεφο της αστικής του ασφάλειας.»

Β. «Σε ένα όμως δεύτερο επίπεδο, η υστερική και σαφώς μιμητική ανυπομονησία για κάθε «νέο» εκδοτικό ή κινηματογραφικό Χάρι Πότερ μπορεί να αποκαλύπτει και ένα βαθύ αίσθημα ανικανοποίητου. Είναι ένα φαινόμενο που, ενώ καλεί σε απόδραση, προκαλεί εθισμό. Οξύμωρον;»

Μονάδες 9

Β.2.

Α. Ποιους τρόπους και ποια μέσα πειθούς χρησιμοποιεί ο συγγραφέας στο άρθρο του; Να δώσετε ένα παράδειγμα για κάθε περίπτωση.

Μονάδες 4

Β. Να αναλύσετε τη δομή (δομικά στοιχεία/μέρη, τρόπος/μέθοδος ανάπτυξης) της πρώτης παραγράφου του κειμένου: «Ο Χάρι Πότερ είναι ένα ρήγμα...θρίαμβος της παγκοσμιοποίησης.»

Μονάδες 3,5

Β.3.

Α. Να γράψετε ένα αντόνυμο για την καθεμιά από τις παρακάτω λέξεις του κειμένου: υποφώσκουσας, αρχικό, οικουμενικές, καθολικό, οξύμωρον.

Μονάδες 2,5

Β. αρχέγονη, κινηματογραφικό, ψευδαισθητικά

Να σχηματίσετε έξι νέες σύνθετες λέξεις χρησιμοποιώντας για κάθε μια από ένα (διαφορετικό κάθε φορά) συνθετικό των παραπάνω λέξεων.

Μονάδες 6

Γ. «Η στροφή του 20^{ου} αιώνα προς τον 21^ο συνοδεύτηκε στο τομέα της μαζικής κουλτούρας από τη θεαματική είσοδο εξωπραγματικών και αντι-ρεαλιστικών στοιχείων. Ποτέ πριν η τάση φυγής από την ασφυκτική καθημερινότητα δεν ήταν τόσο εντυπωσιακά προσηλωμένη και τόσο καθολικά προσδεδεμένη στο άρμα της φαντασίας.»

Υποθέστε πως εργάζεστε σε εφημερίδα μεγάλης κυκλοφορίας και, με αφορμή την παγκόσμια απήχηση του Χάρι Πότερ, αρθρογραφείτε σχετικά με την παραπάνω διαπίστωση.

(500-600 λέξεις)

Μονάδες 50

BRAINSTORMING (σκέψεις για το θέμα αυθόρμητες, χωρίς να προηγηθεί επεξεργασία τους) με τη συμμετοχή όλων των μαθητών:

- Η υποταγή στις κοινωνικές συμβάσεις- που αυξάνονται όσο πολυπλοκότερη γίνεται η κοινωνία (βλ. κινητό-πουθενά ησυχία), η παγίδευση των διεξόδων (τ.ν, διακοπές, ακόμη και ο κιν/φος) καθιστούν επιτακτική τη στροφή στη φαντασία.

Χαρακτηριστικό είναι ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δυσπιστούν απέναντι σ' όλα αυτά τα...ψέματα. Παλιότερα κι ένα ταξίδι έδινε «λύση». Τώρα η νέα γενιά «τα 'χει δει όλα».

- Οι καθιερωμένες «φυγές» δεν επαρκούν. Χρειαζόμαστε μεγαλύτερες δόσεις για να νιώσουμε τον... κραδασμό. Ανικανοποίητο-αναζήτηση περιπέτειας (με ασφάλεια όμως: δε μετακινούμαστε απ' την καρέκλα μας, φοβόμαστε το πλήθος, όχι όπως η κοκκινোসκουφίτσα, μικρή η παρέκκλιση/ατμομηχανή τουτλ).
- Όπως και στην αρχαία τραγωδία: οι ήρωες δεν είναι οι καθημερινοί άνθρωποι.
- Ο κιν/φος και το βιβλίο είναι η εγγύτερη καθημερινή μας απόδραση. Ως τέτοια (φυγή, απόδραση) παρουσιάζονται: η αγορά αυτοκινήτου (ξεφούσκωμα PAV4, αυτοκίνητα σε θάλασσα, στην άκρη της γης...), η κατανάλωση ποτών και τσιγάρων, η χρήση κινητών τηλεφώνων. Ακόμα και η...τουαλέτα μεταμορφώνεται σε...βασιλείο για τον μικρό...πρίγκηπα της λεκάνης...
- Για ν'αντέξουμε την πραγματικότητα όχι μόνο την εξωραϊζουμε (στολίζουμε σπίτια, γραφεία, δρόμους, κάνουμε γιορτές, αγοράζουμε δώρα), αλλά και τη μετασηματίζουμε (ο άξενος γίνεται κατ'ευφημισμόν εύξεινος πόντος, η χειραγωγήση βαπτίζεται ενημέρωση, η απομάκρυνση του πολίτη απ' τα κοινά αντιπροσωπευτική δημοκρατία, οι θάνατοι αμάχων παράπλευρες απώλειες (εδώ υπεισέρχεται και η οργανωμένη επέμβαση στους γλωσσικούς κώδικες).
- Η ανάγκη για ηρωισμό είναι διαχρονική (κάθε εποχή έχει τους ήρωές της).
- Η παραγματικότητα πληγώνει: η ιστορία τελείωσε(Φουκουγιάμα), οι ιδεολογίες πέθαναν, ζούμε συνέχεια επαναλήψεις. Οι προσπάθειες για κοινωνικές αλλαγές απέτυχαν, κούρασαν, «ξεφούσκωσαν». Διαψεύστηκαν οι ελπίδες και οι προσδοκίες των λαών, ο θάνατος του θεού επέφερε το θάνατο του ατόμου και των ουτοπιών του.
- Αν το τσιμέντο και το ατσάλι είναι η λογική, τότε το ανορθολογικό δεν μπορεί παρά να είναι καλύτερο.
- Ρυθμοί ζωής στην πόλη, ταχύτητα, άγχος, ανταγωνισμοί, αλλοτρίωση, κίνδυνοι, μόλυνση => ανάγκη για εκτόνωση και η φαντασία είναι προτιμότερη από π.χ. την ψευδαίσθηση των ναρκωτικών.
- Η τεχνολογία απογειώνει τη φαντασία. Βλέπουμε πια αυτό που κάποτε φανταζόμασταν.
- **Μίμηση**

- (καθέλκυση πάνω από τη μάζα), είδωλα, νέα σύμβολα-διαβατήρια στην παγκοσμιοποιημένη εποχή, οπαδοί, βιομηχανία θεάματος: μηχανισμοί υποστήριξης και προβολής στο πλανητικό μας χωριό => ανάγκη για κοινούς (παγκόσμιους) κώδικες επικοινωνίας (+ταυτόχρονες κυκλοφορίες ταινιών και βιβλίων οικουμενικά), αντανάκλαση οικουμενικών επιθυμιών. Σαν να ξεκινάει από την αρχή η ιστορία της ανθρωπότητας.
- Μεγαλύτερη απήχηση στη νεολαία (απονεύρωσή της;)
- Φυσικά, όλα τα μιμητικά παράγωγα υπερπηδούν τη συμβολική τους δύναμη και μεταφράζονται απλούστατα σε ανόθευτη διασκέδαση και πακτωλό χρημάτων. Νέο χρήμα, νέα ήθη και νέα ψυχαγωγία
- Η φαντασία αντισταθμίζει τον ορθολογισμό ή τον σταθεροποιεί;

Το φετινό θέμα Έκθεσης:

ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ Γ' ΤΑΞΗΣ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ(20-5-2008)
ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ:ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Ο Δήμος σας διοργανώνει μια εκδήλωση με θέμα την παράδοση. Ως εκπρόσωπος της μαθητικής σας κοινότητας αναλάβετε τη σύνταξη ενός κειμένου που θα εκφωνηθεί στην εκδήλωση. Σ' αυτό να αναφέρετε τις αιτίες για τις οποίες πολλοί νέοι σήμερα έχουν απομακρυνθεί από την παράδοση και να προτείνετε τρόπους επανασύνδεσής τους με αυτήν (500-600 λέξεις).

4. Περίληψη (πρωτότυπη)

*Η παρακάτω περίληψη ενός άρθρου για το κυκλοφοριακό πρόβλημα των μεγαλουπόλεων γράφεται σε ελεύθερο ύφος (που διευκολύνει την έκφραση της δημιουργικότητας του μαθητή), αφού η εκφώνησή της τη ζητούσε με τη μορφή ρεπορτάζ σε περιοδικό. Πιστεύουμε ότι ανταποκρίνεται ιδανικά στο σκοπό της (είναι δε, σύμφωνη και με τη θεωρία του σχολικού βιβλίου, αφού συνιστά παράγραφο αναπτυγμένη με αναλογία, ΈΚΦΡΑΣΗ-ΈΚΘΕΣΗ Α΄ Λυκείου, σ236-237, ΟΕΔΒ,1990). Αμφιβάλλουμε όμως αν το συγκεκριμένο κείμενο στις εξετάσεις τύχαινε της ίδιας αποδοχής από τους βαθμολογητές, διότι η εμπειρία μας από αυτές μας έχει πείσει για το αντίθετο.

« Έμφραγμα το καθημερινόν! Διότι η καρδιοπάθεια δεν αφορά μόνο τα δίποδα, αλλά και τα «πολύποδα», στη συγκεκριμένη περίπτωση τα μεγάλα αστικά κέντρα με τους κατοίκους τους και τα οχήματά τους, στις αρτηρίες, δηλ. τους δρόμους τους, όπου η πίεση στις ώρες της αιχμής «χτυπάει κόκκινο». Αθεράπευτη ωστόσο η ασθένεια, που αναδεικνύεται σε συνισταμένη των πολλαπλών παθήσεων του οργανισμού μιας μεγαλούπολης. Ο πυρετός της ασφάλτου «τινάζει» σαν εξανθήματα την άναρχη δόμηση, το αποχετευτικό, τα σκουπίδια, την προβληματική οδοσήμανση, την έλλειψη κυκλοφοριακής αγωγής, την ελλιπή αστυνόμευση, το νέφος. Τα αντιβιοτικά – δακτύλιος, «μονά-ζυγά»- δεν επαρκούν, αφού ο «ιός» τα έχει συνηθίσει, ενώ οι μόνοι πνεύμονες οξυγόνου, τα λιγοστά πάρκα και αλσύλια εξαφανίζονται σιγά σιγά. Το παράδοξο είναι πως όσο πιο δυνατά χτυπά ο σφυγμός της πόλης, τόσο περισσότερο πρέπει να ανησυχούμε για την υγεία της.»

(132 λέξεις)

5. Λεξιλόγιο-Εννοιολόγιο (πρωτότυπα)

| | |
|--------------------------------------|---|
| Καταναλωτικός οίστρος | Κοινωνική ευδοκίμηση |
| Κρίση ιδεολογιών | Αισθητική αγωγή |
| Ανορθολογισμός | Αναπροσαρμογή του ενός προς τον άλλο |
| Σύγχυση πολυφωνίας | Συναισθηματική εκπαίδευση |
| Νεοκυνισμός | Το μοναχικό πλήθος |
| Αποδυνάμωση συλλογικότητας | Κομφορμισμός |
| Άναρχη αστικοποίηση | Ετεροκαθορισμός, ετερονομία |
| Κοινωνία των δύο τρίτων | Εξωραϊσμός της πραγματικότητας |
| Πολιτιστική σχιζοφρένεια | Θρυμματισμός της κοινωνικής συνοχής |
| Μανιχαϊστικά πρότυπα νικητών-χαμένων | Αξιακή εικόνα της τελευταίας δεκαετίας |
| Βιολογικός εκφυλισμός | Εσωστρεφείς αξίες του σύγχρονου Έλληνα |
| Παραβίαση ιδιωτικής ζωής | Κοινωνία φοβισμένη από τον ίδιο της τον |
| Πνευματικό έρμα | εκσυγχρονισμό |
| Υποκουλτούρα | Πολιτικό χρήμα |
| Συναισθηματική νοημοσύνη | Κοινωνική ευταξία |
| Εκπαίδευση στην ανεκτικότητα | Η αλαζονεία της δύναμης |
| Πολιτιστικό σοκ | Πολιτιστικό δικαίωμα |
| Τεχνοκρατικός Λαβύρινθος | Το δικαίωμα στην τεμπελιά ως αρχή |
| Επαγγελματική ανέλιξη | μιας νέας δημιουργικότητας |
| Το «τρίτο κύμα» | Αλκοολικοί της δουλειάς |
| Ο «καλπασμός του καιρού» | Στήριξη των στηριζόντων |
| Ανομικός άνθρωπος | Κατάλυση της ιερότητας του ανθρώπου |
| Κηνύγι μαγισσών | Εξοβελισμός της ουτοπίας |
| Τεχνογνωσία ύπαρξης | Φαύλος κύκλος τυφλής βίας |
| Λατινοποίηση των σημάτων μας | Εθνολογικές τακτοποιήσεις |
| Υπαρξιακό αδιέξοδο | Το βασανιστικό συναίσθημα |
| Ηλεκτρονική δημοκρατία | της έλλειψης μέλλοντος |
| Απίθανη πιθανότητα | Στρουθοκαμηλισμός της πολιτισμένης |
| Κοινωνία πολιτών | κοινωνίας |
| Γενιά Χ, Γενιά Υ | Οικουμενικό συμβόλαιο |
| Πνευματική μονομέρεια | Το σοκ της διαφοράς |

| | |
|---|--|
| <p>Δίκαιο της πυγμής</p> <p>Κοινωνικές παρορμήσεις</p> <p>Το άλγος της σύγχρονης ζωής</p> <p>Αφόρητος συγχρωτισμός</p> <p>Νέα τάξη πραγμάτων</p> <p>Δυσανεξία προς τον πλησίον</p> <p>Εκμαυλισμός συνειδήσεων</p> <p>Ελαστική συνείδηση</p> <p>Αλλοτρίωση</p> <p>Λογική της «μιας χρήσης»</p> <p>Εικονική πραγματικότητα</p> <p>Μηδενιστικός κοσμοπολιτισμός</p> <p>Ψευδαισθήσεις συναισθημάτων</p> <p>Βιοκεντρισμός</p> <p>Ιδεολογικοποίηση των αδυναμιών</p> <p>Αριθμοποίηση του κόσμου</p> | <p>Διαπολιτισμική ασυμφωνία</p> <p>Βραχυκυκλώματα συλλογισμών</p> <p>Η ασυδοσία της ιδιαιτερότητας</p> <p>Κενό νοήματος</p> <p>Απρόσκοπτη λειτουργία</p> <p>Διαρθρωτική ανεργία</p> <p>Επικουρική επικοινωνία</p> <p>Κοινωνία της ικανοποίησης</p> <p>Συμετοχική δημοκρατία</p> <p>Πατερναλισμός των κομμάτων</p> <p>Πολιτιστική βιομηχανία</p> <p>Ιμπεριαλισμός της υποκουλτούρας</p> <p>Ότι δηλώσεις είσαι</p> <p>Ομοιοπαθητική του κακού</p> <p>Ο «πολιτισμός» των αποκλεισμένων</p> <p>Χοϊκότητα της ύπαρξης</p> |
|---|--|

6. Προτάσεις-περίοδοι (πρωτότυπες)

- Έντονη αντίφαση ανάμεσα στις επιδιώξεις των έργων μας και στις πνευματικές και ψυχικές μας ανάγκες, ένα ασύμπτωτο ανάμεσα στον άνθρωπο και τον κόσμο.
- Όχι, δεν υπάρχει πολιτισμική άνθηση σήμερα στην Ελλάδα. Υπάρχει όμως μια υποδώρα και συνεχώς διευρυνόμενη κινητικότητα. Μια αναζήτηση. Μειοψηφική αναμφίβολα, μα πότε η αναζήτηση ήταν πλειοψηφική;
- Και γιατί να ξυπνήσουμε; Γιατί ο σημερινός μας ύπνος έχει πολλούς εφιάλτες. Και γιατί, την έστω και υποκειμενικώς οριζόμενη, ομορφιά, ποιος αρνείται ότι την έχουμε ανάγκη στη ζωή μας;
- Η Δημοκρατία είναι ένας συνειδητός και υπεύθυνος ηθικός αυτοπεριορισμός.
- Εξακολουθούμε να έχουμε μια ηθική της δουλειάς που ουσιαστικά είναι εναντίον της ευχαρίστησης, εναντίον της δημιουργικότητας, εναντίον της χαράς, της αργίας, του γέλιου.
- Το 1981 ιδρύθηκε στη Γαλλία Υπουργείο Ελεύθερου Χρόνου.
- Ο τρώσας και ιάσεται.
- Οι ηλικιωμένοι αντιμετωπίζονται ως κανονικά παράσιτα, το ίζημα της ανθρώπινης ύπαρξης.
- Νιότη εμπορίου που επικυριαρχεί στα media και σέρνει της ομορφιάς της το μαράζι από κανάλι σε κανάλι, γνωρίζοντας ενδομύχως ότι είναι κλινικά νεκρή.
- Στην εποχή όπου όλα έχουν μια λογική εξήγηση, όλο και περισσότεροι είναι έτοιμοι να προσκυνήσουν το ανεξήγητο. «Αν το τσιμέντο και το ατσάλι είναι η λογική, τότε το παράλογο δε γίνεται παρά να είναι καλύτερο», λέει μια νεαρή μαθήτρια.
- «Τι μας λέτε κυρία; Ποιος φτιάχτηκε από σπουδές στην Ελλάδα; Το παν είναι να πιάσεις την καλή, να κάνεις μια γερή αρπαχτή και μετά είσαι κύριος και όλοι σουζα μπροστά σου», απαντά μαθητής Λυκείου σε ερώτηση καθηγήτριας σχετικά με το μέλλον των νέων.
- Τα μέσα ενημέρωσης είναι τα βέβαια όπλα ενός δυνητικού ηλεκτρονικού φασισμού.
- Η ευαισθησία της κοινής γνώμης έχει ημερομηνία λήξεως.
- Στο ίδιο πλαίσιο εντοπίζεται το φαινόμενο ενός υπέρποντος κοινωνικού ρατσισμού.

- Οι αντιφάσεις και αντινομίες που συνθέτουν την ίδια τη λειτουργία της δημοκρατίας, αξίζει να γίνονται αντικείμενο μιας διεξοδικής κριτικής ανάλυσης και όχι μιας εύκολης καταδίκης.
- Ένας πρόσφυγας φέρνει κάτι περισσότερο από το σάκο του στην καινούργια του πατρίδα. Και ο Αϊνστάϊν ήταν πρόσφυγας.
- Η ηθική της ανεκτικότητας είναι ηθική της ειρήνης.
- Η οδηγική αρετή συμπυκνώνεται στη λέξη «μαγκιά».
- Απορώ γιατί απορούμε σχετικά με το μεγάλο αριθμό νεκρών από τροχαία.
- Εκεί όπου οι νέοι μπορούν πραγματικά να βοηθηθούν είναι στην απόκτηση των αποκαλούμενων δεξιοτήτων αναζήτησης εργασίας.
- «Η αίγλη της νεότητας είναι η αίγλη του σφάλματος.» (Οδυσσέας Ελύτης).
- «Στα μάτια ένα δελφίνι σύρετέ μου. Να'ναι ταχύ κι ελληνικό και να' ναι η ώρα έντεκα.» (Οδυσσέας Ελύτης).
- Η κουλτούρα και η συμπεριφορά παίζουν σπουδαιότερο ρόλο στην επίλυση προβλημάτων από τη λήψη αποφάσεων και την ψήφιση νόμων.

7. 2^ο ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

(πέντε μαθητές/-τριες σε δύο ομάδες (2 και 3 ατόμων) από ένα ερώτημα η καθεμία σε πλήρη ανάπτυξη χωρίς περιορισμό στις λέξεις (ως άσκηση). Αφορμή το πρωτοσέλιδο εφημερίδας με μια επιστολή μαθητών, με την οποία διαμαρτύρονταν για τον κόσμο στον οποίο καλούνται να ζήσουν (έμφαση έδιναν στην υπονόμευση και της πιο απλής δραστηριότητας από το «ρουσφέτι» και την αναξιοκρατία). Πρωτότυπα επιχειρήματα, πλούσιο λεξιλόγιο, υποδειγματική συνοχή. Κείμενο «προφητικό», αν αναλογιστεί κανείς τα «Δεκεμβριανά» του 2008.

" ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ ΝΕΩΝ "

4^η φιλ. σ. 14-16

1) Γιατί οι νέοι φοβούνται ότι θα είναι αλληλοσφραγισμένοι να ξεκινήσουν σωφιστικά να νικά τους (από); 2) Πώς κρινετε τα κινήματά τους σήμερα, σε μια εποχή μετα-

Πρόλογος: δατική, κρίση αποστάσεων και ανεργιών;

Το έχουμε συζητήσει ανεξάντητες φορές από επίσημα και ανεπίσημα χείλη, το διατάζουμε σε αναλύσεις εχθρικών επιστημόνων, είναι λογικό και το αποδεκτό μας: « Οι νέοι είναι το μέλλον του τόπου ». Εναποθέτουμε λοιπόν σ' αυτούς τις ελπίδες μας για ένα καλύτερο αύριο, για τη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών. Αυτοί όμως μας τις επιστρέφουν, ζητώντας από τους μεγαλύτερους να αλλάξουν τον νόμο, να « καθυρτίσουν » το « νεοφιλετισμό » από το οποίο κινούνται τους νέους να περιβούν, για να φτάσουν στην κοινωνική "ισοσταθμική".

Μεταπολιτική παραίτηση για το (α) ερώτημα:

Μια επιστολή γονέων προς πολιτικούς και διοικητικούς αποτελεί φωνή διαμαρτυρίας ενάντια στην πραγματικότητα που μας περιβάλλει. Τα προβλήματα πλέον είναι τόσο έντονα ώστε το κλίμα που δημιουργούν να διαχέεται και στις μικρότερες ηλικίες, στους γονείς των σχολείων. Τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους περισσότερες δυνατότητες ενημέρωσης γ' αυτά που συμβαίνουν γύρω τους, αλλά ως αναγκαστικά να πάρουν από πολύ νωρίς αποφάσεις για το μέλλον τους, επιμαίτων χρηχρότερα και βλέποντας μέσα από το πρίσμα των πραγματικών τον νόμο. Κωπία τα-ση για εθιραιόμό των πραγμάτων δεν τα κα-ραυτηρίζει. Και με τη δύναμη που απορρέει

από το νεαρό της ηλικίας τους και τη ευνο-
μοσύνη αθωότητας τους για όλα όσα εμπει-
νούν, ελέγχων, στήριζων, αποδίδων ευθύες
και απαιτούγ υαίεσις.

Στις επόμενες παραγράφους εμβέτονται οι λόγοι
που κροβίζων τους νέους πως θα κευινηθών την
μεινίρια τους τωκ κρις αξιοπρέπεια, συμφοι.

Οι πατέρες διομαρτύρονται ^{κρίσιμ} για την απουσία
αξιοκρατίας στη σύγχρονη κοινωνία. και αυτό γιατί εμφο-
λο με τη νεοτροπία των Ελλήνων, το ρουαφέι, επιτοτελει
υλείδι για την επιτυχία των στόχων, την ανάδειξη και
την κατακλιών. Αυτό γίνεται με ιδεολογικά και κερμα-
τινά κριτήρια. Οι μεν αυθεντικοί παρέχων σε ορισμέ-
να άτομα κλίσεις σε εις εργασία και .. οι
πολιτες αναλαμβάνων την υποχρέωση να τους ηρο-
βέρον πολιτική στήριξη. Έτσι όμως καταρρέει
η αξιοκρατία αφά παρσύαζεται υαίε εις ος δια-
ου και ιδεολογίας των πολιτών.

Ένας ακόμη παράγοντας ανασταλτικός
για την αξιοκρατία είναι η ομογενειακρατία,
ο κερποτισμός.

Παρατηρείται δηλαδή το
φαινόμενο της ενίοις δημόσιων λειτουργιών προς
ομογενείς και φίλους, με την παρακλιών σε
αυτάς θέσεων και αξιωματικών, με αποτέλεσμα
εμφο να εμφανίζεται μια κληρονομική κερπία

διαδοχή στα διάφορα αξιωματικά, φαινόμενο που
δεν ταιριάζει σε ένα δημοκρατικό πολιτεία. Επίσης,
οι προσωπικές επιτυχίες και επιτυχίες δεν
ευκοον την αξιοκρατία, αφά πολλές φορές οι α-
ποφάσεις κερπώνται με κερποληκτικά κριτήρια.

Επίσης, στη σύγχρονη εποχή, αρκετές κερπές
αξίες κερπισθώνται. Οι νέοι οίχα οίχα κερπισθών-
ων ότι οι αξίες και τα ιδεώδη των κερπώνων,
πολλές φορές κερπισθών από τους ίδιους τους κερ-
πώνων, και φοβώνται ότι θα κερπισθών να
κινών εάν οι αυτές υαίεως θα κερπισθών-
κινών. Σε κερπισθών με την ανάπτυξη της κερ-
πολογίας κερπτε μια κερπισθών των κερπώνων.

αφιών και ένας πεισμός ^{από} προαναταξιασμός του ανθρώπου. Αυτό οδήγησε στο να παραμερι-
στούν οι πνευματικές αξίες και οι ηθικές και να δοθούν προτεραιότητες στις υλικές αξίες και ιδιαίτερα στα χρήματα.

Αυτό είχε ~~λέει~~ εσιν αποτέλεσμα την ανάπτυξη αλλά και επικράτη-
ση ευδαιμονισμού και υφελιγισμού πνεύματος το οποίο, με την προσήλωση στην ύλη και με την θεοποίηση του χρήματος φημινεί ^{εί} προσά-
θειες για επιτυχία του επιδιωκόμενου σκοπού με θρηπίτο ή αθρηπίτο γέθο, αφού τα ανθρώπινα πάθη και οι σωματικές ευκνία υπερνικούν τις ηθικές αξίες. Έτσι κθεύεται το πνεύμα και η γυχή και υποβαθμίζεται η προσηνισμότητα του ανθρώπου.

Τέλος, ένα από τα κυριότερα προβλήμα-
τα είναι ότι ο περιεχόμενος εοδαρων οικονομικών, κοινω-
νικών και πολιτικών θεμάτων δεν είναι επιτυχής, αφού αφήνεται σε πρόσωπα με μειωμένες δυνατότη-
τες. Η καθημερινή μας ζωή που έχει κατακτη-
θεί μια αλυσίδα ταλαιπωριών μός το υπενθυμίζει διαρκώς. Η αταξιακή και κοινωνική πρόοδος αναταξιο-
νται και ο πολιτισμός τροχοπέδεται. Έπιπλέον, οι διάφοροι θεσμοί καταλύονται και η δημοκρατία μιας κοινω-
νίας υπονομεύεται από την σιγή που αναζητά άτομα επιλεγμένα για να εκπροσωπήσουν άμφε-
ροντα που αιτισπρατεύονται το γενικό κοινωνικό άμφερον. Έτσι επικρατεί ανεξασαλία και ληπονται αειδοδοξα γηνύματα, αφού η κοινωνία δείχνει εμψόθασθεντη με την υπαρκτούα κατάσταση και την προβάλλει σίερεστυπιά ως πρότυπο στους νέους προσηνισμότητας ν' αναπαράξει τον εαυτό της.

Β' ερωτήματα

Τι πρέπει να έχουμε υπόψη μας

- α) αναφορά στις νέες διευθετήσεις. Αυτή θα αποδείξει πως ζούμε σ' έναν κόσμο ανταρσίας και ανταγωνισμών.
- β) τα ατήματα των μαθητών προκύπτουν από τη διαπιστωμένη ύπωση του ματσομένου στις μέρες μας.
- γ) χαρακτηρισμός των ατήματων και της στάσης αυτής των νέων - ενδραση τους (των επιχειρημάτων) με τον ευευχρανισμό της χιρράς.
- δ) Επίλογος: η προαίτιση για τα ατήματα και τους νέους.

Β' ερώτημα: Ανάπτυξη

Είναι λοιπόν προφανές πως σ' ένα τέτοιο "βάθος" δεν μπορούν να ελαστίσθουν και να δώσουν υορπούς υγείας προσηλαθείς. Στην ουσία, αν θέλει υαίνους να ηεί τα πράγματα με το όνομά τους, αντιλαμβάνεται πως πάγω σε θάλας βάθος, φτιαχθένες από γέμα: υπουρπεία, ανεαγότητα, αναξιουρπεία, απάτες, αδιολφάνεια, δεν είναι δυνατόν να σιυαδουηθεί το μέλλον υίας ευχρανός υοινωνίας. Ένα μέλλον υαρίστα που ... παραυελαίζεται από σπαυτιυό και μια υοινωνία αμυρως ανταγωνιστική, βρεδον ανελέητη για όρους υαίραυν. Η υοινωνία των 21^{ου} αι. της γυυής και της προόδου, απομαλαί υαίσε θιέγυ πως τα μέλη της σε υοπορούν να

* Τis σπαίτες οι νέες θα ήταν προθυμοί να καταβύθουν.

στηριχτών σε "αξίες", όπως αυτές που είδαμε
στη Χαιρακτηρίτουν το νεοελληνικό έργο.

Ιδιαίτερα στο οικονομικό πεδίο
και όσον αφορά την επαγγελματική απου-
σία, τα εφόδια που πρέπει να συνδέουν
τον υφέ ενδιαφερόμενο είναι αναγκαίο να στηρι-
ζονται στην απόκτηση της αμετακίνητης αξίας και
όχι στις πελατειακές σχέσεις. Η νομοθετικοποίηση
του πολιτικού επέβαλε την εμφάνιση νέων γλω-
σσών, την ενημέρωση για θέματα οικονομικά,
πολιτικά, κοινωνικά ενδιαφέροντος, την ευαι-
σθητοποίηση για τα κοινά προβλήματα, τη δια-
μόρφωση πολυπολιτισμικής συνείδησης, την ιθα-
γοσύνη να "σταθεί" κανείς σε μια ελεύθερη
κοινωνία, αυτή της ευρωπαϊκής Ευρώπης, αλλά
και την πατριότητα. Ο νέος "αναρχικός"
και "πολιτικός" που διαμορφώνεται έχει να αντι-
παραστήσει την αυθόρμητη διαφοροποίηση των κοινω-
νικών δομών.

Αυτό το κλίμα των αλλαγών εκφρά-
ζεται και από την εισαγωγή των γραμμάτων, από-
γο και αν αυτά μέσα στην αθωότητα τους αν-
τιμαρτυρούνται δεν πρέπει να, όπως για
μία επανάσταση τον πανάρχαιο δράμα της
αντίστασης των ανεξαρτητών νέων στην κοινωνία
των ανώτερων ανδρών, για κρατική παιδεία
με "καταρτισμένα κεφάλια, όνειρα αυθόρμητα". Πα-
ραίτητο για μία καταγραφή σε γλώσσα απλή
μαθητική, του δράματος μιας κοινωνίας που
αποκλείεται οριστικά, να μην υπάρξει αλλαγή τη γλώσσα
της αλλαγής της, που αλλαγή τόσο ώστε να

ήμην αναγνωρίζεται στους θεούς, τις θεότητες
και αίνες ελίτ και στο ηθικό γίγνα που παρ-
χών.

Αυτό δηλαδή που διαπιστώνω οι νέοι
σήμερα είναι πως υπάρχει ένα κλίμα αλλαγής,
αναδημιουργίας, αναστάτωσης της κλίμακας των
αξιών στην ελληνική κοινωνία. Έχει διαβρωθεί
η ιεραρχική λογική και έχω παρατηρήσει οι
συλλογικές ταυτότητες - τάξη, νόμος, συνδυασμό,
ομογένεια, θρησκεία, έθνος - που ήταν παλαιότε-
ρα η συστασιακή ουσία της κοινω-
νικής ενότητας. Η ελληνική κοινωνία μέσα
στη δίνη των αναγκαστικών εναρμονισμών της
παρουσιάζεται στο και πιο διαφοροποιημένη,
ανεξάρτητη, που φέρει περισσότερο με εμπιστευ-
ται λιγότερο - με είναι γ' αυτό πιο δύσκολο
να κυβερνηθεί.

Ίσως κοινωδομικό, απορροφημένο
συνδυασμό, αυστηρή εκπαίδευση, φαινομενική
δικαιοσύνη, ραβδωτή και ανίσχυρη διοική-
ση, ευμενία ελληνορωμαϊκής πολιτικής, εννε-
ρωση αυτοαναγνωρισμένη από την αμείωτη της
εμπειρίας της και για αμείωτη διανομή
διανομή των αμοιβών - βλέπε - σίμα, προμαζών
τη δύσανετη των πολιτών και περισσότερο των
νέων - οι μεγάλοι έχουν ευνοηθεί - απέναντι
στους θεούς και στην υποσημερινή λειτουργία
τους. Είναι φυσικό, αφού οι υπάρχοντες εταίροι ετα-
κολλούσαν να κινούνται στις ραβδίες μιας εποχής, ο-
που οι συλλογικές ταυτότητες ήταν ισχυρές, οι
κοινωνίες έχτιμα ομοιογενείς, οι ανάγκες έχτιμα

Ενίοχες, ενώ τα ευρωπαϊκά περιστατικά για υπερβη-
αυτή οντότητα.

Είναι εύκολο ή ταχύτητα των αλλαγών
που δεν επιτρέπει την αμελή πρόσβαση στο νέο
περίβαλλον. Και προκύπτει φόβος. Πράγματι, η αβυσσική
εικόνα της τελευταίας δεκαετίας είναι η εικόνα
μιας κοινωνίας φοβισμένης από τον ίδιο της τον
εμψυχισμό, μιας κοινωνίας δίχως επιδοτήσεις
στις θέσεις και στις αναλογίες αξίες. Έρευνες
έχουν δείξει πως οι αξίες του σύγχρονου Έλληνα
είναι πιο "εσωστρεφείς" απ' ό,τι στη δεκαετία του
"αχδόντο". Η "θεοσέβεια", η "πεινή", ο "αντρωϊσμός"
πήραν τη θέση της "οικονομικής ευημερίας",
του "υΐους", της "Ισχύος".

Το φαινόμενο ευφράζει για έντονη
πνευτική σύγκρουση του πολίτη με το δημόσιο
περίβαλλον, δηλαδή με την κοινωνική πραγματικό-
τητα που βιώνει καθημερινά. Αναλογία έρχεται από
τον εφωτισμένο ^{δίκαιο και επιτακτικό} λαϊκή εάν αυτά που πε-
ριέλαβαν οι μαθητές του Πολυμλαδίου στην επι-
στολή τους: αβυσσότητα, ανοικτοί έσοχοι, παταίτη η
διαφορές, διαφάνεια, όραμα, αλλαγή. Τέσο πιο
έντονη είναι η αντίθεση στα πιο προφανή φαινό-
μενα που επεδεικνύονταν αυτό το χάσμα
μεταξύ κοινωνικού υψίσματος και θεσμών. Ανά-
μεσα σ' αυτά « ομαδία πυρά » συγκεντρώνει
το (ρουβρέτι), το μέσον, ο "θεσμός" που επιβάλλει
στην παραμυθισμένη καθημερινή ανάγκη να
πρέπει να εξυπηρετείται μέσω μιας πολιτικής

Διαμεταρρυθμίσεις

κι έτσι η λήθη επιστολή των μαθητών παίρνει συμβολικές διαστάσεις, που φερεχνών τη νεότητα των συγγραφέων της, και συνοψίζουν ένα αίτημα, το κεντρικό αίτημα της Ελλάδας στη δεκαετία του "επενήντα", αυτό του πολιτιστικού επισκευματισμού. Οι μαθητές διαωφισμένοι πως ο ευδουχρονισμός που γραφτηκε στην ημερήσια διάταξη της χώρας, πρέπει να σταυρωθεί όχι στην γλώσσα των "μπίζνες", της αποδυσωτίας, του αρραβωτισμού, της ιδιωτικοποίησης, μα στη γλώσσα της πολιτιστικής επανάστασης - αλληλεγγύη στο ήθος και στη κοσμοπολιτική πρόταση.

Και πως οι φορολογικές μεταρρυθμίσεις, οι ευδουχρονισμοί στη δημόσια διοίκηση, οι επιδοματικές μεταρρυθμίσεις, η αναθεώρηση της Βουλής, η αναθεώρηση του Συντάγματος, όλα όλα έχουν εγγραφεί στην ημερήσια διάταξη της χώρας, διαρκώς επαναλαμβάνεται και αενάως μετακινούνται, δε θα γίνει ποτέ, δίχως μια βαθύτερη αλλαγή, ένα "κίνημα" που θα αναδύεται και θα αλλάξει κουλτούρα, στίχους και θέματα.

Βέβαια, τα λόγια "Ιδιαίτερα στον τόπο μας είναι εύκολα. Τα έργα είναι δύσκολα. Σχετικά εύκολη επίσης είναι και η διάγνωση του προβλήματος, ενώ εξαιρετικά δύσκολη, επίπονη, έως και ανέφικτη φαίνεται η θεραπεία του. Η επανάσταση στην κουλτούρα και τους θεσμούς, που προτείνεται, για πολλούς, ενήλικες κυρίως, φαίνεται ατομική. Και εδώ είναι το δυστύχημα. Οι νέοι μάλλον να αλλάξουν το

αυτούς πράγματα αμοιβαίως που δείχνουν επιβι-
βαζόμενοι με το υστερότερο, "βλαπόμενοι" και
χαλιζόμενοι, στην υφιστάμενη, στα "υετιημένα" τους
δε φαίνονται διατεθειμένοι να υινπτοποίησαν
οι ίδιοι. Αρκούντα σε μια προειδοποίηση η "αρε-
λή" προς τους ενήλικες: « ανάδ'ετε τον υόψο,
γιατι και 'μεις θα δινάμε σαν και εας.»,
ελπιζοντας πως θα αφηγηθούν τους υεθευους
για τις τύχες τους, οι οποίοι προβλέπουν ε' ένα
καλύτερο μέλλον όια των αποχόνων τους.

Αν λοιπόν αναρωτηθούν οι μεχόνοι
τι υόψο φτιάχνουν για τα παιδιά τους, αν
ευαιθέτητοπομεθών ενευόμενοι τα νιάτα και
τα όνειρά τους, ίσως δινανέθον στον πολιτικί-
κό ευθυχρονισμό που απαιτούν οι υαυροι και
οι νέοι κάτι τέτοιο υόσο

ελάχιστη" το πιστεύω. Οι
περιγότεροι, αντιθέτα, "προφτείνω" πως θα ζή-
σαμε μια διαδιμασία ευυμμοτισμού της υοικυ-
νίας, που θα γίνεται όλο και πιο διαφορο-
ποιημένη και εξαορθωμένη, που οι θεημοί της
όλο και πιο υπονυφευμένοι θα εαρωθούν από
τους νέους, ίσχυρους υπερεθνικούς ανέμους.
Μένει ν' αποδειχτεί ποιος έχει δίκιο.

8. Δοκίμιο (ατομικής) δημιουργικής γραφής

*Το παρακάτω κείμενο (έκθεση) έχει ως θέμα «τα ναρκωτικά και την αντιμετώπισή τους» και αποτελεί το καλύτερο ίσως δείγμα ανάπτυξης προσωπικού ύφους, που συνδυάζει στοιχεία πρωτότυπης και (γι' αυτό) δημιουργικής γραφής, πετυχαίνοντας το «πάντρεμα» λογοτεχνικού και δοκιμιακού στυλ, όπως τα κείμενα των «επαγγελματιών» του είδους.

ΘΕΜΑ: ΝΑΡΚΩΤΙΚΑ

Ακουμπισμένος στον τοίχο, έγραφε ~~στα σκοτεινά~~ ^{στα σκοτεινά} μια από τις λίγες ενάπο-
μηνες "προφωρες" φίλες. Αδειάσε μέσα της με βιασία την πικρα που του
"χάρισε" η ζωή. Την άλλη μέρα γράφαμε πως ήταν "το πενηνταστό βύ-
μα του λευκού θανάτου φέτος". Τόσο γυφρά κι απρόσωπα, ως στατιστική μο-
ναδα ~~ε~~ εμμένε "αιωνία του η μυηρι".

Τέτοιες μυημες ~~αυτων~~ υπάρχουν ολο και περιβοότερες, οσο το μιάβια"
των ναρκωτικων εξακολουθει ν' αποτραχχίζει την κοινωνια απο το πιο
ζωτικό της κομμάτι, τους νέους. Κι οσο κι αν οι αριθμοί φαυταζουν ακα-
ταλληλοι να περιγραφουν ένα τοσο "ανθρωπινο" πρόβλημα, εξακολουθειν
να θορυθουν ~~αυτους~~ μας.

Έτσι με τον καιρο, κι οσο • πολλαπλασιζονται οι χριστες, ο
μικροαστός αυθαγε το δαγμα οτι οι νεοι "παχιδευονται" και ακουβια
εδιζονται ετις ναρκωτικες ουβιες. Λιγοι εναι, επιβης, εκεινοι που ακομη πιστω-
ουν οτι το πρόβλημα αφορά μονο του υποκοσμο" κι οχι τα παιδια των καλων
οικογενειων". Τα παραπάνω προβηματα καλλον λειτουργούν ως αλφει
αυτων που επιθυμούν να αποπαιθεών της ευδονης για "έκαρτα" κοινωνι-
κη ~~αθμει~~ ^{παινεση} του νεου στον αρχο θανατο.

Κι η ~~αθμει~~ ^{προσρεται} ~~αθμει~~ οντως απο την κοινωνια. Άρκει για να το επι-
πιστωσουμε, να αναλογιστουμε εε τι περιβαλλον γεννιεται και ζει ο σημερινός
νεος. Είναι μερος της μαζας των μεγαλων λεων. Του λειπει η σωστη
κοινωνικη ευαναδοτροφι. Η ανθρωπια βρισκεται εκτεθειμενος στην
επιθετικότητα, την "παρανοια" των ρυθμων της ζωής, τηψ στερρα σωτηρια-
τοποίηση της ανθρωπινης εκέχης.

Διαπλα θομενος, ακομη, ως ουτοτητα, ο εφιβος θα αμφιβηπι-
ει!

δ' αντιδράσει, δ' αναζητήσει ερμηνεία για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του. Προφανές πια, ότι θα συναντήσει εκφυλισμένους θεολογικούς νεκρές ιδεολογίες, ανυπαρκτά πρότυπα και αρχές. Αντί όλα αυτά να του παρέχονται μέσω της εκπαίδευσης, αυτή υπηρετείται από λειτουργία με νοοτροπία υπαλληλικού, ^{με}κανονικά εγχειρίδια, ^εετοιμοπόρο κτιριακές εγκαταστάσεις, οι οποίες είναι • προβοδαφοπέδιο και συνάρα εύκολη λεία για τους εμπόρους ναρκωτικών.

Πιο βιβλική, όμως, κι απ' την εκπαίδευση είναι η οικογένεια. Αλλά όταν η ίδια έχει συνοχή αμφισβητημένη, είναι δύσκολο να ερμηνεύσει στο νέο τις αρχές που θα τον κρατήσουν μακριά απ' τη μαρτυρία. Και μέσα στους κόλπους της οικογένειας η θέση του νεαυ δεν μπορεί παρά να είναι δυσμενής. Οι γονείς επιφορτισμένοι με τις εργασιακές τους υποχρεώσεις, με τόσο άγχος και κόπωση δεν ευκαιρούν να ασχοληθούν σοβαρά με τις ερωτικές ανησυχίες των παιδιών τους.

Μονός φορέας μηνυμάτων που απομένει είναι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, που όπως και ~~ο~~ στους περιβάλλοντες τομείς της κοινωνικής ζωής, έχουν "εμπορευματοποιηθεί" το πρόβλημα. Εν στεί 1995, όσο γέρουν, ^{πώς θα κάνουν χρήση ναρκωτικών} έχει συντελεστεί πολυάριθμες φορές ~~ο~~ μπροστά στα μάτια τους από κάποιο τηλεοπτικό ήρωα.

Φυσικό επακόλουθο, λοιπόν, να κυριαρχεί η παραρτικιστική εφήμερο. Να του δημιουργείται η "θανάσιφορος" περιεργασία. Οδηγείται έτσι, μισραία προς την "μόνη διεξόδο" απ' την καθημερινή του ανία. Επιλέγει να σκευθθεί στον κόσμο των ναρκωτικών, αρμύμενος ^ο συναισθηματικά κι αδιαφορώντας για το κόστος.

Χωρίς ούχι, μάτια κοκκινωπά, "ίπνη θανάτου" ε' όλο του • το σώμα καταδεικνύουν ότι η οδός που επέλεξε είναι

καθόδος εις Άδου. Στην καλύτερη περίπτωση δίνει μια ευκαιρία στον εαυτό του μέσα από τις θεραπευτικές κοινότητες.

Υπάρχουν όμως κι αυτοί που χαρμίζουν τη νεότητά τους σε κάποιο άλλο κέρι. Και στις δύο περιπτώσεις οι επιπτώσεις των ναρκωτικών δεν είναι εμφανείς μόνο στην υγεία του χριστι. Ευνουχίζεται και η δημιουργική του τάση, σταμάτα κάθε πνευματική διερχαεία αποτελεσμαίνεται κάθε συναισθηματικό φτερούχι εβα, αφού διαχει την ολιγόχρονη ^{των} ζωή "ψυχή τε και σώματι" δέσφικς της αναγκης για την επομένη δόση.

Αυτή η αναγκη είναι που πολλές φορές τον οδηγεί σε βεβηλικματικές πράξεις. Είναι αυτή που βυνα τον καθίστα αδύρμα χωρίς υπόψη, χωρίς αξιοπρέπεια. Αυτή τον ωθεί στην κλοπή, το φόνο, την πορνεία. Έτσι γεννιεται μέσα του ένας άλλος εαυτός. Όλα αυτά μέχρι κάποια μέρα να προτεθεί στη δίετα των θανούτων.

Τούτη, όμως, η δίετα προδιαγράφει δυσόωνο το μέλλον της κοινωνίας. Πιστοποιεί την αδυναμία της να αναζωογονηθεί δημιουργικά. Η στιγμή που τα μέλη της που καλούνται να της δώσουν τη νέα πνοή, να ακοδφίκεουν για αυτή μια νέα προοπτική, επιδεχουν τη αυτοκαταστροφή. Τρομακτικό ακούζεται το ενδεχόμενο πως κάποια μέρα η καθ' όλα ^{μεταφ' τούτ} γυρομένη κοινωνία μας θα αρχοπεθαίνει μαζί με τα ίδια τα γεννήματα της.

Υπάρχουν ~~ε~~ ^{εξαφτημένα} μερκατατα, φορές που ζεχνα ότι τούτα τα πολιτικά εταχέρια και πορίτβια είναι δικά της γεννήματα. Τα αφήνει, εννίδως, να βαλίζουν στις φυλάκες, τα περιδωροποιεί, τα στιγματίζουν, τα αποπέρνει, ακόμη κι όταν αυτά έχουν απαχκιστρωθεί απ' τις ναρκωτικές ουδίες. Ευλόγο λοιπόν να τα ωθεί ζανά στο θάφκο,

είναι υποχρέωση δική μας να ζαναενταζουμε αυτά τα

ατομα στη ζωη. Η ... αμει πρέπει να ζινει απ' τα ανωτερα κληροκια,
Η ιδια η ποσιτεια υποχρεουται να διηιουργησει χωρας καταλλη-
λους για την ανεξαρτησια των χριστων. Σε δευτερα φαση, είναι
αναγκαια η εξασφαλιση της επαγγελματικης τους αποκαταστασης
καθως επισης και η αντιμετωπιση τους οχι ως ~~αεγκλημοτιες~~
αλλα ως ατομα με ειδικες αναγκες.

Μετέπειτα ευμπεριφορα πρέπει να αποκτηθει νορικη και θεβριση
υποστασι. Θα βοηθουσε πολυ η χρηση υποστατων απο χρι-
στες και η περιφραση των βλοτικων κτιριων. Επισης, η
καλυτερα οργανωση των οργανων διηροβιας ταζεως θα κατε-
φερε αποτελεσματικα πληυφα ετιν εμπορια ναρκωτικων.

Η καταπολεμηση της διαδοσης παρ' ολα αυτα πρέπει ν'
αρχισει μεβα απο την οικογενεια. Η αντιληψη, οτι η βυζιτιση
με το παιδι
για τα ναρκωτικα πρετυχαινει μονο να του εζαγει τη φαντασια,
ειχει προ πολλου εχκοσαλεφθει. Είναι πλέον κοινος τοπος οτι κα-
λυτερα θεραπεια είναι η προληψη. Και η προληψη επιτυχαινεται
μονο μεβα της ενημερωσης. Ενημερωση και απο τα μεβα ματικης
ενημερωσης, και απο πρακτικου φορεϊς αλλα κυριως εντω του εκπαι-
δευτικου συστηματος, με θεβριση μαθηματος κοινωνικου προβανατο-
λιεμου, οπου θα βυζιτιεται, μεταζυ αλλων, και το θεβα των ναρκω-
τικων.

Σημαντικότερο, ομως, απο τα παραπανω είναι να κατανοησω-
με οτι οι χριστες είναι, η ταλακιστε ιταν, νεοι σαν ελως τους
αλλους. Θα μπορούσαν να ιταν παιδια μας - αδελφια μας. Ας αεκοι-
δουμε μαζι τους χωρις ~~ω~~ προκαταληψεις, χωρις επιφυλαξεις.
Χωρις να τραχικοποιουμε ένα προβλημα που εξεφειδισεται από
μόνο σε τραγωδία. — Η ελπιση είναι πορτα παρ' ολη. Ο φηλο

9. Πρόλογοι (πρωτότυποι)

1. (Θέμα: Πρόσφυγες)

«Ποιος είναι ο πρόσφυγας; Τι θα λέγατε γι' αυτόν στην τέταρτη σειρά, το δεύτερο αριστερά με το μουστάκι; Σίγουρα αυτός είναι... Ίσως όμως και όχι. Ο αζύριστος τύπος με το βρώμικο γιλέκο, που κοιτάτε, μπορεί να είναι ένας από τους γείτονές σας... Ο πρόσφυγας θα μπορούσε να είναι, εύκολα, ο καθαρός, περιποιημένος κύριος στα δεξιά του. Βλέπετε, οι πρόσφυγες είναι άνθρωποι σαν κι εμάς. Σε ένα μόνο πράγμα διαφέρουν: οτιδήποτε είχαν κάποτε έχει μείνει πίσω. Σπίτι, οικογένεια, περιουσία, όλα χάθηκαν □ δεν έχουν τίποτα πια». Μ' αυτά τα λόγια αρχίζει την αφυπνιστική της εκστρατεία η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες, παρουσιάζοντας σε μια φωτογραφία κούκλες-παιχνίδια (playmobile) παραστατικές ανθρώπινων τύπων, για να αποδείξει πόσο ίδιοι είμαστε όλοι οι άνθρωποι.

2. (Θέμα: Η διαφήμιση)

Θύελλα... ξεσήκωσε η διαφήμιση της Benneton που δείχνει ένα νεογέννητο που ακόμη δεν του έχουν κόψει τον ομφάλιο λώρο. Στη Βρετανία μάλιστα διατάχθηκε απόσυρση της διαφήμισης, κι έπεται συνέχεια με τις υπόλοιπες φωτογραφίες της χειμερινής καμπάνιας της εταιρείας. Μέχρι και το Βατικανό προτίθεται να λάβει μέτρα για την εικόνα του παπά που φιλάει μια καλόγρια. Σίγουρα, η Benneton έχει πετύχει διάνα μ' αυτές τις διαφημίσεις: προκαλεί αίσθηση. Αυτός είναι άλλωστε και ο σκοπός της διαφήμισης, εκείνης της μορφής επικοινωνίας με την οποία προβάλλεται ένα μήνυμα που γνωστοποιεί στο κοινό ένα προϊόν, ένα πρόσωπο ή μια ιδέα, με στόχο τη διάδοση της φήμης τους και κατά συνέπεια την απόκτηση εμπορικού κέρδους, οπαδών ή άλλου ωφελήματος.

3. (Θέμα: εθνικισμός - διεθνισμός)

« Ας υποθέσουμε ότι μια μέρα, μετά από έναν πυρηνικό πόλεμο, ένας ιστορικός από το Γαλαξία προσγειώνεται στο νεκρό πια πλανήτη Γη, με σκοπό να διερευνήσει τις αιτίες της καταστροφής, την οποία κατέγραψαν τα ανιχνευτικά όργανα. Συμβουλευέται λοιπόν τις βιβλιοθήκες και τα αρχεία, που διασώθηκαν. Γιατί χάρη στην προηγμένη τεχνολογία καταστράφηκαν οι άνθρωποι αλλά όχι τα υλικά τους αγαθά. Ο γαλαξιακός παρατηρητής μας μετά από λίγη μελέτη θα συμπεράνει πως οι δύο τελευταίοι αιώνες της ιστορίας του πλανήτη είναι δυσεξήγητοι, χωρίς μια κατανόηση του όρου «έθνος» και των ποικίλων παραγώγων που προέρχονται από αυτή τη λέξη. Αυτός ο όρος μοιάζει να εκφράζει κάτι ουσιώδες για τις ανθρώπινες σχέσεις, αλλά τι ακριβώς;

4. (Θέμα: Τρίτη ηλικία- Αλληλεγγύη των γενεών)

Αντιγράφουμε από άρθρο του Στάθη Τσαγκαρουσιάνου στην Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία: «Όταν ήμουν μικρός πίστευα ότι οι γέροι δεν έχουν πάθη. Πίστευα και κάτι χειρότερο, ότι οι γέροι παύουν σιγά σιγά να είναι άνθρωποι προλειαινοντας την εξαφάνισή τους. Όταν μεγάλωσα είδα ότι ο δυτικός πολιτισμός εν γένει έχει την ίδια άποψη με μένα. Οι ηλικιωμένοι παύουν να αντιμετωπίζονται ως πλήρεις άνθρωποι, γίνονται ξένο σώμα σ' έναν τρόπο ζωής που λατρεύει τη νιότη και την παρατείνει σε βαθμό γελοιότητας. Εξορίζονται από όλα τα «μέτωπα» του κόσμου – οικογενειακά, κοινωνικά, πολιτικά, σεξουαλικά – και μετά βίας ακόμα και οι αξιότεροι πολιτικοί δεν αποφεύγουν τη ρετσινιά του γεροντοκράτη».

10. Επίλογοι (πρωτότυποι)

1. (Θέμα: Η τέχνη στο σχολείο)

Αφού η εκπαίδευση έχει καταστήσει μια «περιπέτεια» χωρίς χιούμορ, φαντασία και δημιουργία, τα παιδιά μπαίνουν στο σχολείο ζωντανά ερωτηματικά και βγαίνουν σκέτες τελείες. Απ' ό, τι φαίνεται οι πολιτικές ηγεσίες έχουν λησμονήσει πως «η ψυχή του πολιτισμού είναι ο πολιτισμός της ψυχής» και πως η παιδεία είναι η καλύτερη – και η πιο παραγωγική – επένδυση για το μέλλον μιας χώρας. Το ίδιο έκαναν και οι πολίτες, βυθισμένοι στην αποχαύνωση του σύγχρονου, αμφιλεγόμενου έστω, ευδαιμονισμού. Ωστόσο, είναι καιρός όλοι να αναρωτηθούμε τι ρόλο παίζουν η δημιουργικότητα, η αγάπη και η ομορφιά στη ζωή μας και τι κάνουμε εμείς γι' αυτό τόσο ιδιωτικά όσο και δημόσια. Για να μάθουμε επιτέλους «τι να παίζουμε στα παιδιά», όπως λέει το τραγούδι του Διονύση Σαββόπουλου.

2. (Θέμα: Η θέση της Ελλάδας στο σύγχρονο κόσμο)

Μα πάνω απ' όλα πρέπει να σταματήσουν οι κινδυνολογίες και η αδικαιολόγητη μοιρολατρία. Η πραγματικότητα – και η ρεαλιστική αντιμετώπισή της – εντελώς το αντίθετο υποδεικνύει. Επιπλέον, είναι ανάγκη κάποτε να εκτιμήσουμε αυτό που έχουμε και που οι άλλοι λαοί το ζηλεύουν: όχι μόνο τον πολιτισμό μας, αλλά αυτόν τον ίδιο τον τόπο που τον γέννησε και τον ανάθρεψε. Γιατί οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού κλίματος και του ελληνικού τοπίου βρίσκονται στη βάση της διαμόρφωσης όλων των χαρακτηριστικών του πολιτισμού που αναπτύχθηκε στις ευρωπαϊκές όχθες του Αιγαίου. Αυτό είναι και το βαθύτερο περιεχόμενο της άποψης του νομπελίστα ποιητή μας, Οδυσσέα Ελύτη, ότι και να καταστραφούμε, «η Ελλάδα θα ξαναφτιαχτεί από έναν Έλληνα, ένα πλοίο, μια ελιά και ένα αμπέλι».*

* έχουν προηγηθεί προτάσεις για την αντιμετώπιση του/των προβλήματος/-των.

3. (Θέμα: Η «τυφλή» βία (χούλιγκαν-νεοναζί-συμμορίες ανηλίκων)

Οπωσδήποτε, οι συζητήσεις, η ανάπτυξη διαλόγου γύρω από τόσο σοβαρά θέματα, αφήνουν κάποιο όφελος, αρκεί βέβαια τα λόγια να γίνουν έργα. Ωστόσο, τα πράγματα μπορεί να γίνουν πολύ πιο απλά, κι ας μην ξεχνάμε ότι στην απλότητα βρίσκεται η ουσία. Μια μαθήτρια απευθύνεται σε όλους: χούλιγκαν, νεοναζί, συμμορίτες, αλλά και στους αναλυτές, εκτιμητές και τιμητές των φαινομένων: «Έχω να σας πω κάτι πολύ σοβαρό: σας έκαναν μάγια. Έχω βάσιμες υποψίες ότι υπάρχουν μύρια άλλα, άξια προσοχής. Μου είπε κάποιος χθες «χρόνια πολλά» και χάρηκα».*

4. (Θέμα: Η κρίση της πολιτικής και η αδιαφορία των νέων για τα κοινά)

Η δημόσια και οι περισσότερες άτυπες πρωτοβουλίες αποτελούν χαρακτηριστικές περιπτώσεις ακομματικού πλουραλισμού, που σηματοδοτούν τη γενική κατεύθυνση της εξέλιξης του πολιτικού συστήματος. Πρόκειται για μια αναζήτηση που έχει πάρει το σίγουρο δρόμο της συμμετοχικής δημοκρατίας, που δίνει πρωταγωνιστικό ρόλο στον απλό πολίτη και τον απελευθερώνει σιγά σιγά από τον ασφυκτικό εναγκαλισμό των κομμάτων. Ίσως γιατί οι απλοί πολίτες γνωρίζουν τις αξίες που διασύρουν ασύδοτα οι πολιτικοί. Επειδή πιστεύουν στην ισονομία, στην αποφυγή κάθε προκατάληψης, στη χαμογελαστή αξιοπρέπεια του ανθρώπου.*

* έχουν προηγηθεί προτάσεις για την αντιμετώπιση του/των προβλήματος/-των.

Η πειθώ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Το εγχείρημα να προσεγγίσουμε το κεφάλαιο της Πειθούς, ώστε να εκπονήσουμε ερωτήσεις ενδεικτικές του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών επ' αυτού, συνοδεύτηκε από την επίγνωση της ιδιαίτερης δυσκολίας και σπουδαιότητας του κεφαλαίου.

Η ιδιαίτερη δυσκολία οφείλεται στην υφή των νοητικών διεργασιών που απαιτούνται για την κατανόηση, την επεξεργασία και την παραγωγή τεκμηριωμένου λόγου και, γενικά, κειμένων επιχειρημάτων. Αυτή η υφή άρχισε να διερευνάται μόλις τις τελευταίες δεκαετίες, σε διάφορους ερευνητικούς τομείς¹, με αποτέλεσμα να διαθέτουμε σήμερα τα συμπεράσματα από έναν μεγάλο αριθμό πειραμάτων, συνεδρίων, δημοσιεύσεων, σύμφωνα με τα οποία η ενασχόληση με τον λόγο επιχειρημάτων και γενικά με τις στρατηγικές πειθούς επιστρατεύει και ενορχηστρώνει τις πιο λεπτές και απαιτητικές δεξιότητες της ανθρώπινης νόησης².

Η ιδιαίτερη σπουδαιότητα του κεφαλαίου οφείλεται στη σημασία της πειθούς και του τεκμηριωμένου λόγου στη ζωή μας. Η ικανότητα να χειριζόμαστε επιδέξια τις διάφορες στρατηγικές πειθούς και να τεκμηριώνουμε αποτελεσματικά τα λόγια και τα γραπτά μας καθορίζει την επιτυχία των στόχων και των έργων μας. Δεν είναι, λοιπόν, καθόλου τυχαίο το ζωνρό ενδιαφέρον για την πειθώ και τον αποδεικτικό λόγο που αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια σε τομείς όπως ιδιωτικές και δημόσιες εταιρίες, γραφεία πολιτικών κομμάτων και δημοσίων σχέσεων. Στις περιπτώσεις αυτές αξιοποιείται κάθε σημαντική συνεισφορά στις γνώσεις και τις

¹ Αυτές οι περιοχές είναι: η Γνωστική Ψυχολογία (λ.χ. Bereiter C. & M. Scardamalia, *The Psychology of Written Composition*, Hill New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates 1987)· η Κειμενολογία (λ.χ. van Emmeren F. H., Grootendorst, S. Jackson & S. Jacobs, "Argumentation", στον τόμο του van Dijk T. (εκδ.), *Discourse as Structure and Process*, London: Sage Publications 1997, σσ 208-229)· η Θεωρία της Τεχνητής Νοημοσύνης (μία εφαρμογή της έρευνας σ' αυτήν την περιοχή είναι το ηλεκτρονικό πρόγραμμα "Αρχέλογος" το οποίο προτείνει έναν τρόπο ανάλυσης του πλατωνικού κειμένου του "Πρωταγόρα", έτσι όπως το επεξεργάστηκε ομάδα ειδικών από το Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου, με επικεφαλής τον καθηγητή κ. Σκαλτσά, και το οποίο, με πρωτοβουλία της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, διανέμεται στα Λύκεια για το σχολικό έτος 1999-2000) η Φιλοσοφία (λ.χ. Evans J. D. G. *Aristotle's Concept of Dialectic*, Cambridge: Cambridge University Press 1977) η Κοινωνιολογία (με εφαρμογές λ.χ. στα μέσα μαζικής ενημέρωσης στο σχεδιασμό των επικοινωνιακών στρατηγικών των κυβερνήσεων, βλ. και Jacobs S., "Speech acts and arguments", *Argumentation*, τ. 3, 1987, σσ. 345-365, Ivie R. L., "The ideology of freedom's fragility in American foreign policy argument", *Journal of the American Forensic Association*, τ. 24, 1987, σσ. 265-273.)

² Βλ., μεταξύ άλλων, Kellogg R., *The Psychology of Writing*, Oxford: Oxford University Press 1994.

δεξιότητες μας σχετικά με την πειθώ, από τη Ρητορική των σοφιστών και τον Αριστοτέλη μέχρι και τη σύγχρονη έρευνα³. Και βέβαια αυτές οι εφαρμογές δεν είναι πάντοτε άδολες. Όπως προβλέπει και το διδακτικό εγχειρίδιο (*Έκφραση-Έκθεση*, τεύχος Γ', σ. 54), ο στόχος μπορεί να είναι να παραπλανήσουν, να προπαγανδίσουν, να κατευθύνουν τα συναισθήματα, να χειραγωγήσουν τη σκέψη, να πειθαναγκάσουν. Γι' αυτό είναι σημαντικό να αναπτύξει ο μαθητής την ικανότητα να διακρίνει και να κρίνει τις προθέσεις πίσω από τους τρόπους και τις μορφές πειθούς. Ή σύμφωνα με τα λόγια του Gianni Rodari (*Η Γραμματική της Φαντασίας*, εκδ. Τακμήριο, Αθήνα 1985, σ. 15):

Το "όλες οι χρήσεις του λόγου για όλους" μου φαίνεται ένα καλό σύνθημα, που ηχεί όμορφα και δημοκρατικά. Όχι για να γίνουν όλοι καλλιτέχνες, αλλά για να μην είναι κανένας δούλος.

Σ' αυτό το πλαίσιο προβληματισμού προσπαθήσαμε να συνδέσουμε τις ερωτήσεις του παρόντος κεφαλαίου με περιστάσεις επικοινωνίας πιθανές και -κατά το δυνατόν- ενδιαφέρουσες για τους μαθητές, καθώς και να αποφύγουμε ερωτήσεις "εργαστηριακού" χαρακτήρα, που θα μπορούσαν να διερευνήσουν λ.χ. την ευχέρεια του μαθητή να κατανοεί, να αξιολογεί και να διατυπώνει επιχειρήματα της τυπικής λογικής⁴.

Εκτός από αυτή τη γενική αρχή, τα κριτήρια επιλογής των κειμένων που χρησιμοποιήθηκαν στις ερωτήσεις του κεφαλαίου της Πειθούς διαμορφώθηκαν ως εξής:

- a) Τα θέματα των κειμένων να ανταποκρίνονται, κατά το δυνατόν, στην εμπειρία των μαθητών, καθώς και στην κοινωνική και επιστημονική επικαιρότητα στην Ελλάδα και στον κόσμο.

³ Βλ. και Perloff R., *The Dynamics of Persuasion*, εκδ. Lawrence Erlbaum, New Jersey 1993 σ. vii, καθώς και Vedung E. *Political Reasoning*, Newbury Park, CA: Sage 1982 και Vedung E., "Rational Argumentation and Political Deception", στον τόμο των van Eemeren R. και συνεργ.: *Proceedings of the Conference on Argumentation*, Dordrecht / Providence: Foris Publications 1986, σσ. 353-364, όπου προτείνονται κανόνες για την αξιολόγηση των συλλογισμών και των επιχειρημάτων στον πολιτικό λόγο.

⁴ Σχετικά με την αυθεντικότητα των κειμένων στην επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας βλ. και Μητσης Ν., *Η Διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1995, σσ. 85-86.

β) Ως προς το περιεχόμενο, τα κείμενα να εφαρμόζουν αρχές εύλογες για κάθε παιδαγωγό. Έτσι λ.χ. αποδελτιώθηκαν κείμενα με αισιόδοξη στάση ως προς την όψη της σύγχρονης ζωής που πραγματεύονται (βλ. το κείμενο με τίτλο “Ασκήσεις ψυχραιμίας και χιούμορ” στο κριτήριο για ωριαία δοκιμασία). Επίσης, επιδιώξαμε, κατά το δυνατόν, να εντοπίσουμε ή να κατασκευάσουμε κείμενα ελκυστικά είτε χάρη στις πληροφορίες που παρέχουν ή και χάρη στη διατύπωσή τους.

γ) Ως προς την έκταση, να εφαρμόζουν την αρχή της πρακτικότητας. Έτσι, τα κείμενα, ολόκληρα ή αποσπάσματα, έχουν την ελάχιστη έκταση που επιτρέπει τη διερεύνηση των οικείων στόχων αξιολόγησης.

Η τήρηση αυτών των κριτηρίων μάς οδήγησε στην αξιοποίηση κειμένων που προέρχονται κυρίως από τον ημερήσιο τύπο. Αυτό συμβαίνει, επειδή ο τύπος προσφέρει πλούσιο ρεπερτόριο θεμάτων και σύγχρονο προβληματισμό. Στο σημείο αυτό ίσως χρειάζεται μια περαιτέρω διευκρίνιση. Η αναζήτηση κατάλληλων δημοσιογραφικών κειμένων κατέληξε σε επιλογές από ορισμένες εφημερίδες. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι υπάρχουν και άλλοι, άδηλοι λόγοι προτίμησης των συγκεκριμένων εφημερίδων. Σημαίνει απλώς ότι τα κείμενα που συναντήσαμε σ’ αυτές εξυπηρετούν καλύτερα τους στόχους των ερωτήσεων. Το ίδιο κριτήριο ισχύει ως προς τους συντάκτες ή τους συγγραφείς των κειμένων αυτών: *αυτό που επιλέγουμε είναι το κείμενο και όχι ο δημιουργός του.*

Ένα άλλο ζήτημα που αντιμετωπίσαμε είναι η σχέση ανάμεσα στους τύπους των ερωτήσεων και στους στόχους ή και στη φύση κάθε ενότητας. Όπως θα παρατηρήσει ο αναγνώστης που θα ξεφυλλίσει τις σελίδες του κεφαλαίου της Πειθούς στο παρόν τεύχος, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι περιορισμένες στη μορφή της σύζευξης, με εξαίρεση τις ενότητες του λεξιλογίου. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι τρόποι πειθούς που πραγματεύεται η σχετική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου είναι λίγοι σε αριθμό και δεν προσφέρουν υλικό για ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή συμπλήρωσης κενού. Η σύνταξη τέτοιων ερωτήσεων θα οδηγούσε στη μονότονη επανάληψη των τρόπων πειθούς (: επίκληση στη λογική, στο συναίσθημα, στην αυθεντία, στο ήθος του πομπού ή του δέκτη, επίθεση στο ήθος του αντιπάλου) ως αλληλοαποκλειόμενες επιλογές. Το ίδιο ισχύει για την ενότητα τη σχετική με τα κριτήρια αξιολόγησης ενός επιχειρήματος (: εγκυρότητα, αλήθεια, ορθότητα). Ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσε-

ων, ας σημειωθεί ότι στις ενότητες «Η πειθώ στο δικανικό λόγο» και «Η πειθώ στον επιστημονικό λόγο» οι ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης ζητούν από το μαθητή την παραγωγή δοκιμακού και όχι δικανικού ή επιστημονικού λόγου αντιστοίχως, εφόσον ο μαθητής δεν μπορεί να γράψει από τη θέση ενός δικαστή ή ενός επιστήμονα.

Οι ερωτήσεις επί του λεξιλογίου δεν περιλαμβάνουν λέξεις οι οποίες αναφέρονται στα δοκιμακά κείμενα του σχολικού εγχειριδίου. Περιορίζονται μόνο στις λέξεις της οικείας ενότητας του λεξιλογίου.

Ως προς τις ερωτήσεις που ζητούν συμπλήρωση πινάκων ή δικαιολόγηση απαντήσεων, ίσως δεν είναι περιττό να σημειώσουμε ότι ο χώρος που διατίθεται κάθε φορά είναι ενδεικτικός και δεν υπονοεί ότι η επιθυμητή απάντηση θα πρέπει να «χωράει» στο αντίστοιχο κουτάκι ή την αράδα: το παρόν τεύχος δεν είναι, βέβαια, τετράδιο εργασίας (workbook).

Οι ενδεικτικές ερωτήσεις στα κεφάλαια της Πειθούς και του Δοκιμίου δεν συνοδεύονται από υποδείξεις σχετικά με την καταλληλότητά τους για τη σχολική τάξη ή για το σπίτι. Σε κάθε περίπτωση ο καθηγητής είναι εκείνος που κρίνει αυτή την καταλληλότητα.

Η αρίθμηση των ερωτήσεων υπηρετεί τη σκοπιμότητα της αντιστοιχίας της με την αρίθμηση στο σχολικό εγχειρίδιο - αντιστοιχία που διευκολύνει και την τράπεζα θεμάτων. Βέβαια, έτσι έχουμε ασυνήθιστα αποτελέσματα, όπως “Ι.Δ.2.”, επειδή συνυπάρχουν λατινικά, ελληνικά και αραβικά ψηφία, ελπίζουμε όμως να γίνουν ανεκτά από τον αναγνώστη.

Τα κείμενα των οποίων η προέλευση δεν δηλώνεται έχουν κατασκευαστεί από την ομάδα σύνταξης.

Κλείνοντας την παρούσα εισαγωγή, δεν μας κουράζει να επαναλάβουμε ότι οι παρατηρήσεις και τα σχόλια των μάχιμων φιλολόγων επί του προτεινόμενου υποστηρικτικού υλικού για το μάθημα της Έκφρασης-Έκθεσης ανήκουν στην ανατροφοδότηση της εργασίας μας και γι’ αυτό δεν είναι απλώς επιθυμητά, αλλά και επιζητούμενα.

Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΕΙΘΩ

Ι.1. Ερώτηση ελεύθερης ανάπτυξης

Στην τελευταία (μεταθανάτια) ποιητική συλλογή του Οδυσσέα Ελύτη *Εκ του πλησίον* (εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1998, σ. 70) συναντάτε την ακόλουθη αποφθεγματική ρήση:

Το πείσμα είναι υγεία. Είναι πρωινή γυμναστική που πρέπει να την κάνουμε κάθε μέρα, εάν θέλουμε να κρατήσουμε την επαφή μας με το ζωντανό μέρος των πραγμάτων.

Με το θάρρος που σας παρέχει η αλήθεια του ποιητικού λόγου, γράφετε μια επιστολή σε ένα φίλο που εμφανίζει έλλειψη αυτοπεποίθησης και τάσεις παραίτησης από τους προσωπικούς του στόχους. Στο κείμενο αυτό να εξηγήσετε σε μία παράγραφο τη διαφορά ανάμεσα στο υγιές και το νοσηρό πείσμα και στην επόμενη παράγραφο να προσπαθήσετε να πείσετε τον αποδέκτη της επιστολής για το είδος της “πεισματικής” νοοτροπίας και συμπεριφοράς που νομίζετε ότι πρέπει να υιοθετήσει.

Ι.2. Ερώτηση συνδυασμού σύντομης απάντησης και ελεύθερης ανάπτυξης

Ας υποθέσουμε ότι χρειάζεστε ένα κείμενο εισαγωγικό σε ένα έντυπο καλλιτεχνικό πόνημα (λ.χ. λεύκωμα φωτογραφιών, συνθετική εργασία, περιοδικό, φυλλάδιο συνοδευτικό σχολικής εκδήλωσης), το οποίο ετοιμάσατε μαζί με συμμαθητές σας. Κατά την προσπάθειά σας να συνθέσετε αυτή την εισαγωγή, αναζητάτε συναφή κείμενα, όπως αυτά που δίνονται στη συνέχεια. Αφού τα διαβάσετε:

- α) να αναγνωρίσετε τον βασικό τρόπο πειθούς που εφαρμόζεται στο καθένα και να δικαιολογήσετε τους χαρακτηρισμούς σας,
- β) να γράψετε ένα δικό σας κείμενο, περίπου 200 λέξεων, όπου θα υποστηρίξετε την αναγκαιότητα της τέχνης, επικαλούμενοι τόσο τη λογική όσο και το συναίσθημα των αναγνωστών.

ΚΕΙΜΕΝΟ Α

Το να απολαμβάνεις την τέχνη σημαίνει ότι έχεις αξιοποιήσει όλες τις δυνατότητες του εγκεφάλου σου, επομένως έχεις δοξάσει τη φύση σου. Συχνά υπάρχουν άνθρωποι που περνούν μια ολόκληρη ζωή χρησιμοποιώντας τον εγκέφαλό τους - τη φύση τους δηλαδή- για να κάνουν μόνο υπολογισμούς. Τι θα φάμε σήμερα, πόσο θα κερδίσουμε, πόσα αντίτυπα θα πουλήσει το βιβλίο μου, πόσο όμορφος είμαι, πόσα σπίτια έχω ... Ο εγκέφαλος περιορίζεται σε υπολογισμούς αυτού του είδους, γίνεται όργανο πρωτόγονο, άχρηστο, μέσον για να πάει ο άνθρωπος στη χώρα της δυστυχίας.

(Από συνέντευξη του διάσημου Αγγλου φυσικού Ρότζερ Πένρουζ στον Θ. Λάλα, στην εφημερίδα "Το Βήμα", 4.4.99)

ΚΕΙΜΕΝΟ Β

*- Πόσο αναγκαίο είναι αυτό το "περιττό" της τέχνης στη ζωή μας;
- Είναι η ανάσα μας, το οξυγόνο μας. Το μη απαραίτητο ορίζει τον άνθρωπο. Είναι η ψυχή μας, είναι η απόδειξη της πνευματικότητάς μας αυτό. Είναι αυτό που σηκώνει τον άνθρωπο όρθιο στα πόδια του.*

(Από συνέντευξη του Β. Φωτόπουλου στην Β. Κοσκινιώτου στην εφημερίδα "Το Βήμα", 7.3.99, με τίτλο "Το μη απαραίτητο ορίζει τον άνθρωπο")

1.3. Ερώτηση σύντομης απάντησης

Ο δήμος ή η κοινότητά σας έχει αναλάβει την πρωτοβουλία μιας ενημερωτικής εκστρατείας για ζητήματα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος. Συμμετέχοντας στην προσπάθεια ετοιμάζετε το κείμενο που θα συνοδεύσει ένα από τα τρίπτυχα που έχουν φωτογραφίες και πληροφορίες σχετικές με το θέμα. Ας υποθέσουμε ότι στην αρχή συντάξατε το κείμενο που ακολουθεί και μετά δοκιμάζετε δύο -ελεύθερες- παραλλαγές του: μία που απευθύνεται κυρίως στο συναίσθημα και μία που απευθύνεται κυρίως στο ήθος του αναγνώστη. Να συνθέσετε τις δύο παραλλαγές.

Υπερασπιστείτε τους ανυπεράσπιστους!

Μην αγοράζετε καλλυντικά που έχουν δοκιμαστεί σε ζώα. Τα ζώα δεν πρέπει να γίνονται θύματα της ανθρώπινης ματαιοδοξίας, Υποφέρουν από τις δοκιμές και τα πειράματα που υφίστανται και γίνονται έτσι μάρτυρες της βαρβαρότητάς μας. Δεν είναι ούτε ηθικά σωστό αλλά ούτε και επιστημονικά αναγκαίο να δοκιμάζουμε σε ζώα προϊόντα περιποίησης των μαλλιών και του σώματος.

1.4. Ερωτήσεις συνδυασμού αντικειμενικού τύπου και σύντομης απάντησης

1.4.1. Να αντιστοιχίσετε τα κείμενα της στήλης Α με τους στόχους σύνταξης που περιέχει η στήλη Β. Να δικαιολογήσετε τις επιλογές σας, βάσει των κριτηρίων που παρέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο (Εκφραση-Εκθεση, τ. Γ'), σ. 11.

| Α | Β |
|--|---|
| <p>α) Η εξουσία χρειάζεται φαντασία. Και η Βουλή των Εφήβων χρειάζεται εσένα. Αν φοιτάς στην Α' ή Β' Λυκείου ή στην τελευταία τάξη Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών, πάρε μέρος στη Δ' Σύνοδο της Βουλής των Εφήβων. Για ν' αλλάξει κάτι, πρέπει να κάνεις κάτι!</p> <p>β) Το θέατρο πορεύτηκε 2500 χρόνια χωρίς σκηνοθέτες. Αυτό δεν σημαίνει πως στα χρόνια αυτά μέσα στους διονυσιακούς θιάσους, στις συντεχνίες των μίμων, στους βασιλικούς θιάσους ή στα αστικά θεατρικά σχήματα δεν υπήρχε τάξη, πειθαρχία και πως όλοι δεν υπήκουαν στην αρχή ενός ανδρός. Αντίθετα, σε κάθε συντεχνία υπήρχε μια ιεραρχία άτεγκτη, μια πυραμίδα εξαρτήσεων από τον αρχιμάστορα ως τον κάλφα, από τον δόκιμο ως το κοπέλι. Ένας πάντα κάνει κουμάντο, ο αρχαιότερος, ο εμπειρότερος, ο ισχυρότερος, ο κεφαλαιούχος κ.λπ.</p> <p>γ) Στο χώρο τον ελληνικό το φως έχει μια ξεχωριστή θέση από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Οι ποιητές το θεοποίησαν: οι θρησκείες επίσης. Ο Απόλλωνας είναι θεός του φωτός. Ο Δίας θεός του κεραυνού και της φωτιάς: άρα του φωτός. Οι ήρωες της τραγωδίας και της μυθολογίας χάνονται στο φως. Ο Οιδίποδας, η Μήδεια, ο Φαέθων, η Σεμέλη, ο Ίκαρος. Ο Χριστός είναι φως. Ο ήλιος είναι φως και η ελληνική γη είναι γεμάτη φως. Και ο στίχος του Ελύτη έτη φωτός μεσ' τον ασβέστη πικνώνει τον ποιητικό ορισμό του ελληνικού χωρόχρονου.</p> <p>δ) Κλείστε την τηλεόραση! Για να έχετε τη δυνατότητα να διαβάσετε περισσότερα βιβλία, δραστηριότητα που καλλιεργεί τη φαντασία, σε αντίθεση με την τηλεόραση που την περιορίζει. Χίλιες λέξεις είναι καλύτερες από χίλιες εικόνες.</p> | <p>A) Να εξηγήσει</p> <p>B) Να πείσει</p> |

Αντιστοίχιση

Δικαιολόγηση

(Το απόσπασμα α) προέρχεται από αγγελία στις εφημερίδες, το β) είναι από άρθρο του Κ. Γεωργουσόπουλου με τίτλο "Ο σκηνοθετισμός" στην εφημερίδα "Τα Νέα", 14.4.99. Το γ) ανήκει σε (ελαφρά συντομευμένο) άρθρο της Ανθούλας Δανιήλ με τίτλο "Ο χώρος και ο χρόνος στην ποίηση του Οδυσσέα Ελύτη" στον τόμο *Οδυσσείας Ελύτης: ανιχνεύσεις στο έργο του*, Φιλολογική Βιβλιοθήκη Συνδέσμου Φιλολόγων Ν. Λέσβου, Μυτιλήνη 1998, σσ. 73-74, και το δ) σε άρθρο των Δ. Π. Γαλάνη και Ν. Καραγιάννη με τίτλο "50 λόγοι να μην βλέπουμε τηλεόραση", στην εφημερίδα "Το Βήμα", 7.3.99.)

1.4.2. Να αντιστοιχίσετε τα στοιχεία της στήλης Α με εκείνα της στήλης Β (ένα

περισσεύει). Έπειτα, να χαρακτηρίσετε τον τρόπο πειθούς που κυρίως εφαρμόζεται σε κάθε απόσπασμα της στήλης Α (λ.χ. επίκληση στη λογική, στο συναίσθημα, στο ήθος του δέκτη, συνδυασμός στρατηγικών).

| Α: ΚΕΙΜΕΝΑ | Β: ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ |
|--|---|
| <p>Α) Η χώρα μας από την απελευθέρωσή της το 1821 είχε μια αξιοθαύμαστη διαδρομή. Από το μικρό κράτος της Ρούμελης, του Μοριά και των νησιών, από μια χώρα ερημωμένη, δείτε πόσα καταφέραμε σε 170 χρόνια. Σήμερα η Ελλάδα είναι μέσα στα 25 πλέον ευημερούντα κράτη του κόσμου και ανήκει στους πιο ισχυρούς διεθνείς οργανισμούς. Με όραμα, σχεδιασμό και αποφασιστικότητα μπορούμε να επιταχύνουμε την ανάπτυξη της οικονομίας, αλλά και να καταναείμουμε τον παραγόμενο πλούτο πιο δίκαια.</p> | <p>1. Επιστημονικό</p> <p>2. Δικανικό</p> |
| <p>Β) Στην πολιτική, οι τηλεπικοινωνίες συνιστούν τα νεύρα της Δημοκρατίας. Η άμεση και πλουραλιστική δημοσιοποίηση των πολιτικών ειδήσεων, καθώς και οι τηλεμεταδιδόμενες συζητήσεις και τα πρόχειρα δημοψηφίσματα δυναμώνουν, νομίζω, τη συμμετοχική δημοκρατία.</p> | <p>3. Διαφημιστικό</p> |
| <p>Γ) Οι "βιοταινίες" (biofilms) είναι γλοιώδεις βακτηριακές κοινωνίες και προκαλούν επιμένουσες μολύνσεις. Από περιοδοντίτιδα και ωτίτιδες ως τη θανατηφόρο κυστική ίνωση, είναι αδύνατον να καταπολεμηθούν με αντιβιοτικά. Όχι μόνο εμποδίζουν τη διείσδυση του αντιβιοτικού κάτω από το γλοιώδες στρώμα τους αλλά μέσα σ' αυτό ορισμένοι από αυτούς τους μικροοργανισμούς έχουν δημιουργήσει περιοχές όπου διαβιών σε ληθαργική κατάσταση, έχοντας δηλαδή περιορίσει τον μεταβολισμό τους στο ελάχιστο.</p> | <p>4. Πολιτικό</p> <p>5. Δοκιμακό</p> |
| <p>Δ) Το τελευταίο επίτευγμα της τεχνολογίας των τηλεπικοινωνιών σάς αξίζει. Αποκτήστε το.</p> | |

Αντιστοίχιση

Τρόποι πειθούς

(Το απόσπασμα Β) ανήκει σε άρθρο του Θ. Π. Τάσσω με τίτλο "Κοινωνία και επι-κοινωνία" στο ένθετο της εφημερίδας "Η Καθημερινή", 16.5.99.)

II. ΤΡΟΠΟΙ ΠΕΙΘΟΥΣ

II. Α. Επίκληση στη λογική

II.A.1. Επιχειρήματα και τεκμήρια

II.A.1.1. Ερώτηση ελεύθερης ανάπτυξης

Εν μέσω ακουσμάτων και διαβασμάτων σχετικά με τη δύναμη της εικόνας και την αμεσότητα των τηλεοπτικών μεταδόσεων, συναντάτε την ακόλουθη άποψη:

Απαραίτητη και χρήσιμη η τηλεόραση, δεν μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να αναπληρώσει τις εφημερίδες. Γιατί ο προφορικός λόγος φεύγει και χάνεται και είναι αδύνατον να «ξαναδιαβάσεις» αυτό που άκουσες, εάν επιδιώξεις την εμπειριστατωμένη έρευνα σε συνδυασμό με το ουσιώδες και τις ερμηνευτικές αποχρώσεις. Ναι, η εικόνα μιλάει αλλά δεν εξηγεί.

(Από άρθρο της Μ. Παπαδοπούλου με τίτλο «Πιάσχυ με υπάμενα τέρατα», στην εφημερίδα «Τα Νέα», 13.4.99)

Να υποθέσετε ότι αξιοποιείτε το περιεχόμενο αυτής της παραγράφου σε μία δημόσια συζήτηση σχετικά με τη θέση της εικόνας στη ζωή μας. Στη συζήτηση αυτή υποστηρίζετε την άποψη ότι ο ηλεκτρονικός τύπος, όσο χρήσιμος και αν είναι, δεν μπορεί να αναπληρώσει τα κείμενα των εφημερίδων. Να ετοιμάσετε τα λεγόμενά σας (προσχεδιασμένος προφορικός λόγος), τα οποία δεν θα υπερβαίνουν τις 300 λέξεις, αναπτύσσοντας τους συλλογισμούς σας και χρησιμοποιώντας όποιο ή όποια είδη τεκμηρίων θεωρείτε κατάλληλα για την περίπτωση.

II.A.1.2. Ερώτηση σύντομης απάντησης

Να συμπληρώσετε τα κενά στις στήλες του ακόλουθου πίνακα με τα ελλείποντα στοιχεία κάθε συλλογισμού. Έπειτα, να χαρακτηρίσετε το είδος κάθε τεκμηρίου (παράδειγμα, αλήθεια, γεγονός, αυθεντία, στατιστικά στοιχεία κτλ).

| Α: ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΕΣ | Β: ΤΕΚΜΗΡΙΑ | Γ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ |
|--|---|--|
| <i>Η εξέλιξη κινείται με ιδέες και οράματα που ζητούν να πραγματοποιηθούν.</i> | | |
| | <i>Παρακολουθώντας ορισμένα τηλεοπτικά προγράμματα τα παιδιά μεγαλώνουν με την πεποίθηση πως ο Ηρακλής ήταν ένας παλικαράς του γυμναστηρίου με το σώμα και το μυαλό κατεστραμμένα από τα αναβολικά και πως στην αρχαία Αθήνα κυκλοφορούσαν πρωτόγονες φηγούρες σαν τη Ζίνα που εξόντωναν κέρβερους με λέιζερ.</i> | |
| | | <i>Συνεπώς, με τους διαγωνισμούς ομορφιάς το γυναικείο φύλο κάνει γυναικεία βήματα προς τα πίσω.</i> |

Χαρακτηρισμός των τεκμηρίων

.....

II.A.1.3. Ερώτηση συνδυασμού σύντομης απάντησης και ελεύθερης ανάπτυξης

Αφού διαβάσετε το ακόλουθο κείμενο, να απαντήσετε στις ερωτήσεις που δίνονται μετά από αυτό.

Ποιος θα πλύνει σήμερα τα πιάτα;

Οι αρσενικοί ας πάψουν να ονειρεύονται τη γλυκιά τηλεοπτική αποχαύνωση. Επιστρέφοντας στο σπίτι, θα πλύνουν τα πιάτα και θα βάλουν πλυντήριο. Ο νόμος πρέπει να υποχρεώνει τους συζύγους να μοιράζονται εξίσου τις δουλειές του σπιτιού, εφόσον εργάζονται και οι δύο. Αυτό απαιτεί το κόμμα των Πρασίνων⁵ στη Γερμανία, υποστηρίζοντας ότι έτσι συμβάλλει στην ενίσχυση της ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα.

Ωστόσο, η προσπάθεια να ρυθμιστούν οι ιδιωτικές σχέσεις διά νόμου συνιστά αναδρομή σε μεσαιωνικές πρακτικές. Ανεξάρτητα όμως από αυτό, αν οι Πράσινοι ήθελαν πράγματι να απελευθερώσουν τη γυναίκα από την εθιμική προσδοκία να φροντίζει το σπίτι, θα έπρεπε να νομοθετήσουν πως σε καμιά περίπτωση οι παντρεμένες γυναίκες -και όχι μόνο οι εργαζόμενες- δεν είναι υποχρεωμένες να κάνουν τις δουλειές του σπιτιού. Όσοι αρσενικοί έχουν αντίρρηση ας ... βρωμίσουν.

Αυτό που επαγγέλλονται οι βουλευτές των Πρασίνων αποκαθιστά φαινομενικά τη δικαιοσύνη, περιορίζει όμως την ελευθερία των συζύγων. Φαινομενικά, γιατί αφορά μόνο τις εργαζόμενες -κάτι που αντιτίθεται στον οικουμενισμό του Διαφωτισμού- και θεσμοθετεί έμμεσα την υποχρέωση των μη εργαζομένων γυναικών να κάνουν τις δουλειές του σπιτιού, διαιωνίζοντας την υποτέλειά τους. Άρα, οι Πράσινοι ενδιαφέρονται να αποκαταστήσουν την ισότητα μεταξύ των συζύγων μόνο στον επαγγελματικό στίβο. Αν τα καθήκοντα των γυναικών στο σπίτι περιοριστούν, αυτές θα αποδίδουν καλύτερα στην επιχείρηση. Αυτό μπορεί να ευνοήσει την καριέρα τους, ευνοεί όμως και την απόδοση του κεφαλαίου -για όσους θυμούνται τους κλασικούς οικονομολόγους. Μήπως τα λεγόμενα "προοδευτικά" κόμματα της Ευρώπης τελούν σε πλήρη σύγχυση;

(Άρθρο, ελαφρά συντομευμένο και διασκευασμένο, του Π. Γαλιτσάτου, σε μόνιμη στήλη με τίτλο "Μια ιστορία", στην εφημερίδα "Τα Νέα" 29.5.99)

α) Αποδίδοντας τους συλλογισμούς του κειμένου που μόλις διαβάσατε και συμπληρώνοντας τον κατωτέρω πίνακα, να διατυπώσετε το επιχείρημα υπέρ του εν λόγω νόμου και δύο από τα επιχειρήματα εναντίον του νόμου αυτού.

| Επιχείρημα υπέρ του νόμου | |
|---------------------------------|--|
| Προκείμενες | |
| Συμπέρασμα | |
| Επιχειρήματα εναντίον του νόμου | |
| Προκείμενες | |
| Συμπέρασμα | |
| Προκείμενες | |
| Συμπέρασμα | |

β) Να αναγνωρίσετε το είδος των τεκμηρίων (παραδείγματα, αλήθειες, γεγονότα, αυθεντίες κλπ) που χρησιμοποιεί ο συντάκτης του κειμένου, για να υποστηρίξει τα επιχειρήματά του.

γ) Ποια είναι η δική σας γνώμη για τον νόμο στον οποίο αναφέρεται το κείμενο ή και για παρόμοιους πιθανούς νόμους; Να την υποστηρίξετε σε 200 περίπου λέξεις, σε μια επιστολή προς τη εφημερίδα, διαμαρτυρόμενοι για τον νόμο ή επικροτώντας τον. Μπορείτε να αναπτύξετε δικά σας επιχειρήματα ή και να αξιοποιήσετε αυτά του κειμένου.

II.A.3. Εγκυρότητα, αλήθεια, ορθότητα ενός επιχειρήματος

II.A.3.1. Ερωτήσεις σύντομης απάντησης

II.A.3.1.1. Προσπαθείτε να πείσετε έναν συμμαθητή σας να μη καπνίζει. Εκείνος χαμογελώντας σας αντιπαραθέτει το ακόλουθο συλλογιστικό σχήμα. Να το αξιολογήσετε, σύμφωνα με τα κριτήρια των σελίδων 19-20 του σχολικού εγχειριδίου.

Αν το κάπνισμα είναι ανθυγιεινό, επειδή όποιος καπνίζει πεθαίνει, τότε και η ζωή είναι ανθυγιεινή: όποιος ζει πεθαίνει.

II.A.3.1.2. Σε μία εφημερίδα βλέπετε τον ακόλουθο εικονογραφημένο συλλογισμό. Τον βρίσκετε έξυπνο και σας διασκεδάζει. Ωστόσο, με τη δεύτερη ματιά τον ελέγχετε ως προς την αλήθεια, την εγκυρότητα και την ορθότητά του. Ποιο είναι το αποτέλεσμα αυτού του ελέγχου;



(Σκίτσο του Δ. Χαντζόπουλου, από την εφημερίδα "Τα Νέα", 17.4.99)

II.A.4. Αξιολόγηση του επιχειρήματος

II.A.4.1. Ερωτήσεις σύντομης απάντησης

Αφού διαβάσετε το ακόλουθο κείμενο, να απαντήσετε στις ερωτήσεις που δίνονται μετά από αυτό.

ΚΕΙΜΕΝΟ

Είμαστε προνομιούχοι και μόνο επειδή γεννηθήκαμε και υπάρχουμε. Επειδή μπορούμε να χαρούμε το θαύμα της ζωής σ' αυτόν τον πλανήτη. Ακόμα, επειδή μας δίδεται η ευκαιρία να καταλάβουμε γιατί υπάρχουμε κι εξελισσόμαστε. Γι' αυτό υπάρχει η επιστήμη: η Βιολογία, η Χημεία και η Φυσική. Σκεφθείτε το -ο καθένας μας είναι μια μεγαλούπολη κυττάρων και κάθε κύτταρο μια πόλη βακτηριδίων. Είμαστε, δηλαδή, ο καθένας μια γιγαντιαία μεγαλούπολη βακτηριδίων που περπατά! Δεν είναι θαύμα;

Αφού ακόμη και το ότι ζούμε είναι θαύμα μοναδικό. Οι εν δυνάμει άνθρωποι που θα μπορούσαν να βρίσκονται τώρα εδώ, στη θέση μας, αλλά που ποτέ δεν θα δουν το φως της ημέρας είναι πολύ περισσότεροι απ' όλους τους κόκκους της άμμου που υπάρχουν στη Σαχάρα. Οι συνδυασμοί των πιθανών ανθρώπων που θα μπορούσαν να προκύψουν από το DNA μας ξεπερνούν κατά πολύ τον σημερινό πληθυσμό της γης. Και όμως, παρά τις αντίξοες πιθανότητες είμαστε εμείς -εσείς κι εγώ- που βρισκόμαστε τώρα εδώ. Σ' εμάς έπεσε το πρώτο λαχείο. Τη στιγμή της σύλληψής μας οι αστρονομικά υψηλές πιθανότητες να μη γεννηθούμε εμείς, αλλά άλλοι στη θέση αυτή, έγιναν μονοψήφιος και, σταδιακά, μηδενίστηκαν.

(Απόσπασμα από συνέντευξη που έδωσε ο νομπελίστας βιολόγος Ρίτσαρντ Ντόκινς στην Α. Νεγρεπόντη και δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα «Το Βήμα», 25.4.99, με τίτλο «Να γιατί θα παρουμείνομε αθάνατοι»)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Να εντοπίσετε δύο συλλογισμούς βασισμένους σε αναλογία, να τους χαρακτηρίσετε και να τους αξιολογήσετε.
2. Γιατί νομίζετε ότι ο ομιλητής επέλεξε αναλογίες για να στηρίξει τους συλλογισμούς του;

II.A.4.2. Ερώτηση συνδυασμού αντικειμενικού τύπου και σύντομης απάντησης

Να αναγνωρίσετε τον τρόπο ανάπτυξης των συλλογισμών της στήλης Α, αντιστοιχίζοντάς τους με τα δεδομένα της στήλης Β, κάποια από τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν περισσότερες από μία φορές. Να σημειώσετε και να δικαιολογήσετε τις επιλογές σας στον χώρο που δίνεται κάτω από τον πίνακα. Έπειτα, να αξιολογήσετε κάθε συλλογισμό βάσει των στοιχείων που δίνονται στις σελίδες 22 και 23 του σχολικού εγχειριδίου.

| Α: ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΙ | Β: ΕΙΔΗ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΩΝ |
|---|--|
| <p>1. Η καταστροφή νήσων σαν τη Μύκονο ή τη Σαντορίνη από τη χυδαία ανάπτυξη του τουρισμού δεν φαίνεται να μας ανησυχεί ιδιαίτερα. Ακόμη και τα νησιά που είχαν ως σήμερα διασωθεί παραδίδονται το ένα μετά το άλλο στο εφήμερο κέρδος, θυσιάζοντας την καλαισθησία τους. Στην Ελλάδα δεν είμαστε ικανοί να διασώσουμε τίποτε.</p> <p>2. Ό,τι μας προσφέρει σήμερα ένας Υπολογιστής Πολυμέσων, στις αρχές του αιώνα (και για χιλιάδες χρόνια πριν) μας χάριζε μόνο ένας πολυτάλαντος παππούς ή μια γιαγιά: κρατά λογαριασμό στις δουλειές του σπιτιού, λύνει απορίες, βοηθά στο γράψιμο, αφηγείται όμορφες ιστορίες, λέει τραγουδάκια και -κυρίως- προσαρμόζει με προθυμία την τεράστια σοφία του στα μέτρα του κάθε εγγονιού.</p> <p>3. Έχουν περάσει ανεπιστρεπτί οι χρόνοι εκείνοι που οι στοές και τα πεζοδρόμια μιας πόλης αναδεικνύονταν σε χώρους κοινωνικής συναναστροφής, σε τόπους συνάντησης και δημιουργίας γνωριμιών. Αφότου οι άνθρωποι κυκλοφορούμε εποχούμενοι, έχουν αναγκαστικά διαφοροποιηθεί και οι σχέσεις μας.</p> <p>4. -Είστε επιτυχημένη επαγγελματίας. Για σας η δουλειά θα πρέπει να είναι πιο συναρπαστική από την οικογένεια. -Πραγματικά, είμαι ευχαριστημένη με τη δουλειά μου. Αλλά μια καριέρα είναι όπως ένα αερόστατο. Στέκεται στον αέρα όσο το τροφοδοτείς με αέριο. Ενώ ένα παιδί είναι ένας σπόρος. Το ποτίζεις. Του παρέχεις τις καλύτερες φροντίδες. Και μετά γίνεται, σαν από μόνο του, ένα ωραίο λουλούδι.</p> | <p>α) Γενίκευση</p> <p>β) Αίτιο - αποτέλεσμα</p> <p>γ) Αναλογία κυριολεκτική</p> |

| | |
|--|-------------------------------|
| <p>5. Με την έκρηξη της ψηφιακής τηλεόρασης θα προκληθεί μια διάσπαση του κοινού και θα χαθεί αυτός ο κοινωνικός ρόλος της TV. Η τηλεόραση θα ξαναγίνει ατομιστική, ο καθένας θα διαλέγει από τα 150 κανάλια τα δύο, τρία ή τέσσερα που θέλει να δει, σαν να ανοίγει συρτάρια από το κομοδίνο του και το κοινό θα κατακερματιστεί. Επομένως η τηλεόραση θα έχει πολύ λιγότερη σημασία απ' όση έχει σήμερα.</p> | <p>δ) Αναλογία μεταφορική</p> |
|--|-------------------------------|

Αντιστοίχιση και δικαιολόγηση

.....

Αξιολόγηση

(Το 1ο απόσπασμα είναι από άρθρο του Κ. Βίδου με τίτλο "Τουριστική ανάπτυξη", στην εφημερίδα "Το Βήμα", 25.4.99· το 2ο από άρθρο του Χ. Καμπουρίδη με τίτλο "Ένας ηλεκτρονικός παππούς", στην εφημερίδα "Τα Νέα", 27.3.99· και το 3ο από άρθρο του Κ. Λογαρά με τίτλο "Αδιάκριτα βλέμματα", στην εφημερίδα "Τα Νέα", 31.3.99.)

II.Γ.2. Ερώτηση αντικειμενικού τύπου

Να αντιστοιχίσετε τα στοιχεία της στήλης Α με εκείνα της στήλης Β (ένα περισσέυει), σημειώνοντας τις επιλογές σας στα κενά στην αρχή των αποσπασμάτων της στήλης Α.

| Α: ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ | Β: ΤΡΟΠΟΙ ΠΕΙΘΟΥΣ |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Όσοι βρίσκονται σ' αυτή την αίθουσα γνωρίζουν ότι πάντοτε, με όλες μου τις δυνάμεις και με αίσθημα εθνικής υπερήφησης τη θέση που μου εμπιστεύθηκε η Πολιτεία.- Αντισταθείτε. Κρατήστε ψηλά το κεφάλι. Τώρα η φωνή σας μπορεί να ακουστεί. Τέλος στη "σιωπή των αμινών".- Φυσικά δεν περιμένουμε από εσάς απάντηση σ' αυτά τα ερωτήματα, εφόσον πάντοτε είχατε ένδοξα ιδεών και φτώχεια επιχειρημάτων.- Ο Ηράκλειτος είχε διαγνώσει πως στο Σύμπαν (και στην ανθρώπινη κοινωνία) όλα είναι και δεν είναι ενότητα (συλλάψεις³ όλα και ουχ όλα), πως ο πόλεμος είναι κοινός και δίκιο είναι η έρις, κι όλα γίνονται με την έριδα και από ανάγκη (...τον πόλεμον εόντα ζονόν και δίκην έριν και γινόμενα πάντα κατ' έριν και χρεών). Και βέβαια, ο πολιτισμός έσπευσε να επιβεβαιώσει τη ρήση του μεγάλου Εφέσιου. | <ul style="list-style-type: none">α) Επίκληση στο συναίσθημα του δέκτηβ) Επίκληση στο ήθος του πομπούγ) Επίκληση στην αυθεντίαδ) Επίθεση στο ήθος του αντιπάλουε) Επίκληση στο ήθος του δέκτη |

(Το τελευταίο κείμενο ανήκει σε άρθρο του Μ. Πλωρίτη με τίτλο «Η ενότητα και το σκοινί», στη εφημερίδα «Το Βήμα», 28.3.99.)

³ συλλάψεις (αιολική διάλεκτος) = συλλήψεις.

II.Δ. Λεξιλόγιο

II.Δ.1. Ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης

II.Δ.1.1. Στη Γενική Συνέλευση των μαθητών του σχολείου σας παίρνετε το λόγο μετά από τον κάποιον ομιλητή που κατέθεσε μια ενδιαφέρουσα πρόταση για τη διοργάνωση των αθλητικών εκδηλώσεων του σχολείου και την υποστήριξε με πειστικά επιχειρήματα. Στην ομιλία σας εξηγείτε τους λόγους για τους οποίους τη βρήκατε πειστική, εκφράζετε τη συμφωνία σας με αυτήν και καλείτε τους συμμαθητές σας να την ψηφίσουν. Για να είναι ο λόγος σας πιο προσεγμένος και πιο αποτελεσματικός χρησιμοποιείτε λέξεις από τον ακόλουθο πίνακα που συνδυάζονται με τη λέξη επιχείρημα:

| | | | |
|------------|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------|
| ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ | αλυσίδα αντίκρουση έλεγχος | κατάρριψη οπλοστάσιο παράταξη | προβολή σειρά σωρεία |
| ΕΠΙΘΕΤΑ | ακαταμάχητο ατράνταχτο έγκυρο | ισχυρό λογικό πειστικό | σοβαρό τετράγωνο |
| ΡΗΜΑΤΑ | αντικρούω αποκρούω | παρατάσσω προβάλλω | χρησιμοποιώ φέρω |

II.Δ.1.2. Μέλη του Συλλόγου Γονέων του σχολείου σας υποστήριξαν σε ανοιχτή συζήτηση ότι πρέπει να καταργηθεί η πενθήμερη εκδρομή της Γ΄ Λυκείου. Επειδή διαφωνείτε, σε επιστολή σας προς την τοπική εφημερίδα απορρίπτετε την άποψή τους, ελέγχοντας την επιχειρηματολογία τους και εκφράζετε την αντίθετη θέση σας. Στην προσπάθειά σας αυτή σας βοηθούν οι λέξεις του ακόλουθου πίνακα:

| | | | |
|------------|--------------------------------------|---|---|
| ΡΗΜΑΤΑ | αναϊρώ αντλώ αντικρούω | αποκρούω αραδιάζω εξουδετερώνω | οχυρώνομαι πίσω από... παρουσιάζω χρησιμοποιώ |
| ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ | ανατροπή απόκρουση έλεγχος | γυμνότητα έλλειψη κενότητα | προβολή σωρεία χρήση |
| ΕΠΙΘΕΤΑ | ανεδαφικό αστήρικτο αντιφατικό | διασκεδαστικό κακόπιστο παραπλανητικό | σαθρό σοφιστικό στρεψόδικο |

II.Δ.1.3. Απαντώντας στις παρατηρήσεις των γονέων σας σχετικά με τον υπερβολικό χρόνο που αφιερώνετε στους φίλους σας, εκφράζετε την άποψή σας σχετικά με τη σημασία της φιλίας στη ζωή του νέου ανθρώπου. Επειδή αισθάνεστε βέβαιος για την ορθότητα της γνώμης σας, τη διατυπώνετε σε 200 περίπου λέξεις (προσχεδιασμένος προφορικός λόγος), χρησιμοποιώντας εκφράσεις που δηλώνουν βεβαιότητα.

II.Δ.1.4. Προβληματισμένος από τους κινδύνους που ενέχουν για την υγεία των καταναλωτών τα μεταλλαγμένα τρόφιμα, εκφράζετε στους φίλους σας την άποψη ότι η φύση ενδέχεται να εκδικείται τον άνθρωπο, εφόσον αυτός ξεπέρασε τα όρια της εκμετάλλευσής της. Διατυπώνετε τη γνώμη σας σε μία παράγραφο, χρησιμοποιώντας εκφράσεις που δηλώνουν πιθανότητα και ενδεχόμενο.

Π.Δ.3.3. Επιχειρείτε να γράψετε την αγόρευση ενός δικηγόρου στο σενάριο μιας ταινίας που πρόκειται να γυρίσετε με τους φίλους σας. Για να αποδώσετε πειστικότερα το ύφος, αντικαθιστάτε τις υπογραμμισμένες εκφράσεις του κειμένου σας με τις κατάλληλες λέξεις από αυτές που δίνονται (τέσσερις λέξεις περισσεύουν), επιφέροντας όποιες αλλαγές στις λέξεις ή στις προτάσεις κρίνετε αναγκαίες.

| | | | |
|---------------|--------------|----------------|-------------|
| αδιάσειστος | εγκεφαλικός | ευλογοφανής | ραδιούργος |
| απότοκος | εμπαιγμός | ορθολογισμός | σοφιστεία |
| αντόδηλος | ευαπόδεικτος | πειθαναγκασμός | στρεψοδικία |
| δειγματοληψία | ευθυκρισία | προσεταιρισμός | συμπαιγνία |

Κύριοι ένορκοι,

η θέση της υπεράσπισης είναι ευχερής, διότι στην προκειμένη περίπτωση η αθωότητα του πελάτη μας (αποδεικνύεται εύκολα) _____ (1). Και μόνον με τη χρήση της λογικής θα αποδείξουμε τη(ν) (άνομη συνεργασία) _____ (2) αντιδίκου και μαρτύρων, οι οποίοι προσπάθησαν να εξαπατήσουν το δικαστήριο. Ο δικηγόρος του αντιδίκου, όπως αποδείχθηκε, είναι (άτομο που ενεργεί με δόλια μέσα) _____ (3). Με δηλώσεις του στον τύπο αρχικώς αποπειράθηκε να (πάρει με το μέρος του), _____ (4) την κοινή γνώμη ανεπιτυχώς βεβαίως. Στη συνέχεια επιχείρησε με (εκβιασμούς και απειλές εναντίον) _____ (5) των μαρτύρων να επιτύχει ευνοϊκές καταθέσεις. (Αποτέλεσμα) _____ (6) της προσπάθειας αυτής ήταν οι μάρτυρες να εμφανιστούν φοβισμένοι και να εκστομίσουν τα (ολοφάνερα) _____ (7) ψεύδη που τους είχε υποδείξει. Αυτού του είδους οι ενέργειες όμως σε τι άλλο θα μπορούσαν να αποσκοπούν παρά (στην γελοιοποίησή) _____ (8) σας;

Κύριοι ένορκοι,

με (τη λογική) _____ (9) που σας χαρακτηρίζει, είμαι βέβαιος ότι είστε σε θέση να διακρίνετε τα (αληθοφανή) _____ (10) επιχειρήματα από τα αληθινά. Η αθώωση του πελάτη μου θα είναι ο θρίαμβος της (ορθής σας απόφασης) _____ (11) και η ολοκληρωτική καταδίκη κάθε προσπάθειας (διαστρέβλωσης της αλήθειας) _____ (12) που επιχειρεί ο αντίδικος.

Π.Δ.3.7. Να συμπληρώσετε τα κενά των προτάσεων με την κατάλληλη λέξη απ' αυτές που δίνονται (με άρθρο ή χωρίς αυτό).

- | | | |
|------------------|----------------|------------------|
| • διαφώτιση | • πειστικότητα | • προσεταιρισμός |
| • παραπλάνηση | • προπαγάνδα | • προσηλυτισμός |
| • πειθαναγκασμός | • προσέλκυση | |

Υπήρξε ηγετικό στέλεχος της παράταξης του αλλά και διαπρεπής δικηγόρος. Οι αγορεύσεις του στα δικαστήρια ήταν υποδειγματικές για _____ (1) τους κι έχουν δημοσιευτεί πολλές σε διάφορα νομικά περιοδικά, για να διδάξουν τους νέους δικηγόρους. Οι αντίπαλοί του τον κατηγορούν ότι με τη σωρεία των επιχειρημάτων του επιχειρήσε συχνά _____ (2) του δικαστηρίου. Νέος ακόμη φιλοδόξησε να εκλεγεί πρόεδρος του δικηγορικού συλλόγου. Με τη συνεπή και αξιοπρεπή στάση του πέτυχε _____ (3) πολλών ψηφοφόρων και εξασφάλισε την προεδρία για πολλά χρόνια. Αργότερα θέλησε να αναμιχθεί και στην πολιτική, πράγμα που πέτυχε με ευκολία. Η ρητορική του δεινότητα τον βοήθησε και σε αυτόν τον τομέα. Αναδείχθηκε ικανότατος στ _____ (4) του κόσμου σχετικά με το πρόγραμμα και τις αρχές του κόμματός του, στ _____ (5) οπαδών από άλλες παρατάξεις και γενικότερα στ _____ (6) νέων ψηφοφόρων. Επιπλέον η επιχειρηματολογία που χρησιμοποίησε στην προεκλογική του εκστρατεία δεν άφησε περιθώρια σε κανέναν να τον κατηγορήσει για _____ (7) υπέρ του κόμματός του, ή για άσκηση _____ (8) στους ψηφοφόρους του.

Κριτήριο για ωριαία δοκιμασία

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κριτήριο ενδείκνυται να δοθεί μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας της ενότητας *Επίκληση στη λογική - Επιχειρήματα και τεκμήρια*. Ωστόσο διερευνά το αποτέλεσμα της διδασκαλίας από την αρχή του διδακτικού εγχειριδίου. Οι ερωτήσεις κλιμακώνουν τις απαιτήσεις τους από την κατανόηση και την ανάλυση (1-3) έως τη σύνθεση (4).

B. ΚΕΙΜΕΝΟ

Ασκήσεις ψυχραιμίας και χιούμορ

Είναι γενικώς αποδεκτό στους γιατρούς και τους ψυχολόγους ότι η συμπεριφορά μας μέσα στο αυτοκίνητο έχει τάσεις προς επιθετικότητα. Επίσης έχει αποδειχθεί πειραματικά σε ανθρώπους, αλλά και σε ζώα, ότι, αν περιοριστεί ο ζωτικός χώρος που τους χρειάζεται, αυξάνεται η επιθετικότητά τους. Και να το πούμε πιο απλά: αν κάποιος σας κάνει σφήνα με το αυτοκίνητο και βρεθεί μπροστά σας ξαφνικά, αυτός προσβάλλει τον ζωτικό σας χώρο και η αντίδρασή σας θα είναι «φυσιολογικά» επιθετική! Μπορείτε όμως, όπως όλοι μας, να ξεπεράσετε αυτή τη επιθετικότητα. Υπάρχουν πολλοί τρόποι να γίνουμε εμείς καλύτεροι, αλλά και να επηρεάσουμε θετικά το περιβάλλον μας.

Το πρώτο βήμα είναι να παρατηρήσουμε τον εαυτό μας σε συνθήκες οδήγησης στην πόλη. Αν δούμε κάτι που δεν μας αρέσει καθόλου, θα πρέπει να προβληματιστούμε και να δοκιμάσουμε να το αλλάξουμε! Όχι μόνο για να βελτιώσουμε την κατάσταση στην κυκλοφορία αλλά και για να γίνουμε εμείς οι ίδιοι καλύτεροι. Γιατί δεν είμαστε διαφορετικοί στο τιμόνι απ' ό,τι στη ζωή μας: ένας ευγενικός οδηγός είναι και ένας καλός και υπομονετικός πατέρας.

Το επόμενο στάδιο είναι να αντιμετωπίσουμε το κυκλοφοριακό χάος ως μία άσκηση ψυχραιμίας και αυτοπειθαρχίας. Δεν χρειάζεται να παρασυρόμαστε από τις συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον μας. Αν όλοι ουρλιάζουν, κτυπούν τις κόρνες και ανεβαίνουν στα πεζοδρόμια, δεν μας βοηθάει να τους ακολουθήσουμε. Δεν λύνουν το πρόβλημα αυτές οι αντιδράσεις. Αντίθετα, το χειροτερεύουν και διαταράσσουν και την ψυχική μας κατάσταση. Από την άλλη πλευρά, είναι και σπάταλη ενέργειας.

Για να ξεπεράσετε τα δύσκολα, δοκιμάστε το χιούμορ, παίξτε στο κασετόφωνο απαλή μουσική, αποφύγετε να οδηγήσετε όταν είστε από πριν εκνευρισμένοι. Αν κάποιος σας «κλείσει», σας πάρει τη σειρά, σας συμπεριφερθεί ανάχωρα, μη δώσετε σημασία, μην περάσετε στην αντιπίθεση. Μπορεί απλώς να έκανε λάθος εκτίμηση ή να βρίσκεται σε άσχημη ψυχολογική κατάσταση, ή και να σας προξενήσει ζημιά μεγαλύτερη από όση περιμένατε! Με όλα αυτά δεν σας συνιστούμε να γίνετε «πρόβατα», δεν ζητάμε να αποδεχθείτε τις κακές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα μας, αλλά να διαφυλάξετε τη δική σας ισορροπία απέναντι στο χάος.

Η οδήγηση είναι κοινωνική εμπειρία, εξασκήστε λοιπόν την κοινωνικότητά σας με τον καλύτερο τρόπο. Ένας μόνο οδηγός που σέβεται τον εαυτό του και τους άλλους μπορεί να κάνει τη διαφορά, μπορεί να βελτιώσει τις συνθήκες κίνησης στην πόλη. Ναι! Και ο ένας κάνει τη διαφορά. Δείτε το σαν την προσωπική σας συμβολή στην κοινωνία μας. Εμείς δημιουργούμε το πρόβλημα, μη το ξεχνάτε! Εμείς είμαστε το περιβάλλον που ζούμε, εμείς καθορίζουμε το αποτέλεσμα. Από αύριο θα είναι όλα καλύτερα, έτσι δεν είναι;

(Από άρθρο στην εφημερίδα «Τα Νέα», 19.4.99)

Γ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Να εντοπίσετε τα χωρία του κειμένου, όπου ο συντάκτης προσπαθεί
α) να εξηγήσει και β) να πείσει. Να προσδιορίσετε αυτά τα χωρία, σημειώνον-
τας τις λέξεις ή φράσεις με τις οποίες αρχίζουν και τελειώνουν.
(Μονάδες 4)
2. Να διακρίνετε τα γλωσσικά μέσα με τα οποία ο συντάκτης επιχειρεί να πείσει
(π.χ. έγκλιση ρήματος, σημεία στίξης, επαναλήψεις λέξεων ή και συντακτι-
κών σχημάτων).
(Μονάδες 4)
3. Σε ποιο σημείο του κειμένου έχουμε επίκληση σε αυθεντία και ποια άλλα είδη
τεκμηρίων παρατηρείτε στο κείμενο; Να προσδιορίσετε τα αντίστοιχα χωρία
σημειώνοντας τις λέξεις ή φράσεις με τις οποίες αρχίζουν και τελειώνουν.
(Μονάδες 4)
4. Εκτός από την περίπτωση με την οποία ασχολείται το κείμενο υπάρχουν και
άλλες καταστάσεις τις οποίες θα χρησίμευε να τις αντιμετωπίσουμε με ψυ-
χραιμία και χιούμορ. Να υποστηρίξετε αυτήν τη χρησιμότητα για μία από
αυτές τις καταστάσεις σε μία παράγραφο 100 περίπου λέξεων, χρησιμοποιώ-
ντας κάποιο είδος τεκμηρίου (π.χ. παράδειγμα, δεδομένα έρευνας). Το κείμε-
νο θα δημοσιευτεί στη μόνιμη στήλη με τίτλο «Συμβουλές για μια καλύτερη
ζωή» στη σχολική εφημερίδα.
(Μονάδες 8)

Το δοκίμιο

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Οι επισημάνσεις μας ως προς τις ερωτήσεις που καλύπτουν τη διδακτική ενότητα τη σχετική με το δοκίμιο, είναι οι εξής:

α) Οι ερωτήσεις επί των κειμένων ανταποκρίνονται μόνο στους βασικούς στόχους κάθε υποενότητας, και, επομένως, σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι η επεξεργασία των εν λόγω κειμένων εξαντλείται με τις υπάρχουσες ερωτήσεις. Η προσπάθεια άλλωστε αφενός να επικεντρωθούμε στους βασικούς στόχους κάθε υποενότητας και αφετέρου να εκπονήσουμε ερωτήσεις «ευέλικτες» σε κάθε πιθανή τροποποίηση, μας ανάγκασε να περιορίσουμε τις ερωτήσεις κατανόησης και γλωσσικής επεξεργασίας των κειμένων. Είναι, επομένως, αναγκαίο ο εκπαιδευτικός που θα θελήσει να χρησιμοποιήσει κάποιο ή κάποια από τα υπάρχοντα στο παρόν τεύχος κείμενα, να τροποποιήσει και κυρίως να συμπληρώσει τις υπάρχουσες ερωτήσεις, πάντα με κριτήριο το επίπεδο της τάξης του, την διδακτική πορεία που έχει ή σχεδιάζει να ακολουθήσει και τους γενικούς και ειδικότερους στόχους της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας.

β) Στον τρόπο διατύπωσης των ζητούμενων κάθε ερώτησης καταβλήθηκε προσπάθεια να αξιοποιηθεί η ορολογία του πρώτου μέρους του σχολικού εγχειριδίου, που ασχολείται γενικά με τους τρόπους πειθούς. Αυτό έγινε και για να ενισχυθεί στη συνείδηση του μαθητή η άρρηκτη ενότητα που υπάρχει μεταξύ του Α' και του Β' μέρους του σχολικού εγχειριδίου, και, γενικά, για να χρησιμοποιούμε τους ίδιους όρους για τα ίδια ζητούμενα.

γ) Η επιλογή των κειμένων ή των αποσπασμάτων τους έγινε με βασικά κριτήρια το βαθμό ανταπόκρισής τους στους γενικούς και ειδικότερους στόχους της ενότητας, την ελκυστικότητά τους στη μορφή και το περιεχόμενο, όπως και την αποφυγή της επανάληψης τετριμμένων θεμάτων.

Ειδικότερα, επίσης, στην ενότητα της σύγκρισης του δοκιμίου με άλλα γραμματειακά είδη καταβλήθηκε προσπάθεια τα αποσπάσματα των διαφόρων κειμενικών ειδών να συνδέονται μεταξύ τους θεματολογικά, ώστε η προσοχή του μαθητή να επικεντρώνεται στον τρόπο που πραγματεύονται το ίδιο θέμα διαφορετικά κειμενικά είδη.

Η δέσμευση αυτή, όπως και τα κριτήρια που αναφέρθηκαν προηγουμένως μάς οδήγησαν κάποιες φορές στην επιλογή κειμένων από ορισμένους συγγραφείς. Η επανάληψη αυτή προφανώς δεν σημαίνει ότι θεωρούμε τους εν λόγω συγγραφείς ως μοναδικά πρότυπα, ή ότι έχουμε άλλους, άρρητους λόγους για

τους οποίους προτιμήσαμε τα κείμενά τους. Άλλωστε ο κάθε συνάδελφος μπορεί, αν θέλει, να κρατήσει το πνεύμα της άσκησης και να αντικαταστήσει τα εν λόγω κείμενα με εκείνα που ο ίδιος θεωρεί προσφορότερα. Και στην προκειμένη περίπτωση οι υποδείξεις κάθε συναδέλφου θα μας είναι πολύτιμες για τη βελτίωση του έργου μας.

δ) Στο μεγαλύτερο μέρος τους οι ερωτήσεις αξιοποιούν αποσπάσματα κειμένων και όχι ολοκληρωμένα κείμενα. Αυτό γίνεται και για να επικεντρωθούμε στους ειδικότερους στόχους κάθε ενότητας, (π.χ. σύγκριση του δοκιμίου με άλλα γραμματειακά είδη), αλλά και για λόγους πρακτικότητας των εν λόγω ασκήσεων. Πολλές φορές βέβαια και τα επιλεγμένα αποσπάσματα είναι αρκετά εκτενής, επειδή αυτό απαιτεί η ίδια η φύση της ενότητας του δοκιμίου και η διερεύνηση των σχετικών φαινομένων. Οι ερωτήσεις όμως που αφορούν στη δομή του δοκιμίου, στηρίζονται στην επεξεργασία ολοκληρωμένων κειμένων, γιατί, όπως είναι ευνόητο, δεν είναι δυνατόν διαφορετικά να εντοπισθούν και να εξετασθούν βασικές παράμετροι της δομής ενός δοκιμίου.

ε) Από τις ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου, κυριαρχεί η ερώτηση αντιστοίχισης ή σύζευξης, μόνη της ή σε συνδυασμό με ερωτήσεις σύντομης απάντησης ή ελεύθερης ανάπτυξης. Ο τύπος αυτός της ερώτησης χρησιμοποιείται κυρίως στη σύγκριση του δοκιμίου με τα άλλα γραμματειακά είδη, εφόσον στην περίπτωση αυτή κατεξοχήν συνάδει με τους ειδικότερους στόχους της διδακτικής ενότητας. Άλλωστε και οι σχετικές ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου στην ουσία είναι ερωτήσεις αντιστοίχισης.

Επίσης χρησιμοποιείται και ο τύπος της ερώτησης διάταξης, πάντα σε συνδυασμό με ερώτηση σύντομης απάντησης για τη δικαιολόγηση της ιεράρχησης με συγκεκριμένα κάθε φορά κριτήρια. Ο τύπος αυτός ερώτησης χρησιμοποιείται στην περίπτωση που εξετάζεται ο βαθμός της λογοτεχνικότητας ενός δοκιμίου ή διερευνάται το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλει ο δοκιμογράφος για να πείσει τους αναγνώστες του. Και, τέλος, ο τύπος αυτός της ερώτησης χρησιμοποιείται στην εξέταση της βασικής δομής ενός αποδεικτικού δοκιμίου, όπου κυριαρχεί η λογική αλληλουχία στην παράθεση των σκέψεων του συγγραφέα.

στ) Οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης είτε αξιοποιούνται στην επεξεργασία της δομής και του περιεχομένου ενός κειμένου, είτε «συμπληρώνουν» τις ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου, οπότε ζητείται από τους μαθητές η δικαιολόγηση των απαντήσεών τους με συγκεκριμένα κάθε φορά κριτήρια. Με τον τρόπο αυτό και αποφεύγεται η τυχαία επιλογή των ορθών απαντήσεων και συγχρόνως παρέ-

χεται η δυνατότητα ενασχόλησης με παραμέτρους του κειμένου που δεν «καλύπτονται» με τις ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου.

ζ) Οι ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης αναφέρονται σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας και πηγάζουν από συντομότερα ή εκτενέστερα κείμενα, των οποίων το περιεχόμενο καλούνται οι μαθητές να αξιοποιήσουν ως πληροφοριακό υλικό ή ερέθισμα για προβληματισμό, ή/και να μετασχηματίσουν, ώστε να ανταποκρίνεται σε διαφορετική κατάσταση επικοινωνίας. Επίσης στις περισσότερες των ερωτήσεων ελεύθερης ανάπτυξης εκτός από την κατάσταση επικοινωνίας και την έκταση του κειμένου, δίδονται και άλλες δεσμευτικές για το μαθητή παράμετροι (π.χ. καθορίζεται η ακολουθητέα συλλογιστική πορεία ή ο τρόπος πειθούς), που βέβαια συνάδουν με την συγκεκριμένη επικοινωνιακή κατάσταση. Με τον τρόπο αυτό και ο μαθητής εθίζεται στον πειθαρχημένο λόγο και, επομένως, σκέψη και η αξιολόγηση του κειμένου του καθίσταται λιγότερο υποκειμενική.

η) Ιδιαίτερη προσπάθεια καταβλήθηκε ώστε οι ερωτήσεις κάθε τύπου, στο σύνολό τους, να ανταποκρίνονται σε όσο το δυνατόν περισσότερους από τους στόχους της αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα, με ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνους των ανώτερων βαθμίδων του ταξινομικού σχήματος των Bloom & Krathwohl, και κυρίως της σύνθεσης, δηλαδή της παραγωγής λόγου.

Πιστεύουμε επίσης ότι σχεδόν κάθε τύπος ερώτησης αυτού του τεύχους, εκτός εκείνων που άπτονται της θεωρίας και εν μέρει του λεξιλογίου του σχολικού εγχειριδίου, μπορεί με την κατάλληλη συμπλήρωση ή τροποποίηση να οδηγήσει στην παραγωγή λόγου εκ μέρους των μαθητών. Αν αυτό δεν έγινε σε κάθε περίπτωση οφείλεται μόνο σε λόγους οικονομίας και, επομένως, πρακτικότητας των ασκήσεων.

θ) Οι υπάρχουσες λεξιλογικές ασκήσεις καλύπτουν μόνο το λεξιλόγιο της σχετικής ενότητας του σχολικού εγχειριδίου το οποίο δεν σχετίζεται άμεσα με την επεξεργασία κάποιου κειμένου (π.χ. το λεξιλόγιο της σελίδας 121 του σχολικού εγχειριδίου) για προφανείς λόγους. Επομένως, όπως τονίσθηκε και στην αρχή της παρούσας εισαγωγής, οι συνάδελφοι που θα θελήσουν να χρησιμοποιήσουν κάποιο ή κάποια από τα κείμενα του παρόντος τεύχους, θα χρειασθεί ίσως να συμπληρώσουν τις ερωτήσεις του και με λεξιλογικές, εάν και εφόσον κάτι τέτοιο κρίνεται αναγκαίο από τους στόχους της ενότητας και της εξέτασης.

ι) Ό,τι ισχύει για κάθε τύπο ερώτησης σε κάθε ενότητα του παρόντος τεύχους ισχύει και για τα κριτήρια αξιολόγησης, ολιγόλεπτα ή ωριαία. Ο διδάσκων, δηλα-

δή, μπορεί να τα αξιοποιήσει αυτούσια ή να τα τροποποιήσει ανάλογα, ώστε να αντιστοιχούν στη διδασκαλία που προηγήθηκε και με το επίπεδο της τάξης του.

ια) Κάποιες από τις ερωτήσεις κάθε ενότητας όπως και ένα από τα υπάρχοντα κριτήρια αξιολόγησης του κεφαλαίου «Το δοκίμιο» έχουν χρησιμοποιηθεί, ελαφρά διασκευασμένα, στη σχολική πράξη, ειδικότερα σε Λύκεια της πρωτεύουσας, και από τις επιδόσεις των μαθητών έχουν αντληθεί στοιχεία για βασικά χαρακτηριστικά τους (δείκτης διακριτικότητας και ευκολίας ολόκληρου του τεστ, μέσος όρος επίδοσης των μαθητών, εύρος διασποράς κλπ). Σε περίπτωση πάντως που κάποιες ερωτήσεις ή κριτήρια χρησιμοποιηθούν από τους συναδέλφους, η ενημέρωσή μας για τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χρήση τους, θα μας είναι πολύτιμη, εφόσον με τον τρόπο αυτό αντλούμε αδιάψευστα στοιχεία, για να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά τους και να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητά τους, πάντα σε συνδυασμό, βέβαια, με τους ειδικότερους σκοπούς της εξέτασης, όπως διαμορφώνονται κάθε φορά.

ιβ) Η σειρά των διαφόρων τύπων ερωτήσεων σε κάθε διδακτική ενότητα δεν σχετίζεται με την ακολουθητέα στην τάξη διδακτική πορεία, ούτε υπακούει σε κάποια διδακτική αρχή. Εφόσον βασική αρχή στη διδασκαλία και την αξιολόγηση είναι η πορεία από τα εύκολα στα δύσκολα, από την γνώση και κατανόηση στην εφαρμογή ενός γλωσσικού φαινομένου, προφανώς στη διδακτική πράξη θα πρέπει να προηγηθούν οι ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου ή /και σύντομης απάντησης και να ακολουθήσουν οι ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης, δηλαδή οι ερωτήσεις παραγωγής λόγου.

ιγ) Με δεδομένη την παιδαγωγική αρχή ότι τα ζητούμενα της αξιολόγησης πρέπει να είναι σύμμετρα με τα δεδομένα της διδασκαλίας, το προτεινόμενο υποστηρικτικό υλικό αξιοποιείται μόνο εφόσον εντάσσεται οργανικά στην εκάστοτε διδακτική πορεία του εκπαιδευτικού, όπως αυτή διαμορφώνεται από τη διδακτική εμπειρία και το στυλ του, αλλά και τις σχετικές υποδείξεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Με άλλα λόγια, κατάχρηση ή /και κακή χρήση του υλικού αυτού έχουμε όταν η διδασκαλία αντικαθίσταται από τη διανομή των ερωτήσεων στους μαθητές και την αναζήτηση στην τάξη των απαντήσεων σ' αυτές. Όπως έχει άλλωστε τονισθεί πάμπολλες φορές, οι ερωτήσεις των τευχών του ΚΕΕ για το γλωσσικό μάθημα πρέπει να θεωρούνται ως ερέθισμα για την ενεργοποίηση της επινοητικότητας του διδάσκοντος και όχι ως δεσμευτικό υλικό, το οποίο πειθαναγκάζει εκπαιδευτικούς και μαθητές, και, εκτός των άλλων, στρεβλώνει και παραποιεί την ακολουθητέα πορεία στη διδακτική πράξη.

Ι. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΔΟΚΙΜΙΟΥ

Ι.1. Ερωτήσεις σύντομης απάντησης

Ι.1.1. Κάθε δοκιμογράφος, ανάλογα με τη βασική του πρόθεση (να πληροφορήσει, να πείσει κλπ) ακολουθεί και διαφορετικό τρόπο ανάπτυξης και τεκμηρίωσης της θέσης του. Ο ακόλουθος πίνακας περιλαμβάνει βασικούς τρόπους ανάπτυξης διαφόρων δοκιμιών που αναφέρονται στο γυναικείο ζήτημα. Με βάση αυτούς να προσδιορίσετε τη βασική πρόθεση του δοκιμογράφου και να τη γράψετε στην οικεία στήλη του πίνακα. Σε κάθε περίπτωση να δικαιολογήσετε την επιλογή σας.

| ΒΑΣΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΔΟΚΙΜΙΟΥ | ΒΑΣΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΔΟΚΙΜΙΟΓΡΑΦΟΥ |
|---|----------------------------------|
| 1. Παράθεση και ερμηνεία στατιστικών δεδομένων για την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών. | |
| 2. Αναφορά στο πώς έβλεπαν τη χειραφέτηση της γυναίκας εξέχουσες μορφές και ρεύματα του φεμινιστικού κινήματος. | |
| 3. Αναφορά στις νομοθετικές ρυθμίσεις που καθορίζουν τις σχέσεις των δύο φύλων και ερμηνεία τους. | |
| 4. Παράθεση μαρτυριών μεμονωμένων γυναικών που υπέστησαν διακρίσεις λόγω του φύλου τους. | |
| 5. Αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων που αναφέρονται στη γυναίκα. | |

1.2. Ερωτήσεις συνδυασμού αντικειμενικού τύπου και σύντομης απάντησης

1.2.1. Τα ακόλουθα αποσπάσματα δοκιμίων αξιοποιούν διαφορετικούς τρόπους πειθούς, ανάλογα με τη βασική πρόθεση του συντάκτη τους. Να εντοπίσετε τον τρόπο πειθούς που χρησιμοποιείται σε καθένα απ' αυτά, αντιστοιχίζοντας τα δεδομένα της στήλης Α του ακόλουθου πίνακα με εκείνα της στήλης Β (τρία περισσεύουν) και στη συνέχεια να προσδιορίσετε την πρόθεση του κάθε δοκιμιογράφου, συμπληρώνοντας την τρίτη στήλη του πίνακα.

| ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΔΟΚΙΜΙΩΝ | ΤΡΟΠΟΣ ΠΕΙΘΟΥΣ | ΠΡΟΘΕΣΗ ΤΟΥ ΔΟΚΙΜΙΟΓΡΑΦΟΥ |
|---|--|---------------------------|
| 1. Μία άποψη για τη «μάχη» των γενεών είναι ότι υπάρχει κάποια επανάσταση των νέων ενάντια στην πατρική εξουσία και, τουλάχιστον, έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιών. Σχετικά μ' αυτό όμως ο Βερν Μπένγκστον, ένας από τους πιο προσεκτικούς μελετητές του θέματος, έχει συλλέξει στοιχεία από 500 και περισσότερους μαθητές τριών κολεγίων της Νότιας Καλιφόρνιας που πείθουν ότι ο βαθμός αποξένωσης είναι στην πραγματικότητα μικρότερος από ό,τι πιστεύεται. | α) επίθεση στο ήθος του αντιπάλου | |
| 2. Από τη στιγμή που η ανάπτυξη της τεχνολογίας επιτρέπει και η ανάπτυξη του τριτογενούς τομέα επιβάλλει τη χρησιμοποίηση όχι μόνο των μυϊκών, αλλά και των διανοητικών ικανοτήτων του ανθρώπου, η γυναίκα εισέρχεται πλησίον στην αγορά εργασίας, που ακόμα και στον 19 ^ο αιώνα κυριαρχείται από τον άντρα. Η επαγγελμαματοποίηση όμως της γυναίκας σημαίνει και σχετική αυτονόμηση και ανεξαρτητοποίησή της απέναντι στον άντρα. Ένα εξίσου σημαντικό βήμα είναι ότι η γυναίκα ανεβάζει το μορφωτικό της επίπεδο και πάει κάτω από τις νέες ανάγκες χρησιμοποίησής της, που αναπτύσσονται στην Οικονομία. Με την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου της γυναίκας κλονίζεται και τε- | β) επίκληση στο ήθος του πομπού γ) επίκληση στην αυθεντία | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>λικά καταλύεται ο μύθος για την δήθεν φυσικά δεδομένη πνευματική κατωτερότητα της γυναίκας.</p> | <p>δ) χρήση «τεκμηρίων»</p> | |
| <p>3. Άλλος χαρακτηριστικός αριθμός είναι τα ποσοστά των αποφοίτων της μέσης εκπαίδευσης· εκτός από την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, δύο μονάχα νομοί (Αχαΐας και Κορινθίας) έχουν ποσοστό μεγαλύτερο από το 10%, που σημαίνει πως μόνο ένας στους δέκα κατοίκους έχει αποφοιτήσει από τα παλιά Γυμνάσια ή τα σημερινά Λύκεια. Και ένας τελευταίος αριθμός: οι γυναίκες αναλφάβητες (με στοιχεία του 1970) αποτελούσαν το 79,2% του συνολικού αριθμού των αναλφάβητων, τοποθετώντας έτσι τη χώρα μας ανάμεσα στις 5 (από τις 101) χώρες που η αναλογία αυτή ξεπερνά το 75%.</p> | <p>ε) ανάπτυξη επιχειρημάτων</p> <p>στ) χρήση σοφισμάτων</p> | |
| <p>4. Αυτό που γριεβούνε οι άνθρωποι σήμερα είναι η κατοχύρωση των απολαύσεών τους. Κι αυτό ζητούν από το κράτος. Δεν βλέπουν πια τα κοινά, ούτε ενδιαφέρονται για τα κοινά. Πέρα απ' τον εαυτό τους και τον άμεσο κύκλο τους, υπάρχει γι' αυτούς ένα κράτος - πατέρας ή κράτος - μητέρα, ένα κράτος που είναι ταυτοχρόνως και ένα τέρας, ένα είδος Άγιου Βασίλη ο οποίος έχει μια κούλια μέσα από την οποία βγάζει χαρτονομίσματα, άδειες, θέσεις κτλ., αλλά το οποίο πάντως πρέπει να κατοχυρώνει τις απολαύσεις τους.</p> | <p>ζ) επίκληση στο συναίσθημα</p> | |

Αντιστοίχιση

(Το 1^ο υπόσπασμα προέρχεται από το δοκίμιο του Τζόζεφ Αντελσον, «Πού είναι το χάσμα των γενεών», *Δοκίμια Λοκίου*, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων Μέσης Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας Κύπρου, Λευκωσία 1993, σ. 36, διασκευασμένο για τις ανάγκες της άσκησης. Το 2^ο υπόσπασμα από το δοκίμιο του Βισύλη Φύλου «Ο κλωνισμός του πυριδοσιακού γάμου», *Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις*, εκδ. «Σύγχρονη Εποχή», Αθήνα 1989, σ. 117. Το 3^ο από το άρθρο του Μανόλη Ανδρόνικου «Ημείς άδομεν», *Ελληνική Κιβωτός*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1994, σ. 114. Το 4^ο από το δοκίμιο του Κορνήλιου Καστοριάδη, «Το πρόβλημα της δημοκρατίας σήμερα», *Οι ομιλίες στην Ελλάδα*, εκδ. Ύψιλον / Βιβλία, Αθήνα, χ.χ., σ. 132.)

1.Α.4. Λεξιλόγιο

1.Α.4.1. Ερωτήσεις σύντομης απάντησης

1.Α.4.1.1. Απογοητευμένος από την εμπειρία μιας αποτυχημένης συνεργασίας που είχατε με συμμαθητές σας κατά την εκπόνηση μιας συνθετικής εργασίας, αναφέρετε στο ημερολόγιό σας τις προϋποθέσεις που, κατά τη γνώμη σας, καθιστούν μια συνεργασία αρμονική. Στη σύνταξη του κειμένου σας, εκτάσεως μιας παραγράφου, χρησιμοποιείτε τα κατάλληλα συνώνυμα¹² και αντώνυμα της λέξης αρμονία που περιέχει ο ακόλουθος πίνακας:

| | |
|----------|--|
| Συνώνυμα | αναλογία, ευρυθμία, μελωδικότητα, ομοφωνία, συμμετρία, συμφωνία, συνταίριασμα, συντονισμός |
| Αντώνυμα | αρρυθμία, ασυμμετρία, δυσαναλογία, δυσαρμονία, παρατονία, παραφωνία, φάλτσο |

¹² Τα συνώνυμα και τα αντώνυμα στη συναφή σειρά ερωτήσεων του παρόντος τμήχους είναι, ως συνήθως, σχετικά και όχι απόλυτα. Δεν είναι μεγάλη η πιθανότητα να έχουμε μία λέξη απολύτως ισοδύναμη με μία άλλη ως προς το γνωστικό και το συναισθηματικό φορτίο, ως προς τις συνοποδηλώσεις και ως προς το επίπεδο ύψους. Για τα ζητήματα σχετικά με τη μέτρηση και τα είδη της συνωνυμίας, καθώς και τη γνωστική και βιωματική σημασία βλ. Μπαμπινιώτη Γ. *Εισαγωγή στη σημασιολογία*, Αθήνα 1977, σσ. 62-66. Για τις περιπτώσεις υποκαταστασιμότητας των λεξημάτων βλ. Lyons J, *Semantics 1*, Cambridge: Cambridge University Press 1977, σ. 199.

Ι.Α.4.1.2. Κάποιος φίλος σας τον ελεύθερο χρόνο του ασχολείται με την κατασκευή διακοσμητικών αντικειμένων. Επειδή πιστεύετε ότι αν και διαθέτει ταλέντο, χρειάζεται ακόμη αρκετή βελτίωση, τού επισημαίνετε τις περιπτώσεις κατά τις οποίες ένα έργο θεωρείται άκομψο και μια εργασία πρόχειρη. Στο κείμενό σας, εκτάσεως δύο παραγράφων, χρησιμοποιείτε τα κατάλληλα συνώνυμα και αντώνυμα των λέξεων αρμονία και τεχνική από τον ακόλουθο πίνακα:

| | | |
|----------------|-----------|---|
| αρμονία | Συνώνυμα: | αναλογία, ευρυθμία, μελωδικότητα, ομοφωνία, συμμετρία, συμφωνία, συνταίριασμα, συντονισμός |
| | Αντώνυμα | αρρυθμία, ασυμμετρία, δυσαναλογία, δυσαρμονία, παρατονία, παραφωνία, φάλτσο. |
| τεχνική | Συνώνυμα | κλειδί, λειτουργία, μεθοδολογία, μέθοδος, μέσο, στιλ, σύστημα, στρατήγημα, τέχνασμα, τέχνη, τεχνοτροπία |
| | Αντώνυμα: | ατεχνία, κακοτεχνία, χοντροδουλειά |

Ι.Α.4.1.3. Από τα συνώνυμα και τα αντώνυμα της λέξης κλασικός που περιέχει ο ακόλουθος πίνακας να επιλέξετε εκείνα που κρίνετε κατάλληλα

- για να εξηγήσετε σε έναν καθηγητή πιάνου τους λόγους για τους οποίους το αγαπημένο σας μουσικό συγκρότημα μπορεί να χαρακτηριστεί κλασικό στο είδος του και
- για να πείσετε τη μητέρα σας ότι σας εκφράζει καλύτερα το μοντέρνο ντύσιμο που επιλέγετε από το κλασικό που εκείνη σας προτείνει.

(Να γράψετε μία παράγραφο για το κάθε θέμα.)

| | | |
|-----------------|----------|--|
| κλασικός | Συνώνυμα | παλιός, καθιερωμένος, εξαιρετικός, αναγνωρισμένος ως... , άριστος, έγκριτος, ασύγκριτος, δόκιμος, υπέροχος, παραδεδεγμένος |
| | Αντώνυμα | αγοραίος, μοντέρνος, σύγχρονος, καινούργιος, της μόδας, αδόκιμος, κοινός, μέτριος, ανάξιος |

Ι.Α.4.1.4. Χρησιμοποιώντας ρήματα του ακόλουθου πίνακα προσπαθήστε σε μία παράγραφο (100-120 λέξεων) να εξηγήσετε

- α) σε ένα μαθητή Γυμνασίου πώς θα γίνεται η διδασκαλία και επεξεργασία μιας αρχαίας τραγωδίας από το πρωτότυπο στο Λύκειο και
β) σε ένα φίλο σας ποιες απαιτήσεις έχετε από έναν ομιλητή για να σας είναι κατανοητός.

| | | |
|-----------------|----------|--|
| ερμηνεύω | Συνώνυμα | αποσαφηνίζω, διαφωτίζω, διευκρινίζω, ξεδιαλώνω, ξεκαθαρίζω, σχολιάζω |
| | Αντώνυμα | μπερδεύω, παρερμηνεύω, συγκαλύπτω, συσκοτίζω. |
| εξηγώ | Συνώνυμα | αιτιολογώ, αναπτύσσω, διασαφηνίζω, μεταφράζω, φωτίζω. |
| | Αντώνυμα | μπερδεύω, παρανοώ, παρεξηγώ, συσκοτίζω |

Ι.Α.4.1.5. Ας υποθέσουμε ότι αναλαμβάνετε μαζί με άλλους συμμαθητές σας την εκπόνηση μιας συνθετικής εργασίας με θέμα τη δεκαετία του '60. Σύμφωνα με τις οδηγίες του καθηγητή σας πρέπει να αναφερθείτε στα ιστορικοπολιτικά γεγονότα, κυρίως όμως στα κοινωνικά φαινόμενα της εποχής, στον πολιτιστικό τομέα και στα επιστημονικά επιτεύγματά της. Χρησιμοποιώντας λέξεις από τον ακόλουθο πίνακα γράψτε σε μία παράγραφο τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσετε το θέμα και θα συνθέσετε την εργασία σας.

| | | |
|--------------------|----------|---|
| αναλύω | Συνώνυμα | ανατέμνω αποσυνθέτω, απλοποιώ, απλουστεύω, διαλύω, δυνάζω, εμβαθύνω, εξαρθρώνω, εξετάζω, ερευνώ, κομματιάζω, τεμαχίζω |
| συνθέτω | Συνώνυμα | δημιουργώ, διαμορφώνω, δομώ, οργανώνω, πλάθω, συναρμολογώ, συγκροτώ, συνενώνω, συντάσσω, σχηματοποιώ. |
| περιεχόμενο | Συνώνυμα | έννοια, νόημα, ουσία, ύλη, υλικό |
| | Αντώνυμα | είδος, μορφή, τύπος, φόρμα |

1.A.4.2. Ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου

1.A.4.2.1. Να συμπληρώσετε τα κενά στις ακόλουθες προτάσεις με την κατάλληλη λέξη από τα ζευγάρια των λέξεων που δίνονται, ώστε να φανεί η εννοιολογική διαφορά τους. Ορισμένες λέξεις θα χρησιμοποιηθούν περισσότερες από μία φορές.

| | |
|-----------------------|----------------------------|
| • πρότυπος-πρωτότυπος | • ευθύνη- υπευθυνότητα |
| • τεχνικός-τεχνητός | • ηχητικός-ηχηρός |
| • πείρα- εμπειρία | • κληροδοτώ-κληρονομώ |
| • εναλλαγή- συναλλαγή | • πρωταγωνιστής-πρωτοπόρος |

1. Στα κωμικά τηλεοπτικά επεισόδια, για να ενισχυθεί η εντύπωση του αστειού στο κοινό, χρησιμοποιούνται _____ γέλια και χειροκροτήματα ως _____ εφέ.
2. Η ολοκλήρωση της κατασκευής της _____ λίμνης σε τόσο σύντομο διάστημα αποτέλεσε μεγάλο _____ επίτευγμα.
3. Η μετάφραση της κωμωδίας του Αριστοφάνη από το γνωστό σκηνοθέτη σε πολλά σημεία παραποιεί το _____.
4. Οι νέοι συνήθως επιλέγουν ως _____, πρόσωπα που τους εντυπωσιάζουν.
5. _____ το σχέδιο, πρακτικά όμως ανεφάρμοστο.
6. Σύμφωνα με τη διαθήκη του, ο διαθέτης _____ το μεγαλύτερο μέρος της περιουσίας του σε κοινωφελή ιδρύματα, επομένως οι συγγενείς του αναμένεται να _____ ελάχιστα.
7. Με τα επιτυχημένα πειράματά του σε ανθρώπινα κύτταρα ο νεαρός επιστήμονας θεωρήθηκε _____ στον τομέα της μοριακής βιολογίας.
8. Η αστυνομία συνέλαβε τους _____ των επεισοδίων που διαδραματίστηκαν μετά τη λήξη του αγώνα.
9. Είναι θεωρητικά άριστα καταρτισμένος, αλλά του λείπει ακόμη η _____, επομένως η συνεργασία του με τον ηλικιωμένο τεχνίτη θα αποτελέσει ωφέλιμη _____ γι' αυτόν.
10. Αυστηρώς, η δυσάρεστη _____ που έζησε δεν τον όπλισε με την απαιτούμενη _____, ώστε να μην επαναλάβει το σφάλμα του.
11. Η _____ των προσώπων στο προεδρείο της ομάδας κατά τον τελευταίο χρόνο ήταν, όπως αποδείχθηκε, προϊόν ύποπτης _____ διαφόρων παραγόντων.
12. Είναι άτομο που διακρίνεται για την _____. Αναλαμβάνει πάντοτε πολλές _____ και προσπαθεί να ολοκληρώσει το έργο του ακόμη και εις βάρος της υγείας του.

Ι.Β.1.3. Ερώτηση αντικειμενικού τύπου

Να προσδιορίσετε το σκοπό κάθε κειμενικού είδους που αναφέρεται στη στήλη Α, αντιστοιχίζοντας τα δεδομένα της στήλης Α με εκείνα της στήλης Β (τρία περισσεύουν), και στη συνέχεια να ιεραρχήσετε τα συγκεκριμένα κειμενικά είδη με κριτήριο το κοινό στο οποίο απευθύνονται, αρχίζοντας από εκείνο που απευθύνεται σε απόλυτα εξειδικευμένο κοινό.

| ΚΕΙΜΕΝΙΚΟ ΕΙΔΟΣ | ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΥ ΕΙΔΟΥΣ |
|-----------------|---|
| 1) Πραγματεία | α) μεθοδική, εκτενής και λεπτομερής εξέταση ενός επιστημονικού θέματος με απαιτήσεις πληρότητας |
| 2) Μελέτη | β) εκλαϊκευση ενός επιστημονικού θέματος με στόχο την πληροφόρηση ενός ευρύτερου κοινού επ' αυτού |
| 3) Δοκίμιο | γ) πρόκληση αισθητικής συγκίνησης |
| 4) Διατριβή | δ) επιστημονική και διεξοδική μελέτη ενός απόλυτα εξειδικευμένου επιστημονικού θέματος |
| 5) Μονογραφία | ε) αντικειμενική ενημέρωση για ένα θέμα της επικαιρότητας |
| | στ) εκτενέστατη, συστηματική και λεπτομερής εξέταση ενός επιστημονικού θέματος, η οποία υποβάλλεται προς κρίση για τη διεκδίκηση του τίτλου του διδάκτορα |
| | ζ) προσπάθεια εύκολου και άμεσου επηρεασμού της κοινής γνώμης |
| | η) επιστημονική, ερευνητική και αναλυτική σπουδή ενός θέματος |

Αντιστοίχιση

Ιεράρχηση

II.A.1.2. Με την υπόθεση ότι η τάξη σας συμμετέχει σε ένα ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλληλογνωριμίας των ευρωπαίων μαθητών για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ενοποίησης, αποφασίζετε να περιγράψετε στους συμμαθητές σας των άλλων ευρωπαϊκών χωρών χαρακτηριστικά γνωρίσματα και αντιδράσεις των νεοελλήνων.

Διαβάζοντας διάφορα σχετικά κείμενα, στέκεστε στο ακόλουθο δοκιμακό απόσπασμα, από το οποίο αποφασίζετε να αξιοποιήσετε τα χαρακτηριστικά του ελληνικού ήθους που επισημαίνονται και να τα παρουσιάσετε σε ένα κείμενο 4-5 παραγράφων, χρησιμοποιώντας λογοτεχνική γλώσσα και εικόνες - σύμβολα που να αποτυπώνουν τα χαρακτηριστικά αυτά καθώς και τις σκέψεις που σας προκάλεσαν.

Το φως είναι ανελέητο και δεν αφήνει χώρο για φωτοσκιάσεις. Τα περιγράμματα είναι σαφή. Το φως αντιτίθεται στο σκοτάδι. Θέλω να πω είμαστε ένας λαός (όχι μονάχα οι νεοέλληνες αλλά οι Έλληνες όλης της ιστορίας) των αντιθέσεων. Πλάι στους μετεωρισμούς μας στα ύψη οι πτώσεις μας στα βάθη. Αντιφατικοί πολλές φορές με τον εαυτό μας: Ο ψοφοδεής και ταλαίπωρος που γίνεται ήρωας, ο ήρωας που γίνεται προδότης. Μεγαλοσύνη και αθλιότητα στο ίδιο πρόσωπο. Ο Δημάρατος, ο Θεμιστοκλής, ο Αλκιβιάδης δεν μπήκαν τυχαία στην ιστορία μας. Επειδή το φως δεν επιτρέπει ελιγμούς, είμαστε ειλικρινείς μέχρι αφειλείας και δεν ξέρουμε τη διπλοπροσωπία. Το ελληνικό ήθος είναι ένα μωσαϊκό με αφάνταστους συνδυασμούς, όλους όμως σαφείς στα όριά τους. Όπως περίπου τα ελληνικά τοπία με την ποικιλία τους και τη σαφήνειά τους. Ακόμη το ελληνικό ήθος αποφεύγει την εκζήτηση και την επιτήδευση, γιατί όλ' αυτά είναι φωτοσκιάσεις. Απ' εδώ πηγάζει η αίσθηση του περιττού, η απλότητα, η λιτότητα. Το μέτρο και η μεσότητα είναι η σώζευξη των αντιθέτων, γι' αυτό και είναι δυναμικά. Τα στοιχεία δεν απαμβλώνονται· κρατούν όλη τους τη δυναμική ενέργεια.

Όλ' αυτά έχουν να κάνουν με την πολυθρόλητη ελληνική εφηβεία. Αν η εφηβεία είναι η ηλικία των εξάρσεων αλλά και των ξαφνικών απογοητεύσεων, του ανικανοποίητου και της δίψας για το καινούργιο, του ατομικού εγωκεντρισμού αλλά και της απόλυτης εξάρτησης, του αυτοσχεδιασμού κι όχι της σοφής ταξινόμησης, της μέθης αλλά και της εκλογίκευσης, τότε είμαστε, σαν λαός, έφηβοι.

(Κυριάκου Πλησή, «Ελληνικό ήθος», *Δοκίμια Λυκείου*, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων Μ.Ε., Υπουργείο Παιδείας Κύπρου, Λευκωσία 1993, σ. 51)

II.A.3. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου

II.A.3.1. Να αντικαταστήσετε τις υπογραμμισμένες εκφράσεις με το κατάλληλο επίρρημα από τα ζεύγη των επιρρημάτων του ακόλουθου πίνακα (δύο στοιχεία δεν θα χρησιμοποιηθούν).

- | | |
|------------------------|------------------------|
| • αδιάκριτα-αδιακρίτως | • ευχάριστα-ευχαρίστως |
| • άμεσα-αμέσως | • ιδιαίτερα-ιδιαίτερώς |
| • απλά-απλώς | • τέλεια-τελείως |
| • έκτακτα-εκτάκτως | |

1. Η προθεσμία υποβολής των αιτήσεων λήγει εντός της εβδομάδας, γι' αυτό πρέπει (χωρίς χρονοτριβή) _____ να καταθέσεις τα δικαιολογητικά σου.
2. Είναι γλωσσομαθής. Στην ομιλία του όμως χρησιμοποιεί (χωρίς διάκριση) _____ λέξεις από διάφορες γλώσσες, με αποτέλεσμα να μη γίνεται κατανοητός.
3. Το μέγεθος του σεισμού έγινε (απευθείας) _____ αισθητό στην ευρύτερη περιοχή του νομού.
4. Ο Διευθυντής τον κάλεσε (χωριστά από τους άλλους) _____ για να του εκφράσει τις ευχαριστίες του.
5. Έχει μια κακή συνήθεια, να ρωτά (χωρίς διακριτικότητα) _____ για υποθέσεις που δεν τον αφορούν.
6. Μας διαβεβαίωσε ότι μόλις αποβιβαστούμε στο νησί, θα μας ξεναγήσει (με προθυμία) _____ σε όλα τα αξιοθέατα.
7. Η μουσική, ο χορός και η καλή παρέα συντέλεσαν στο να περάσουμε (χαρούμενα) _____ την τελευταία βραδιά των διακοπών μας.
8. Ο γιατρός αναγκάστηκε να εγκαταλείψει τη συντροφιά μας, επειδή τον κάλεσαν (ξαφνικά) _____ στο νοσοκομείο.
9. Ο ζωγράφος του πορτρέτου απέδωσε (με τελειότητα) _____ τα χαρακτηριστικά του μοντέλου.
10. Συνήθως ντύνεται (με απλότητα) _____, ωστόσο το ντύσιμό της εκφράζει μια λεπτή αίσθηση γούστου.
11. «Δεν πρόκειται να μακρηγορήσω. Θέλω (μόνο) _____ να σας εκφράσω τις ευχαριστίες μου για την αμέριστη συμπαράστασή σας.»
12. Η πρόσληψη του νεαρού υπαλλήλου αποδείχθηκε επιτυχημένη. Εργάζεται με προθυμία και ανταποκρίνεται (πάρα πολύ καλά) _____ στις υποχρεώσεις του.

III. Η ΒΑΣΙΚΗ ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΔΟΚΙΜΙΟΥ

III.1. Ερωτήσεις συνδυασμού σύντομης απάντησης και ελεύθερης ανάπτυξης

III.1.1. Αφού διαβάσετε προσεκτικά το ακόλουθο δοκίμιο:

- α) Να προσδιορίσετε για ποιον ηρωισμό κάνει λόγο ο συγγραφέας και να αναδιατυπώσετε τον τίτλο του κειμένου, έτσι ώστε να σηματοδοτεί ευκρινέστερα το θέμα και τη θέση του συγγραφέα πάνω σ' αυτό.
 - β) Να βρείτε τη συλλογιστική πορεία που ακολουθεί ο συγγραφέας στην ανάπτυξη των σκέψεών του και να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.
 - γ) Με ποιους τρόπους πειθούς προσπαθεί ο συγγραφέας να τεκμηριώσει τη θέση του; Βρίσκετε πειστική την τεκμηρίωση αυτή;
 - δ) Στον επίλογο του κειμένου του ο συγγραφέας παρουσιάζει συμπυκνωμένα τα όσα έχει αναπτύξει στο κύριο μέρος, αλλά συγχρόνως η θέση του έχει και ένα καινούργιο νόημα για τον αναγνώστη. Να τεκμηριώσετε την άποψη αυτή.
 - ε) Αν θεωρείτε ότι ο συγγραφέας, για να τεκμηριώσει τη θέση του, αναφέρεται στο παρελθόν, απώτερο ή κοντινό μας, και το ωραιοποιεί, να αναπτύξετε τη διαφωνία σας σε τρεις τουλάχιστον παραγράφους (πρόλογο-κύριο μέρος-επίλογο). Να τεκμηριώσετε την άποψή σας με πειστικά επιχειρήματα και ενδεικτικά παραδείγματα, αξιοποιώντας, αν θέλετε, και τα παραδείγματα του κειμένου. Η συλλογιστική πορεία που θα ακολουθήσετε στην ανάπτυξη της θέσης σας να είναι παραγωγική.
- Στην περίπτωση που συμφωνείτε με το συγγραφέα, να δικαιολογήσετε σε ισάριθμες παραγράφους τη συμφωνία σας, αναφερόμενοι στην πειστικότητα της επιχειρηματολογίας του κειμένου ή και προσκομίζοντας και άλλα στοιχεία ενισχυτικά της θέσης σας.

Το τέλος του ηρωισμού

Οι ήρωες τελειοποιούνται. Καταβροχθίζουν τις αποστάσεις, γίνονται διηπειρωτικοί, διαπλανητικοί. Ήρωες του πολέμου και της ειρήνης. Κάποτε ο άνθρωπος θα μπορέσει να σφηνώσει ένα ήρωα κατάστηθα στο μεγάλο σύμπαν, ανάμεσα σε φαντασμαγορικούς αστερισμούς, που μαρμαίρουν στη παγερή μοναξιά του χάους. Θα είναι τούτο το λαμπρότερο τρόπαιο της θείας παραφροσύνης του πνεύματος. Για την ώρα, στρέφει περισσότερο την προσοχή του προς τους ήρωες με την ατομική γόμωση, δαίμονες του ολέθρου, ικανούς ν' αφανίσουν, μέσα

σ' ένα πολλοστημόριο χρόνου, πολιτείες, χώρες, λαούς, να σβήσουν από το πρόσωπο της γης και την παρουσία και τη μνήμη του ανθρώπου.

Ο πόλεμος, βέβαια, ήταν πάντοτε μια βρωμιά και μια φρίκη, ο άνθρωπος να σκοτώνει τον άνθρωπο. Μα επιτέλους! Είχε και κάποια ευγένεια και κάποια ομορφιά! Μπορούσε να δημιουργεί τις επικές χειρονομίες, να εμπνέει τον ποιητή και τον πλάστη. Ήταν ένας αγώνας αρσενικός, όπου η παλικαριά έπαιζε τον κύριο λόγο. Οι αντίπαλοι προσπαθούσαν σε μια υπερένταση των ικανοτήτων τους να κερδίσουν τη νίκη με τρόπους, που είχαν καθαριασθεί από την παράδοση των αιώνων, την παράδοση που θαυμάζει τη μυϊκή δύναμη, την αλαφράδα του ποδιού, του χεριού, τη σβελτάδα. Οι άνθρωποι του Ομήρου μάχονται με τα σπαθιά και τα λόγια. Είναι φυσικοί, απροσποίητοι, καυχησιάρηδες, άτρομοι, ριψοκίνδυνοι. Προβάλλονται στο φως του μύθου γεμάτοι ψυχική ευγένεια, εντιμότητα και καλοσύνη. Σέβονται τον νεκρό αντίπαλο, αισθάνονται τον πόνο του νικημένου, αλλά υποτάσσονται στη σκληρή ανάγκη του πολέμου. Όλη η πανουργία τους εξαντλείται σ' ένα ξύλινο άλογο. Ο αγέρωχος και ακατανίκητος πολεμιστής γίνεται η δόξα του τόπου του, ο αθάνατος μύθος. Γίνεται παραμύθι και τραγούδι. Φτερώνει τις καρδιές, ταξιδεύει μέσα στα όνειρα των κοριτσιών, βαυκαλίζει τους πόθους των νέων. Στους δύσκολους καιρούς της σκλαβιάς, όταν ένας λαός υπομένει δεινό ζυγό, μεταμορφώνεται σε νανούρισμα, σε προσευχή, σε διδασκαλία.

Ο πόλεμος άρχισε να χάνει ένα μέρος απ' την ομορφιά του από τότε που ο άνθρωπος μπόρεσε να αντικαταστήσει τα αγχέμαχα με τα εκηβόλα όπλα. Κι άρχισε να μεταμορφώνεται σε ολόσωμη φρίκη από τότε που εστοχάστηκε να συντρίψει το ηθικό του αντιπάλου του, χτυπώντας τον άμαχο πληθυσμό. Αυτό ήταν ήδη μια ατιμία. Οι ατιμίες ολόένα και πολλαπλασιάζονται στους καιρούς μας. Οι ακήρυκτοι πόλεμοι, οι πόλεμοι της ενέδρας, οι αφηνιδιασμοί, σε εποχές φαινομενικής, έστω, ειρήνης, είναι έξω από τους κανόνες του αιματηρού παιχνιδιού που είναι ο πόλεμος. Ήδη κατά την πρώτη παγκόσμια σύρραξη οι πολεμιστές που αδρανούσαν μέσα στα χαρακώματα της Ανατολικής Γαλλίας, μέσα στη λάσπη, αυτοί οι τυφλοπόντικτοι, οι τρωγλοδύτες, νοσταλγούσαν ένα θάνατο, που θα έχει κάποια ευγενικότερη όψη και θρηνούσαν την απώλεια του προσωπικού ηρωισμού. Το άτομο το έχει αντικαταστήσει η μάζα, αυτός ο φοβερός πολτός. Ύστερα ήλθαν οι αερομαχίες. Οι αερομαχίες διατηρούσαν ακόμη κάτι απ' την ομορφιά την τραγική, την φρικιαστική των παλιών αγώνων. Έμοιαζαν με ιππομαχίες, μόνο που οι αντίπαλοι ίππευαν Πηγάσους. Οι βομβαρδισμοί αμάχων πληθυσμών μεταμόρφωσαν τους μονομάχους των αιθέρων σε κοινούς δολοφόνους. Τώρα έρχονται οι πύραυλοι: ένας τεχνικός, κριμμένος κάπου αθέατος, ήσυχος, ψύχραμος, δεν έχει παρά να πατήσει

ένα κουμπί και να αφανίσει λαούς. Η φυσική ρώμη, η γενναιότητα, που θα μπορούσε, κατά την περίπτωση, να γίνεται και γενναιοφροσύνη, δεν παίζει πια κανένα ρόλο. Η επική χειρονομία έχει πεθάνει. Νομίζω πως δεν θα υπάρξει ποιητής αποφασισμένος να τραγουδήσει τον εφευρέτη της βόμβας του κοβαλτίου. Και, χωρίς αμφιβολία, δεν θα υπάρξει ποιητής ικανός να εγκωμιάσει εκείνους που θα εξαπολύσουν τους πυραύλους και για τον απλούστατο λόγο ότι δεν θα επιζήσει κανείς. Έτσι είμαστε αναγκασμένοι να ομολογήσουμε πως οι άγριοι του παρθένου δάσους, οι απολίτιστοι, πολεμούν τιμότερα από τους πολιτισμένους. Κι επιτέλους εκείνοι, το ξέρεις, είναι απολίτιστοι και, όταν εισχωρείς στην περιοχή τους, παίρνεις κάθε δυνατή προφύλαξη. Εδώ ολωσδιόλου αντίθετα, ένας περιποιημένος κύριος, φρεσκοζυρισμένος, με καλογραλισμένα παπούτσια, με άμεμπτη χωρίστρα, που έχει σπουδάσει φιλοσοφία, που ξέρει φυσική και χημεία, που παίζει στα δάχτυλα την επιστήμη της αρμονίας των κόσμων, τα μαθηματικά, που εκστασιάζεται μπροστά σε μια συμφωνία του Μπετόβεν, τόσο λεπταίσθητος είναι, απλώνει το χέρι και σπρώχνει ένα κουμπί. Αυτό είναι όλο. Και δεν υπάρχει καμία ανησυχία, κανένα πρόβλημα μέσα του. Είναι ένας νους αποστειρωμένος από κάθε συναισθηματική προϋπόθεση.

Ο πολιτισμένος, ο αποφασισμένος να κάμει το κακό δεν δυσωπείται με τίποτε. Τα παραμύθια μιλούν συχνά με θαυμασμό για τους αρχαίους εκείνους πολεμιστές της Αραβικής ερήμου. Ένας χαλίφης, που έχει σκοτώσει, απάνω στ' άλογο, με το δαμασκινό σπαθί του, στρατιές, μπορούσε και να συγκινηθεί από το χαμόγελο ενός παιδιού, από το θρήνο μιας μάνας, να χαρίσει τη ζωή σ' ένα έξυπνο άνθρωπο, γιατί του είπε ένα νόστιμο αστείο. Είχε τις αδυναμίες του και τις ευαισθησίες του ο αιματοπότης χαλίφης. Ο πολιτισμένος δεν ξέρει τίποτε από τούτα. Είναι το συνειδητό έγκλημα, η οργανωμένη κακοήθεια. Κι αυτό νομίζω είναι το απογοητευτικότερο. Ζούμε σε μια εποχή μίσους και αχονίας. Η Ιστορία μνημονεύει πολλές τέτοιες εποχές. Αλλά εκείνες δεν είχαν υποτάξει την επιστήμη. Οι περισσότερές τους μάλιστα ήταν κι ολωσδιόλου αγράμματες. Δηλαδή: εντιμότερες.

(Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, «Το τέλος του ηρωισμού», *Ο σύγχρονος άνθρωπος*. Δοκίμια, εκδ. Οι Εκδόσεις των Φίλων, Αθήνα 1992, σσ. 301-306, απόσπασμα συντομευμένο για τις ανάγκες της άσκησης)

1^ο Κριτήριο για ολιγόλεπτη δοκιμασία

Α. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το συγκεκριμένο ολιγόλεπτο κριτήριο προϋποθέτει τη διδασκαλία ολόκληρης της ενότητας της σχετικής με το δοκίμιο. Λόγω του περιορισμένου χρόνου δεν ζητείται από τους μαθητές η παραγωγή λόγου. Με τις ερωτήσεις όμως επί του κειμένου ελέγχονται βασικά χαρακτηριστικά του δοκιμιακού λόγου.

Ειδικότερα με την πρώτη ερώτηση ελέγχεται η ικανότητα των μαθητών να διακρίνουν το θέμα που απασχολεί το συντάκτη του κειμένου, από τη θέση που διατυπώνει πάνω σ' αυτό, καθώς και τη συλλογιστική πορεία που ακολουθήθηκε στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης παραγράφου. Η ερώτηση αυτή προϋποθέτει τη δυνατότητα κατανόησης και ανάλυσης (οι όροι παραπέμπουν στο γνωστό ταξινομικό σχήμα των Bloom-Krathwohl, το οποίο, άλλωστε, αδρομερώς διδάσκονται οι μαθητές στο παράρτημα του σχολικού τους εγχειριδίου) του κειμένου εκ μέρους των μαθητών. Με τη δεύτερη ερώτηση, πιο απαιτητική στο δεύτερο σκέλος της, γι' αυτό άλλωστε βαθμολογείται και περισσότερο, ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τον τρόπο πειθούς που χρησιμοποιείται στην παράγραφο αυτή, αλλά και να κρίνουν την πειστικότητα της συγκεκριμένης τεκμηρίωσης. Η ορθή απάντηση προϋποθέτει την κατανόηση των όσων έχουν διδαχθεί στην προηγούμενη ενότητα του σχολικού τους εγχειριδίου και την εφαρμογή τους στη συγκεκριμένη περίπτωση. Με την τρίτη ερώτηση ελέγχεται η ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν το σκοπό της σύνταξης ενός κειμένου με ενδοκειμενικά κριτήρια και να προσδιορίζουν αν ένα δοκιμιακό απόσπασμα ανήκει σε στοχαστικό ή σε αποδεικτικό δοκίμιο, εφαρμόζοντας στην πράξη τα όσα έχουν μάθει στις αντίστοιχες ενότητες του σχολικού εγχειριδίου. Τέλος, η τέταρτη ερώτηση εστιάζεται σε καθαρά γλωσσικούς στόχους, δηλαδή στον έλεγχο της γνώσης και της σωστής χρήσης των συγκεκριμένων, όχι εύκολα διακριτών, λέξεων.

(Το κριτήριο, ελαφρά παραλλαγμένο, έχει χρησιμοποιηθεί στη σχολική πράξη.)

B. ΚΕΙΜΕΝΟ

Οι τεράστιες δυνατότητες που έχει και αποκτά όλο και περισσότερο ο ηλεκτρονικός υπολογιστής στην αποθήκευση, επεξεργασία και αξιοποίηση μεγάλου όγκου σύνθετων πληροφοριών, κάνει ώστε η πληροφορική να καταλαμβάνει όλο και μεγαλύτερο έδαφος στην εκπαίδευση. Όχι μόνο γιατί εξασφαλίζει εύκολη (με εξοικονόμηση χρόνου, χώρου και κόπου) πρόσβαση σε όλη την έκταση μιας κωδικοποιημένης γνώσης, αλλά γιατί προσφέρει προγράμματα διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, ασύγκριτα πιο πλούσια και «έξυπνα» από τα καθιερωμένα διδακτικά βιβλία. Το κυριότερο: δίνει μεγάλα περιθώρια αυτενέργειας του μαθητή-συχνά με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο- και αξιοποίησης της ανευρετικής διαδικασίας, που είναι και η πιο αποτελεσματική πηγή γνώσεως. Ακόμη δίνει δυνατότητες αυτοδιδασκαλίας ή διδασκαλίας εξ αποστάσεως, μορφές που δεν πρέπει καθόλου να υποτιμώνται στις ραγδαίες εξελίξεις του κόσμου μας και των συστημάτων εκπαίδευσης. Κι όλα αυτά χωρίς να αχρηστεύεται ο δάσκαλος, που αποκτά νέα τελειότερα μέσα να επιτελέσει το έργο του και ο οποίος εν μέρει αλλάζει ρόλο, μετατρέπόμενος σε καθοδηγητή και εκμαιευτή της γνώσης αντί του απλού αναπαραγωγού και αναμεταδότη απλών ή εύκολα προσβάσιμων πληροφοριών. Έτσι αξιοποιείται καλύτερα και ουσιαστικά ο δάσκαλος εκεί που πραγματικά χρειάζεται να προσφέρει.

(Γ. Μπαμπινιώτη, «Η παιδεία μας μπροστά στις νέες πραγματικότητες», *Παιδεία Εκπαίδευση και Γλώσσα. Εκτιμήσεις και Προτάσεις*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994, σσ. 11-12)

Γ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Ποιο είναι το θέμα που απασχολεί το συγγραφέα και ποια η θέση του στη συγκεκριμένη παράγραφο; Με ποια συλλογιστική πορεία την αναπτύσσει; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.
(μονάδες 5)
2. Με ποιον τρόπο πειθούς αναπτύσσει και τεκμηριώνει τη θέση του ο συντάκτης του κειμένου; Να κρίνετε την πειστικότητα της τεκμηρίωσης αυτής, ελέγχοντας την εγκυρότητα και την αλήθεια της επιχειρηματολογίας του.
(μονάδες 6)
3. Να βρείτε το σκοπό σύνταξης του συγκεκριμένου κειμένου και να προσδιορίσετε αν το συγκεκριμένο απόσπασμα προέρχεται από στοχαστικό ή από α-

ποδεικτικό δοκίμιο. Να τεκμηριώσετε τις επιλογές σας, λαμβάνοντας υπόψη τη γλωσσική ποικιλία και το ύφος του κειμένου, καθώς και τον τρόπο ανάπτυξης και τεκμηρίωσης της προβαλλόμενης θέσης.

(μονάδες 5)

4. Να προσδιορίσετε τις εννοιολογικές διαφορές που υπάρχουν στα ζευγάρια των λέξεων που ακολουθούν, γράφοντας μια ολοκληρωμένη πρόταση για κάθε λέξη.

α) παιγνιώδης- παιδαριώδης

β) αυτενέργεια- αυτοπραγμάτωση

γ) επιτελώ- διατελώ

δ) προσβάσιμος- προβιβάσιμος

(μονάδες 4)

3^ο Κριτήριο για ωριαία ή /και δίωρη δοκιμασία

Α. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κριτήριο αυτό, λόγω της έκτασής του, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως έχει σε δίωρη γραπτή δοκιμασία. Εναπόκειται στην κρίση του διδάσκοντα να το χρησιμοποιήσει και σε ωριαία, επιλέγοντας εκείνες από τις ερωτήσεις που κρίνει ότι συμφωνούν με τους διδακτικούς και αξιολογικούς του στόχους.

Η πρώτη ερώτηση διερευνά την ικανότητα κατανόησης και, στο δεύτερο σκέλος της, προέκτασης. Με τη δεύτερη ερώτηση ελέγχεται η ικανότητα των μαθητών να προσδιορίζουν τους τρόπους πειθούς του κειμένου. Η τρίτη ερώτηση εστιάζεται σε καθαρά γλωσσικούς στόχους, δηλαδή στον έλεγχο της γνώσης και της σωστής χρήσης των συγκεκριμένων, όχι εύκολα διακριτών, λέξεων. Η τέταρτη εξετάζει την ευχέρεια του μαθητή να εντοπίζει και να αιτιολογεί την επιλογή του πομπού στην ενεργητική ή παθητική φωνή. Με την πέμπτη ερώτηση ζητείται από τους μαθητές να πάρουν θέση επί του συγκεκριμένου ζητήματος και να την τεκμηριώσουν με συγκεκριμένο τρόπο ανάπτυξης.

Επειδή οι ερωτήσεις επί των δύο κειμένων εστιάζονται σε θέματα που έχουν απασχολήσει τους μαθητές στο κεφάλαιο της Πειθούς, το συγκεκριμένο κριτήριο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμα και κατά την αρχική φάση προσέγγισης της ενότητας του Δοκιμίου.

B. ΚΕΙΜΕΝΑ

A) Αν προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τη σχέση ανάπτυξη- περιβάλλον ανεξάρτητα από το επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας ή μιας περιοχής, τότε είναι βέβαιο πως θα καταλήξουμε σε βεβαιωμένα συμπεράσματα. Επομένως, πρέπει να το εξετάσουμε μέσα στα πλαίσια ενός πίνακα ιεράρχησης αναγκών και προτεραιοτήτων. Είναι δηλαδή ανεδαφικό σε μια περιοχή όπου το βασικό πρόβλημα διαβίωσης είναι η παραγωγή και διάθεση ικανής ποσότητας τροφίμων, να δοθεί προτεραιότητα στην προστασία του περιβάλλοντος, όπως είναι εξίσου απαράδεκτο σε μια οικονομικά ανεπτυγμένη περιοχή, με μέσο κατά κεφαλή εισόδημα του πληθυσμού μεγαλύτερο από 10.000 δολάρια, να τοποθετηθεί μια βαρέως ρυπαίνουσα βιομηχανική μονάδα στις όχθες μιας καθαρής λίμνης κοκ. Έτσι βλέπουμε ότι το πρόβλημα επιλογής μεταξύ οικονομικής ανάπτυξης και προστασίας του περιβάλλοντος -αν πρέπει να γίνει επιλογή- είναι σε τελευταία ανάλυση πρόβλημα καθορισμού προτεραιοτήτων καλύψεως αναγκών. Αυτό είναι φυσικό, αφού βελτίωση της ποιότητας ζωής σε μια υποανάπτυκτη περιοχή σημαίνει καλύτερη διατροφή, κατοικία, ιατρική περίθαλψη και εκπαίδευση, ενώ σε μια ανεπτυγμένη και εξελιγμένη περιοχή βελτίωση ποιότητας ζωής σημαίνει λιγότερη ένταση, λιγότερα αυτοκίνητα, λιγότερο θόρυβο, μικρότερη υποβάθμιση περιβάλλοντος κοκ.

(Στέλιου Πικούλη, «Οικονομική ανάπτυξη και περιβάλλον», Δοκίμια Λοκείου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Λευκωσία 1993, σσ. 331-332)

B) Η καταστροφή του περιβάλλοντος είναι ζήτημα οικουμενικό και εξίσου απειλητικό για όλους. Είναι το πρώτο μη διαιρετό πρόβλημα που καλείται να λύσει μια πολιτικά διαιρεμένη ανθρωπότητα. Και γι' αυτό ίσως παραμένει επί του παρόντος όχι μόνον άλυτο αλλά ίσως και μη επιλύσιμο. Όμως η οικουμένη είναι μία, μοναδική και αναντικατάστατη. Ο αέρας, τα νερά, οι εκπομπές, οι ρύποι, η ραδιενέργεια, τα πουλιά και τα ψάρια δεν γνωρίζουν σύνορα. Κανείς και τίποτα δεν μπορεί να γλυτώσει από τις συνέπειες της αλλαγής του γήινου οικοσυστήματος, καμιά πολιτική βούληση δεν μπορεί να απομονώσει την επικράτεια από τον κόσμο, καμιά χώρα δεν μπορεί να προγραμματίσει ή ακόμα και να υπολογίσει το μερίδιό των συνεπειών που αναπότρεπτα θα υποστεί.

(Απόσπασμα δισκευασμένο από την επιφυλλίδα του Κ. Τσουκαλά, «Οικολογικά οράματα: η στιγμή της ελευθερίας ήταν χθες», στην εφημερίδα «Το Βήμα», 18.7.1993)

Γ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Να προσδιορίσετε τη θέση που υποστηρίζουν οι συντάκτες των δύο ανωτέρω κειμένων, διατυπώνοντας έναν πλαγιότιτλο για κάθε παράγραφο. Πιστεύετε ότι οι υποστηριζόμενες θέσεις είναι συμπληρωματικές ή αντιφατικές; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας.

(μονάδες 2)

2. Σε ποιο από τα δύο κείμενα γίνεται επίκληση όχι μόνο στη λογική αλλά και στο συναίσθημα του αναγνώστη; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας με κριτήρια τους τρόπους πειθούς που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και τη γλωσσική ποικιλία και το ύφος του αποσπάσματος.

(μονάδες 3)

3. Να προσδιορίσετε τις εννοιολογικές διαφορές που υπάρχουν στα ζευγάρια των λέξεων που ακολουθούν, γράφοντας μίαν ολοκληρωμένη πρόταση για κάθε λέξη.

α) βασικός – βάσιμος β) διαβίωση – επιβίωση γ) επιλογή – διαλογή

(μονάδες 3)

4. Στο κείμενο Α γίνεται εναλλαγή ενεργητικής και παθητικής σύνταξης. Να γράψετε τους αντίστοιχους ρηματικούς τύπους και να δικαιολογήσετε την εκάστοτε χρήση της μιας ή της άλλης σύνταξης.

(μονάδες 2)

5. Η προοπτική εγκατάστασης μιας βιομηχανικής μονάδας στην περιοχή σας προκάλεσε έντονες συζητήσεις και δίχασε τους κατοίκους. Μερικοί απ' αυτούς επέμειναν στην αναγκαιότητα της εγκατάστασής της, επειδή με τον τρόπο αυτό θα λυθούν τα οικονομικά προβλήματα της περιοχής, και άλλοι το αντίθετο, υποστηρίζοντας ότι αυτή θα έχει οδυνηρές συνέπειες στο περιβάλλον. Στην ανοικτή συζήτηση που ακολούθησε, αποφασίσατε να πάρετε το λόγο και να εκφράσετε τη δική σας θέση, τεκμηριώνοντάς την με κατάλληλα επιχειρήματα και ενδεικτικά παραδείγματα. Να εκπονήσετε την εισήγησή σας, έκτασης 300 το πολύ λέξεων, ακολουθώντας παραγωγική συλλογιστική πορεία και αξιοποιώντας όποιες από τις απόψεις των ανωτέρω κειμένων θεωρείτε πρόσφορες για την τεκμηρίωση της θέσης σας.

(μονάδες 10)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000073930

