

με λίγες λέξεις
58 κείμενα
Βασίλης Συμεωνίδης

Πρόκειται για κείμενα που κοινοποιήθηκαν στο Ίντερνετ κατά το διάστημα 2008-2014. Τα περισσότερα είναι κείμενα συγκυρίας, αρχικά στάλθηκαν κυρίως στο alfavita.gr και συγκεντρώθηκαν στο schooltime.gr στο οποίο έστειλα κείμενα από τον Μάρτιο 2013 ως τον Αύγουστο 2014 υπό τον τίτλο «με λίγες λέξεις».

περιεχόμενα

1. 173 λέξεις για τους τίτλους των κειμένων και ένα ποίημα του Ν. Λαπαθιώτη	3
για τη γλώσσα	4
2. 526 λέξεις για τις «θετικές επιπτώσεις»	5
3. 399 leksis gia ti ntropi ke ti hara tis grafis	6
4. 1982 λέξεις για την γραφή της γλώσσας	7
1/ για την αγραμματοσύνη	7
2/ για την απλοποίηση της γραφής	7
3/ για την ετυμολογία ως εμπόδιο	8
4/ για την εξω-γλωσσική προσέγγιση των γλωσσικών ζητημάτων	8
5. 623 λέξεις για το ζήτημα της ορθής γραφής	10
6. 202 λέξεις για τη γλώσσα των σχολικών βιβλίων	11
7. 235 λέξεις για την ηλιοφώτιστη σιωπή	12
για τα αρχαία ελληνικά	13
8. 700 λέξεις για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών	14
9. 364 λέξεις για τις επιδράσεις που έχει η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας	16
10. 789 λέξεις για ανύπαρκτους τύπους στην κλασική γραμματεία, ποιος είδε... στην Ελασσόνα λευκό πανί	17
11. τα παιδιά κλαίει, διαγνωστική αξιολόγηση στα αρχαία ελληνικά της Α΄ λυκείου	19
12. ότι κι ό,τι ή πώς θα βοηθήσουμε τα παιδιά να περάσουν στο πανεπιστήμιο;	22
για την ιστορία	24
13. 228 λέξεις για το μύθο του κρυφού σχολείου	25
14. 187 λέξεις για το μάθημα της Ιστορίας	26
15. 740 λέξεις για τις αλλαγές στη σχολική ιστορία ή αφού η ιστορία μας ανήκει, για ποια ιστορία μιλάμε;	27
εξετάσεις	29
16. 303 λέξεις για την αντιγραφή στις εξετάσεις	30
17. 444 λέξεις για την έκθεση στις πανελλαδικές ως ιερής τελετής ένταξης των εφήβων στον κόσμο	31
18. 326 λέξεις για το πανελλαδικό φασόν της έκθεσης	32
19. 141 λέξεις για την αντιγραφή στις εξετάσεις (2)	33
20. 456 λέξεις ψιθυριστές για τις εξετάσεις	34
21. 609 λέξεις, συνεισφορά στην τράπεζα θεμάτων της β΄ λυκείου (οι 215 είναι αλλουνού)	35
22. 1250 λέξεις για την πανελλαδική έκθεση του 2012, μήτε βαθύ στες σκέψεις ήταν, μήτε τίποτε	36
Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία	38
23. 287 λέξεις για τις Νέες Τεχνολογίες στο σχολείο	39
24. 454 λέξεις για τους «βολεμένους» εκπαιδευτικούς και ΤΠΕ	40
25. 184 λέξεις για τις ΤΠΕ στην υπηρεσία της εκπαίδευσης	41
26. 440 Νέες Τεχνολογίες και διδασκαλία	42
εκπαιδευτικά ζητήματα	43
27. Γιατί οι μαθητές καταστρέφουν το σχολικό ψηφιακό υλικό;	44
28. 868 λέξεις για την παράδοση και τους νέους	46
29. 436 λέξεις για λεπτομέρειες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας	48

30. 486 λέξεις για την «επιστροφή των σχολικών βιβλίων» _____	49
31. 500 λέξεις για αυτό που τρέχουν να προλάβουν _____	50
32. 579 λέξεις για τις σκέψεις ενός φανταστικού* εξεταζόμενου _____	51
33. 288 λέξεις για τη δημόσια εκπαίδευση ωσάν προϋπόθεση της ιδιωτικής _____	52
34. 349 λέξεις για είκοσι επτά μισούς μαθητές! _____	53
35. 1553 λέξεις για μια διαφορετική ανάγνωση δελτίων τύπου του υπουργείου παιδείας _____	54
36. Πρώτα ο Θεός! _____	57
εργασιακά ζητήματα στην εκπαίδευση _____	58
37. 532 λέξεις με αφορμή τα εκπαιδευτικά γεγονότα του Μάη 2013 _____	59
38. 299 λέξεις (και πάλι) για την «αξιολόγηση» _____	60
39. 1363 λέξεις για το ρόλο των Δήμων στα ζητήματα Παιδείας _____	61
40. 458 λέξεις για την συκοφαντική επίθεση στους εκπαιδευτικούς _____	63
41. 396 λέξεις για την ατιμία των τιμητών _____	64
42. 277 λέξεις για την κανιβαλική κολοκυθιά _____	65
43. 536 λέξεις για τον δούρειο ίππο του πρότζεκτ ή το εμπόρευμα ως πελάτης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση _____	66
44. 500 λέξεις από την οπτική της εκπαιδευτικής κοινότητας _____	67
45. Η αλήθεια για την ερευνητική εργασία στην Α' Λυκείου _____	68
46. Ο Νικολό Μακιαβέλι στην Άννα Διαμαντοπούλου (μία χαμένη επιστολή του 1513*) _____	69
47. «νιώθω ότι φεύγω με την ουρά στα σκέλια» _____	71
αταξινόμητα _____	72
48. 6 λέξεις για το στιλ (και ένα σχόλιο) _____	73
49. 380 λέξεις για την αυτοκαταστρεφόμενη δημοκρατία _____	74
50. 203 λέξεις για τα ταξίδια _____	75
51. 388 λέξεις για το έργο και το δημιουργό του, κριτική του διαχωρισμού _____	76
52. 245 λέξεις για μια αβάσιμη κινδυνολογία και πολλές βάσιμες βεβαιότητες _____	77
53. 162 λέξεις για την πανουργία του λόγου _____	78
54. 784 λέξεις για δεκατέσσερις σκόρπιες σκέψεις _____	79
55. 260 λέξεις για το δώρο του Άγιου Βασίλη _____	81
56. 361 λέξεις για ένα παραμύθι για τα πρωτάκια του Δημοτικού _____	82
57. 106 λέξεις και 1 φωτογραφία για τις μορφές στις πέτρες _____	83
58. 599 λέξεις για το έθνος και τα ερείπιά του _____	84

173 λέξεις για τους τίτλους των κειμένων και ένα ποίημα του Ν. Λαπαθιώτη

<http://www.schooltime.gr/2013/12/20/173-lekseis-gia-tous-titlous-ton-keimenon-kai-ena-poiima-tou-n-lapathioti/>

Το μοτίβο των τίτλων που διάλεξα για τα κείμενα δεν είναι τυχαίο παιχνίδι. Παραπέμπει, ως τίτλος στα σημαντικά κινήματα των ντανταϊστών και των λετριστών, στα αφηρημένα οπτικοφωνητικά ποιήματα τους και στην κριτική της τέχνης όπως ασκήθηκε στα πλαίσια αυτών των κινήματων.

Θα μπορούσε να γίνει ένα βήμα ακόμα και αντί για λέξεις, ο τίτλος να μετρά συλλαβές ή χαρακτήρες... Με την ψηφιακή τεχνολογία είναι εξίσου εύκολο και αυτό. Βασικά, υπονοώ ότι, εφόσον η γλώσσα δεν είναι ένα απλό άθροισμα λέξεων και η λέξη ένα απλό άθροισμα χαρακτήρων, δε φέρω καμία ευθύνη για ότι καταλαβαίνει ο αναγνώστης!

Και ένα σονέτο του Λαπαθιώτη (1938) που βρήκα από τον Νίκο Σαραντάκο
(<http://www.sarantakos.com/liter/lapathiotis/baogaodao.html>)

ΒΑΟ, ΓΑΟ, ΔΑΟ

Ζινώντας αποβίδονο σαβίνι
κι απονιβώντας ερομιδαλιό,
κουμάνισα το βίρο τού λαβίνι
με σάβαλο γιδέني τού θαλιό.

Κι ανέδοντας έν' άκονο λαβίνι
που ραδαγοπαλούσε τον αλιό
σινέρωσα τον άβο τού ραβίνι,
σ' έν' άφαρο δαμένικο ραλιό.

Σούβεροδα στ' αλίκοπα σουνέκια·
μεσ' στ' άλινα που δεν εσιβονεί
βαρίλωσα σ' ακίμορα κουνέκια.

Και λαδαμποσαλώντας την ονή,
καράμπωσα το βούλινο διράνι,
σαν άλιφο τουνέσι που κιράνει...

για τη γλώσσα

526 λέξεις για τις «θετικές επιπτώσεις»

http://www.schooltime.gr/2013/03/28/526-lekseis-gia-tis-thetikes-epiptoseis_tou-vasili-simeonidi

Βέβαια και λέγεται και γράφεται η φράση «θετικές επιπτώσεις». Και μάλιστα κατά τρόπο ασύνειδο – και συνεπώς αποτελεσματικότερο – διδάσκεται η χρήση της λέξης «επίπτωση» με θετική σημασία. Ίσως μάλιστα να μην έχουμε καν επίγνωση στη γλώσσα μας ότι θα έπρεπε(;) να έχει χρήση μόνο σε περιπτώσεις αρνητικών εξελίξεων.

Ας δούμε μια τέτοια χρήση. Το σχολικό βιβλίο «Θέματα νεοελληνικής ιστορίας, γ' λυκείου, θεωρητικής κατεύθυνσης» και πιο συγκεκριμένα το θέμα του «προσφυγικού ζητήματος» γράφτηκε από κάτοχο διδακτορικού. Για το βιβλίο ήταν υπεύθυνος ένας επίσης κάτοχος διδακτορικού και πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην κριτική επιτροπή συμμετείχαν τέσσερις διδάκτορες, ο ένας πανεπιστημιακός, ο δεύτερος επίτιμος σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ο τρίτος σχολικός σύμβουλος φιλόλογων και ο τέταρτος εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια. Τη φιλολογική επιμέλεια είχαν άλλοι δύο, ο ένας με την ιδιότητα του σχολικού συμβούλου και η άλλη ως σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Δεν έγινα άσκοπα τόσο σχολαστικός και βαρετός παραθέτοντας λεπτομέρειες. Εκείνο που θέλω να δείξω είναι ότι έχουμε οχτώ – κατά τεκμήριο – αναγνωρισμένους επιστήμονες που φέρουν την ευθύνη για όσα θα δούμε παρακάτω. Στις σελίδες 166 – 169 περιλαμβάνεται το κεφάλαιο με τίτλο «Οι επιπτώσεις από την αύξηση των προσφύγων». Με μια πρόχειρη ανάγνωση ξαναβρίσκουμε την ίδια λέξη άλλες δύο φορές: «Το προσφυγικό ζήτημα... με επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της ζωής του ελληνικού έθνους» και «Σημαντικότερες ήταν οι επιπτώσεις από την άφιξη των προσφύγων στην εθνολογική σύσταση του πληθυσμού της Ελλάδας». Για να μη συνεχίσω τη σχολαστική παράθεση αποσπασμάτων αρκεί να σημειωθεί ότι οι επιπτώσεις στις οποίες αναφέρεται το βιβλίο είναι θετικές (εξομάλυνση των σχέσεων με την Τουρκία, ενίσχυση του ελληνικού πληθυσμού στις νέες χώρες, μακροπρόθεσμα οφέλη για την οικονομία, δημιουργικότητα στον πολιτισμό).

Πώς λοιπόν είναι δυνατόν οχτώ (8) επιστήμονες να παρέβλεψαν τρεις (3) φορές τη χρήση της λέξης επίπτωση, αν αυτή ήταν λανθασμένη, όταν εννοεί τις θετικές εξελίξεις; Νομίζω ότι το ζήτημα περιγράφηκε επαρκώς και με σαφήνεια. Ας ψάξουμε την αιτία ψάχνοντας τη λέξη.

Το Λεξικό της κοινής νεοελληνικής ορίζει τη σημασία: η επίδραση, συνήθως βλαπτική, που ασκεί κάτι σε κάτι άλλο και (συνήθ. πληθ.) συνέπειες, αποτελέσματα. Την ετυμολογεί ως εξής για την πρώτη σημασία: λόγ. < ελνστ. επίπτω(σις) πέσιμο επάνω, τυχαίο γεγονός και για τη δεύτερη: σημασιολογικό δάνειο, γαλλ. incidence.

Δηλαδή η λέξη δεν ανάγεται στην αρχαία ελληνική και αποτελεί σημασιολογικό δάνειο, με άλλα λόγια εξωτερικά μοιάζει ελληνική αλλά η σημασία της ήρθε από τα γαλλικά.

Το λεξικό Μπαμπινιώτη συμφωνεί στη σημασία. Με τη μανία υπερετυμολόγησης ως τα αρχαία ελληνικά, που το διακρίνει, ισχυρίζεται: «< μγν. επίπτωσις, αρχικές σημασίες «πτώση - επίθεση - σύμπτωση, < αρχ. ἐπιπίπτω. Στη σημασία 'συνέπεια, επακόλουθο' επέδρασαν και τα γαλλικά incidence, consequence». Ακολουθώντας σε πλαίσιο υποδεικνύει τη «σωστή» χρήση και γράφει: «η λέξη 'επιπτώσεις' είναι η περισσότερο αρνητική δήλωση αποτελέσματος».

Στο αγγλικό Liddell-Scott βρίσκω επίπτησις (flying down upon) αλλά όχι επίπτωσις, βρίσκω όμως το ἐπιπίπτω. Τα ίδια και στο Σταματάκο. Στο TLG (θησαυρός ελληνικής γλώσσας) βρίσκω τύπους της λέξης αλλά στη γραμματεία που είναι μεταγενέστερη από αυτήν της κλασικής εποχής.

Μετά από όλα αυτά νομίζω ότι μπορούμε να δώσουμε την εξήγηση. Η λέξη δεν είναι σύνθεση νεοελληνική για να έχουμε συνείδηση της σημασίας που έχουν τα συνθετικά· επίσης, χρησιμοποιείται με σημασία δανεισμένη από τα γαλλικά. Έτσι μπορεί να εξηγηθεί η διαδεδομένη «λανθασμένη» χρήση της.

399 Ieksis gia ti ntropi ke ti hara tis grafis

<http://www.schooltime.gr/2013/03/31/%C2%AB399-leksis-gia-ti-ntropi-ke-ti-hara-tis-grafis%C2%BB-v-simeonidis>

Παλιότερα συνήθιζα να συζητώ στο Ίντερνετ για γλωσσικά ζητήματα· ένα από αυτά αφορούσε τα ζητήματα της γραφής. Αυτό που με εντυπωσίαζε ήταν ότι ο μέσος εγγράμματος ταύτιζε τη γραφή με τη γλώσσα και «αδυνατούσε» να αντιληφθεί ότι είναι άλλο πράγμα ο ήχος και άλλο η εικόνα που τον αποδίδει. Αυτή η ψυχολογική και ιδεολογική διαμόρφωση της σκέψης εμπόδιζε τις συζητήσεις...

Τελικά κατέληξα να συντάξω ένα σύντομο κείμενο που διαβάζεται χωρίς προϋποθέσεις με θέμα τη γραφή της γλώσσας και με τίτλο «ΚΑΙ ellinika ΚΑΙ ελληνικά ΚΑΙ όπως αλλιώς συνεννοούμαστε». Το δημοσίευσα σε μπλογκ και στο προσωπικό μου σάιτ γραμμένο ποικιλοτρόπως(εδώ <http://users.sch.gr//symfo/sholio/ekthesi/e/ke-elinika.htm>). Εκεί χρησιμοποίησα και ανέφερα την υπηρεσία All Greek to me! που προσφέρει το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου

Το κείμενο αυτό έμελλε να μου δώσει μεγάλη «διαδικτυακή» χαρά. Ακολουθεί η αιτία της, πρόκειται για μέιλ που πήρα εξαιτίας του:

Από: N* K* n*.k*@*.*

Θέμα: <http://users.dra.sch.gr/symfo/sholio/ekthesi/e/ke-elinika.htm>

Προς: simeonidis22@yahoo.gr

Ημερομηνία: Τρίτη, 19 Μάιος 20___, 8:31

Kali mera sas Vasili!

Ithela na sas evharistiso ya to arthro peri tis grafis tis Elinikis mas glossas. Ime Ellino-Pontiakis katagogis (apo tin mitera mi). Par olon pu den ezisa pote stin Ellada kai den ematha orthografia ta Ellinika ine i proti ke mitriki mu glossa. Tus ellinikous haraktires tous gnorizo ke diabazo aptesta (na'ne kala ta klasika) alla opos ipa den ematha pote orthografia. Y'avton ton logo (ntrepomouna kai pisteva oti fonitika me latinika stihia ine protimotera) kai argotera logo tis psifiakis tehnologias stis arhes tis apo panta egrafa etsi.

To arthro sas mou pire tin ntropi kai mou edose hara. Euharisto.

N* K*

P.S. To <http://speech.ilsp.gr/greeklsh/greeklshdemo.asp> ine ena fantastiko ergalio pou oli mou tin zoi epsahna :-)
It's all Greeklsh to ME.

Ζήτησα από το N*K* να χρησιμοποιήσω το κείμενο του μέιλ. Μου το επέτρεψε ζητώντας μόνο να μην αποκαλύψω την ταυτότητά του. Είναι πρόσωπο ευρύτατης μόρφωσης και γνωστό στο χώρο του. Φυσικά σέβομαι την επιθυμία του και τον ευχαριστώ για την άδεια να χρησιμοποιήσω ένα προσωπικό μήνυμα.

Σκέφτομαι, αν ένας χρήστης της ελληνικής, όπως ο N*K* νιώθει ntropi για την ορθογραφία/ «ανορθογραφία» του, σε ποια κατάσταση μειονεξίας, διαχωρισμού και αποκλεισμού από τη γραπτή έκφραση βρίσκεται η πλειονότητα των «ανορθόγραφων»;

Αν το κείμενό μου είχε τη δύναμη να «πάρει τη ντροπή και να δώσει τη χαρά», τότε έλεγε κάτι... Το μέιλ που δέχτηκα τελειώνει με τη λέξη *Euharisto*. Νιώθω την ανάγκη να του πω ότι και εγώ τον ευχαριστώ ή μάλλον... ton epharisto!

1982 λέξεις για την γραφή της γλώσσας
(σε τέσσερις ενότητες)

<http://www.schooltime.gr/2013/07/07/1982-lekseis-gia-tin-grafi-tis-glossas-se-4-enotites>

1/ για την αγραμματοσύνη

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην οργάνωση των σχολίων και στα προγράμματα, και στη μορφωση των δασκάλων και στη διοίκηση και στα υλικά μέσα της αγωγής είναι απολυτά καθυστερημένο και χρειάζεται ριζική αναδιοργάνωση.

Είναι ολοφάνερα τα μέσα, που επιβάλλονται για τη θεραπεία *ως προς την ορθογραφία*:

Η σημερινή ελληνική ορθογραφία δε μπορεί να κρατηθεί. Οι λύσεις είναι τρεις: 1) *ν' απλοποιηθεί* το σημερινό ορθογραφικό σύστημα συντηρητικά. Δηλαδή: Να καταργηθούν τα διπλά σύμφωνα παντού. Το αυ, ηυ, ευ, να γραφονται όπως προσφέρονται. Η συνίζηση να γραφεται παντού με ι. 2) Να εισαγάγουμε τη *φωνητική ορθογραφία*. Να μελετήσουμε ένα τέτοιο σύστημα. 3) Να παρούμε το *λατινικό αλφαβήτο*. Την τρίτη λύση θεωρούμε για την καλύτερη, γιατί πρώτα πρώτα μας εισαγει μορφικά στην οικογένεια των εβρωπαϊκών λαών, έπειτα λυνει με *μιας ολοκληρο το ορθογραφικό πρόβλημα*. Δε θα μπορεί και θελοντας κανεις ν' ανορθογραφήσει. Τρίτο και πολύ σπουδαίο: Διατηρεί ανεπαφή την ορθογραφία της αρχαίας και της αρχαϊζουσας, δε δημιουργεί επομένως, διπλές οπτικές εικόνες για κάθε λέξη. Έτσι η ψυχολογική αντίσταση για όλους μας υπερνικείται με μιας και εφκολυνονται, όσοι θα μαθαίνουν τα αρχαία ελληνικά. Ως προς το ζήτημα του «Εθνικού φιλοτιμού» αρκεί να υπενθυμίσουμε, πως και οι προγονοί-μας το αλφαβήτο το πήραν από τους Φοινίκες και ακόμα πως το Λατινικό αλφαβήτο καταγεται από το ελληνικό.

Το παραπάνω κείμενο είναι απόσπασμα από κείμενο του Δημήτρη Γληνού, ελαφρώς τροποποιημένο. Δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Πρωτοπορία, τομ. 1930, σελ. 76-77. Ολόκληρο το κείμενο δημοσιεύεται σε μια ανθολόγηση των εκδόσεων «Κάλβος» με τον τίτλο Φωνητική Γραφή (Αθήνα 1980).

Το ανέβασα παλιότερα σε κάποιο φόρουμ χωρίς τα στοιχεία της ταυτότητάς του. Έκανα την μικρο-απάτη για να διαβαστεί το κείμενο απροκατάληπτα, χωρίς να το βαραίνει η υπογραφή. Το τι άκουσα δεν λέγεται, αλλά αυτό με κολάκευε υπερβολικά καθώς το κείμενο θεωρήθηκε δικό μου...

2/ για την απλοποίηση της γραφής

Σε νέες σκέψεις τώρα. Είναι διαπιστωμένη η ύπαρξη πολλών ιδεολογημάτων και μύθων σχετικών με τη γλώσσα. Ο Γιάννης Χάρης επιμελήθηκε σχετικό βιβλίο με τους «δέκα μύθους για την ελληνική γλώσσα» που εμποδίζουν την καθαρή και λογική ματιά σχετικά με τα γλωσσικά ζητήματα. Θα πρέπει να ξεπεράσουμε αυτές τις στρεβλώσεις για να συζητήσουμε ψύχραιμα. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις η ελληνική γλώσσα έχει γραφτεί με ποικίλους τρόπους. Είτε πρόκειται για διαλέκτους όπως η ποντιακή, είτε για την κοινή νεοελληνική γλώσσα στην οποία εκδόθηκαν κάποια λογοτεχνικά έργα όπως η «Μεταμόρφωση» του Κάφκα το 1981 από εκδότη της Θεσσαλονίκης. Το ζήτημα του τρόπου γραφής της γλώσσας εμφανίζεται πολλές φορές στην ιστορία. Από τις εκδόσεις έργων της κρητικής λογοτεχνίας όπως η «Ερωφίλη» τυπωμένων με λατινικούς χαρακτήρες, τα φραγκοχωιώτικα, τη φωνητική γραφή του Βηλαρά, κλπ. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συλλογή άρθρων σχετικών με τη «Φωνητική γραφή» από τις εκδόσεις Κάλβος από όπου είναι και το κείμενο του Δημήτρη Γληνού «θεραπεία της αγραμματοσύνης». Στο ίδιο βιβλιαράκι παρατίθενται ντοκουμέντα φωνητικής γραφής όπως είναι χειρόγραφα του Σολωμού και του Μακρυγιάννη ή ένα παραμύθι του Άρη Αλεξάνδρου που εκδόθηκε σε φωνητική γραφή το 1976.

Γιατί τα γράφω ολ' αυτά; Είναι σημαντικό να θυμόμαστε πάντα ότι είναι άλλο πράγμα η γλώσσα και άλλο η γραφή της. Έτσι γίνεται περισσότερο σαφές ότι η αξία της γλώσσας δεν εξαρτάται ούτε καθορίζεται από τον τρόπο γραφής της. Ούτε αυτός αποτελεί κίνδυνο για τη γλώσσα που εξελίσσεται γρηγορότερα αγνοώντας τις ιδεοληπτικές γλωσσολογικές εμμονές.

Η «ανορθόγραφη» πραγματικότητα (δηλαδή η ασυνεπής απόκλιση από την ιστορική ορθογραφία) της πλειονότητας αυτών που έχουν ως μητρική γλώσσα τη νεοελληνική πρέπει να μας κάνει να αναρωτηθούμε μήπως δεν είναι τόσο στραβός ο γιάλος. Τίθεται, δηλαδή, το ζήτημα της απλοποίησης της γραφής. Προσωπικά δε θα είχα κανένα αισθητικό ή ιδεολογικό πρόβλημα ακόμη και αν – όπως προτείνει ο Γληνός το 1930 – υιοθετούσαμε το λατινικό αλφάβητο. Ωστόσο, αναγνωρίζοντας τους συναισθηματικούς δεσμούς των περισσότερων – και τη δική μου αντιπατική συναισθηματική δέσμευση – με την ιστορική ορθογραφία (τόσο παράλογων και στρεβλών δεσμών μιας και η πλειονότητα τους είναι ταυτόχρονα ανορθόγραφοι και έχουν συνηθίσει εύκολα στη χρήση του λατινικού αλφαβήτου σε φίρμες όπως mega, emboriki, alpha, κλπ και στα ψηφιακά περιβάλλοντα) καταλαβαίνω ότι θα ήταν πιο εφικτή μια γλωσσική πολιτική απλοποιήσεων της γραφής.

Ας πούμε, θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε με την κατάργηση των «αυ» και «ευ» και την αντικατάστασή τους από τα «αφ», «αβ», «εφ», «εβ» (όπως έκανε ο Κώστας Βάρναλης) έτσι ώστε και η ανάγνωση θα διευκολύνεται και θα πάψει ο παραλογισμός να τονίζουμε σύμφωνα (όπως για παράδειγμα στη λέξη αύριο). Πόσος κόπος και χρόνος και στρέβλωση του νου χρειάζεται για να «χωνέψουν» τα πρωτάκια του δημοτικού αυτούς τους παραλογισμούς; Επίσης, χωρίς μεγάλη αισθητική ζημιά, μπορούμε να καταργήσουμε τα άσκοπα διπλά σύμφωνα

(λλ, μμ, σσ, κλπ). Και να συζητήσουμε για περισσότερες απλοποιήσεις. Νομίζω ότι όπως αποδείχθηκε ότι το μονοτονικό ήταν επιταγή των καιρών σύντομα θα αποδειχτεί ότι επιταγή των καιρών είναι και αυτές και άλλες απλοποιήσεις της γραφής.

Απ' όσο ξέρω υπάρχει σχετική τεκμηριωμένη πρόταση από τον Γιώργο Παπαναστασίου, διευθυντή του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών/ Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη στο επετειακό συνέδριο για τα 35 χρόνια της γλωσσολογικής μεταρρύθμισης του 1976, με θέμα «Προς ποια κατεύθυνση θα μπορούσε να κινηθεί μια νέα ορθογραφική μεταρρύθμιση;» (να μη βάζω λινκ, αν γκουγκλάρετε θα το βρείτε εύκολα, ίσως δείτε και τη δική μου ανακοίνωση σε 'κείνο το συνέδριο).

Αν θέλουμε να συζητάμε ψύχραιμα και όχι με βάση τις αμετακίνητες ιδεοληψίες μας, θα μπορούσαμε να πάμε πίσω στον εθνικό ποιητή μας. Παραθέτω απόσπασμα από το «Διάλογο» του D. Solomos που ασκεί δριμύτατη κριτική στο πολυτονικό σύστημα γραφής 157 χρόνια, πριν από την καθιέρωση του μονοτονικού.

«Εσύ ομιλείς για ελευθερία; Εσύ, οπού έχεις αλυσωμένον τον νουν σου από όσες περισπωμένες εγράφησαν από την εφεύρεση της ορθογραφίας έως τώρα, εσύ ομιλείς για ελευθερία;

[...]

-Καλά, καλά, αλλά λίγοι γνωρίζουν την παλαιάν ορθογραφία.

-Χαίρετε, λοιπόν, θείοι τόνοι, οξείες, βαρείες, περισπωμένες! χαίρετε ψιλές, δασείες, στιγμές, μεσοστιγμές, ερωτηματικές, χαίρετε! Ο κόσμος τρέμει τη δύναμή σας, και ουδέ ποιητής, ουδέ λογογράφος ημπορεί να γράνην λέξη, χωρίς πρώτα να σας υποταχθή. Εσείς εμπνεύσετε, πριν γεννηθήτε, τον Όμηρο, όταν ετραγουδούσε την Ιλιάδα

3/ για την ετυμολογία ως εμπόδιο

Είναι Σάββατο δυο βδομάδες μετά το Πάσχα. Το σπίτι είναι αγγαρεία και η βόλτα έμοιαζε παράδεισος. Έβλεπα πίσω από το τζάμι το μπαξέ με τις φράουλες, τα λουλούδια που μουμπουκιάζαν, τα ζουμπούλια, τους μενεξέδες. Κρατούσα μια κούπα με καφέ και νοσταλγούσα το τζάκι. Περιστέρια γέμισαν τον ουρανό. Έβαλα ρούχα, παντελόνι, κάλτσες, παπούτσια. Πουκάμισο ή μπλουζα; αναρωτήθηκα. Μπουφάν ή ζακέτα; Καπέλο; Ανοιξα την πόρτα και κατέβηκα τη σκάλα. Τα μάτια μου έπεσαν στα χωράφια με τις πατάτες και κυπαρίσσια πέρα μακριά...

Όλες οι υπογραμμισμένες λέξεις του προηγούμενου κειμένου είναι αφομοιωμένα δάνεια.

Το πρόσχημα της ετυμολογίας παρουσιάζεται ως ένα επιχείρημα για τη διατήρηση της ιστορικής ορθογραφίας. Όμως αν πρέπει να γράφουμε έτσι ώστε να φαίνεται η αρχική προέλευση των λέξεων τότε τίθεται ένα ερώτημα με πολλές διαστάσεις.

Πώς θα έπρεπε να γράφονται όλα τα αφομοιωμένα δάνεια (λέξεις που η γλώσσα μας δανείστηκε από άλλες γλώσσες και τις ενσωμάτωσε στο δικό της κλιτικό σύστημα); Προφανώς στο αλφάβητο των γλωσσών από όπου προήλθαν (λατινικό, αραβικό, εβραϊκό, κυριλλικό). Πώς θα έπρεπε να γράφονται οι προ – ελληνικές λέξεις; Προφανώς στη Γραμμική Β' ή σε άλλα αλφάβητα. Πώς οι λέξεις που ανάγονται στην κλασική αρχαιότητα, πριν από την επινόηση της μικρογράμματης γραφής; Προφανώς με κεφαλαία.

Δηλαδή, αν θέλουμε να είμαστε συνεπείς και η γραφή μας να δείχνει όλες τις πλευρές τις ιστορίας της, θα καταλήξουμε σε κωμικά και δυσλειτουργικά αποτελέσματα. Μια ιδανική, λογική, λύση θα ήταν να υιοθετηθούν από το διεθνές φωνητικό αλφάβητο τα απαραίτητα σύμβολα για τη γραφή της κοινής νεοελληνικής.

Βέβαια τέτοιες ακραίες λογικές λύσεις σκοντάφτουν σε συναισθηματικούς παράγοντες. Και επιπλέον ποιες από τις ανθρώπινες δραστηριότητες υπαγορεύονται αυστηρά και μόνο από τη λογική για να απαιτούμε το ίδιο στη γραφή της γλώσσας. Οι παράγοντες που καθορίζουν τον τρόπο γραφής της γλώσσας βρίσκονται έξω από τη γλώσσα. Το ίδιο ισχύει και για τις περιπτώσεις που χρησιμοποιήθηκε ή χρησιμοποιείται κάποιος απλούστερος τρόπος γραφής. (Όμως χρησιμοποιούμε χωρίς πρόβλημα, εμείς και όλοι οι άνθρωποι, τους αραβικούς αριθμούς...)

«Υποχώρηση» λοιπόν από αυτό που επιτάσσει η λογική. Θα πρέπει με σεβασμό στην ιστορία να χρησιμοποιούμε το ελληνικό αλφάβητο (που προήλθε από το φοινικικό). Όμως πάλι το επιχείρημα της ετυμολογίας είναι έωλο. Μπορεί η σημασία κάποιων λέξεων να παρέμεινε αναλλοίωτη στο πέρασμα του χρόνου, η θάλασσα να είναι η θάλασσα και η ελιά η ελιά. Σύμφωνοι. Αλλά τι σημαίνουν σήμερα και τι σήμαιναν στην αρχαιότητα λέξεις όπως: αγχιστεία, ατιμία, πονηρός, παράδεισος, μαλακίζω και άλλα;

Και επί της ουσίας, γιατί θα πρέπει να φαίνεται η προέλευση των λέξεων της νεοελληνικής στη γραπτή απόδοσή της; Η εκμάθηση και η χρήση της γλώσσας σε όλες της εκφάνσεις της δεν απαιτεί κάτι τέτοιο. Αυτό ας είναι δουλειά όσων θέλουν να σπουδάσουν τη γλώσσα μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Είναι σκόπιμο και αναγκαίο να απλοποιήσουμε τη γραφή της νεοελληνικής όσο δυνατόν περισσότερο. Γιατί επικαλούμαστε την ιστορική ορθογραφία και – κυρίως – τα ιδεολογήματα που τη συνοδεύουν;

Αλλά οι απαντήσεις στα γλωσσικά ζητήματα βρίσκονται έξω από τη γλώσσα...

4/ για την εξω-γλωσσική προσέγγιση των γλωσσικών ζητημάτων

Δε γίνεται να μιλάμε για τα γλωσσικά ζητήματα και να αποφύγουμε την κοινωνική και ιστορική διάστασή τους. Δηλαδή δεν γίνεται να αγνοούμε ότι και τα ζητήματα της γλώσσας είναι πολιτικά ζητήματα. Με αυτή την

προσέγγιση ίσως δοθούν πειστικότερες απαντήσεις για την ανακοπή των απλοποιήσεων στη γραφή της γλώσσας που έφτασαν ως την καθιέρωση του μονοτονικού.

Καταγράφω σχηματικά την οπτική μου. Στη δεκαετία του '70 το μεταπολιτευτικό κλίμα και οι γρήγορες εξελίξεις πίεσαν την κυρίαρχη κατάσταση σε αποδοχή των απλοποιήσεων στην ορθογραφία και στη διδασκαλία της αρχαιοελληνικής γραμματείας από μετάφραση. Η προοπτική της αποτελεσματικότερης διδασκαλίας ήταν φανερή. Δεν ήταν οι πολιτικές αποφάσεις που καθόρισαν τις μεταρρυθμίσεις, ήταν η κοινωνική πραγματικότητα που πίεζε ασφυκτικά προς αυτή την κατεύθυνση. Αν αφήσουμε την κατάσταση στην εκπαίδευση, μπορούμε να θυμηθούμε ενδεικτικά ότι, αρκετά χρόνια πριν από την πολιτική καθιέρωση του μονοτονικού στην εκπαίδευση, οι εφημερίδες είχαν ήδη καθιερώσει ένα δικό τους τονικό σύστημα σημειώνοντας τον τόνο και το πνεύμα με ένα μικρό τρίγωνο πάνω από το φωνήεν.

Η συντηρητικοποίηση της κοινωνίας στη δεκαετία του '80 εκφράστηκε με συστηματική συντηρητική αντεπίθεση και στην εκπαίδευση. Στοχοποιήθηκαν οι νέοι. Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση της «ευδοκίμησης» και της «αρωγής» με αφορμή το θέμα των πανελλαδικών εξετάσεων του 1985. Αμέσως τεκμηριώθηκε ότι οι νέοι έχουν γλωσσικό πρόβλημα που διαγνώστηκε ως αρρώστια με την ορολογία *λεξιπένια*. Επινοήθηκε η αναγκαία αρρώστια για να χορηγηθεί το ένδοξο φάρμακο. Στις 8 Ιουλίου 1987 ο ιδιόρρυθμος υπουργός μιλά για «την αναγκαία σταυροφορία ανάκτησης της Ελληνικής Παιδείας». Ορίζει τη μοναδική αξία της: «Αυτή η Παιδεία των Ελλήνων δημιούργησε τον οικουμενικό πολιτισμό και τον σύγχρονο κόσμο που εξ αυτού είναι Ελληνοκεντρικός στην μεγαλύτερη του έκταση». Και διευκρινίζει την έννοια του νέου δημοτικισμού: «Σήμερα πλέον η καλλιέργεια της δημοτικής, της καθομιλουμένης γλώσσας είναι δυνατή όχι πλέον "ενστικτωδώς" από τον ίδιο τον λαό αλλά συστηματικά μέσα από την δόκιμη μελέτη της Ελληνικής Γλώσσας, μέσα από την διαχρονική της εξέλιξη από την αρχαία εποχή μέχρι σήμερα. Αυτός πρέπει να είναι ο νέος δημοτικισμός...». Ομφαλοσκοπήση και μεταμφιεσμένος αττικισμός. Η 8 Ιουλίου 1987 είναι η γενέθλια μέρα για την «επιχείρηση επαναφοράς».

Η όξυνση των εθνικισμών στη δεκαετία το '90 φτιάχνει και προσφορότερες συνθήκες για την συντηρητική επιβολή στην εκπαίδευση. Αρχές της δεκαετίας ο αρμόδιος υπουργός εκφράζει αυτή την επιβολή με την απόφαση, ανάμεσα στα άλλα, να ντύσει με ποδιές τους μαθητές. Έτσι δίνεται η αφορμή για την πρώτη ουσιαστική μαθητική αντίδραση. Τα γεγονότα 1990-91 είναι γνωστά.

Το 1992 ο νέος υπουργός θα βάλει ποδιά στη γλώσσα των μαθητών. Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας επανέρχεται στα Γυμνάσια, ήπια, ως εξοικείωση. Η συστηματική διδασκαλία συνεχίζεται στην α' λυκείου με το γνωστό και δοκιμασμένο αναγνωστικό. Αργότερα, μόλις παγιώθηκε η επιβολή στα Γυμνάσια, καταργήθηκε και το αναγνωστικό της αρχαίας ελληνικής στην α' λυκείου αφού όσα περιέχει είναι διδαγμένα στο Γυμνάσιο!

Κάπως έτσι παράγεται και επιβάλλεται η ιδεολογία της αδιάλειπτης συνέχειας της γλώσσας που γίνεται τεκμήριο της αδιάλειπτης συνέχειας του έθνους, από τα χρόνια της κλασικής αρχαιότητας ως σήμερα...

Ουσιαστικά η επαναφορά της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο συνιστά επαναφορά της διδασκαλίας του πολυτονικού και επιβολή της καθαρευουσιάνικης λογικής. Δυστυχώς η νεφελώδης ιδεολογία που συνοδεύει αυτή νέα αρχαιολατρία παράγει την αναγκαία σύγχυση που θολώνει την κριτική στάση και κάνει αποδεκτά ως γλωσσική καλλιέργεια όσα αποτελούν εμπόδιο. Η μεταπολιτευτική ιστορία του γλωσσικού ζητήματος είναι παράλληλη με την κοινωνική ιστορία...

623 λέξεις για το ζήτημα της ορθής γραφής

<http://www.schooltime.gr/2013/09/06/623-lekseis-gia-to-zitima-tis-orthis-grafis-v-simeonidis/>

Έχει σημασία να συζητάμε σχετικά με τον γραπτό και τον προφορικό λόγο και τα προβλήματα που ανακύπτουν. Τέτοιες κουβέντες γίνονται συνεχώς κυρίως με αφορμή ανορθογραφίες.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από την εμπειρία είναι ότι τα γλωσσικά ζητήματα αναπόφευκτα μας οδηγούν «έξω από τη γλώσσα». Ειδικότερα, η εμμονή στην ιστορική ορθογραφία δίνει την εντύπωση και καλλιέργει το ιδεολόγημα της αδιάρρηκτης συνέχειας της ελληνικής γλώσσας. Και επειδή η γλώσσα παρουσιάζεται ως το σημαντικότερο συστατικό στοιχείο του έθνους οδηγούμαστε στο ιδεολόγημα ότι το ελληνικό έθνος υπάρχει αναλλοίωτο και ανάδελφο εδώ και 3.000 χρόνια. Η εμμονή στην ιστορική ορθογραφία στοχεύει στη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας έτσι όπως αυτή διαμορφώθηκε κατά τον 19ο αιώνα στη χώρα μας. Όμως η ιστορία «χαμογελά». Όσο εμμένουμε στο «ορθογραφημένο» παρελθόν τόσο το παρόν γίνεται «ανορθόγραφο» και η διάσταση μεγαλώνει και θα μεγαλώνει.

Είμαστε αναγκασμένοι να διαθέτουμε πολύ χρόνο και κόπο για να μένουμε αγκυροβολημένοι στο παρελθόν μας. Η εκμάθηση της ιστορικής ορθογραφίας αποτελεί βασικό μέλημα της διδασκαλίας τα πρώτα δυο - τρία χρόνια του δημοτικού. Νομίζω ότι ταλαιπωρούμε «άσκοπα» τα παιδιά του Δημοτικού και ταλαιπωρούμαστε όλοι για να φτάσουμε να θεωρούμε φυσιολογικούς τους παραλογισμούς της ιστορικής ορθογραφίας, για να εξοικειωθούμε και να τους συνηθίσουμε. Θα μπορούσαμε να προχωρήσουμε σε ορισμένες απλογραφίες.

Θα γίνω πιο συγκεκριμένος και θα φέρω το παράδειγμα της λέξης «αύριο» σαν ενδεικτικό του παραλογισμού να τονίζουμε σύμφωνα, εφόσον στη λέξη αυτή το γράμμα [υ] αποδίδει τον ήχο /β/. Τι θα άλλαζε – εκτός από την ευκολότερη και εκμάθηση – αν απλοποιούσαμε τη γραφή σε «άβριο»; Το ίδιο σε κάθε περίπτωση χρήσης των «αυ» και «ευ».

Θα συνεχίσω πρόχειρα το νήμα της σκέψης από τη σημασία που έχει για τον καθένα η εγγραμματοσύνη, η εκμάθηση και η χρήση γραφής. Η εγγραμματοσύνη είναι για τον καθένα η συγκρότηση της συνείδησής του, η οπτικοποίηση της σκέψης του, η συνάντησή του με τον κόσμο. (Και σ' αυτό είναι αναντικατάστατη η αξία του χειρόγραφου). Οι ορθογραφικές συμβάσεις γίνονται μέρος αυτής της συγκρότησης, μέρος της συνείδησης που αναγνωρίζει το τραίνο της παιδικής της ηλικίας και νιώθει ότι το νέο τρένο δεν της θυμίζει τίποτα από τη μυρωδιά της πίσσας και των μετάλλων. Οι ορθογραφικές συμβάσεις είναι μέρος του δεσμού μας με τον κόσμο και ο συλλογικός τους χαρακτήρας διαμορφώνει και τη συλλογική συνείδηση, διαμορφώνει την ομοιότητα που αναζητάμε στους άλλους για να νιώσουμε οικεία. Αν έτσι έχουν τα πράγματα, τότε και η ιστορική ορθογραφία διαμορφώνει μία πτυχή ιστορικής συνείδησης, μία εικόνα για το παρελθόν μας, και εδώ τα πράγματα γίνονται ακόμη πιο ενδιαφέροντα...

Η ανορθολογική – αλλά όχι ανεξήγητη – ιστορική ορθογραφία συνιστά διαφοροποίηση από τη λογική αντιστοιχία ήχου και συμβόλου, η αποδοχή της οποίας θα σήμαινε και αποδοχή της φωνητικής ορθογραφίας. Αυτή η «ομοιομορφία» μας τρομάζει. Εξαφανίζει μεγάλο κομμάτι του εαυτού μας, αλλοιώνει την εικόνα του όπως την έχουμε συνηθίσει. Είναι ευκολία, αλλά δε μας επιτρέπει να αγαπάμε τα «λάθη» μας, δε μας επιτρέπει καν να κάνουμε λάθη...

Νομίζω ότι αυτός είναι ο κυριότερος λόγος που δύσκολα τίθεται ζήτημα απλοποίησης της γραφής. Δεν είναι η γλώσσα που κινδυνεύει, αλλά ό,τι έχει συγκροτηθεί μ' αυτήν και την μαθημένη οπτικοποίησή της, την «ορθή» γραφή της. Δηλαδή είναι η συνείδηση που κλονίζεται στο πιο ευαίσθητο σημείο της, στο σημείο της συνάντησής της με τον κόσμο, στο σημείο του συγκινησιακού δεσμού της με τον κόσμο.

Ίσως γι' αυτό τέτοια ζητήματα τέθηκαν σε στιγμές της ιστορίας, όταν η συλλογική συνείδηση αναδιαμορφωνόταν για να συναντηθεί με τη νέα πραγματικότητα των καιρών. Στις αρχές του 20ου αιώνα, όταν η δημοτική διεκδικούσε – κυριολεκτικά – το χώρο της στα επίσημα χαρτιά και μετά το 1974, όταν η «αρχαιοπρέπεια» των τόνων και της υποτακτικής είχαν δεχτεί, μαζί με την καθαρεύουσα, το πλήγμα του επταετούς γύψου.

Με αφορμή όλα τα προηγούμενα θυμήθηκα το βιβλίο του Γιώργου Παπαναστασίου «Νεοελληνική Ορθογραφία» από το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Αποτελεί ολοκληρωμένη και σφαιρική προσέγγιση του θέματος.

202 λέξεις για τη γλώσσα των σχολικών βιβλίων

<http://www.schooltime.gr/2013/09/11/202-lekseis-gia-ti-glossa-ton-sxolikon-vivlion-v-simeonidis/>

Η γλώσσα των σχολικών βιβλίων αποτελεί δείγμα της τυποποιημένης γλώσσα που υιοθετεί η πολιτεία ως επίσημη νόρμα και ταυτόχρονα διδάσκει και επηρεάζει την χρήση της γλώσσα από τους ομιλητές καθορίζοντας στη συνείδησή τους το «σωστό» και το «λάθος». Τα σχολικά βιβλία, ως μοναδικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων νομιμοποιούν και δίνουν κύρος σε αυτό που θεωρείται επίσημη γλωσσική ποικιλία.

Με άλλα λόγια, ο ρόλος που έχει η γλώσσα των σχολικών βιβλίων δεν περιορίζεται μόνο στην μετάδοση γνώσεων σχετικών με ένα γνωστικό αντικείμενο – ανεξάρτητα αν αυτό είναι η φυσική, η βιολογία, η ιστορία, κλπ – αλλά αφανώς και περισσότερο διδάσκει αυτό που θεωρούμε επίσημη και αποδεκτή γλώσσα, πρότυπη γλώσσα. Θα φέρω ένα παράδειγμα για να γίνω πιο συγκεκριμένος. Η στερεότυπη φράση «τοις εκατό» με την χρήση της δοτικής, αντί της φράσης «στους/στις/στα εκατό» ή «από τους/τις/τα εκατό», διδάσκεται στους μαθητές και διαχέεται στην κοινή συνείδηση περισσότερο από τα βιβλία των μαθηματικών. Αυτό – εκτός του ότι μπορεί να δυσχεραίνει την πρόσληψη της γνώσης από κάποιους μαθητές – συντελεί στη «νομιμοποιημένη» χρήση της δοτικής. Ή θέτει το ζήτημα για τις στερεότυπες «απολιθωμένες» εκφράσεις και τον τρόπο που τις αντιμετωπίζουμε.

Αυτός ο δεύτερος και αποτελεσματικότερος ρόλος της γλώσσας των σχολικών βιβλίων θα πρέπει να γίνεται αντικείμενο κριτικής.

235 λέξεις για την ηλιοφώτιστη σιωπή

<http://www.schooltime.gr/2013/11/11/235-lekseis-gia-tin-iliofotisti-siopi-v-simeonidis/>

Πριν από λίγα, δυο-τρία χρόνια ανακάλυψα «τυχαία» κάτι που με εξέπληξε. Σε τετράδιο καλής μαθήτριας της Γ΄ Λυκείου είδα γραμμένη τη λέξη «αποσιωποητικά». Ήταν προφανές ότι εννοούσε «αποσιωπητικά», αλλά ο ομόηχος χαρακτήρας των δύο λέξεων καθώς η προφορά του 'ήτα' είναι αρκετά μακρά, ώστε να μοιάζει με διπλό, οδηγεί στην παρανόηση.

Έκτοτε κάνω συχνά αυτό το «πείραμα» ζητώντας από τους μαθητές να γράψουν τη λέξη που σημαίνει το συγκεκριμένο σημείο στίξης, τις τρεις τελείες της αποσιώπησης (...). Η ίδια διαπίστωση: πολλοί μαθητές, και πολλοί καλοί μαθητές, και πολλοί άριστοι μαθητές, γράφουν «αποσιωποητικά».

Να μη γίνει η παρανόηση ότι είναι ζήτημα ορθογραφίας. Είναι ζήτημα δύο διαφορετικών λέξεων, μιας που καταγράφουν τα λεξικά [aposiopitiká] και μιας άλλης που ακούν τα αυτιά των μαθητών [aposiopiitiká].

Πρόσφατα, ανακάλυψα και τα «απουσιοποιητικά». Ο μαθητής συνέδεε την έννοια/ λέξη με την «απουσία» κάποιων φράσεων και συνεπώς την χρήση των τριών τελειών για να τη δηλώσουν.

Με τον ίδιο τρόπο, ανακάλυψα και την «Ηλιάδα». Ο συνειρμός είναι σαφής, στη σκέψη του καθενός βρίσκεται το [i] του «ήλιου», όπως συνήθως μαθαίνουν τα παιδιά του δημοτικού να το ξεχωρίζουν. Συνεπώς η «Ηλιάδα» δεν μπορεί παρά να είναι ο ηλιόλουστος τόπος και όχι κάτι που έχει σχέση με εκείνο το παράξενο «Ίλιον» - τι μας χρειάζεται εφόσον έχουμε την «Τροία»;

Οι μαθητές συνεχίζουν τις σπουδές τους, γίνονται γιατροί, μηχανικοί, δικηγόροι, ενίοτε καθηγητές... Πετυχημένοι. ίσως χάρη σ' αυτές τις χαριτωμένες παρανοήσεις που ποιούν την ηλιοφώτιστη σιωπή.

για τα αρχαία ελληνικά

700 λέξεις για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών

<http://www.schooltime.gr/2013/04/29/700-lekseis-gia-ti-didaskalia-ton-arxaion-ellinikon/>

Δεν υπάρχει καμία έρευνα που να αποδεικνύει ότι οι νέοι «πάσχουν» από λεξιπενία και ότι – ακόμα και αν είναι έτσι – αυτό οφείλεται σε μειωμένη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

Οι αποφάσεις για ό,τι αποτελεί πρόβλημα και για τη λύση του παίρνονται χωρίς σαφή γνώση της σχολικής πραγματικότητας βασισμένες σε επιπόλαιες και αποσπασματικές εμπειρικές παρατηρήσεις.

Είναι διαφορετικό πράγμα η «αρχαιογνωσία» από ότι η «αρχαιογλωσσία». Δηλαδή αρχαία ελληνική γραμματεία και αρχαία ελληνική γλώσσα είναι διαφορετικά πράγματα και κακώς ταυτίζονται, κακώς υποτάσσεται η γραμματεία στη γλώσσα.

Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας γίνεται σε βάρος της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Ίσως μάλιστα εμποδίζει τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας.

Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας είναι αποσπασματική και ελλιπής. Οι αναποτελεσματικές ώρες διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας μπορούν να αξιοποιηθούν για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία μεταφρασμένων κειμένων της αρχαιοελληνικής γραμματείας που μόνον έτσι θα λειτουργήσει ως μορφωτικό αγαθό.

Η κοινή νεοελληνική και οι μεταφράσεις της αρχαιοελληνικής γραμματείας μπορούν να έχουν τη δική τους αξία και αυτάρκεια.

Η κοινή νεοελληνική γλώσσα δεν έχει ανάγκη την προστασία της από την αρχαία.

Ο σκοπός της διδασκαλίας για την ανάδειξη της συνέχειας της γλώσσας δεν απαιτεί αναγκαστικά και εκμάθηση παλαιότερων μορφών της γλώσσας. Μπορεί να εξυπηρετηθεί με μία ιστορία της γλώσσας.

Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με τον τρόπο και τους όρους που γίνεται παραμένει για δεκαετίες αναποτελεσματική και πιθανότατα επιζήμια. Η παράλληλη διδασκαλία της αρχαίας και της νέας γλώσσας στο γυμνάσιο αποπροσανατολίζει το φυσικό αίσθημα των μαθητών. Αυτό φαίνεται αργότερα και στη σύγχυση που προκαλεί ακόμα και σε ενήλικες με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο.

Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας είναι έντονα ιδεοληπτική και γεννά ασύστατες απόψεις για την ανεπάρκεια της κοινής νεοελληνικής.

Η καλλιέργεια της κοινής νεοελληνικής γλώσσας δεν προϋποθέτει τη γνώση της αρχαίας ελληνικής.

Είναι παραλογισμός η αρχαία ελληνική γλώσσα να διδάσκεται περισσότερες ώρες από ότι η κοινή νεοελληνική.

Δε γίνεται να ξεχαστούν όσα γλωσσικά ζητήματα λύθηκαν στη δεκαετία του '70

Παραμορφώσεις και ιδεολογήματα που γεννιούνται στις ιστορικές και κοινωνικές συγκυρίες προβάλλονται στη σχολική πραγματικότητα. Η επαναφορά της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας συνιστά εθνικιστική και εθνοκεντρική αναδίπλωση που εξυπηρετείται από το μύθο της ενιαίας ελληνικής γλώσσας.

Ο ενιαίος χαρακτήρας της ελληνικής γλώσσας όχι μόνο αμφισβητείται βάσιμα, αλλά δε μπορεί να τεκμηριωθεί παρά μόνο σε μερικές εκατοντάδες λέξεις που ετυμολογούνται από την αρχαία.

Η παρουσίαση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας – και μάλιστα μίας μόνο πτυχής της, της αττικής διαλέκτου – ως μοναδικού ύψιστου και απόλυτου αγαθού είναι αυθαίρετη.

Ο διδακτικός χρόνος είναι πολύτιμος και περισσότερο για παιδιά 12 – 15 χρονών που αναγκάζονται να παρακολουθούν εφτάωρα.

Είναι πολύ δύσκολο η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών ηλικίας 12 – 15 χρονών να κατακτήσει μία νεκρή γλώσσα που παρουσιάζει παραπλανητικές ομοιότητες με τη γλώσσα που μιλά.

Η εμμονή στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας συνιστά άγνοια των κοινωνικών και ψυχονομικών προϋποθέσεων της μάθησης.

Οι επισημάνσεις της Γνωστικής Ψυχολογίας και των σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων πρέπει να εισαχθούν και στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών.

Η αρχαιογλωσσική διδασκαλία αποδεικνύεται καθημερινά ματαιοπονία.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις δεν αποτελούν απλώς δικές μου απόψεις. Είναι κοινό κτήμα της επιστημονικής κοινότητας και αποτέλεσμα δημόσιου διαλόγου για δεκαετίες.

Και μια δική μου συνεισφορά βασισμένη στην εμπειρία. Μπορώ να θέσω στη διάθεση οποιουδήποτε θέλει εκατοντάδες «διαγνωστικά» διαγωνίσματα μαθητών της α΄ λυκείου που δείχνουν ότι η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών μετά από τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο δεν ξέρουν ούτε το εμί, ούτε το λώ. Με δυσκολία βρίσκουν το υποκείμενο του ρήματος και αδυνατούν να βρουν το υποκείμενο της μετοχής. Ελάχιστα καταλαβαίνουν από ένα απλό κείμενο της αττικής διαλέκτου. Όμως, αν οι φορείς ενδιαφέρονται πραγματικά για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στη μέση εκπαίδευση έχουν στη διάθεσή τους τα γραπτά από τις πανελλαδικές εξετάσεις. Μπορούν να τα επεξεργαστούν...

Τι μένει από τόσες ώρες διδασκαλίας; Αποστροφή για την αρχαία ελληνική γραμματεία εξαιτίας της ταύτισης που γίνεται με την αρχαία ελληνική γλώσσα. Και σύγχυση με την υιοθέτηση ιδεολογημάτων για μια μοναδική γλώσσα που μας κάνει περήφανους γιατί είναι δική μας, χωρίς να την κατέχουμε...

Όλα τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι πρέπει να καταργηθεί η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Να προσδιοριστούν με σαφήνεια οι εκπαιδευτικοί στόχοι και ο τρόπος της διδασκαλίας στο Λύκειο. Να διδάσκεται ουσιαστικά η αρχαία ελληνική γραμματεία από μετάφραση στην κοινή νεοελληνική.

364 λέξεις για τις επιδράσεις που έχει η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας
<http://www.schooltime.gr/2013/05/30/epidraseis-didaskalias-tis-arxaias-ellinikis-glossas/>

Στην αρχαία ελληνική έχουμε συχνή χρήση μετοχών και απαρεμφάτων, μονολεκτικών επιρρηματικών προσδιορισμών, σύνθετων λέξεων με προθέσεις και πλουσιότερο κλιτικό σύστημα. Αυτά η νεοελληνική τα έχει αντικαταστήσει με τη χρήση δευτερευουσών προτάσεων και περιφράσεων. Ο σύνθετος, πυκνός λόγος της αρχαίας ελληνικής είναι ξένος στη νεοελληνική γλώσσα που είναι αναλυτική.

Η παράλληλη διδασκαλία δύο μορφών της γλώσσας προκαλεί την άστοχη χρήση τύπων και τρόπων της αρχαίας, τη διείσδυση της στη νεοελληνική και τη διατάραξη της δομής που έχει η νεοελληνική.

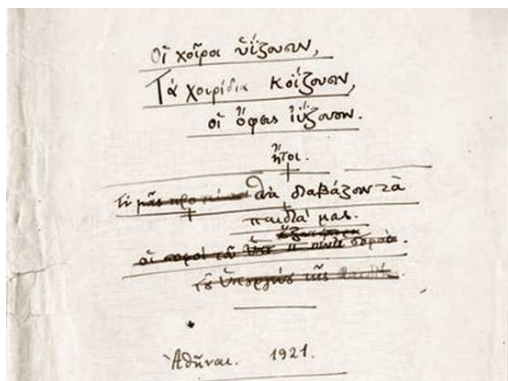
Είναι εμφανής η αδυναμία εύστοχης χρήσης δευτερευουσών προτάσεων όπως αυτή φαίνεται με την κατάχρηση αναφορικών αντί για άλλων, με τον ασύντακτο μακροπερίοδο λόγο και την απουσία στίξης. Δημιουργείται σύγχυση και συνακόλουθες δυσκολίες στην πρόσληψη και στην απόδοση νοημάτων. Συγκεκριμένο παράδειγμα αποτελούν οι αρνητικές προτάσεις. Η αρχαία ελληνική δεν επιδέχεται δύο αρνήσεις (ουδείς βούλεται) σε αντίθεση με τη νεοελληνική (κανείς δε θέλει). Η δομή της αρχαίας ελληνικής επιτρέπει εύκολα την αλλαγή της σειράς των λέξεων σε αντίθεση με τη νεοελληνική που θέλει το άρθρο δίπλα στο όνομα, τους προσδιορισμούς δίπλα στα προσδιοριζόμενα κλπ. Η αρνητική επίδραση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής είναι φανερή στα άστοχα υπερβατά σχήματα και στις ασυνταξίες του νεοελληνικού λόγου που μιμείται τη δομή του αρχαίου.

Ακόμη η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας εισάγει γραμματικούς τύπους λέξεων ξένων με την κοινή νεοελληνική. Ο αναδιπλασιασμός, η χρονική αύξηση, οι τύποι της γενικής σε -εως, η δοτική (αντί για εμπρόθετο) είναι συνηθισμένα παραδείγματα. Επίσης η χρήση λόγιων λέξεων αντί για τις ζωντανές λέξεις της ομιλούμενης (ουσιώδης αντί για ουσιαστικός, αλλά ποιος είναι ο επουσιώδης;). Η παραγωγή παθητικών τύπων όπως «θέτονται», «τίθονται» με βάση το ζωντανό γλωσσικό αισθητήριο αλλά με νεκρό υλικό.

Η σημασία των αντιδανείων δε γίνεται αντιληπτή όταν μπαίνει στο προκρούστειο κρεβάτι της ετυμολογίας. Ας πούμε η λέξη «πολιτισμός». Όταν ανάγεται τελικά στο αρχαιοελληνικό «πόλις», ασυναίσθητα μπορεί να δημιουργείται ο συνειρμός ότι όσοι δε ζουν σε πόλεις είναι και απολίτιστοι.

Σαφώς θα ήταν υπερβολή να ισχυριστεί κανείς ότι για όλα αυτά τα προβλήματα ευθύνεται αποκλειστικά η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στη μέση εκπαίδευση. Σαφώς δε μπορεί να αρνηθεί κανείς ότι η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας είναι συνυπεύθυνη και ότι η καλλιέργεια της νεοελληνικής γλώσσας μπορεί να γίνει μόνο με τη διδασκαλία της ίδιας.

789 λέξεις για ανύπαρκτους τύπους στην κλασική γραμματεία, ποιος είδε... στην Ελασσόνα λευκό πανί
<http://www.schooltime.gr/2014/07/13/789-lekseis-gia-aniparktous-tipous-stin-elliniki-grammateia>



Φέτος, 2014, στα θέματα αρχαίων ελληνικών του πανελλαδικού διαγωνισμού για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ζητήθηκε από τους υποψήφιους να γράψουν την αιτιατική ενικού αριθμού στο γ' πρόσωπο της λέξεως (αντωνυμίας) ὕμᾱς. Κανένα πρόβλημα... η απάντηση βρίσκεται σαφώς στη σελίδα 136 της γραμματικής Οικονόμου (πρόκειται για το Ξ, με δασεία και οξεία). Βρίσκεται μέσα σε παρένθεση, επειδή πρόκειται για σπάνιο επικό τυπο που δεν συναντιέται σε κείμενα που διδάσκονται στα σχολεία. Το ερώτημα είναι ποια σκοπιμότητα εξυπηρετεί η ερώτηση και τι αποδεικνύει η «σωστή» (απίθανο) απάντηση.

Το φαινόμενο γίνεται συνηθισμένο. Πριν από δύο χρόνια (το 2012) είχαμε κάτι ανάλογο ενδιαφέρον. Στην τρίτη ενότητα του εγχειριδίου γλωσσικής διδασκαλίας για την αρχαία ελληνική, που δίνεται στους μαθητές της Α' Λυκείου, περιλαμβάνονται τα μονόθεμα φωνηεντόληκτα ουσιαστικά της γ' κλίσης.

Σας βλέπω ήδη να σταματάτε το διάβασμα. Αν κάτι παραμένει από το ενδιαφέρον σας, πάτε κατευθείαν στην τελευταία παράγραφο.

Δυστυχώς, οι μαθητές είναι αναγκασμένοι να υποστούν τη διδασκαλία για τους τύπους λέξεων όπως (υπομονή): «βότρυς, μυς, κλιτύς, ὄρυς, πίτυς, συς». Ανάμεσά τους χάνεται και η χρήσιμη «ισχύς», το οικείο «ιχθύς», το μακάβριο «νέκυς», οπωσδήποτε πιο συνηθισμένα

Αν και φαντάζομαι ότι δεν βρίσκετε κανένα ενδιαφέρον, ελπίζω κάποιος να συνεχίζετε την ανάγνωση. Τι νόημα έχουν όλα αυτά; Μάλλον μηδαμινό ακόμα και για χρησιμοθηρικούς σκοπούς, δηλαδή για τους μαθητές που σκέφτονται μήπως ζητηθούν σε εξετάσεις. Το εγχειρίδιο φροντίζει να είναι «πλήρες», στη σελίδα 20 εξηγεί ότι η κλητική ενικού σχηματίζεται μόνο με το θέμα: «ω βότρυ, ω κλιτύ, ω μυ»... Το ζήτημα είναι ότι αυτά δε θα τα βρει κάποιος παρά μόνο ελάχιστες φορές στο σύνολο της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, ή καμιά. Για παράδειγμα η κλητική της λέξης «κλιτύς» δεν υπάρχει καταγραμμένη σε αρχαίο κείμενο. Αυτά τα στοιχεία βρίσκουμε με αναζήτηση στο ΤιΕΛΤζι, δηλαδή τον Θησαυρό της Ελληνικής Γλώσσας (Thesaurus Linguae Graecae, TLG).

Τι μπορεί να εξυπηρετεί πραγματικά η διδασκαλία τέτοιων τύπων; Αν το συνδυάσουμε με τις ασκήσεις που ζητούν από τους μαθητές να μεταφέρουν νεοελληνικές φράσεις στην αρχαία ελληνική (σ. 22, 26) τότε μάλλον καταλαβαίνουμε ότι πρόκειται για την ίδια γνωστή μας καθαρεύουσα...

Όμως, τα προβλήματα είναι πρακτικά. Τι κάνουν μέσα στη σχολική αίθουσα; Το πρόβλημα επισημάνθηκε και στα νέα Προγράμματα Σπουδών για την Α' Λυκείου. Εκεί γράφει: «Κατά τη διδασκαλία της ΑΕ γλώσσας παρατηρούνται βασικά προβλήματα, ανάμεσα στα οποία το σημαντικότερο έγκειται στην απουσία εξειδικευμένου εγχειριδίου, συνταγμένου με σύγχρονες μεθοδολογικές αρχές και σαφείς στόχους» (ΦΕΚ 1562/ 27-6-2011, σ. 21008)

Στις 28 Μαΐου 2012 δόθηκε στους μαθητές ο τύπος «ναυσίν» και τους ζητήθηκε να σχηματίσουν την κλητική ενικού. Η λέξη είναι συνηθέστατη σε όλους τους τύπους, εκτός από την κλητική, η κλητική της δεν υπάρχει σε αρχαίο κείμενο (αναζήτηση στο ΤιΕΛΤζι). Μόνο στο «περί τόνου» του Θεοδοσίου Γραμματικού (8^{ος} μ.Χ) βρήκα τη λέξη: «Πάσα δίφθογγος τελική εις υ λήγουσα και εφ' εαυτής έχουσα τον τόνον περισπάται· ανάμεσα στις λέξεις και ο τύπος «ναυ». Δηλαδή, αν δεν έχω κάνει λάθος στις αναζητήσεις μου, πρόκειται για τύπο ανύπαρκτο.

Στις «πλαγιές» και στα «καράβια» λοιπόν... για να δικαιολογηθεί και ο υπότιτλος του κειμένου αυτού. Στις «κλιτύς» της Ελασσόνας δεν θα δει κάποιος πανί «νεώς». Θα τα δει ίσως σε ασκήσεις γραμματικής της καθαρεύουσας που μασκαρεύεται πίσω από τα αρχαία ελληνικά, σε ασκήσεις που φτιάχνουν ανύπαρκτους τύπους.

Απ' ότι φαίνεται ελάχιστα έχουμε απομακρυνθεί από το 1921, όταν ο Γληνός, με το ψευδώνυμο Α. Γαβριήλ, γλευάζε «Οι χοίροι υΐζουσιν, τα χοιρίδια κοΐζουσιν, οι ὄφεις ὠΐζουσιν». Και... «τα παιδάρια, τα οποία εις την αυλήν του Σχολείου ἦσαν ζωηρότατα, ευφρόνιστα, ευγλωττότατα, δαιμονιώδους ταχύτητος σκέψεως, ακατασχέτου ευκινησίας και ευθυμίας μόλις ελάμβανον ανά χείρας τα υψηλά αυτά αποστάγματα της προγονικής γλώσσης, αρετής και σοφίας επάθαιναν ακαριαίαν νάρκωσιν, δυσθυμίαν, ανορεξίαν ψυχικήν, κόρον, γλωσσοδέτην, ανικανότητα σκέψεως. Η σκιά της ηλιθιότητος εκάλυπτε την τάξιν και τα παιδιά εξέσπων εις κακίας διαφόρους. Εγίνοντο δύστροπα, αφηρημένα, τυραννικά διά τον διδάσκαλον».

Ενενήντα χρόνια μετά, οι προηγούμενες γραμμές περιγράφουν ακόμα τη μίζερη καθημερινότητα της διδασκαλίας τύπων που επιβάλλονται αποκομμένοι από το κείμενο και από τον κόσμο τους.

Αυτό που φαίνεται, άλλη μια φορά, από τα θέματα είναι η εμμονή στην αναποτελεσματική πορεία που έχει αφετηρία τον λεκτικό τύπο και τοποθετεί ανυπερβλήτα εμπόδια προς τη γνώση του αρχαίου κόσμου. Αντίθετα, αποτελεσματική αποδεικνύεται η πορεία από τη γνώση του κόσμου στο κείμενο και τέλος στη λέξη και τους τύπους του. Χαρακτηριστικό είναι ότι δεν δίνεται καμιά εισαγωγική πληροφορία για το αδίδακτο κείμενο, τέτοια που να το

τοποθετεί στο αρχαιογνωστικό περιβάλλον. Η αλήθεια είναι ότι με τα προγράμματα σπουδών του 2011 έγινε προσπάθεια να απομακρυνθούμε από το γραμματοσυντακτικό μοντέλο (καταργείται η μετάφραση που οδηγούσε τους μαθητές να γράφουν μια υβριδική γλώσσα υποταγμένη στους τρόπους της αρχαίας και συχνά ακατανόητη, προβλέπονται εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της γραμματικής, κλπ), αλλά η συνέχεια ακυρώθηκε. Ήδη, εκείνη τη σειρά μαθητών τέθηκε απέναντι στην αιτιατική ενικού αριθμού της προσωπικής αντωνυμίας στο γ' πρόσωπο, απρόσωπα...

τα παιδιά κλαίει, διαγνωστική αξιολόγηση στα αρχαία ελληνικά της Α΄ λυκείου

Μια από τις «καινοτομίες» της περιβόητης μεταρρύθμισης του «κάτσε καλά Γεράσιμε» Αρσένη ήταν και τα διαγνωστικά τεστ στην Α΄ Λυκείου, σε μαθήματα όπως τα αρχαία και τα νέα ελληνικά, η φυσική και τα μαθηματικά. Υποτίθεται ότι με αυτά ο καθηγητής θα διαπίστωνε το «επίπεδο» γνώσης που έχουν οι μαθητές και θα προσάρμοζε ανάλογα τη διδασκαλία του. Βέβαια, η διδασκαλία καθορίζεται σε ασφυκτικό βαθμό από τα Αναλυτικά Προγράμματα των μαθημάτων, οπότε μάλλον κοροϊδευόμαστε τόσα χρόνια. Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής κινείται στις συμπληγάδες των υπέρμετρων διακηρυγμένων απαιτήσεων των ΑΠΣ και της άρρητης πρακτικής ματαίωσης των σχολικών αιθουσών. Καλωσορίζουμε τα παιδιά με ένα τεστ – παρωδία που επιβεβαιώνει κάθε φορά το ολοφάνερο. Ένα άλλο πρόβλημα με αυτά τα διαγνωστικά τεστ είναι ότι δεν ανιχνεύουν τη συναισθηματική στάση και τις απόψεις των μαθητών για τα συγκεκριμένα μαθήματα, παράγοντες ιδιαίτερα σημαντικούς για τη επιτυχία ή την αποτυχία της διδασκαλίας. Αλλά, τότε ρωτήθηκαν οι μαθητές για τέτοια πράγματα; Το θυμόμαστε μόνο σε περιπτώσεις που αρνούνται να μπουν στις σχολικές αίθουσες μπουχτισμένοι από τις υπέρμετρες προσδοκίες και τις απάνθρωπες επιβολές.

Το κείμενο που ακολουθεί περιγράφει την προσπάθεια που στόχευσε πρωτίστως να διερευνήσει τη στάση και τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το μάθημα των αρχαίων ελληνικών και είναι ένας τρόπος να μπει ο αναγνώστης στη σχολική αίθουσα. Αφιερώνεται στους αρχαιοστραμμένους orthopedικούς της γλώσσας που ξεχνούν ότι η γλώσσα κόκαλα δεν έχει...

διαγνωστική αξιολόγηση με άτυπες μορφές
στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας,

Είκοσι πέντε μαθητές, που προέρχονται από έξι διαφορετικά γυμνάσια, αποτελούν το Α3 του 3^{ου} Γενικού Λυκείου Δράμας και αυτούς αφορούν όσα αναφέρονται παρακάτω, όπως διαπιστώθηκαν τις ώρες των μαθημάτων κατά την εβδομάδα 13 – 17 Σεπτεμβρίου 2010. Πιο συγκεκριμένα, στο κείμενο που ακολουθεί θα παρουσιαστεί η διαγνωστική αξιολόγηση στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας. Εφαρμόστηκαν άτυπες μορφές αξιολόγησης, προφορικές ερωτήσεις, συζήτηση και παρατήρηση με στόχο να διερευνηθούν παράγοντες όπως η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα, οι αντιλήψεις τους γι' αυτό και τέλος οι γνώσεις τους. [Σε αγκύλες και με πλάγια στοιχεία σημειώνονται δικές μου προσωπικές σκέψεις].

Αρχικά, και πριν ακόμα γίνουν η γνωριμία και οι συστάσεις για το μάθημα που θα κάνουμε, ζητήθηκε από τους μαθητές σ' ένα κομμάτι χαρτί να δημιουργήσουν δύο στήλες. Κλήθηκαν να γράψουν στην αριστερή στήλη δύο μαθήματα που τους φέρνουν δυσφορία και στη δεξιά δύο μαθήματα που τους ευχαριστούν ή έστω τους είναι πιο ανεκτά σε σχέση με τα υπόλοιπα. Τα αποτελέσματα (ο πρώτος αριθμός αφορά τους μαθητές που νιώθουν δυσφορία για το συγκεκριμένο μάθημα και ο δεύτερος όσους δήλωσαν ότι είναι ευχάριστο): Αρχαία 10 – 5, Φυσική 6 – 4, Ιστορία 7 – 7. Αυτά ήταν τα μαθήματα που συγκέντρωναν τα περισσότερα... πάθη. Ρωτήθηκαν οι μαθητές ποιο μάθημα εννοούν με τη λέξη «αρχαία» και διαπιστώθηκε ότι «αρχαία» είναι μόνο το μάθημα της αρχαίας γλώσσας και ειδικότερα η γραμματική, το συντακτικό και τελευταίο το κείμενο. Σε κανενός τη σκέψη η λέξη δε σήμαινε τη μεταφρασμένη αρχαία ελληνική γραμματεία που διδάχτηκαν στο Γυμνάσιο.

Προφανώς, σκέφτηκα, η αιτία της δυσφορίας δε μπορεί να είναι ο καθηγητής/τρια, δηλαδή μαθητές από πολλά διαφορετικά σχολεία να είχαν όλοι στρυφνούς φιλόλογους που έκαναν αντιπαθές και το μάθημα. Ρωτώ τους μαθητές αν οι φιλόλογοι είναι πιο αντιπαθητικοί από τις άλλες ειδικότητες και έτσι εξηγείται η δυσφορία των 10 μαθητών για τα αρχαία. Ακούγεται η διαφωνία τους, μάλλον το αντίθετο νιώθουν. [Και ίσως να συμβαίνει κάτι ενδιαφέρον: πολλοί συνάδερφοι να γίνονται αντιπαθείς επειδή ταυτίζονται με το μάθημα και δε μπορούν να εξηγήσουν την αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας παρά μόνο σαν αδυναμία, αδιαφορία των μαθητών].

Σε ποιο σημείο έφτανε το «βάρος» που προκαλούσαν τα αρχαία ελληνικά στο γυμνάσιο; Μέχρι το κλάμα, για μια μαθήτριά που το ομολόγησε, «διάβαζα για το διαγώνισμα και νευρίαζα με τον εαυτό μου, γιατί θα τα ξεχάσω και τζάμπα τα μαθαίνω», εξήγησε. «Ένιωθα άσχημα με το μπέρδεμα της γραμματικής, με τους τόνους που τους έμαθα πέντε φορές, ένιωθα ότι φταίω, υποτιμούσα τον εαυτό μου», ήταν μια άλλη απάντηση.

Ακολούθως, ζητήθηκε από τους μαθητές να εξηγήσουν αυτήν την... πρωτοκαθεδρία των αρχαίων ελληνικών. «Είναι δύσκολα, επειδή δε μιλάμε τη γλώσσα», «δεν είναι στη σειρά οι λέξεις έτσι όπως είναι στα κανονικά», «είναι κάτι διαφορετικό, καινούριο που όταν πήγαμε στο γυμνάσιο δεν το ξέραμε από το δημοτικό», «ο κάθε καθηγητής προσπαθεί να το “περάσει”, αλλά ίσως η ύλη να είναι το πρόβλημα», «είναι θεωρητικό και κουραστικό», «υπάρχει το πρόβλημα της μετάφρασης», «υπάρχει το άγχος για το “βγάλισμο” της ύλης». Αυτές ήταν κάποιες από τις απαντήσεις που εκφράστηκαν.

Επόμενη ερώτηση: για ποιο λόγο διδάσκονται τα αρχαία; τί απαντήσεις έχουν πάρει κατά καιρούς σ' αυτό το ερώτημα; τί σκέφτονται οι ίδιοι; «Είναι αναγκαστικό, δεν υπάρχει γιατί», «για να ξέρουμε την ιστορία της γλώσσας», «για να δούμε πώς συνδέεται η γλώσσα και να δούμε τη συνέχειά της», «για να μάθουμε πώς σκέφτονταν οι αρχαίοι», «γιατί η Μάικροσοφτ βασίζει στα αρχαία τη λειτουργία των υπολογιστών», «είναι απαραίτητα γιατί από ‘κει ξεκίνησε η γλώσσα», «ήταν διεθνής γλώσσα», «η νεοελληνική προέρχεται από την αρχαία», «μια γλώσσα είναι πολιτισμός». Αυτές είναι οι απαντήσεις που κατέγραψα. Μετά ρώτησα τους μαθητές αν όλες αυτές τους πείθουν να διαβάσουν και να μάθουν αρχαία; Σιωπή...

Γιατί είναι τόσο δύσκολα τα αρχαία; «Μπορούμε να καταλάβουμε το νόημα, αλλά όχι να μεταφράσουμε κατά λέξη», «αν δεν ξέρουμε καλά τα νέα ελληνικά, δυσκολευόμαστε και με τα αρχαία», «η ύλη είναι το πρόβλημα, μάθαινα ελάχιστα και τελικά δεν ήξερα σχεδόν τίποτα», «εγώ δεν πρόσεχα από την αρχή». Το ερώτημα που προκύπτει έχει σχέση και με την ιεράρχηση αυτών που συνυποδηλώνει το μάθημα «αρχαία» ίσον γραμματική, συντακτικό, κείμενο.

Μπορούμε να κατανοήσουμε ένα κείμενο χωρίς να κάνουμε γραμματική και συντακτικό; Ο προβληματισμός οδηγεί στις δυο αντίθετες προσεγγίσεις του «όχι» (το συντακτικό και η γραμματική είναι προϋπόθεση) και του «ναι» (όπως στη μητρική μας γλώσσα δε σκεφτόμαστε υποκείμενα και αντικείμενα όταν την ακούμε ή την μιλάμε). Είναι ευκαιρία να διευκρινιστεί ότι είναι άλλο πράγμα η γνώση της γλώσσας και άλλο η γνώση για τη γλώσσα. Η γραμματική και το συντακτικό είναι γνώση για τη γλώσσα. Τα ερωτήματα πληθαίνουν: πώς μαθαίνουμε τη μητρική γλώσσα; «με την εμπειρία, ακούγοντας και μιλώντας». Πώς διδάσκονται οι ξένες γλώσσες; «επικοινωνιακά». Είναι φανερό ότι η γνώση της γλώσσας προηγείται και η γνώση για τη γλώσσα έρχεται μετά. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής προτάσσεται η γραμματική και το συντακτικό χωρίς να υπάρχει επαρκής εμπειρία ακούσματος του αρχαίου κειμένου. Και πώς μπορούμε να μιλήσουμε (περίπου) την αρχαία ελληνική; «διαβάζοντας το κείμενο». Το κείμενο που συνήθως περιφρονείται κατά τη διδασκαλία για να προταχθεί η συντακτική του κατάταξη και η αναπαραγωγή γραμματικών τύπων χωρίς σημασία.

Η συζήτηση συνεχίζεται (με άρρητο άξονα την ερώτηση “γιατί είναι δύσκολα τα αρχαία;”. Καλούνται οι μαθητές να βρουν ομοιότητες ανάμεσα στα αρχαία και τα νέα ελληνικά. Προβληματισμός... «οι λέξεις». Ναι, ένας αριθμός από λέξεις της νέας ελληνικής προέρχονται από την αρχαία. Άλλο; Σιωπή... (μα, σ’ αυτές τις περιβόητες ομοιότητες βασίζεται η διδασκαλία...). Αντίθετα, είναι εύκολο να εντοπιστούν πολλές διαφορές: «η σειρά των λέξεων», «η απουσία της δοτικής» («και του δυικού αριθμού» προσθέτει ένας μαθητής), «η απουσία του απαρεμφάτου», «οι μετοχές που πλέον δεν υπάρχουν στην ενεργητική φωνή και στην παθητική λειτουργούν περισσότερο ως επίθετα». Οι μαθητές έχουν υπόψη τους και τις διαφορές στη γραφή και στην προφορά, κάτι που δείχνει ουσιαστική γνώση για την αρχαία γλώσσα. *[Όμως, πόσες φορές η διδασκαλία στέκεται στην επισήμανση αυτών των διαφορών και στην εξήγησή τους; Μάλλον κάτι τέτοιο προσπερνάται αμήχανα, αν και δυσκολεύονται οι μαθητές να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν αυτό που είναι διαφορετικό απ’ ό,τι στη μητρική γλώσσα].*

Αυτές τις τρεις – τέσσερις ώρες διαπιστώνω ότι συμμετέχουν αρκετοί μαθητές και επίσης δείχνουν να παρακολουθούν οι περισσότεροι. Οι απαντήσεις και η συμμετοχή τους στη συζήτηση δείχνουν ότι αντιλαμβάνονται πολύ καλά τα ζητήματα που τίθενται. Μέσα στα λόγια τους ήδη υποκρύπτονται βασικές αρχές που θα ακολουθήσουμε στη διδασκαλία: ξεκινάμε από το γνωστό και το οικείο για να διαπιστώσουμε και να εξηγήσουμε το διαφορετικό και το άγνωστο. Δηλαδή, ξεκινάμε από τη νέα ελληνική για να οδηγηθούμε στην αρχαία. Χρειάζεται να ακούμε και να διαβάζουμε προσεκτικά το αρχαίο κείμενο, ξανά και ξανά με υπομονή και επιμονή. Δηλαδή, προηγείται η γλώσσα και μετά έρχεται η γνώση για τη γλώσσα· προηγείται το κείμενο και μετά πάμε στο συντακτικό και στη γραμματική, από το κείμενο στη λέξη, στο συντακτικό της ρόλο και στο γραμματικό της τύπο.

Κάποιοι μαθητές ένιωσαν παράξενα. Πώς είναι δυνατόν να γίνεται το μάθημα χωρίς να ακολουθούμε την γνωστή προσέγγιση: γραμματική, συντακτικό, κείμενο; Κάποιοι άλλοι αντίληφθηκαν ότι είναι ζήτημα διαφορετικής μεθόδου. Διαβάστηκε ένα απόσπασμα από κείμενο του Α.Β. Μουμτζάκη, στο οποίο μιλά για το βιβλίο που χρησιμοποιούνταν στην Α΄ Λυκείου, όταν η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής δεν ξεκινούσε από την Α΄ γυμνασίου, αλλά στο λύκειο.

«Ούτε αρχαιομάθεια για το βιβλίο σημαίνει εκμάθηση κανόνων γραμματικής και συντακτικού έστω πάνω σε κείμενα, ούτε πριν από την ερμηνεία του κειμένου συστήνεται η γραμματική και η συντακτική ανάλυση, ούτε οι κύριες ασκήσεις είναι οι χρονικές και εγκλιτικές αντικαταστάσεις με κλειστές γραμματικές και έξω από φράσεις σε μεμονωμένες λέξεις – ενώ αντικατάσταση προφανώς σημαίνει άσκηση μέσα σε πρόταση, σε συνθήκες φυσικού λόγου. Ο μαθητής με τη νέα μέθοδο δε θα είναι σε θέση να σχηματίσει «από μνήμης» έναν οποιοδήποτε τύπο, αλλά θα μπορεί να βρει τη σημασία πολλών τύπων, και αυτό έχει ασφαλώς περισσότερη αξία για την ερμηνεία». (περιοδικό Φιλολόγος, τευχ. 49, 1987, σελ. 191). *[Πόσο παράξενα ακούγονται αυτά τα λόγια, αφού εδώ και 18 χρόνια από το 1992 επανήλθε η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής στα πρωτόκρια του γυμνασίου και φυσικά η άκαμπτη γραμματοσυντακτική μέθοδος κυριαρχεί;] Μπορεί να είναι πράγματι έτσι; [Να έχουν ισχύ όσα γρήγορα ξεχάσαμε καθώς ξαναπήραμε τα μαστίγια της γραμματικής και του συντακτικού χτυπώντας ανηλεώς τα εφηβικά μυαλά; Ακολουθεί μια πρακτική δοκιμή που θέτει τους μαθητές μπροστά στην αρχαία ελληνική και στις γνώσεις τους για την αρχαία ελληνική].*

Σε αίθουσα εξοπλισμένη με κομπιούτερ και προτζέκτορα και με την αξιοποίηση του λογισμικού hot potatoes ελέγχθηκε η κατανόηση βασικών εννοιών του συντακτικού. Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές συμμετείχαν ενεργά και σχετικά εύστοχα, αν και σε κάποιες περιπτώσεις χωρίς σιγουριά. Ακολούθως επιλέχθηκε τυχαία από ένα σύνολο αρχαίων κειμένων ένα απόσπασμα από τα Λακαίων ἀποφθέγματα του Πλούταρχου (241b6-241c7):

Διηγούμενου τινός τῆ μητρὶ γενναῖον θάνατον τοῦ ἀδελφοῦ, "εἶτ' οὐκ αἰσχρόν, εἶπε, τῆς τοιαύτης συνοδίας ἀποτυχεῖν;" Ἐκπέμψασά τις τοὺς υἱοὺς αὐτῆς πέντε ὄντας ἐπὶ πόλεμον, ἐν τοῖς προαστείοις εἰστήκει παραδοκοῦσα τί ἐκ τῆς μάχης ἀποβήσοιτο· ὡς δὲ παραγενόμενός τις πυθομένη ἀπήγγειλε τοὺς παῖδας ἅπαντας

τετελευτηκέναι, "ἀλλ' οὐ τοῦτο ἐπυθόμην, εἶπε, κακὸν ἀνδράποδον, ἀλλὰ τί πράττει ἡ πατρίς." φήσαντος δὲ ὅτι νικᾷ, "ἀσμένη τοίνυν, εἶπε, δέχομαι καὶ τὸν τῶν παίδων θάνατον."

Διαβάστηκε το κείμενο και κλήθηκαν οι μαθητές να το διαβάσουν ξανά και ξανά. Πολλοί μαθητές απρόσμενα διαπίστωσαν ότι το καταλαβαίνουν χωρίς να έχει προηγηθεί καμία γραμματοσυντακτική επεξεργασία του. Μια μαθήτρια δήλωσε ότι ένιωθε «κανονικά» επειδή το κατάλαβε, ενώ δεν το περίμενε. Το ίδιο και ένας μαθητής, ο οποίος δήλωσε ότι και όταν δεν καταλάβαινε – στο γυμνάσιο – πάλι ένιωθε «κανονικά», επειδή δεν τον ενδιέφερε. Άλλος καταλάβαινε το κείμενο αλλά δε μπορούσε να κάνει συντακτικούς χαρακτηρισμούς.

[Μετά απ' όλα αυτά παραμένουν ανοιχτά τα θέματα αν είναι ανάγκη να διδάσκεται η αρχαία ελληνική στο γυμνάσιο και για τη μέθοδο διδασκαλίας της στο λύκειο]

(το κείμενο δόθηκε στους μαθητές και ελέγχθηκε και διορθώθηκε, ώστε να ανταποκρίνεται σε όσα έγιναν και να περιγράφει όσα συζητήθηκαν)

ότι κι ό,τι ή πώς θα βοηθήσουμε τα παιδιά να περάσουν στο πανεπιστήμιο;
<http://tinyurl.com/kqmhkcb> προς το www.alfavita.gr/

Στον διάλογο που συχνά προκαλείται για τα αρχαία ελληνικά και τη διδασκαλία τους είναι κοινή η διαπίστωση για την αποτυχία του μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πολλά αντιπροτείνονται (για την ματαιότητα της διδασκαλίας τους στο Γυμνάσιο, για τη σκοπιμότητά τους, για τον τρόπο διδασκαλίας και εξέτασης, κλπ, κλπ), αλλά οι απολογητές καταφεύγουν στον έσχατο επιχειρημα: αυτά είναι σωστά, αλλά τώρα σκοπός είναι να περάσουν τα παιδιά στο πανεπιστήμιο. Έτσι, η γραμματοσυντακτική προσέγγιση (εύκολη για τον διδάσκοντα, ανυπέμβλητο εμπόδιο για τον μαθητή) βασιλεύει στις διδακτικές αίθουσες...

Θα γίνω πιο συγκεκριμένος και επίκαιρος. Στο φετινό αδιδακτο κείμενο της γ' θεωρητικής, στον πανελλαδικό διαγωνισμό (και όχι εξετάσεις) δημιουργήθηκε ένα μικρό, αλλά ενδεικτικό, ζήτημα που εμπεριέχει όλη τη ματαιότητα της γραμματοσυντακτικής αρχαιογλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο. Εννοώ εκείνο το αναφορικό «ότι» που στην έκδοση της Οξφόρδης γράφεται χωρίς κόμμα, ενώ στην έκδοση της Λειψίας γράφεται «ό,τι», με κόμμα, για να διαχωρίζεται από το ειδικό «ότι». Βεβαίως, με νόημα όλη η συζήτηση, όπως και η – εκ παραδρομής – διατύπωση στα θέματα που ζητούσε «παθητική» φωνή, αντί για «μέση». Όμως, αποπροσανατολιστική...

Ακόμα και αν δεν υπήρχαν οι αστοχίες, ακόμα και να δινόταν όλες οι διευκρινίσεις, νομίζω ότι ελάχιστα πράγματα θα άλλαζαν στην επίδοση των μαθητών. Η εμπειρία όλων μας δείχνει την αποτυχία του μαθήματος. Θα μπορούσε να το δείξει και η επιστημονική έρευνα του καθηγητή Κελλανίδη το 2009, αν αυτή δεν εμποδιζόταν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η βεβαιότητά προέρχεται από τον φόβο της εκπαιδευτικής πολιτικής να δεχτεί μια έρευνα με θέμα «Οι απόψεις των μαθητών του Γυμνασίου και Λυκείου για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών». Ας μην επεκταθώ στην ενδιαφέρουσα αυτή ιστορία και ας επικαλεστώ την εμπειρία του καθενός από το βάπτισμα στην αρχαία ελληνική γλώσσα. Τι είναι αυτό που μένει εκτός από σκόρπιους τύπους, διάσπαρτους στη μνήμη μαζί με μεταγλωσσική ορολογία; Μένει και η μόνιμη πια αμφιβολία για το αν μιλάμε «σωστά» ελληνικά, επειδή – δυστυχώς – η αρχαία διδάσκεται με τη λογική ότι «είναι η γλώσσα μας» και συνεπώς εκεί αναζητούμε την «ορθότητα» του δικού μας λόγου.

Ας επανέρθω. Πόσο θα άλλαζαν τα πράγματα, λοιπόν, αν το «ότι» ήταν «ό,τι»; Καθόλου! Οι απολογητές του συστήματος θέτουν το ερώτημα πως θα βοηθήσουμε τα παιδιά να περάσουν στο πανεπιστήμιο. Η απάντηση είναι όχι με τον τρόπο τους, όχι με τη γραμματοσυντακτική μέθοδο. Η γραμματική και το συντακτικό δεν είναι προϋπόθεση για να καταλάβει ο μαθητής ένα αρχαίο κείμενο. Μπορεί να το καταλάβει πολύ καλά, ακόμα και να το αποδώσει στα νεοελληνικά χωρίς να ξέρει τους τύπους του λύω και του εμί· σίγουρα χωρίς να ξέρει όλες εκείνες τις ανθυποκατηγορίες των μεμονωμένων λέξεων που συνιστούν τη χαώδη αποθήκη της τρίτης κλίσης. Θα φτάσουμε και σ' αυτά, αλλά δεν θα ξεκινήσουμε απ' αυτά «κόβοντας τα φτερά» των μαθητών που προετοιμάζονται.

Νομίζω ότι το μοντέλο δόθηκε πρακτικά από το 1979 ως το 1996 με το βιβλίο του Α.Β. Μουμτζάκη, Αρχαία Ελληνικά για την Α' Λυκείου. Θυμίζω τη δομή του: σαφής και δηλωμένη στόχευση σε κάθε ενότητα· μικρή εισαγή σχετική με το κείμενο· το αρχαίο κείμενο επιλεγμένο και αυθεντικό – όσο δυνατόν ενδιαφέρον – για να υπηρετήσει τη στόχευση· λεξιλόγιο· ερωτήσεις κατανόησης· συντακτικό ή γραμματική ανάλογα, με θεωρητική παρουσίαση και πλήθος ασκήσεις· τέλος, ένα ακόμα κείμενο με εισαγωγικό σημείωμα και λεξιλόγιο. Υποτίθεται ότι σ' αυτό το μοντέλο κινούνται και τα βιβλία αρχαίων του Γυμνασίου· υποτίθεται..., γιατί εκεί τα κείμενα είναι αδιάφορα, διασκευασμένα, δίνουν στρεβλή εικόνα της αρχαιότητας, είναι το άλλοθι για τις άχρηστες και φλύαρες γραμματοσυντακτικές λεπτομέρειες που ακολουθούν.

Από τον κόσμο στο κείμενο, λοιπόν, και από το κείμενο στη λέξη, στον συντακτικό ρόλο της στον γραμματικό τύπο της. Σημαντικό ζητούμενο είναι να τοποθετηθούμε κατάλληλα απέναντι στο αντικείμενο, απέναντι στην αρχαία αττική διάλεκτο. Αυτό είναι που μπορούμε να προσφέρουμε στους μαθητές μας, αλλά αυτό απαιτεί να διαλύσουμε πολλούς μύθους που συνοδεύουν την διδασκαλία.

Ο αρχαίος κόσμος δεν είναι η ωραιοποιημένη και ιεροποιημένη εικόνα που φτιάχνεται. Είχε πολλαπλότητα και ανθρώπινα στοιχεία, αυτό τον κάνει ενδιαφέροντα.

Τα αρχαία ελληνικά είναι ένα διαφορετικό γλωσσικό σύστημα και είναι λογικό να μην το καταλαβαίνουν οι μαθητές, δεν πρέπει να νιώθουν ενοχή γι' αυτό.

Μπορούμε να μάθουμε αρχαία ελληνικά με παρόμοιο τρόπο που μαθαίνουμε ξένες γλώσσες. Μόνο που, επειδή είναι γλώσσα που δε μιλιέται, έχουμε μόνο τα αρχαία κείμενα να μας μιλούν.

Μπορούμε να καταλάβουμε ένα αρχαίο κείμενο χωρίς να ξέρουμε «γραμματική». Είναι άλλο πράγμα η «γνώση της γλώσσας» και άλλο η «γνώση για την γλώσσα».

Μπορούμε να διδάξουμε πιο συγκεκριμένα συντακτικό και γραμματική της αρχαίας ξεκινώντας από τις ομοιότητες που έχει με τη νεοελληνική, αλλά εστιάζοντας κυρίως στις διαφορές για να τις εξηγήσουμε.

Νομίζω ότι έδωσα σχηματικά το μοντέλο για την προετοιμασία των μαθητών. Φυσικά όλα αυτά δεν είναι δικά μου επινοήματα, αλλά απόσταγμα των συναφών επιστημών και όσων μελέτησαν σοβαρά το ζήτημα. Ωστόσο, θα μπορούσε να πει κάποιος παραμένουν αναπόδεικτα. Ναι, εκτός από την περίοδο 1979-1996, κατά την οποία οι μαθητές διδάσκονταν αρχαία ελληνική γλώσσα μόνο στο λύκειο και ξεκινούσαν με το βιβλίο Μουμτζάκη, δεν έχουμε άλλο μέτρο σύγκρισης. Πάντως, ας θυμηθούμε ότι οι μαθητές 'φτάναν «μια χαρά» στις πανελλήνιες και αντιμετώπιζαν ίσως και δυσκολότερα θέματα. Εν πάση περιπτώσει, αυτό που θα πρέπει να αιτιολογηθεί είναι η αποτυχία της γραμματοσυντακτικής προσέγγισης. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές φοβούνται το αδιδακτο κείμενο και πάνε στις εξετάσεις για να μην γράψουν, μετά από τόσες ώρες και ώρες που έχουν υποστεί τη διδακτική επιβολή.

Για να κλείσω όπως ξεκίνησα, με αναφορά στο φετινό θέμα: το μεγαλύτερο πρόβλημα δεν ήταν το αναφορικό «ότι», ούτε κάτι άλλο γραμματοσυντακτικό. Το μεγαλύτερο πρόβλημα ήταν ότι οι μαθητές/ υποψήφιοι δεν είχαν υπόψη τους τι ήταν οι ερμές κεφαλές, ούτε το σχετικό επεισόδιο με τον Αλκιβιάδη. Δεν είχαν την αρχαιογνωστική βάση για να φτάσουν στην αρχαιογλωσσία. Εδώ πρέπει να σταθούμε και να επαναπροσδιορίσουμε τον τρόπο που προετοιμάζουμε τους υποψήφιους, κυρίως στις παρούσες συνθήκες...

για την ιστορία

228 λέξεις για το μύθο του κρυφού σχολειού

<http://www.schooltime.gr/2013/10/09/228-lekseis-gia-to-mitho-tou-krifou-sxoleiou-v-simeonidis>

«Άντε, πηγαίνετε τώρα και αύριο την ίδια ώρα», ήταν τα τελευταία λόγια που είχε να πει το πρωτάκι, γιος φίλου, στη γιορτή για την επέτειο της 25^{ης} Μαρτίου. Ο μικρός Δημήτρης είχε το ρόλο καλόγερου που δίδασκε γράμματα στο «κρυφό σχολειό» την εποχή της Τουρκοκρατίας.

Από τη δεκαετία του '80 ο μύθος του κρυφού σχολειού έπαψε να είναι αντικείμενο διδασκαλίας, γιατί απλούστατα είναι... μύθος και η μόνη μυθολογία που διδάσκεται στα σχολεία είναι των αρχαίων Ελλήνων. Ωστόσο, αναπαράγεται από τέτοιες επετειακές εκδηλώσεις, από την επανάληψη στα σχολικά βιβλία του γνωστού πίνακα του Ν. Γύζη, από το γνωστό τραγουδάκι...

Παρά το γεγονός της συστηματικής επιστημονικής ανασκευής του μύθου, αυτός παραμένει συστατικό στοιχείο της νεοελληνικής εθνικής ιδεολογίας και συνεπώς «κατασκευασμένη μνήμη» που δομεί τη συνείδηση των νεοελλήνων...

Τελευταίο σχετικό κείμενο που έτυχε να διαβάσω είναι του Παναγιώτη Στάθη με τίτλο «Ιστορική κουλτούρα και κατασκευασμένη μνήμη», που περιλαμβάνεται στον τόμο του επιστημονικού συμποσίου, αφιερωμένου στη μνήμη του Τάσου Χριστίδη, με θέμα «Μύθοι και ιδεολογήματα στη σύγχρονη Ελλάδα», εκδ. εταιρεία σπουδών, Αθήνα 2005, σελ. 225-258. Σύμφωνα μ' αυτό, βασικοί συντελεστές που αναπαράγουν το μύθο είναι οι φορείς της συντηρητικής εθνικής ιστοριογραφίας όπου βρίσκεται εγκλωβισμένος ο κύριος όγκος της ιστορίας που κυκλοφορεί στο δημόσιο χώρο. Δηλαδή, η Εκκλησία, τοπικοί φιλίστωρες, ταξιδιωτική-τουριστική φιλολογία και εκλαϊκευμένη ιστορία. Όλα αυτά συμβαδίζουν με το κυρίαρχο μοντέλο ιστορίας που διδάσκεται στο σχολείο, το μοντέλο της παραδοσιακής εθνικής ιστοριογραφίας.

187 λέξεις για το μάθημα της Ιστορίας

<http://www.schooltime.gr/2013/12/05/187-lekseis-gia-to-mathima-tis-istorias>

Το μάθημα της Ιστορίας, ενώ θα μπορούσε να είναι το πιο ενδιαφέρον, εύκολο και διδακτικό ταυτόχρονα καταλήγει να είναι ένα από τα πιο δυσάρεστα, δύσκολα και αδιάφορα.

Πολλά έχουν ειπωθεί και γραφτεί για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και τη διδακτική του. Πολλά έχουν συζητηθεί· είναι κάτι που συγκινεί και κάτι για το οποίο όλοι μπορούν να εκφέρουν άποψη και αυτό φαίνεται με κάθε αφορμή, όπως όταν, πριν από αρκετά χρόνια, άνοιξε για το βιβλίο Ιστορίας της Στ Δημοτικού η συζήτηση που μένει ακόμα ζωντανή στη μνήμη πολλών.

Όμως η συζήτηση δε γίνεται με όρους γνώσης και ανακάλυψης του παρελθόντος, όπως θα έπρεπε, αλλά με σκοπιμότητες επιβεβαίωσης των – ασυναίσθητα – σχηματισμένων αντιλήψεων και στερεοτύπων.

Το ίδιο και στην εκπαίδευση. Η χρήση της Ιστορίας, περισσότερο ίσως από όσο άλλα μαθήματα καθορίζεται από την υπηρεσία που πρέπει να προσφέρει σε άλλους σκοπούς. Τα σχολικά βιβλία δεν καταγράφουν, δεν ανακαλύπτουν, δεν διδάσκουν Ιστορία. Την διορθώνουν, την εξωραϊζουν, την ξαναγράφουν για να ταιριάζει στις επιταγές των καιρών. Η Ιστορία γίνεται το ιδεολογικό εργαλείο επηρεασμού συνειδήσεων. Γίνεται βία, επιβολή, σωφρονισμός. Η γλώσσα των βιβλίων είναι ξένη, κρύα, απροσπέλαστη.

Πώς, λοιπόν, να θέλξει τους μαθητές;

740 λέξεις για τις αλλαγές στη σχολική ιστορία ή αφού η ιστορία μας ανήκει, για ποια ιστορία μιλάμε;
<http://www.schooltime.gr/2014/07/20/740-lekseis-gia-tis-allages-sti-sxoliki-istoria>



Συχνά-πυκνά συζητιέται το μάθημα της ιστορίας στα σχολεία. Αφορμές μπορεί να είναι η βαρύτητα του στο σχολικό πρόγραμμα, το ζήτημα της ανάθεσης σε συναδέλφους ξενόγλωσσων ειδικοτήτων, τα σχολικά βιβλία. Όμως, το ουσιαστικό πρώτο ζητούμενο είναι για ποια ιστορία μιλάμε. Αρχικά, ας παρακολουθήσουμε το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στην Α΄ Λυκείου για να θυμηθούμε και τις αλλαγές του βιβλίου διαβάζοντας επιλεγμένα αποσπάσματα από πέντε διαφορετικά διδακτικά εγχειρίδια, που χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς.

1. «Το διδακτικό αυτό βιβλίο κάνει μια θεώρηση της ιστορίας του ανθρώπου κάτω από το πρίσμα της παγκοσμιότητας και της ‘απανταχού της γης’ ανθρώπινης παρουσίας. Είναι παιδαγωγικά σωστό να προσφέρεται η ιστορική πληροφόρηση στους νέους ανθρώπους και από μια γενική σκοπιά, γιατί δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι όλοι ανήκουμε στο παγκόσμιο κοινωνικό σύνολο και κοινά είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι, οπουδήποτε και αν ζουν».

Λ. Σταυριανός, Ιστορία του ανθρώπινου γένους, Αθήνα 1984, ΟΕΔΒ, σελ. 4

2. «Οι Φοίνικες πρόσφεραν στον πολιτισμό κάτι σημαντικό. Το αλφάβητο. Χρησιμοποίησαν δηλαδή πρώτοι (από το 13^ο αι. π.Χ.) σύμφωνα που αντιπροσώπευαν φθόγγους. Η λέξη αλφάβητο προέρχεται από τα δύο πρώτα φοινικικά γράμματα το ALEPH και το BETH. Το φοινικικό αλφάβητο το αποτελούσαν είκοσι δύο σύμβολα συμφώνων. Αργότερα οι Έλληνες που το υιοθέτησαν, πρόσθεσαν τα φωνήεντα. Με τη νέα του μορφή το φοινικικό αλφάβητο διαδόθηκε διαμέσου των ελληνικών αποικιών της Ν. Ιταλίας στους λαούς της Ευρώπης».

Επ. Βρανόπουλος, Ιστορία των αρχαίων χρόνων, Αθήνα 1992, ΟΕΔΒ, σελ. 31

3. «Η συστηματική χρησιμοποίηση των δούλων σ’ όλους τους τομείς της οικονομίας από τον 6^ο αι. π.Χ. μετατόπιζε σιγά σιγά το κέντρο βάρους της παραγωγής από τους ελεύθερους πολίτες στους δούλους, που σε πολλές πόλεις – κράτη άρχισαν να γίνονται η κύρια παραγωγική δύναμη. Η εκμετάλλευση των δούλων συνέβαλε στην αύξηση της παραγωγής και στην ακμή των πόλεων κρατών, αλλά η ιδιοποίηση του υπερπροϊόντος της εργασίας τους από τους ελεύθερους πολίτες άνοιξε ένα βαθύ κοινωνικό χάσμα μεταξύ ελεύθερων πολιτών και δούλων».

Σ. Μαρκιανός, Ζ. Ορφανουδάκης, Ν. Βαρμάζης, Θεματική Ιστορία, Αθήνα 1995, ΟΕΔΒ, σελ. 26-27

4. «Ένα από τα μεγαλύτερα επιτεύγματα της περιόδου αυτής είναι η δημιουργία της ελληνικής αλφαβητικής γραφής. Πρότυπο του ελληνικού αλφαβήτου υπήρξε το σημιτικό αλφάβητο που χρησιμοποιούσαν οι Φοίνικες. Οι Έλληνες το παρέλαβαν και το μετέτρεψαν ριζικά, ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ελληνικής φωνής. (...) Το ελληνικό αλφάβητο διαδόθηκε λόγω της ευκολίας του, ταχύτατα. Από τους Έλληνες αποίκους της Ιταλίας το παρέλαβαν οι Ετρούσκοι και απ’ αυτούς οι Ρωμαίοι. Το λατινικό αλφάβητο, που διαδόθηκε αργότερα στην Ευρώπη, προέρχεται από το ελληνικό, όπως ελληνικό είναι και το αλφάβητο των Σλαύων (δια μέσου του Βυζαντίου)».

Β. Ασημομύτης, Γ. Γρυντάκης, Θ. Κατσουλάκος, Σ. Κόνδης, Χ. Μπουλώτης, Β. Σκουλάτος, Η πολιτισμική προσφορά του ελληνισμού από την αρχαιότητα ως την αναγέννηση, Αθήνα 1997, ΟΕΔΒ, σελ. 45-46

5. Ωστόσο, στα τέλη του 9^{ου} αι. π.Χ ή στις αρχές του 8^{ου} αι. π.Χ. επανεμφανίζεται η γραφή στον ελλαδικό χώρο. Τα σύμβολα της γραφής δεν αποδίδουν πλέον συλλαβές αλλά φθόγγους. Η ελληνική αλφαβητική γραφή προέκυψε κατά τρόπο αφομοιωτικό από το φοινικικό αλφάβητο. Οι Έλληνες προσάρμοσαν τα σύμφωνα στις φωνητικές αξίες της ελληνικής γλώσσας και επιπλέον πρόσθεσαν τα φωνήεντα που έλειπαν από το φοινικικό αλφάβητο. Έτσι έγιναν οι δημιουργοί του πρώτου πραγματικού αλφαβήτου. (το αλφάβητο αναφέρεται και στις σελίδες για τους Φοίνικες)

Αντ. Μαστραπά, Ιστορία του αρχαίου κόσμου, Αθήνα 2005, ΟΕΔΒ, σελ. 82-83

Με βάση τα παραπάνω ενδεικτικά μπορούμε να δεχτούμε τα εξής χαρακτηριστικά για καθένα από τα πέντε εγχειρίδια:

1. Μία ιστορία που βλέπει και την ελληνική υπό το πρίσμα της παγκόσμιας εξέλιξης που έχει ταξικά χαρακτηριστικά.

2. Μία παραδοσιακή ελληνοκεντρική ιστορία που αναγνωρίζει τη συνεισφορά και το ρόλο των άλλων λαών.

3. Μία πιο σύγχρονη, θεματική ιστορία, που δίνει βαρύτητα και στις κοινωνικές – οικονομικές δομές. Το συγκεκριμένο βιβλίο διδάσκονταν στη Β΄ τάξη των Πολυκλαδικών Λυκείων και έγινε προσωρινή λύση για ένα – δυο χρόνια.

4. Μία εθνοκεντρική ιστορία που ανάγει κάθε θετικό στοιχείο σε ελληνική προσφορά. Χαρακτηριστικό είναι ότι στο συγκεκριμένο βιβλίο απουσιάζουν οι αναφορές σε πολιτισμούς που δε μπορούν να συνδεθούν και να αναχθούν σε ελληνική προφορά, δηλαδή παλιότερους από τον μυκηναϊκό

5. Μία ιστορία που «επανέρχεται» σε πιο ψύχραιμη ελληνοκεντρική προσέγγιση της εποχής «από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού».

Συνεπώς, τα τελευταία εικοσιπέντε χρόνια άλλαξε πέντε φορές ο τρόπος που βλέπουμε και οικειοποιούμαστε το αρχαίο παρελθόν. Είναι ενδιαφέρον ότι αυτή η «ιστορική» ματιά αλληλεπιδρά πολύπλευρα από τις σύγχρονες συγκυρίες. Η διερεύνηση της αμφίδρομης σχέσης σχολικής ιστορίας και ιστορικών συγκυριών είναι ζήτημα ανοιχτό για ενδιαφέρουσα μελέτη.

εξετάσεις

303 λέξεις για την αντιγραφή στις εξετάσεις

<http://www.schooltime.gr/2013/03/20/303-lekseis-gia-tin-antigrafi-stis-eksetaseis>

Καταπιάνομαι με ένα θέμα για το οποίο η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και η παιδαγωγική έχουν ήδη μιλήσει με σοβαρό τρόπο. Η αντιγραφή είναι φαινόμενο που περιγράφει τη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση. Θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον μία ιστορία της αντιγραφής, γιατί θα αποτελούσε μία ιδιόμορφη ιστορία της εκπαίδευσης. Αυτό είναι πρόκληση για ερευνητές και επιστήμονες. Όταν μεγαλώσω μπορεί να ασχοληθώ. Προς το παρόν θα πω τη γνώμη μου σύντομα εστιάζοντας σε μια πτυχή που θεωρώ σημαντική.

Η αντιγραφή επιτρέπεται από τη διαδικασία των εξετάσεων καθώς και την ποιότητα των θεμάτων και των ερωτήσεων που καλούνται οι εκπαιδευόμενοι να απαντήσουν. Αυτή η διαπίστωση καθρεφτίζει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Μεταβίβαση «γνώσεων» στα, εξ' ορισμού, άδεια κεφάλια των μαθητευομένων, αποδοχή και αναπαραγωγή αυτών των «γνώσεων». Κατά συνέπεια η αντιγραφή επιβάλλεται από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία.

Αν αποδεχτούμε την προηγούμενη διαπίστωση, τίθεται το ερώτημα: γιατί επιτρέπεται μόνο η αντιγραφή «από μνήμης»; Γιατί ποινικοποιούνται τα άλλα μέσα; Καταστέλλονται έτσι ουσιώδεις δεξιότητες. Ο μαθητής αντιγράφοντας από το βιβλίο εισάγεται στον τρόπο του ερευνητικού έργου, μαθαίνει την ουσιώδη χρήση του· αντιγράφοντας από το συμμαθητή του αναπτύσσει τις αρετές της συνεργασίας και της αλληλεγγύης· αντιγράφοντας από «σκονάκι» έχει ήδη εργαστεί με πολύ σύνθετο τρόπο κρίνοντας και αναπαράγοντας αφαιρετικά ότι θεωρεί σημαντικό.

Κατά συνέπεια, ιδίως στην εποχή μας, οι αρετές που καλλιεργούνται δια της αντιγραφής είναι ουσιαστικότερες και χρησιμότερες. Η αντίληψη που καθορίζει ότι η αντιγραφή πρέπει να γίνεται από μνήμης ακρωτηριάζει τα μυαλά των νέων και υποβαθμίζει τη μαθησιακή διαδικασία. Θεωρεί τη γνώση ως ένα στατικό, οριστικό αποτέλεσμα που πρέπει άκριτα να αναπαράγεται. Ο επαναπροσδιορισμός των στόχων της εκπαίδευσης είναι αναγκαίος και όταν υπάρξει θα αποτυπωθεί σαφώς και στον τρόπο «ελέγχου και αξιολόγησης» της επίτευξης των στόχων αυτών. Εδώ όμως ανοίγει άλλη συζήτηση.

«Αντιγράφοντας καταργείτε το σχολείο» διακήρυξε ο σοφολογιότατος. Αυτοί στις κόλλες τους αντιγράφοντας πραγματώνουν το σχολείο. Και είναι όλοι ευχαριστημένοι...

444 λέξεις για την έκθεση στις πανελλαδικές ως ιερής τελετής ένταξης των εφήβων στον κόσμο
http://www.schooltime.gr/2013/04/11/ekthesi_panelladikes_teleti-entaxis-ton-efivon-ston-kosmo

Το παρακάτω κείμενο με τα τρία σημεία προέκυψε από μια διαδικτυακή κουβέντα σχετική με τις πανελλαδικές εξετάσεις στη γλώσσα.

1. Ένα από τα ζητούμενα των αλλαγών που εισήγαγε η μεταρρύθμιση Αρσένη στην αξιολόγηση της «Έκθεσης» ήταν το επικοινωνιακό πλαίσιο. Αυτό αφορούσε την παραγωγή λόγου και την περίληψη.

Το επικοινωνιακό πλαίσιο στην περίληψη ζητήθηκε στον πανελλαδικό διαγωνισμό της Γ' τα χρόνια 2000, 2001, 2002. Από το 2003 δεν ζητιέται στην εκφώνηση που ζητά από τους μαθητές να περιλήψουν το κείμενο.

Το επικοινωνιακό πλαίσιο στην παραγωγή λόγου υποτίθεται ότι διδάσκεται και ζητιέται (ή ζητιέται και διδάσκεται) ακόμη. Αυτό όπως είναι σαφές καθορίζει το ύφος του κειμένου που θα πρέπει να γράψουν οι μαθητές. Το ύφος είναι το ρούχο της γλώσσας.

Στις ασκήσεις δεν τέθηκε ποτέ ζήτημα επικοινωνιακού πλαισίου. Άρα, δεν πρέπει να επηρεάζει την αξιολόγηση και η συγκεκριμένη εμμονή αφορά – κατά κάποιον τρόπο – ψύλλους, ψείρες ή άλλα ζώφια στα άχυρα της χωριάτικης καταβολής της νεοελληνικής εκπαίδευσης.

2. Η διδασκαλία ενός ή πολλών δοκιμιακών κειμένων δε συνεπάγεται ότι οι μαθητές πρέπει να γράψουν οπωσδήποτε έτσι. Βέβαια η παντοδύναμη ιδεολογία του εκπαιδευτικού συστήματος και του εξωεκπαιδευτικού πανελλαδικού διαγωνισμού επιβάλλουν τη μορφή (και το περιεχόμενο) του μαθητικού λόγου ερήμην του επικοινωνιακού πλαισίου και ερήμην του θέματος.

Αυτό πειθαναγκάζει και τους μαθητές να προσπαθούν, ώστε να γίνουν Παπανουτσάκια. Κυρίως μετά την αναθεώρηση των βιβλίων έκθεση έκφρασης κατά το 2003-2004 οπότε και «εμπλουτίστηκαν» ανάλογα και απεμπλουτίστηκαν από κείμενα όπως αυτό του Γληνού για την επιστήμη. Τέτοια θα διδάσκουμε στους μαθητές τώρα; (Άσε που ο Γληνός γράφει 'γνώσες' και όχι 'γνώσεις' και άντε να εξηγείς τώρα πως δεν ήταν αγράμματος ο Γληνός, αλλά η πειθαναγκαστική εκπαίδευση ξανάφερε το ζόμπι του τριτόκλιτου πληθυντικού στη ζωντανή γλώσσα). Παράλληλα παρατηρήθηκε μια στροφή σε όλντ-φάσιον κείμενα και αντίστοιχα θέματα στον πανελλαδικό διαγωνισμό.

3. Οι μαθητές δεν έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την ανάγνωση ούτε με τη γραφή κειμένων. Μπορούν να γράψουν ποικίλα κείμενα στη γραφή των οποίων εξασκούνται σ' όλη τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας, ακόμα - και κυρίως - όταν γράφουν άλλα πράγματα απ' ό,τι τους ζητά το σχολείο. Όμως, η επέμβαση «λοβοτομής» στην οποία υπόκεινται από εξειδικευμένους δημόσιους ή ιδιωτικούς χειρουργούς/ χειρουργούς κατά τον Αύγουστο μήνα της χρονιάς που θα πάνε στην Γ' Λυκείου τους καθιστά εύπιστους, ανασφαλείς, εκμεταλλεύσιμους κουφιοκεφαλάκηδες με την συνεπικουρία των γονέων και κηδεμόνων τους.

Ξεχνούν τα πάντα και προσπαθούν να γεμίσουν το κούφιο κεφάλι τους με «αυτά που θέλουν» για τον πανελλαδικό διαγωνισμό. Το υποκείμενο της φράσης «αυτά θέλουν» είναι αόρατο και γι' αυτό παντοδύναμο. Οι μαθητές παραμένουν πειθήνιοι προσκυνητές της ιεροποιημένης διαδικασίας – πορείας προς την τελετή που θα εγγυηθεί και θα πιστοποιήσει την ένταξή τους στον κόσμο. Πρέπει να ψελλίσουν λόγια ιερά και ακατάληπτα. Το απαιτεί η τελετή...

326 λέξεις για το πανελλαδικό φασόν της έκθεσης

<http://www.schooltime.gr/2013/08/18/326-lekseis-gia-to-panelladiko-fason-tis-ekthesis-v-simeonidis>

Πολλή συζήτηση γίνεται κάθε χρόνο σχετικά με το μάθημα της έκθεσης στις πανελλαδικές. Άλλοτε είναι τεχνικά θέματα, όπως η απόφαση να μειωθούν από 50 σε 40 οι μονάδες αξιολόγησης της παραγωγής λόγου και η παραχώρηση περισσότερων μονάδων στις ασκήσεις· όπως η θέσπιση, κατάργηση, επαναφορά της βάσης του 10. Συχνά πρόκειται για τη βαθμολόγηση και της αξιοπιστία της, όπως έγινε σε μεγάλο βαθμό φέτος. Πάντα αφορά το θέμα και το κείμενο, πράγματα για τα οποία όλοι έχουν άποψη... και καλώς! Αυτό είναι ένα από τα ενδιαφέροντα σημεία αυτού του μαθήματος: όλοι έχουν και δικαιούνται να έχουν άποψη, και το ξέρουν. Το ίδιο βέβαια ισχύει και για τα υπόλοιπα μαθήματα, αλλά... δεν το ξέρουν!

Όμως, όλα αυτά είναι και θα συνεχίσουν να είναι τεχνικά ζητήματα, «ανούσια». Οι πανελλαδικές βασίζονται στη λογική του στατιστικού σφάλματος... και η ουσία παραμένει αναλλοίωτη: αν και λέγονται εξετάσεις είναι περισσότερο διαγωνισμός. Δηλαδή έχουν σκοπό την επιλογή των καλύτερων, άσχετα με το επίπεδο τους, άσχετα με το κριτήριο ως προς το οποίο είναι καλύτεροι...

Για να επανέρθω στο ζήτημα για το μάθημα της Έκθεσης, η ουσία επίσης, σ' έναν βαθμό, είναι η ποιότητα των πανομοιότυπων γραπτών που εξαναγκαστικά παράγονται από τους μαθητές. Πρόκειται για πανελλαδικό φασόν που αποδεικνύει ότι το κόπυ-πέιστ υπήρξε επινοήση πριν από τους υπολογιστές. Πρόκειται για την πιο άκριτη αναπαραγωγή, σε βαθμό που επιβραβεύεται και η αναπαραγωγή της γενικόλογης ασάφειας, του παράλογου, του ατεκμηρίωτου. Όπως έγινε και φέτος (2013) όταν οι μαθητές ανέπτυξαν «σε μία παράγραφο 100 έως 120 λέξεων το περιεχόμενο του αποσπάσματος που ακολουθεί: “...όσο η επικοινωνία [...] πυκνώνει με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το διαδίκτυο και τα κινητά τηλέφωνα, τόσο η μοναξιά μας, η ανθρώπινη, μεγαλώνει και η αποξένωση κυριαρχεί”». Αυτό είναι το φιλολογικό ζήτημα που θα πρέπει δημοσίως να συζητηθεί.

Βέβαια φέτος το σημαντικότερο ήταν η ψυχική υγεία των μαθητών, και αυτή διασφαλίστηκε με την “ομαλή” διεξαγωγή του διαγωνισμού χάρη στην επιστράτευση των καθηγητών τους. Και η ομαλότητα δεν σηκώνει διαφωνίες για την γραμμή παραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας.

141 λέξεις για την αντιγραφή στις εξετάσεις (2)

<http://www.schooltime.gr/2013/10/29/141-lekseis-gia-tin-antigrafi-stis-eksetaseis/>

Το εκπαιδευτικό σύστημα «επιτρέπει» την αντιγραφή για έναν λόγο ανάγκης και έναν σκοπιμότητας. Είναι αναγκαίο να χαλαρώνει ο μηχανισμός πειθαρχίας που είναι ταυτόσημος με την επιβολή της αποστήθισης. Διαφορετικά, η άτεγκτη εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών που βασίζονται στην επιβολή της αποστήθισης καταλήγει εντελώς απάνθρωπη.

Είναι σκόπιμο να καλλιεργούνται και οι δεξιότητες της πετυχημένης συνεργασίας, της πρόβλεψης, της προετοιμασίας για δύσκολες συνθήκες (όπως αυτές των «δύσκολων» εξετάσεων) και η αντιγραφή γίνεται η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων.

Τα προηγούμενα γίνονται κατανοητά σε μεγαλύτερο βαθμό, αν αντιληφτούμε τις εξετάσεις κυρίως σαν μηχανισμό πειθάρχησης του σώματος και της σκέψης και λιγότερο σαν έλεγχο γνώσεων.

Δείτε: τους μαθητές παραταγμένους αλφαβητικά, απομονωμένους και «στοιχισμένους», δείτε: όσο πιο «επίσημες» εξετάσεις τόσο πιο τελετουργική η διαδικασία, η παράταξη και η απομόνωση. Δείτε: τα ερωτήματα των εξετάσεων είναι ερωτήματα απομνημόνευσης/ αντιγραφής, δηλαδή εξαναγκασμού της σκέψης να πειθαρχεί και να υπακούει.

456 λέξεις ψιθυριστές για τις εξετάσεις

<http://www.schooltime.gr/2014/04/14/456-lekseis-psithiristes-gia-tis-eksetaseis>

Στις πολλές συζητήσεις για την εκπαίδευση έχω την εντύπωση ότι τα ουσιαστικά ζητήματα μένουν ανέγγιχτα. Προτάσσονται πάντα πιο κρίσιμες προτεραιότητες και δεν μένει χρόνος για ψύχραιμη και ουσιαστική κουβέντα. Θα μπορούσε βέβαια να θέσουμε τα ουσιαστικά ζητήματα ως αφετηρία. Η πρώτη μορφή αυτού του κειμένου δημοσιεύτηκε στο εκπαιδευτικό δίκτυο αλφαβήτα· γράφτηκε το 2013, μία βδομάδα μετά από την απεργία που δεν έγινε, επειδή είχε απέναντί της την επιστράτευση και τις... πανελλαδικές εξετάσεις των οποίων η διατάραξη θα διατάραζε την ψυχική υγεία των υποψηφίων περισσότερο από την ομαλή διεξαγωγή τους.

Η συζήτηση για την συνέχιση των σπουδών στα πανεπιστήμια γίνεται ψιθυριστά. Ίσως ευτυχώς, επειδή έτσι προστατεύεται από τις δημοσιογραφικές κραυγές και γραφικότητες. Στις κρίσιμες συγκυρίες – και τότε δεν είναι κρίσιμες οι συγκυρίες – δεν μένει χώρος για να αρθρωθεί εκπαιδευτικός λόγος. Δηλαδή, λόγος που έχει την αφορμή να θέσει ζητήματα, για παράδειγμα τον ίδιο τον πανελλαδικό διαγωνισμό – ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας του οποίου αποκρύπτεται με τη λέξη «εξετάσεις». Κατά πόσο, λοιπόν, αυτό το τοτέμ της ελληνικής κοινωνίας έχει σχέση με την ουσία της εκπαίδευσης, με τη μάθηση, με τις γνώσεις που έχει ο έφηβος, με τις προϋποθέσεις για την παρακολούθηση κάποιας πανεπιστημιακής σχολής;

Με ποιον τρόπο θα μπορούσε να τελειώνουμε με αυτήν την αθλιότητα ενός τρόπου επιλογής που μετατρέπει την επιστημονική σε αγώνα σωματικής αντοχής, που καταρρακώνει και ψυχικά τους μαθητές, που αλλοιώνει την σπιτική γαλήνη χιλιάδων οικογενειών κάθε χρόνο; Και ακόμα περισσότερο: τι νόημα έχουν οι εξετάσεις προαγωγής που στήνονται στα σχολεία κάθε χρόνο για να κριθεί αν οι μαθητές μπορούν να συνεχίσουν στην επόμενη τάξη; Θα μπορούσε άνετα να αντικατασταθούν από άλλες μορφές γραπτής αξιολόγησης που θα είναι πιο ουσιαστικές, πιο δημιουργικές, λιγότερο τυπολατρικές και λιγότερο ψυχοβόρες.

Προτάσεις υπάρχουν, τεκμηριωμένες βάσιμα στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, στην παιδαγωγική και στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, στην επιστημονική προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων. Άνθρωποι που τις εκφράζουν με ενδιαφέρον υπάρχουν. Ωστόσο η εκπαιδευτική πραγματικότητα εμμένει σε διαδικασίες παγιωμένες σε πλήρη αντίθεση με ό,τι επιτάσσουν οι ανάγκες της κοινωνίας και των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση. Πιο παραστατικά και για παράδειγμα, έχουμε γυαλιστερά προγράμματα σπουδών σύμφωνα με τις τελευταίες επιστημονικές διαπιστώσεις διεθνώς, αλλά εμμένουμε στην ίδια μετωπική διάταξη των σχολικών θρανίων μέσα στις ίδιες γκρίζες αίθουσες καθήλωσης των εφήβων.

Θα μπορούσαν όλα αυτά να αλλάξουν με την παρέμβαση στις εξεταστικές και διαγωνιστικές διαδικασίες. Βέβαια θα επηρεαστούν καταλυτικά το εκπαιδευτικό και παραεκπαιδευτικό σύστημα, δημόσιο και ιδιωτικό. Βέβαια και θα πρέπει να βρεθούν νέες ισορροπίες ανάμεσα στην εξασφάλιση του κοινωνικού αγαθού της παιδείας για όλους και στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών απ' όσους μπορούν να πληρώσουν. Δεν μιλάμε για τρομακτικά πράγματα που θα γκρεμίσουν το σύμπαν της κοινωνικής βεβαιότητας, μιλάμε για πράγματα που καθίστανται επιτακτικά αναγκαία από την ολοένα και μεγαλύτερη – χρόνο με το χρόνο – κατάντια. Το ζήτημα είναι ποια βούληση μπορεί να αναλάβει την ευθύνη.

609 λέξεις, συνεισφορά στην τράπεζα θεμάτων της β' λυκείου (οι 215 είναι αλλουνού)
<http://www.schooltime.gr/2014/06/29/609-lekseis-sineisfora-stin-trapeza-thematon>

Καθώς, όπως φαίνεται και από το κείμενο που χρησιμοποιείται, η τράπεζα θεμάτων αποτελεί επιλογή που υιοθετεί και η διάδοχη εκπαιδευτική πολιτική, αποφάσισα να συνεισφέρω, σύμφωνα με όσα διδάσκονται στην έκθεση της β' λυκείου, και να καταθέσω το θέμα που ακολουθεί.

A. ΚΕΙΜΕΝΟ*

«Λάθος» στον αλγόριθμο των διορθωτών «βούλιαξε» τους μαθητές της Α' Λυκείου

Σε τεχνικής φύσεως πρόβλημα αποδίδει το υπουργείο Παιδείας το ζήτημα που ανέκυψε με τη βαθμολόγηση των γραπτών στις προαγωγικές εξετάσεις της Α' Λυκείου.

Το λάθος εντοπίστηκε στον αλγόριθμο που χρησιμοποιούσαν οι διορθωτές για τη βαθμολόγηση των γραπτών και είχε ως αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να βαθμολογηθούν κάτω από τη βάση.

Κατόπιν αυτού, οι διορθωτές κλήθηκαν να προχωρήσουν στην ιδιόχειρη βαθμολόγηση των γραπτών ή να κάνουν χρήση του σωστού αλγορίθμου.

Πηγές του υπουργείου Παιδείας τόνιζαν ότι δεν θα υπάρξει καθυστέρηση στην έκδοση των αποτελεσμάτων, ενώ επισήμαναν ότι δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για τις επιδόσεις των μαθητών αν δεν υπάρξει μεγαλύτερο δείγμα ή ακόμη και τα τελικά αποτελέσματα.

Πληροφορίες ανέφεραν ότι σε κάποια μαθήματα το ποσοστό των μαθητών που έχει γράψει κάτω από τη βάση έφτανε ακόμη και το 40%.

Αιτία αυτής της «βουτιάς» θεωρήθηκε η Τράπεζα Θεμάτων από την οποία αντλήθηκε για πρώτη φορά φέτος το 50% των ερωτημάτων στις εξετάσεις.

Η πολιτική ηγεσία του υπουργείου Παιδείας έχει καταστήσει σαφές ότι, εάν χρειαστεί, θα υπάρξουν διορθώσεις, αποκλείοντας ωστόσο την κατάργηση του θεσμού. «Εμείς πιστεύουμε στον θεσμό και δεν πρόκειται να τον αλλάξουμε, θα δούμε όμως ποιες τεχνικές παρεμβάσεις μπορούμε να κάνουμε αφού όμως βγουν οι βαθμολογίες» τόνισε χαρακτηριστικά από τη Ρόδο ο υπουργός Παιδείας.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

A1. Αν ισχύει η εξέταση της περίληψης (σύμφωνα με την εγκύκλιο που θα εκδοθεί τρεις μέρες πριν από την εξέταση), τότε να γράψεις τι λέει το κείμενο σε εξήντα-εβδομήντα λέξεις.

A2. Να χωρίσεις το κείμενο της είδησης σε δύο παραγράφους και να εξηγήσεις για ποιον λόγο δεν το έκανε αυτός που το έγραψε και πληρώθηκε.

A3. Πόσα γεγονότα αφορά η είδηση; Τεκμηριώστε την απάντησή σας. Για ποιον λόγο συγχέονται;

A4. Πόσα «πρόσωπα»/ υποκείμενα παρουσιάζονται στην είδηση;

A5. Ποιο είναι το κύριο θέμα της είδησης; Καταλογίζονται ευθύνες σε κάποιον; Απαντήστε τεκμηριωμένα σε σύντομη παράγραφο (40-50) λέξεις.

A6. Διαβάστε προσεκτικά τον τίτλο και απαντήστε: α) για ποιον λόγο χρησιμοποιούνται τα εισαγωγικά σε δύο λέξεις; β) ποιο είναι το υποκείμενο και ποιο το αντικείμενο της πρότασης; γ) ποιος νομίζετε ότι είναι ο πραγματικός «δράστης»;

B1. Από ποια οπτική βλέπει τα γεγονότα ο δημοσιογράφος; (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονιών/κηδεμόνων, υπουργείου, ουδέτερη/κοινή γνώμη). Τεκμηριώστε την απάντησή σας.

B2. Στην παρακάτω φράση του κειμένου, ποια σύνταξη (ενεργητική ή παθητική) επιλέγει ο συγγραφέας; Για ποιον λόγο; Ποιο νομίζετε ότι είναι το ποιητικό αίτιο που αποκρύπτεται; «Το λάθος εντοπίστηκε στον αλγόριθμο...».

B3. Εξηγήστε πώς καταλαβαίνετε τις δύο φράσεις που ακολουθούν: α) «να προχωρήσουν στην ιδιόχειρη βαθμολόγηση», β) «να κάνουν χρήση του σωστού αλγορίθμου». Ποια σημασία έχουν τα επίθετα που χρησιμοποιούνται;

B4. Το κείμενο αναφέρεται σε «διορθωτές». Ποιους εννοεί; Γιατί νομίζεις ότι επιλέγεται αυτή η λέξη;

B5. Γράψτε σύντομο κείμενο (50-60 λέξεις) για το ίδιο θέμα από την οπτική του μαθητή στο οποίο θα διαμαρτύρεστε και θα καταλογίζετε ευθύνες σε αυτούς που νομίζετε ότι φταίνε.

B6. Μπορείς να σκεφτείς τι εξυπηρετεί ένα τόσο σύνθετο σύστημα εξαγωγής βαθμών; (Φτάσαμε στο σημείο να μπορείς πιο εύκολα να σχεδιάσεις ένα ταξίδι στο διάστημα παρά να καταλάβεις τον τρόπο που μαζεύεις μόρια για την εισαγωγή στα αει).

Γ. Καθώς σκέφτεσαι να γίνεις δημοσιογράφος σου ζητάνε να γράψεις ένα κείμενο για τα προβλήματα του σχολείου. Ωστόσο, δεν φτάνε μόνο να τα διαπιστώσεις, θα πρέπει να καταλογίσεις την ευθύνη για όλα στους καθηγητές. Ανάλογα με πόσο πειστικός είσαι, θα εξαρτηθεί η πρόσληψη και η αμοιβή σου. Ξεκίνα! Έχεις τετρακόσιες λέξεις. (Μπορείς να βοηθηθείς διαβάζοντας σχετικούς λίβελους στον τύπο).

* Τα Νέα, 27/06/2014

<http://www.tanea.gr/news/greece/article/5135859/lathos-ston-algorithmo-twn-diorthwtwn-boyliakse-toys-mathhtes-ths-a-lykeioy>

1250 λέξεις για την πανελλαδική έκθεση του 2012, μήτε βαθύ στες σκέψεις ήταν, μήτε τίποτε

<http://www.schooltime.gr/2014/09/03/1250-lekseis-gia-tin-panelladiki-ekthesi-tou-2012>



Στις 21 Μαΐου 2012, Δευτέρα πρωί, 84.837 νέοι πήραν ένα «πανανθρώπινο μήνυμα τέχνης». Συμμετείχαν στον πανελλαδικό διαγωνισμό για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και βρέθηκαν μπροστά σε διασκευασμένο απόσπασμα από κείμενο της Ε. Γλύκατζη-Αρβελέρ. Η παράφραση του στίχου στον υπότιτλο αφορά το διασκευασμένο απόσπασμα και τις ιδεολογικές συνεπαγωγές που είχε η επεξεργασία του από τους υποψήφιους. Αυτές ακριβώς οι συνεπαγωγές δίνουν ακόμα και σήμερα επικαιρότητα στην κριτική του. Βέβαια, η κυρίαρχη κριτική που ασκήθηκε εστίαζε στη διαπίστωση ότι ήταν ένα κείμενο δύσκολο. Δηλαδή, αν

αντιστρέψουμε το σκεπτικό, ότι οι δεκαοχτάχρονοι νέοι είναι ανίκανοι να καταλάβουν βαθυστόχαστα κείμενα... Δηλαδή, φταίνε οι μαθητές που δεν καταλαβαίνουν; Νομίζω ότι έτσι αποσιωπάται αποπροσανατολιστικά η ουσία της δυσκολίας που είχε το κείμενο.

Όμως, το κείμενο *μήτε βαθύ στες σκέψεις ήταν, μήτε τίποτε*. Ας δούμε λίγο πιο προσεκτικά το περιεχόμενό του. Αρχίζει ως εξής: «Κάθε πολιτισμός έχει τα όρια και το στίγμα του στον ιστορικό χώρο και χρόνο. Μέσα ωστόσο στην ιστορία του κόσμου, το αρχαιοελληνικό αισθητικό επίτευγμα σημαδεύει την καταγωγή μιας τέχνης με πανανθρώπινο μήνυμα και με διαστάσεις παγκόσμιες, θα έλεγα σχεδόν εξωχρονικές». Δηλαδή, απ' όλες τις περιπτώσεις τέχνης όλων τα λαών ξεχωρίζει η αρχαία ελληνική (γενικά) και τοποθετείται εκτός τόπου και χρόνου, εκτός της κοινωνίας και της ιστορίας. Η λατρευτική προϋπόθεση και η ιεροποίηση έχουν ήδη τεθεί, άμεση συνέπεια είναι η προσκνηματική σχέση μας με την αρχαία τέχνη.

Όμως, αυτό που βρίσκεται εκτός τόπου και χρόνου δεν είναι η αρχαία ελληνική τέχνη, ούτε το συγκεκριμένο κείμενο. Για να γίνω πιο επιθετικός θα πω ότι το κείμενο αποτελεί σύνολο γενικόλογων ελληνολατρικών κρίσεων που αδικούν τόσο την αρχαία ελληνική τέχνη, όσο και εμάς. Δεν έχω τις λεπτομερείς εξειδικευμένες γνώσεις, θα προσπαθήσω να στηρίξω την κρίση μου πρώτα στον λογικό έλεγχο των προτάσεων του κειμένου και μετά με αναφορές σε δύο βιβλία, ένα σχολικό (Θεόδωρος Κατσουλάκος Γεωργία Κοκκόρου-Αλευρά, Βασίλειος Σκουλάτος, Αρχαία Ιστορία, Α' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 2010, στο εξής *σχολικό βιβλίο*) και ένα του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών (Μ. Βουτυράς & Α. Γουλιάκη Βουτυρά, «Η αρχαία ελληνική τέχνη και η ακτινοβολία της», ΙΝΣ 2011, στο εξής *ΙΝΣ*).

Η βασική παρατήρηση έχει να κάνει με την αντίληψη ότι η το «αρχαιοελληνικό αισθητικό επίτευγμα» παρουσιάζεται σαν κάτι ενιαίο και ομοιογενές, πώς αλλιώς; εφόσον είναι εκτός τόπου και χρόνου. Η αντίληψη αυτή συνεπάγεται αντιφάσεις και ερωτήματα.

Διαβάζω το κείμενο. Γράφει στην πρώτη παράγραφο «έκφραση της αποστασιοποίησης του ανθρώπου από την αναγκαιότητα της φύσης» και στην τρίτη «μορφή της εσωτερικής ενατένισης, συνδυασμένη με την ιδεατή πληρότητα της φυσικής ομορφιάς». Δεν καταλαβαίνω αν η ιδεατή πληρότητα της φυσικής ομορφιάς υπόκειται στην αναγκαιότητα της φύσης ή όχι.

Γράφει στην πρώτη παράγραφο «φέρνουν τον άνθρωπο όλο και πιο κοντά στο Θεό» και στην τέταρτη «Το συντροφικό συναπάντημα του ανθρώπου με τους θεούς διδάσκει η αρχαία αισθητική». Δεν καταλαβαίνω ποια σχέση έχει ο Θεός (με κεφαλαίο) τον οποίο πλησιάζει ο αρχαίος άνθρωπος με του θεούς (με μικρό) τους οποίους συναντά σε μια συντροφική σχέση.

Γράφει στην δεύτερη παράγραφο «Διαγράφει ο τεχνίτης τα πλαίσια μιας πάντα ευνομούμενης και ισορροπημένης πολιτείας, έτσι όπως την ονειρευόταν η νεογέννητη δημοκρατία». Δηλαδή, τελικά μιλάμε για την κλασική τέχνη στην αρχαία Αθήνα και σε όσες πόλεις είχαν δημοκρατικό πολίτευμα. Αλλά όχι μόνο γι' αυτήν, εφόσον στην τρίτη παράγραφο το κείμενο μιλά ρητά για κούρους και κόρες, δηλαδή για αρχαϊκή τέχνη. Είπαμε το «αρχαιοελληνικό αισθητικό επίτευγμα» είναι ενιαίο και ομοιογενές, είναι εκτός τόπου και χρόνου.

Ίσως θα μπορούσε να υπάρξουν συζητήσεις επί συζητήσεων για τα παραπάνω και για άλλα σημεία του κειμένου. Όμως δεν έχει νόημα να γενικολογούμε· αντίθετα έχει σημασία να τοποθετηθούμε μέσα στον χρόνο και στο χώρο. Θα σταθώ ακολούθως σε δυο-τρία πράγματα που διδάσκονται οι μαθητές στο σχολείο και ορισμένα άλλα. Αντιγράφω κατά λέξη· επιλεκτικά θα μου πείτε· ναι, επιλεκτικά εφόσον σκοπός μου είναι να δείξω την σχέση της αρχαίας τέχνης με τον χρόνο και τον τόπο. Να δείξω αυτό που αποκρύπτει το κείμενο των εξετάσεων.

«Τα κύρια χαρακτηριστικά του αγαλματικού τύπου του κούρου φανερώσουν ότι ήρθε στην Ελλάδα από την Αίγυπτο. Το σημαντικότερο είναι ότι η δημιουργία μεγάλων λίθινων αγαλμάτων προϋποθέτει τη χρήση ενός

συστήματος αναλογιών. Στην περίπτωση των κούρων το σύστημα αυτό είναι εκείνο που είχαν αναπτύξει από παλιά και χρησιμοποιούσαν με μικρές τροποποιήσεις οι Αιγύπτιοι». (ΙΝΣ σ. 88) και «Αξιοσημείωτη είναι επίσης η επίδραση της τέχνης της Ανατολής και της Αιγύπτου στην ελληνική αρχαϊκή τέχνη». (σχολικό βιβλίο σ. 65)

Συνεπώς «το αρχαιοελληνικό αισθητικό επίτευγμα» δεν γεννήθηκε από το μηδέν όπως αφήνει να εννοηθεί το κείμενο των εξετάσεων.

«Ήδη από τα μέσα περίπου του 7^{ου} αιώνα π.Χ. οι Έλληνες εφάρμοζαν και την κοίλη χύτευση, που ήταν από παλιά γνωστή στην Ανατολή». (ΙΝΣ σ. 121) και «Τα εμπορικά ταξίδια στην Αίγυπτο και η αφθονία του μαρμάρου στη Νάξο έπαιξαν αποφασιστικό ρόλο στη γέννηση της μεγάλης γλυπτικής στα κέντρα αυτά». (σχολικό βιβλίο σ. 65)

Συνεπώς, ακόμη και σε γνώσεις τεχνικής διδάχτηκαν από άλλους λαούς, επίσης και η ύπαρξη πρώτης ύλης καθόρισε τη γέννηση της γλυπτικής. Η αρχαία ελληνική τέχνη είναι μέσα στον ιστορικό χρόνο, όπως φαίνεται και από το παρακάτω.

«Τους κούρους της αρχαϊκής περιόδου αντικαθιστούν τώρα τα αγάλματα των γυμνών αθλητών σε ποικίλες στάσεις – δισκοβόλοι και δορυφόροι κυρίως –, πολύ συχνά παριστάνονται πολεμιστές, κυρίως όμως ήρωες, ντυμένοι και άλλοτε γυμνοί». (σχολικό βιβλίο σ. 113-114), «Πάντως στην ύστερη κλασική περίοδο αρχίζουν ολοένα και περισσότερο να στήνονται σε δημόσιους χώρους πορτρέτα σημαντικών πολιτών, πολιτικών και πνευματικών ανθρώπων» (σχολικό βιβλίο σ. 109) και «Το θέμα του άνδρα που κουβαλάει στην πλάτη ένα ζώο το συναντούμε στην ελληνική τέχνη ήδη από τη δαιδαλική περίοδο και έχει πιθανότατα ανατολικά πρότυπα». (ΙΝΣ σ. 100)

Βέβαια, η τέχνη, και η αρχαία ελληνική δεν μπορεί να εξαιρεθεί, είναι και μέσα στον κοινωνικό χώρο. Θα φανεί από τις παρακάτω αντιγραφές μου.

«Η κλασική τέχνη του 5^{ου} και του 4^{ου} αιώνα π.Χ. παρίστανε θέματα κυρίως από τη μυθολογία – Γιγαντομαχία, Αμαζονομαχία, Κενταυρομαχία, κ.ά. – που πολλές φορές συμβόλιζαν με αλληγορικό τρόπο τη σύγχρονη πραγματικότητα, αλλά και θέματα από τη δημόσια θρησκευτική ζωή». (σχολικό βιβλίο σ. 109)

«Για τα λατρευτικά αγάλματα των θεών όμως που κάποτε είχαν κολοσσιαίο μέγεθος, χρησιμοποιούνταν το ελεφαντοστό για τα γυμνά μέρη των μορφών και τα φύλλα από χρυσάφι για τα ενδύματά τους» (σχολικό βιβλίο σ. 113)

«Προβλεπόταν επίσης η κατασκευή μεγάλων και πολυδάπανων αγαλμάτων των θεών, την πρώτη θέση ανάμεσα στα οποία είχε το χρυσελεφάντινο άγαλμα της Αθηνάς, έργο του Φειδία, που στήθηκε μέσα στον Παρθενώνα. Σκοπός του σχεδίου αυτού δεν ήταν μόνο να στολίζει την Αθήνα και να προβάλλει τη δύναμή της κάνοντας την τη λαμπρότερη πόλη της Ελλάδας, αλλά να δώσει δουλειά στους τεχνίτες, τους επαγγελματίες και τους εργάτες της πόλης και να την καταστήσει κέντρο των τεχνών». (ΙΝΣ σ. 184-185)

«Ο Παρθενώνας ήταν επομένως από την αρχή όχι μόνο ιερό κτήριο αφιερωμένο στην Αθηνά, αλλά και το θησαυροφυλάκιο της πόλης». (ΙΝΣ σ. 189)

Φαντάζομαι ότι τίποτα δεν είναι δυσνόητο μέσα στον κοινωνικό και ιστορικό χώρο και χρόνο. Δεν είναι δυσνόητο, εφόσον δεν πρόκειται για δικαιολόγηση της μυθοποίησης. Επιμένω ότι η μυθοποίηση αδικεί και την αρχαιότητα και εμάς, εφόσον εμποδίζει να τη γνωρίσουμε. Όμως ποια ανάγκη γεννά τη μυθοποίηση της αρχαιότητας γενικά και της αρχαίας τέχνης ειδικότερα; Δεν λέω κάτι καινούριο: η απαξίωση του παρόντος, η αίσθηση του αδικημένου, η ανασφαλής συνείδηση βρίσκει καταφύγιο στο ένδοξο παρελθόν. Αυτός είναι ο ρόλος του συγκεκριμένου εξεταστικού κειμένου, αυτή είναι μία εξήγηση της επιλογής του ως κειμένου για τις πανελλαδικές. Οπότε, χιλιάδες νέοι τρίφτηκαν με τον μύθο της άχρονης λαμπρής αρχαιότητας που δεν επηρεάστηκε από πουθενά, αλλά επηρέασε τα πάντα. Ένας μύθος που θα σταματήσει ίσως στα παιδιά των παιδιών τους ή στα παιδιά των παιδιών των παιδιών τους. Προς το παρόν...

Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία

287 λέξεις για τις Νέες Τεχνολογίες στο σχολείο

<http://www.schooltime.gr/2013/09/22/287-lekseis-gia-tis-nees-technologies-sto-sxoleio/>

Η χρήση των Νέων τεχνολογιών (Ν.Τ.) στη διδασκαλία θέτει πολλά ζητήματα, όπως είναι η συμμετοχή των μαθητών, τα κίνητρα για τη συμμετοχή, η αλληλεπίδραση, η στόχευση της αξιοποίησης, η γραφειοκρατία, ο εξοπλισμός, η στάση των εκπαιδευτικών, η στάση των γονιών... κλπ, κλπ. Όμως, νομίζω ότι θα πρέπει να δούμε την αξιοποίηση των Ν.Τ. στην εκπαίδευση με κριτική ματιά.

Τι ζητάμε; Ένταξη των Ν.Τ. στην παραδοσιακή διδασκαλία; Καλύτερα όχι! Καλύτερα ο «μαυροπίνακας»! Η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική και σύμφωνη με τα ασφκτικά Αναλυτικά Προγράμματα διδασκαλία μπορεί να γίνει ακόμα πιο ασφκτική για τους μαθητές. Οι Ν.Τ. γίνονται ένας ακόμα βραχνάς.

Αντίθετα, για να ξεπεραστούν όλες οι δυσκολίες που επισημαίνονται (από την αρτηριοσκληρωτική γραφειοκρατία, μέχρι τη δυσπιστία των γονιών) οι Ν.Τ. θα πρέπει να υπηρετούν αυτό που λείπει από τα σχολεία: τη δημιουργικότητα, το χαμόγελο και τον ελεύθερο χρόνο; Γίνεται;

Ναι, με προϋπόθεση: να τίθεται διαρκώς το ζήτημα της δομής και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου διαμορφώνεται η υποκειμενικότητα τόσο των διδασκόντων όσο και των διδασκόμενων. Έτσι, το κύριο ερώτημα όσων προσπαθούν να αξιοποιήσουν – κυρίως – το Web 2.0 είναι σχετικό με τη συμμετοχή των μαθητών στην προσπάθεια. Όμως, νομίζω ότι δεν πρέπει να κινηθούμε προς κατεύθυνση να συσχετίσουμε τη συμμετοχή των μαθητών με τους βαθμούς τους. Αυτό θα προσθέσει ένα ακόμα άχθος στις ήδη βαριές υποχρεώσεις τους και δε νομίζω ότι είναι αυτό το ζητούμενο.

Η δική μου εμπειρία δείχνει ότι μόνο αν η συμμετοχή βασίζεται σε εσωτερικά κίνητρα μάθησης, μόνο τότε μπορεί να είναι ποιοτική και ποσοτική ακολούθως. Ως ποιοτική εννοώ αυτή που απορρέει από τη δημιουργικότητα των μαθητών και την ικανοποίηση του χαμόγελου που τη συνοδεύει. Η ευστοχία και η ορθότητα της συμμετοχής έπονται. Το στοίχημα είναι να νιώσουν οι μαθητές ότι αυτές οι προσπάθειες είναι «δικές τους».

454 λέξεις για τους «βολεμένους» εκπαιδευτικούς και ΤΠΕ

<http://www.schooltime.gr/2013/10/16/454-lekseis-gia-volemenous-ekpaideutikous-kai-tpe/>

Το κείμενο που ακολουθεί είναι συνέπεια συζήτησης που έγινε σε ψηφιακή εκπαιδευτική κοινότητα. Αφορμή του ήταν ένα κείμενο 22 σελίδων για τους υπολογιστές στα σχολεία και με τίτλο «Τι να τους κάνουμε τους υπολογιστές στα σχολεία». Καλά ως εδώ, αλλά ο υπότιτλος σε παρένθεση «Πρακτικός οδηγός για μη βολεμένους εκπαιδευτικούς» ήταν πρόκληση! Το κείμενο, αν θυμάμαι καλά, υπέγραφε γνωστός πανεπιστημιακός που σχεδίασε και επέβλεπε προγράμματα για την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Δεν έχω λόγο να αμφισβητήσω την προσφορά του στην εκπαίδευση, όμως το συγκεκριμένο κείμενο προσπαθεί να πει τα πάντα και ως προς αυτό έχει ενδιαφέρον, αλλά δεν καταλαβαίνω από ποια οπτική. Οι αντιφάσεις του είναι πολλές και ίσως είναι ενδεικτικές για τον τρόπο που προωθηθήκαν και προωθούνται οι Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση.

Ενδεικτικά,

1. Στη σελίδα 4 θέτει ως ζητούμενο την αντίθεση «με το πνεύμα απομνημόνευσης», ενώ στη σελίδα 13 χρησιμοποιώντας ένα παράδειγμα για την αποστήθιση των δασυνόμενων λέξεων θεωρεί θετική «την πνευματική δεξιότητα του αποστηθίζεин».

2. Στη σελίδα 4 πάλι, θεωρεί ότι «το επιχείρημα ότι οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, χρειάζεται περισσότερες αποδείξεις από αυτές που έχουμε στη διάθεσή μας». Όμως, δε διστάζει να δώσει «πρακτικές κουβέντες» και δεοντολογικές προस्ताγές στη σελίδα 19 για κάτι που όπως ομολογεί δεν υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις.

3. Στη σελίδα 5 γράφει πως «στόχος της Παιδείας δε μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμες δεξιότητες οποιουδήποτε είδους». Όμως στη σελίδα 20, αν και ομολογεί ότι «δεν έχουμε καλή απάντηση στο ερώτημα 'τι γυρεύουν οι υπολογιστές στα σχολεία' πιστεύει ότι καλώς μπαίνει μια τεχνολογία «όχι και τόσο κατάλληλη».

4. Στη σελίδα 14 ισχυρίζεται ότι «το σχολικό πρόγραμμα αλλάζει και βάζει άλλες προτεραιότητες». Δεν ξέρω πού είδε αλλαγές στο σχολικό πρόγραμμα; Στις σελίδες 16-17 παραδέχεται ότι υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες που απαιτούνται 1-2 δεκαετίες για να ξεπεραστούν.

Πολλά είναι και τα σημεία που διαφωνώ. Αλλά, πρώτα θα έπρεπε να τεκμηριωθεί αυτό που αναφέρεται στη σελίδα 20: «**πιστεύουμε** – όχι αυθαίρετα, αλλά βασισμένοι και σε επιστημονική έρευνα και σε επιστημονική πρακτική – πως το αντίθετο, δηλαδή το να μη βάλουμε υπολογιστές στα σχολεία είναι πολύ χειρότερο». Από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που κόστισε, στην εποχή του, 14 δισ. δραχμές θα περίμενε κανείς πολλά πράγματα και σε καμιά περίπτωση σιντί που βγήκαν εκείνη την εποχή, στάλθηκαν στα σχολεία και δεν είχε υπολογιστές για να χρησιμοποιηθούν ή «δεν έτρεχαν» τα περισσότερα.

Οι χαρακτηρισμοί, λοιπόν, «για μη βολεμένους εκπαιδευτικούς», δεν δείχνουν τον απαιτούμενο σεβασμό σ' όσους διδάσκουν με έμπνευση μέσα στην τάξη. Και ας μην έχουμε την αυταπάτη ότι θα γίνουμε καλύτεροι δάσκαλοι με τη χρήση των ΤΠΕ. Αν και χρησιμοποιώ εδώ και χρόνια και ποικιλοτρόπως τις ΤΠΕ στη διδασκαλία, απέναντι στο συγκεκριμένο κείμενο δηλώνω και 'γω «βολεμένος», μαζί με εκατοντάδες άλλους εκπαιδευτικούς της τάξης που δε βάλαν στη δουλειά τους τις ΤΠΕ.

Παραπομπή στο κείμενο-αφορμή εδώ <http://blogs.sch.gr/evstamou/files/2008/06/thanasishadzilacos.pdf>

184 λέξεις για τις ΤΠΕ στην υπηρεσία της εκπαίδευσης

<http://www.schooltime.gr/2014/01/15/184-lekseis-gia-tis-tpe-stin-ipiresia-tis-ekproudeusis/>

Παραθέτω κάποιες σκέψεις με αφορμή συζητήσεις για τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Νομίζω ότι συχνά γίνεται ένα σφάλμα. Η λάμψη των ΤΠΕ θαμπώνει την ουσία και αποκρύπτει το γνωστικό αντικείμενο, το οποίο θα έπρεπε να υπηρετεί. Οι ΤΠΕ από μέσο που διευκολύνει την προσέγγιση της γνώσης, από χώρο όπου μπορεί κάποιος να βρει πλούτο συσσωρευμένης γνώσης και εμπειρίας, από χώρο δημιουργικής παρέμβασης, μετατρέπονται σε σκοπό.

Απαιτείται κριτική στάση ώστε να μην συγχέουν οι εμπλεκόμενοι και κυρίως οι μαθητές το σκοπό με το μέσο.

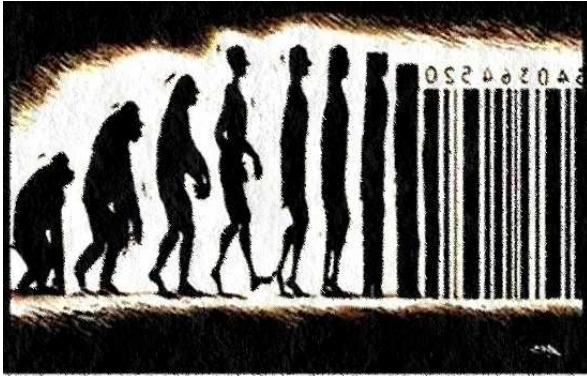
Η ευρύτερη διάδοση των ΤΠΕ έξω από το σχολείο – και άτυπα μέσα σε αυτό – συνιστά μια πραγματικότητα που διαμορφώνει συγκεκριμένες αντιλήψεις. Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τους υπολογιστές κυρίως παίζοντας παιχνίδια, συνομιλώντας, σερφάροντας.

Πώς μπορεί ένα μέσο συνδεδεμένο με αυτές τις δραστηριότητες να υπαχθεί στην υπηρεσία της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης; Πώς μπορούμε να ξεπεράσουμε τη διατύπωση του Μακ Λούαν που ακούγεται αφοριστικά: «το μέσον είναι το μήνυμα»; Πώς θα χρησιμοποιήσουμε τον υπολογιστή χωρίς να υποβιβάσουμε τη γνώση σε εικόνα, σε πληροφορία;

Το ζήτημα, λοιπόν, δεν είναι απλώς να ενταχθούν οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Το ζήτημα είναι να την υπηρετήσουν.

440 Νέες Τεχνολογίες και διδασκαλία

<http://www.schooltime.gr/2014/08/31/440-lekseis-gia-tis-nees-texnologies-kai-didaskalia>



Μετά από την πολυετή συζήτηση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), νομίζω ότι μπορούμε να συμφωνήσουμε σε δυο-τρία πράγματα.

Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δεν είναι πανάκεια – λύση για όλα τα προβλήματα της διδασκαλίας. Έτσι όπως έχουν τα πράγματα οι ΤΠΕ για το δάσκαλο γίνονται ένα ακόμα εργαλείο, ως εργαλείο δεν οδηγούν αυτόματα στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας και όσων συνακόλουθα χαρακτηρίζουν τις διδασκαλίες μάθησης. Αντίθετα μπορεί να οδηγηθούν σε ακόμα πιο παραδοσιακές και δασκαλοκεντρικές πρακτικές.

Το σίγουρο είναι ότι η εργαλειοκίνητη λογική οδηγεί στην κατανάλωση τεχνολογικών προϊόντων χωρίς να καλύπτεται καμία ανάγκη, χωρίς να υπηρετείται κανένας εκπαιδευτικός στόχος. Για να χρησιμοποιήσουμε και μία αναλογία μπορούμε να πούμε ότι μας είναι άχρηστο ένα γρήγορο αυτοκίνητο όταν θέλουμε να μετακινηθούμε σε μικρές αποστάσεις με έντονα κυκλοφοριακά προβλήματα. Κατά τον ίδιο τρόπο πολλοί αντιμετωπίζουν και χρησιμοποιούν τον Η/Υ ως γραφομηχανή... Οι δυνατότητες, λοιπόν των ΤΠΕ αδρανοποιούνται. Με τις ΤΠΕ έχουμε τη δυνατότητα πολλαπλής προσέγγισης του γνωστικού αντικείμενου, χρήσης πλούσιου υλικού οπτικού και ηχητικού, εύκολης επέμβασης και αποθήκευσης, ευκολίας στην πρόσβαση που δίνει δυνατότητα συχνής επανάληψης και πολλές άλλες. Όλα αυτά μπορεί να είναι χρηστικά στη διδασκαλία ή να παραμείνουν αναξιοποίητες δυνατότητες. Άρα, αυτό που τίθεται ως ζήτημα είναι η σχέση τους με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και η διερεύνηση αυτής της σχέσης.

Επίσης τίθεται το ζήτημα του ρόλου που έχει ο δάσκαλος. Αν αντιμετωπίζει τις ΤΠΕ ως κάτι στατικό όπως ο πίνακας, η φωτοτυπία, το επιδιασκόπιο, το βίντεο, δηλαδή σαν ένα ακόμα εργαλείο ή καλύτερα όπλο απέναντι στους μαθητές, τότε δεν επηρεάζεται σε τίποτα ο ρόλος του. Συνεχίζει κατ' ουσία να διδάσκει με τον ίδιο τρόπο, όπως και πριν από την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδασκαλία του. Αν όμως αντιλαμβάνεται το δυναμικό και διαδραστικό χαρακτήρα τους τότε η θέση του παύει να είναι απέναντι στους μαθητές. Αυτός ο δυναμικός και διαδραστικός χαρακτήρας των ΤΠΕ δεν επιτρέπει την μετωπική διδασκαλία. Αντίθετα, επιβάλλει ο δάσκαλος να είναι δίπλα και μαζί με τους μαθητές του απέναντι στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο.

Όλα αυτά, όμως, είναι ζητήματα κυρίως της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτή καθορίζει τον χαρακτήρα του σχολείου και της διδασκαλίας. Έτσι, η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση παρουσιάζεται σαν το σύγχρονο βήμα που πρέπει να κάνουμε, αλλά η τάξη παραμένει αναλλοίωτη, υποβάλλει τη μετωπική διδασκαλία και διδάσκει περισσότερο πειθάρχηση και υπακοή και λιγότερο γνώση. Οι νέες τεχνολογίες χρησιμοποιούνται με εργαλειοκίνητη λογική χωρίς να τίθεται το ζήτημα της κριτικής χρήσης τους, της κριτικής των αναλυτικών και ωρολόγιων προγραμμάτων, των δομών του σχολείου, κλπ. Οι μαθητές παρακολουθούν και δεν αυτενεργούν. Οι νέες τεχνολογίες με τον τρόπο αυτό, μετά το ξεθάμπωμα της γυαλιστερής έκπληξης, αφήνουν περισσότερη πλήξη, κάνουν το σχολείο ακόμη πιο αφόρητο.

εκπαιδευτικά ζητήματα

Γιατί οι μαθητές καταστρέφουν το σχολικό ψηφιακό υλικό;
<http://www.schooltime.gr/2013/03/16/mathites-sxoliko-psifiako-iliko>

Η πρώτη μορφή αυτού του κειμένου είχε δημοσιευτεί στο δίκτυο «αλφαβήτα», αλλά δεν υπάρχει στις νέες σελίδες του. Ωστόσο, ξαναδιαβάζοντάς το είδα τη σημασία του με άλλο μάτι. Συγκεκριμένα, ανάμεσα σε όσα προβλέπονται και συζητιούνται στις μέρες του τρίτου μνημονίου είναι και η χρέωση των σχολικών βιβλίων¹.

Φαίνεται όμως ότι το κλίμα προετοιμαζόταν πριν η κρίση γίνει το ατράνταχτο άλλοθι των περικοπών στην εκπαίδευση. Το 2009 είχε δοθεί θέμα έκθεσης που ξέφευγε από τα γνωστά εκθεσιακά κλισέ. Περισσότερο, συμπτωματικά ίσως, υπηρέτουσε διακηρυγμένες αλλά και άρρητες πολιτικές επιλογές.

Το θέμα: *Συχνά παρατηρείται πολλοί μαθητές να καταστρέφουν τα σχολικά τους βιβλία στα προαύλια των σχολείων κατά το τέλος του σχολικού έτους. Σε άρθρο που θα δημοσιευθεί στη σχολική σας εφημερίδα να αιτιολογήσετε το παραπάνω φαινόμενο και να αναφερθείτε στους τρόπους που θα συμβάλουν στην αρμονική συνύπαρξη του βιβλίου με τα ηλεκτρονικά μέσα πληροφόρησης και γνώσης.*

Τα δύο «ζητούμενα» μοιάζουν ασύνδετα μεταξύ τους. Το πρώτο ζητά από τους μαθητές να αιτιολογήσουν την καταστροφή των σχολικών βιβλίων. Το Υπουργείο έχει γράψει ήδη τη δική του «έκθεση» σχετικά με το ζήτημα αυτό με την εγκύκλιο για την «επιστροφή των βιβλίων»². Η βασική αιτία της εγκυκλίου είναι «το δυσβάσταχτο οικονομικό βάρος που αποτελεί η έκδοση των σχολικών εγχειριδίων».

Το θέμα λειτουργεί ενοχοποιητικά. Θα προσπαθήσω μια κριτική προσέγγιση που αντιστρέφει τους όρους απολογούμενου και κατήγορου.

Τα περισσότερα από τα σχολικά βιβλία δεν έχουν καμία αξία από μόνα τους. Αυτό που τους δίνει αξία είναι ότι αποτελούν εγχειρίδια διδασκαλίας και εν τέλει το περιεχόμενό τους γίνεται αντικείμενο εξέτασης και εργαλείο ελέγχου.

Ψυχολογικά, λοιπόν, το σχολικό βιβλίο είναι ταυτισμένο με την πλήξη, την ανία, τον πειθαναγκασμό της εκπαιδευτικής πράξης και κυρίως είναι ταυτισμένο με τον καθορισμό της αξίας του μαθητή, που γίνεται με κριτήριο την αναπαραγωγή του περιεχομένου του. Το περιεχόμενο του βιβλίου είναι υπεράνω κρίσης για τους μαθητές και λειτουργεί σαν ιερό κείμενο που ευλαβικά πρέπει να προσκυνούν.

Πώς μπορεί να νιώθει κάθε μαθητής; Πόσο έχει ασυναίσθητα υποταχθεί στην αυθεντία του ενός σχολικού εγχειριδίου; Σε ποιο βαθμό κάτι τέτοιο συνιστά απαξίωση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των εφήβων και υποτίμηση της νοημοσύνης τους;

Δε θα υπεισελάθω σε λεπτομέρειες που αφορούν την ποιότητά των σχολικών βιβλίων, τον τρόπο συγγραφής τους, τη βιβλιοδεσία, τη γλώσσα τους, τη σαφήνεια τους, κ.τ.λ. Κάτι τέτοιο θα άνοιγε πάρα πολύ τη συζήτηση. Αλλά, με αφορμή αυτές τις επισημάνσεις, για τις οποίες όλοι έχουμε άποψη, θα συνεχίσω το συλλογισμό μου.

Όλα τα προηγούμενα απαντούν στο αφοπλιστικό ερώτημα: Ξέρετε κάποιον που αγόρασε σχολικό βιβλίο για να το διαβάσει τον ελεύθερο χρόνο του; Όπως, ίσως, αγοράζει άλλα βιβλία; Νομίζω πώς ούτε ο φανατικότερος βιβλιόφιλος φτάνει σε αυτό το σημείο...

Τι θα μπορούσε, λοιπόν, να γίνουν τα σχολικά βιβλία – εφόσον οι μαθητές δεν τα θέλουν – μόλις τελειώσει η σχολική χρονιά; Θα μπορούσαν να ανακυκλωθούν, αφού το χαρτί είναι υλικό αναγκαίο για τον πολιτισμό μας. Ωραία! Έχετε δει κάδους ανακύκλωσης χαρτιού σε πολλά σχολεία; Το σχολείο και οι κρατικές υπηρεσίες ανακυκλώνουν το χαρτί που χρησιμοποιούν;

Αν τα παραπάνω καταδείχνουν τις αιτίες του φαινομένου καταστροφής των σχολικών βιβλίων, μπορούμε να αντιστρέψουμε το ερώτημα του θέματος για όσες περιπτώσεις το βιβλίο, εξαιτίας της ευτελούς βιβλιοδεσίας, δεν έχει καταστραφεί μόνο του. Για ποιο λόγο οι μαθητές δεν πρέπει να καταστρέφουν τα βιβλία; Νομίζω ότι η εξήγηση δεν πρέπει να είναι μία έκθεση...

¹ <http://esos.gr/article/eidisis-defterovathmia-ekpaidefsi/ta-eksi-metra-gia-tin-paideia-xreosi-sxolikon-vivlion-sygxoneyseis-aei-sxoleion-meiosi-arithmoy-anapliroton-kai-oromisthion>

² Αριθ. Πρωτ. 65351/Γ2/ 19-5-2008, <http://users.dra.sch.gr/symfo/20080519books.pdf>

(Σε αντίθεση με όσα έγραψα ως εδώ, είμαι από αυτούς που έχω κρατήσει και έχω ακόμη πολλά σχολικά βιβλία. Απλώς προσπαθώ να κατανοήσω τους μαθητές και να «αιτιολογήσω» το φαινόμενο – κατά τη διατύπωση του θέματος).

Το δεύτερο ζήτημα είναι αποκομμένο από το πρώτο. Η σύνδεσή του με το πρώτο δεν εξηγείται με όρους ενός ενιαίου κειμένου, αλλά μέσω των πολιτικών προθέσεων που ήδη έχουν εκφραστεί. Το Υπουργείο σχεδίαζε τη διανομή 120.000 φορητών ηλεκτρονικών υπολογιστών στους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου από την ερχόμενη σχολική περίοδο 2009-10³. Επίσης το ζητούμενο βασίζεται σε λογική στρέβλωση. Υπονοεί την αντιπαράθεση δύο διαφορετικών μέσων. Οι δύο έννοιες, βιβλίο και ηλεκτρονικά μέσα – ως μέσα πληροφόρησης και γνώσης – δεν είναι ανταγωνιστικά.

Θα πρέπει να δούμε τη «φύση» της οθόνης, που παραπέμπει στα ηλεκτρονικά μέσα και τη «φύση» του χαρτιού, που παραπέμπει στο βιβλίο. Από την οθόνη, η πρόσληψη πληροφοριών και η κριτική, δημιουργική επεξεργασία τους, ώστε να συγκροτήσουν αυτό που λέμε γνώση, είναι πολυμεσική, αλλά και περιορισμένη. Τα ηλεκτρονικά μέσα έχουν τα χαρακτηριστικά της άμεσης, εύκολης, γρήγορης, φτηνής πρόσβασης, είναι πιο «δημοκρατικά», αλλά έχουν «άυλη» μορφή. Το βιβλίο έχει τη θερμή της απτής παρουσίας, είναι πιο οικείο, έχει μυρουδιά και τα ίχνη της ανάγνωσης, μοναδικά ίχνη πάνω στις σελίδες του. Πολλά βιβλία είναι κομμάτι της προσωπικής ιστορίας του καθενός.

Ηλεκτρονικά μέσα και βιβλίο είναι συμπληρωματικά μέσα. Τα πρώτα μπορούν να υποκαταστήσουν την έλλειψη βιβλιοθηκών, να λύσουν το πρόβλημα του κόστους ενός βιβλίου, να μειώσουν το χώρο όσων θεωρούμε χρήσιμα, κ.τ.λ. Αλλά, δεν υποκαθιστούν το βιβλίο. Απλό τεκμήριο της παραπάνω διαπίστωσης είναι ότι με τη διάδοση, κυρίως των υπολογιστών, πολλοί προέβλεψαν ότι θα μειωθεί η κατανάλωση χαρτιού. Αντίθετα, η κατανάλωση χαρτιού αυξήθηκε. Το βιβλίο είναι πολυμεσικό με το δικό του τρόπο, απευθύνεται σε όλες τις αισθήσεις.

Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να συμπεράνουμε ότι το θέμα ήταν συνδεδεμένο με την πραγματικότητα ή ότι αποτελούσε τρόπο διάχυσης πολιτικών επιλογών. Βέβαια, ίσως σε λίγα χρόνια οι μαθητές στα προαύλια θα καταστρέφουν το σχολικό ψηφιακό υλικό... Αλλά δεν θα μας νοιάζει, θα το 'χουν πληρώσει άμεσα.

³ http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_economy_100004_13/05/2009_314371

868 λέξεις για την παράδοση και τους νέους

<http://www.schooltime.gr/2013/03/18/868-lekseis-gia-tin-paradosi-kai-tous-neous/>

Συχνά, με αφορμή τα θέματα της έκθεσης που δίνονται στις πανελλαδικές εξετάσεις της γ' λυκείου σκέφτομαι τι θα μπορούσα να γράψω εγώ στη θέση των μαθητών. Έτσι, με τη σιγουριά ότι το κείμενό μου δεν θα καθορίσει σε τίποτα την εκπαιδευτική μου πορεία, κάθομαι στο «πρηχτολόγιο» και παίζω με τα πλήκτρα. Πριν μπω στο θέμα μου, θέλω να επισημάνω ότι το ζήτημα της παράδοσης είναι τόσο σημαντικό, ώστε να τίθεται τακτικά ως αντικείμενο σκέψης κατά την τελετή ενηλικίωσης που συνιστούν οι πανελλαδικές εξετάσεις. Εν αναμονή της νέας εμφάνισης του sos θέματος αναπτύσσω το προηγούμενο, που δόθηκε το μακρινό 2008.

«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».

Η παράδοση κατ' ουσίαν ως συσσωρευμένη γνώση και τυποποιημένη συμπεριφορά έχει έτοιμες λύσεις για προβλήματα πριν καν αυτά παρουσιαστούν. Τα μέλη της πολιτισμικής κοινότητας που την υιοθετούν απαλλάσσονται από τον κόπο και την προσπάθεια να βρουν τις δικές τους απαντήσεις σε πολλά καθημερινά και άλλα ζητήματα. Για να γίνει σαφέστερη αυτή η οπτική ίσως χρειάζονται κάποια παραδείγματα.

Η παράδοση επιτάσσει τον τελευταίο λόγο να τον έχει ο πατέρας. Έτσι, διαφωνίες που οξύνουν τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια λύνονται πάντα με την ορθή παρέμβασή του. Εξάλλου και τυπικά ο πατέρας ορίζεται ως αρχηγός. Στον ίδιο τομέα η παράδοση επιτάσσει τη γυναίκα ως κυρίαρχο της κουζίνας και υπεύθυνη για ζητήματα του σπιτιού, όπως η καθαριότητα, το μαγειρέμα, η φροντίδα των παιδιών. Και αν, παρά τα πατροπαράδοτα και εξαιτίας των ιστορικών εξελίξεων και του φεμινιστικού κινήματος, καθιερώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες η γυναίκα να είναι και εργαζόμενη, αυτό δεν την απαλλάσσει από τις υποχρεώσεις του σπιτιού. Αυτό είναι μια γόνιμη στάση που ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες των καιρών χωρίς να προσβάλλει τις αρχές και τις συνήθειες που δοκιμάστηκαν επί αιώνες ως νοοτροπία και συμπεριφορά.

Όμως οι νέοι απιστούν και αυθαδιάζουν πολλές φορές. Καθώς η ωριμότητα τους καθιστά ικανούς να κρίνουν οδηγούνται στην αμφισβήτηση. Η διάσταση της σχέσης νέων και παράδοσης δεν αφορά μόνο καθημερινά ζητήματα. Απτεται και άλλων σημαντικών πτυχών.

Ας σταθούμε στο ζήτημα των σχέσεων μεταξύ των δύο φύλων. Οι σημερινοί νέοι όχι μόνο δεν ακολουθούν τα πατροπαράδοτα που έχουν σχέση με τη γνωριμία και το είδος των επαφών πριν από το γάμο αλλά πολλές φορές αμφισβητούν στην πράξη και τον ίδιο το γάμο. Ή όταν αποφασίζουν να παντρευτούν προτιμούν τη γραφειοκρατική διεκπεραίωση παρά την ιερή τελετή. Κάτι τέτοιο μπορεί να διαταράξει και την οικονομική ζωή εφόσον επεκταθεί και σε αμφισβήτηση των εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων που σχετίζονται με κουφέτα, πυροτεχνήματα, τούρτες κλπ. Είναι άξια μελέτης το εύρος και η ένταση της αμφισβήτησης των παραδόσεων από τους νέους, τη στιγμή που ακόμα και ιεράρχες στρατεύονται για να τους νουθετήσουν αυτοί δεν τρομάζουν ούτε από το φόβο της κόλασης.

Προτίμησα να δείξω με συγκεκριμένες αναφορές το χάσμα (ή την απομάκρυνση, όπως θέλει η διατύπωση του θέματος) των εννοιών νέοι –παράδοση. Δε θα κάνω κατάχρηση του χρόνου σας, αν και η παράδοση θέλει τους ακροατές τέτοιων εκδηλώσεων να υπομένουν καρτερικά, με την πλήξη στο βλέμμα, τις αυτονόητες κενολογίες των ομιλητών. Νομίζω ότι καταδείχτηκε αρκούντως ότι η ενοχή των νέων είναι αδιαμφισβήτητη και μόνη λύση είναι ο σωφρονισμός και όχι οι αόριστες απειλές.

Θα πρέπει, όμως, να σταθώ και σε τρόπους «επανασύνδεσης» των νέων με την παράδοση. Εξαρχής τοποθετούμαι λέγοντας ότι η αμφισβήτηση και εύρεση νέων τρόπων συμπεριφοράς και η υιοθέτηση νέων αντιλήψεων δεν είναι δυνατόν να ανακοπεί. Και ανήκει στους νέους η δοκιμή για την εύρεσή τους. Αλλοίμονο στους εφήβους που είναι πιο γέροι από τους παππούδες τους. Όμως ως δημοκρατική κοινωνία οφείλουμε, πριν επιβάλλουμε το ορθό, να βρούμε μία επίφαση διαλλακτικότητας και κατανόησης.

Θα μου επιτρέψετε να σταθώ στη διατύπωση του θέματος. Θεωρώ ότι η λέξη «απομακρύνονται» πρέπει να γίνει αντιληπτή στην κυριολεξία της. Δηλαδή να εννοηθεί η παράδοση ως ένας γεωγραφικός χώρος όπου θα βρίσκονται οι νέοι. Θα πρέπει λοιπόν να δημιουργήσουμε πολλούς τέτοιους χώρους όπου όλα θα είναι παραδοσιακά και ιδανικά, από το ντύσιμο και το φαγητό και τις άλλες εκφάνσεις της υλικής καθημερινότητας ως τις σχέσεις μεταξύ των μελών. Η απομάκρυνση του νέου από τους παιδαγωγικούς αυτούς χώρους θα ελέγχεται και ως προς την κατεύθυνση και ως προς τη χρονική διάρκεια. Έτσι μπορούμε να καταστήσουμε μετρήσιμη τη σχέση τους με την παράδοση. Προτείνω μάλιστα η μέτρηση να γίνεται με βάση την πληρότητα. Παράδειγμα, πλήρης παρά δύο ώρες σε καφετέρια, πλήρης παρά μισής ώρας χαριεντισμού μετά φιλέντα, κλπ.

Κατά τον τρόπο αυτό θα μπορούμε, με την ενηλικίωση, να παρέχουμε και «πιστοποιητικό παραδοσιακότητας» υπογεγραμμένο από σεπτές χείρας αρμοδίων αξιωματούχων.

Το ίδιο κυριολεκτικά θα πρέπει να γίνει αντιληπτή και η λέξη «επανασύνδεση». Ήτοι, η παρακολούθησις του πιστοποιηθέντος νέου θα είναι διαρκής. Εν περιπτώσει καθ' ην γίνει αντιληπτό ότι αδόκιμοι ιδέαι και ρηξικέλευθα πράξεις χαρακτηρίζουν τον νέον, τότε αμέσως θα επανασυνδέεται με την παράδοσιν ομοίως του τρόπου καθ' ον συνδέεται ατμομηχανή και βαγόνιον αμαξοστοιχίας. Ο νέος θα είναι αναγκασμένος όπως σύρει

όχημα πλήρους παραδοσιακών ειδών, ήτοι κατσαρόλες, σκάφες, κλίνες, «όλα τα παλιά αγοράζω». Το όφελος θα είναι διπλό: και ο νέος θα είναι επανασυνδεδεμένος με την παράδοσιν και θα έχουμε πλήθος κινούμενα λαογραφικά μουσεία.

436 λέξεις για λεπτομέρειες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας

<http://www.schooltime.gr/2013/04/20/436-lekseis-gia-leptomereies-tis-ekpaideutikis-pragmatikotitas-2/>

Το τελευταίο χρονικό διάστημα όλα τα ζητήματα έχουν μετατοπιστεί στην οικονομική πτυχή τους, καλύπτονται από τη σκιά της οικονομίας. Έτσι η κρίση γίνεται ευκαιρία για την αποδόμηση της εκπαίδευσης και κάποια πράγματα δεν βρήκαν τη σημασία που θα είχαν σε άλλες συγκυρίες, επειδή δεν σχετίζονται άμεσα με την οικονομία, αλλά με την ιδεολογική ηγεμονία.

Για πρώτη φορά τον Ιούνιο 2012 το υπουργείο παιδείας περιλάμβανε στα «στατιστικά των γραπτών βαθμολογιών Πανελλαδικών Εξετάσεων» και αρχείο με τον μέσο όρο βαθμού πρόσβασης κατά διεύθυνση και κατά κατεύθυνση. Δηλαδή, στοιχεία που επιτρέπουν την ιεραρχική κατάταξη των εκπαιδευτικών περιοχών σύμφωνα με τη βαθμολόγηση των μαθητών στις πανελλαδικές εξετάσεις. Οι συγκρίσεις αναπόφευκτες, όπως και τα ερωτηματικά. Τι διαφοροποιεί τις επιδόσεις των μαθητών θεωρητικής κατεύθυνσης που τελειώνουν το σχολείο στη Λάρισα, στη Ζάκυνθο και στην Ευρυτανία, που βρίσκονται στις πρώτες θέσεις, από τους μαθητές των Γρεβενών, της Πέλλας και της Δράμας, που βρίσκονται χαμηλά στην κατάταξη; Το ερώτημα δεν τέθηκε επισήμως.

Επισήμως, για πρώτη φορά η φετινή σχολική χρονιά άρχισε από τα μέσα Ιουλίου. Προφανώς ήταν κάτι που γίνεται άτυπα από χρόνια, εφόσον οι τελειόφοιτοι μαθητές ξεκινούν την προετοιμασία τους από το καλοκαίρι... Όμως, αυτήν τη φορά το υπουργείο προνόησε και η εξεταστέα ύλη των πανελλαδικών εξετάσεων ορίστηκε από τις 18 Ιουλίου, έναν μήνα μετά τις εκλογές του Ιουνίου, σχεδόν δυο μήνες πριν χτυπήσει το σχολικό κουδούνι. Το μήνυμα προς τους υποψηφίους ήταν σαφές και επίσημο: ξεκινήστε. Έτσι, πήραν φέτος το δρόμο τους το άγχος των μαθητών, η ευθύνη των κηδεμόνων, η έναρξη της ιδιωτικής φροντίδας και η απαξίωση της δημόσιας μέριμνας. Το γερασμένο άλογο του πανελλαδικού διαγωνισμού σέρνει το σκουριασμένο κάρο της εκπαίδευσης.

Έναν μήνα μετά, 17 Αυγούστου 2012, έχουμε τη «συγκρότηση επιτροπής για την κατάθεση πρότασης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου του εκπαιδευτικού». Ίσως θα μπορούσε κάποιος να επαινέσει την προνοητικότητα και την οργάνωση των υπηρεσιών. Φαίνεται πως ξέρουν τι κάνουν: φροντίζουν για τους μηχανισμούς καθήλωσης και ελέγχου.

Αντίθετα, την ίδια στιγμή δεν υπήρξε η ανάλογη έγνοια και εκκρεμούσαν τα Αναλυτικά Προγράμματα για τη Β΄ Λυκείου. Ή μάλλον, όπως αποδείχτηκε, εκκρεμούσε η ακύρωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Α΄ Λυκείου, που ίσχυσαν την προηγούμενη χρονιά στα φιλολογικά μαθήματα. Τα σχολεία άνοιξαν στις 11 Σεπτεμβρίου και τα προβλήματα περίσσευαν· ποιος νοιάζεται για τέτοιες λεπτομέρειες, όταν τα παιδιά είναι μέσα στις αίθουσες... Στις 19 Σεπτεμβρίου εκδόθηκε η εγκύκλιος για τα μαθήματα της Β΄ και Γ΄ λυκείου. Στις 28 ήρθαν και οι οδηγίες που ακυρώνουν τα περσινά – «νέα» – Προγράμματα Σπουδών.

Κάπως έτσι ξεκίνησε η σχολική χρονιά και φτάνει ανεπαισθήτως στο μέσο της με φημολογίες, παλινωδίες και αιφνιδιασμούς που επιβεβαιώνουν ότι η προχειρότητα αφορά την ουσία και ο σχεδιασμός την ολοκληρωτική απορρύθμιση.

δημοσιεύτηκε στο «Παιδεία και Κοινωνία», ένθετο της Αυγής 3/2/2013

486 λέξεις για την «επιστροφή των σχολικών βιβλίων»

<http://www.schooltime.gr/2013/05/18/486-lekseis-gia-tin-epistrofi-ton-sxolikon-vivlion/>

Τα σχολικά βιβλία γίνονται θέμα από διάφορες οπτικές. Θα σταθώ στο ζήτημα της επιστροφής ή της χρέωσής τους. Δεν είναι μόνο φέτος που με άλλοθι την κρίση τέθηκε το ζήτημα ώστε να περικοπούν οι δαπάνες. Πριν από πέντε χρόνια, όταν ακόμα οι επιστήμονες οικονομολόγοι που σχεδιάζουν τη σωτηρία δεν υποψιάζονταν την επερχόμενη καταστροφή, έγγραφο από το Υπουργείο Παιδείας άρχιζε ως εξής:

«Έχει παρατηρηθεί ότι στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς πολλοί μαθητές προβαίνουν στην καταστροφή των βιβλίων τους...» είναι η αρχή [του εγγράφου του ΥΠΕΠΘ](#) και ακολουθεί η έκθεση ιδεών για να φτάσει στο δια ταύτα: «της επιστροφής και επαναχρησιμοποίησης βιβλίων σε άριστη κατάσταση».

Τι δεν είχε παρατηρηθεί;

Είναι οι μαθητές που δε σέβονται τα βιβλία ή μήπως τα σχολικά εγχειρίδια κατά κανόνα είναι κακογραμμένα, κακοδεμένα, με λάθη, χωρίς αισθητική και προσβάλλουν τόσο το μαθητή όσο και την παιδεία μας. (Ποια είναι η διαδικασία συγγραφής τους;) Αυτό βέβαια δε «νομιμοποιεί» την καταστροφή των βιβλίων. Όμως, ποιες είναι οι πραγματικές αιτίες που κάνουν τους μαθητές να «ξεσπάσουν» στα βιβλία; Αν το δούμε ως συναισθηματική αποφόρτιση από το αίσθημα άγχους και καταπίεσης που τους προκαλεί το εκπαιδευτικό σύστημα καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, μήπως πρέπει να ψάξουμε τις αιτίες αυτών των συναισθημάτων άγχους και καταπίεσης;

Είναι δημοκρατικό να στερούμε, έστω από έναν μαθητή, το δικαίωμα να κρατήσει τα βιβλία του επειδή νιώθει ότι με αυτά έμαθε ορισμένα πράγματα ή τα συνέδεσε με ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής του; (Αυτά τα βιβλία που ο φορολογούμενος κηδεμόνας του έχει ήδη προπληρώσει) Ή μήπως δημοκρατία δε σημαίνει και σεβασμός στη μειοψηφία; Κυρίως σεβασμός στη μειοψηφία γιατί οι πλειοψηφίες δε χρειάζονται προστασία.

Τα σχολικά βιβλία είναι τόσο σημαντικό έξοδο για την ελληνική πολιτεία; Ή μήπως ξεχνάμε ότι η χρηματοδότηση της παιδείας είναι σε επίπεδο τριτοκοσμικό και την ίδια στιγμή ονειρευόμαστε ευρωπαϊκά μοντέλα;

Είναι σωστό, επειδή, ας πούμε εμείς, δεν κρατήσαμε, δε χρησιμοποιήσαμε, δε διαβάσαμε, δεν... δεν... δεν... να κρίνουμε εξ ιδίων τα αλλότρια;

Ή μήπως διαβάσαμε και συνεχίζουμε διαβάζουμε;

Είναι τόσο το ενδιαφέρον μας για τα βιβλία που φαντάζομαι ότι φροντίσαμε, όπως εδώ και χρόνια εξαγγέλλουμε, κάθε σχολείο να έχει την πλούσια και ενημερωμένη βιβλιοθήκη του. Εκεί οι μαθητές μαθαίνουν τη συμπεριφορά σχετικά με τη μεταχείριση των βιβλίων. Αυτή που τους κατηγορούμε και τους ενοχοποιούμε ότι δεν έχουν. «Είναι παλιόπαιδα – παιδιά παλιανθρώπων», όπως σχολίαζε το καλοκαίρι του 2006 ο Νίκος Ξυδάκης στην Καθημερινή. http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_civ_2_25/06/2006_188439

Ξανάρθε, λοιπόν, το ζήτημα, και τώρα δεν χρειάζεται το άλλοθι της καταστροφής των βιβλίων από τους μαθητές. Βέβαια, δεν θα μας απασχολήσει αν είναι δυνατόν ο μαθητής να μάθει χωρίς να χρησιμοποιήσει, δηλαδή χωρίς να σημειώσει, να τσακίσει, να λερώσει, να νιώσει δικό του το βιβλίο. Ή μήπως δε μας νοιάζει αν μάθει, μήπως θέλουμε να τον οδηγήσουμε ακόμα περισσότερο στην αμάθεια και τώρα πια δεν χρειάζεται να ψάχνουμε προσχήματα και ιδεολογικοποιημένες στρεβλώσεις για να δικαιολογήσουμε και να επιβάλουμε την αδιαφορία μας για την ουσία της εκπαίδευσης. Στο όνομα της κρίσης μπορούμε να γκρεμίσουμε κάθε ίχνος κοινωνικού δικαίου.

500 λέξεις για αυτό που τρέχουν να προλάβουν

<http://www.schooltime.gr/2013/06/29/500-lekseis-gia-auto-pou-trexoun-na-prolavoun/>

Το κείμενο αυτό γράφτηκε ως συνέπεια συζητήσεων μέσα στις σχολικές αίθουσες και συνύπαρξης με τους μαθητές. Μαθητές κουρασμένοι και ασθμαίνοντες, κάποιοι σ' ένα βαθμό αδιάφοροι για το μάθημα, αλλά και αγχωμένοι – κυρίως ορισμένοι – για την επίδοσή τους· όλοι δέκτες απαιτήσεων που κατευθύνουν το τρεχαλητό της καθημερινότητάς τους. Προχτές μια μαθήτρια έφευγε μετά την τρίτη ώρα του μαθήματος. «πού πας, ρε Μαρία;», ρώτησα. «Μα κύριε, δουλεύω», απάντησε ξερά και κατάλαβα ότι έκανα «λάθος»... Απέναντι σ' αυτές τις καταστάσεις ό,τι και να πει κάποιος θα 'ναι «λάθος». Δεν γράφω, λοιπόν, γι' αυτές τις περιπτώσεις.

Το θέμα είναι γι' αυτό που φαίνεται μέσα στις αίθουσες και τι είναι αυτό που συμβαίνει: όλοι απαιτούν, απαιτούν απ' αυτούς τους νέους αντάλλαγμα για καθετί που τους προσφέρουν, «σου δίνω τόσα εγώ, ποια είναι η δική σου δουλειά»; Και αυτοί θα πρέπει να αποδείξουν ότι αξίζουν την προσφορά που τους δίνεται. Αν η προηγούμενη διαπίστωση υπονοεί ότι πίσω από την απαίτηση βρισκόμαστε εμείς σαν γονείς, σε πολλές περιπτώσεις τα πράγματα είναι ακόμη χειρότερα: τους ζητούμε πράγματα που δεν τους προσφέρθηκαν (από κανέναν, για να βάλω και το ποιητικό αίτιο)!

Ας γίνω πιο συγκεκριμένος, ειδικά με τα μαθήματα και το σχολείο φτάσαμε στο σημείο να έρχονται για να αποδείξουν πως ξέρουν και όχι για να μάθουν. Και η απόδειξη είναι ο βαθμός... Έτσι, από το διαδοχικό σχήμα «διδασκαλία – μάθηση – επιβράβευση (βαθμός)» καταργείται το μεσαίο στάδιο. Το παράδοξο είναι ότι το ίδιο συμβαίνει και στην εξωσχολική βοήθεια που έχουν, και κει – που υποτίθεται ότι καταφεύγουν για να πάρουν όσα δεν τους προσφέρει το σχολείο – και εκεί δεν μαθαίνουν, αλλά πρέπει να αποδείξουν πως ξέρουν!

Ενδείξεις που φανερώνουν τα προηγούμενα είναι ότι όταν, για παράδειγμα, τους επιστρέφεται ένα γραπτό δεν κοιτούν τι έκαναν σωστά, τι λάθος, τι παρέλειψαν, αλλά μόνο τι βαθμό πήραν. Τι συμβαίνει στις ψυχές και στη σκέψη τους; Γιατί αυτή η αγωνία που καταργεί το στάδιο της μάθησης; Ας αφήσω όμως την απάντηση στον αναγνώστη που βρήκε ενδιαφέρον να διαβάσει το κείμενο ως εδώ.

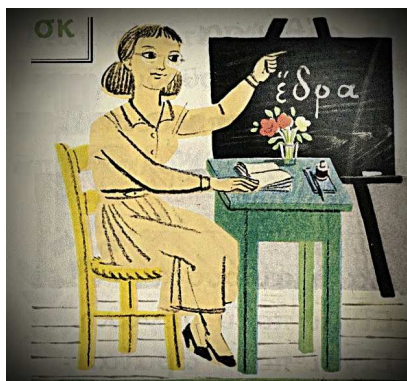
Έτσι, λοιπόν, τα παιδιά μας τρέχουν ολημερίς για να αποδείξουν κάτι, για να αποδείξουν ότι αξίζουν· και καμιά απόδειξη δεν είναι αρκετή, κανένα «μπράβο» δεν μένει μόνο του, αλλά συνήθως ακολουθεί εκείνο το «μπορείς και καλύτερα, και περισσότερο». Και οι νέοι τρέχουν όλο και πιο γρήγορα για να φτάσουν το καλύτερο και το περισσότερο. Όμως, ο συγκριτικός βαθμός δεν έχει τέλος...

Το χειρότερο σ' αυτήν την κατάσταση είναι ότι τα πράγματα αντιστρέφονται πλήρως. Εννοώ ότι φτάνουμε σε παθολογία. Καλός, ας πούμε καθηγητής, για να μείνω στο θέμα της εκπαίδευσης, δεν είναι τόσο αυτός που προσφέρει, αλλά αυτός που απαιτεί. Η προσφορά, το χαλαρό και παιδαγωγικό κλίμα, η επικοινωνία με τους νέους θεωρούνται ανούσια πράγματα και ας είναι αυτά που οδηγούν στη μάθηση. Σημασία αποκτά η απαίτηση, η αυστηρότητα, ο εξαναγκασμός, η πίεση, ο φόβος. Ζητούμενο είναι η απόδειξη, ο βαθμός.

Και ξεχνάμε ότι και η μάθηση επιβραβεύεται (και) με βαθμό, αλλά κυρίως επιβραβεύεται με μια αίσθηση χαράς, μ' ένα εφηβικό χαμόγελο που όλο και περισσότερο σπανίζει. Και όχι μόνο μέσα στις σχολικές αίθουσες...

579 λέξεις για τις σκέψεις ενός φανταστικού* εξεταζόμενου

<http://www.schooltime.gr/2014/07/02/579-lekseis-gia-tis-skepseis-enos-fantastikou-eksetazomenou>



Βγήκαν οι βαθμολογίες των μαθημάτων που εξετάζονται στην ιερή τελετή ενηλικίωσης των εφήβων. Και τώρα πρέπει να συζητηθούν και να δικαιολογηθούν τα αποτελέσματα. Στο θέμα που ακολουθεί με γεωμετρική δομή θέτω το ζήτημα ποιες (υποθετικές) σκέψεις μπορεί να κάνει ένας μαθητής. Βέβαια, στην συγκυρία αυτή τα ερωτήματα για τους βαθμούς είτε δεν υπάρχουν (αν είναι καλοί), είτε απαντιούνται επιφανειακά... Πάμε λοιπόν στην Τετάρτη, 28 Μαΐου 2014, πρωί και στην άσκηση (οι ενδεικτικές απαντήσεις παρατίθενται μαζί με τις φράσεις που τις προκαλούν).

Έστω ένας μαθητής με «γλωσσική επίγνωση» και επηρεασμένος σαφώς από τον «κριτικό γραμματισμό».

Σχηματίστε την εικόνα του μαθητή στο θρανίο κατά την διάρκεια του πανελλαδικού διαγωνισμού/ εξέτασης στην Έκθεση.

Ο μαθητής διαβάζει τις ακόλουθες φράσεις από τις ερωτήσεις των θεμάτων.

Ερώτημα είναι τι μπορεί να σκέφτεται ο μαθητής.

B1. «Να αναπτύξετε το περιεχόμενο»...

Ενδεικτική απάντηση: πώς να αναπτύξω; φλυαρώντας; για ποιον λόγο ο ίδιος ο συγγραφέας δεν ανέπτυξε; τι θα πει περιεχόμενο; να εξηγήσω πως καταλαβαίνω τις έννοιες; να τις θεωρήσω σαφείς και να αναπτύξω τη συσχέτισή τους; να χρησιμοποιήσω συγκεκριμένο τρόπο ανάπτυξης; να αποδείξω κάτι; να πω τη γνώμη μου; με ποιο ακριβώς κριτήριο θα βαθμολογηθώ;

B2α. «Να βρείτε δυο τρόπους ανάπτυξης στην πρώτη παράγραφο».

Ενδεικτική απάντηση: εννοεί ανάπτυξης συλλογισμού ή παραγράφου; μάλλον παραγράφου, αφού ζητά δύο τρόπους. γιατί όμως δύο τρόπους αφού έχω διδαχτεί ότι υπάρχει και συνδυασμός μεθόδων; γιατί λέει τρόπους και όχι μεθόδους; επιπλέον δύσκολα μπορώ να έχω δύο συλλογισμούς σε μία παράγραφο. στην συγκεκριμένη παράγραφο ταιριάζει να θεωρήσω ότι ζητά τρόπο ανάπτυξης παραγράφου. Ουφ, γιατί δεν μου το ζητάνε πιο καθαρά;

B3α. «να γράψετε ένα συνώνυμο», β. «Να γράψετε ένα αντώνυμο».

Ενδεικτική απάντηση: συνώνυμο/ αντώνυμο άσχετο με τα συμφραζόμενα; να πάρω υπόψη μου τα συμφραζόμενα; υπάρχει κάποιο λεξικό ή λεξικά που θα είναι κριτήριο της βαθμολόγησης; τελικά τι νόημα έχει αυτή η ερώτηση σε μαθητές που αποφοιτούν από το Λύκειο; Θα πρέπει να προσποιηθώ τον χαζό για να γράψω.

B4α. «Να αιτιολογήσετε τη χρήση των εισαγωγικών».

Ενδεικτική απάντηση: αλήθεια πότε και με ποια τεκμηρίωση διδάχτηκε η χρήση των εισαγωγικών; ευτυχώς μοιάζουν εύκολες οι περιπτώσεις που μου ζητάνε.

B4β. «Να εντοπίσετε στο κείμενο τρεις εκφράσεις με μεταφορική σημασία».

Ενδεικτική απάντηση: τι εννοεί όταν λέει «εκφράσεις»; η λέξη μόνη της θεωρείται «έκφραση»; αλήθεια, υπάρχει γλώσσα που δεν βασίζεται λίγο-πολύ στη μεταφορά; γιατί δεν μου ζητά να εξηγήσω σε τι έγκειται η μεταφορά των φράσεων/ εκφράσεων που θα βρω;

Γ. «... να αναφερθείτε σε... αλλά και σε δραστηριότητες...».

Ενδεικτική απάντηση: μάλιστα, θα υπακούσω· αυτό το «αλλά και...» της διατύπωσης του θέματος; σημαίνει ότι υπάρχει αντίθεση ανάμεσα στα δύο ζητούμενα; μάλλον όχι· γιατί μου το ζητάνε έτσι;

Έμεινε αναπάντητη η B2β) ποια νοηματική σύνδεση εκφράζουν οι διαρθρωτικές λέξεις: έτσι...

Ενδεικτική απάντηση: Η απάντηση φαίνεται εύκολη ακόμα και αν δεν ξαναδώ το κείμενο, αλλά ας το επιβεβαιώσω:

Και με τους όρους το ίδιο συμβαίνει. Αλλάζουν νόημα, αλλάζουν απόχρωση, κατά τον τρόπο που τους μεταχειρίζεται κανείς και κατά τον σκοπό που επιδιώκει χρησιμοποιώντας τους. Έτσι, μπορούμε να μιλούμε όλοι για ανθρωπιά, αλλά να εννοούμε ολωσδιόλου διαφορετικό πράγμα ο καθένας.

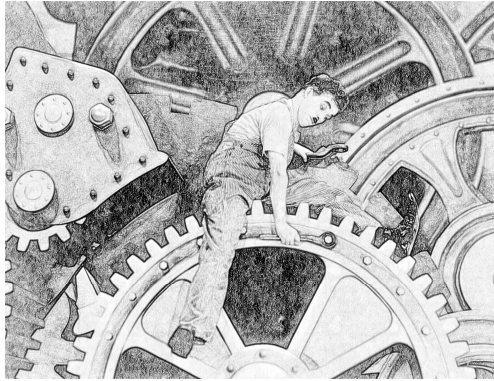
Ποιος ξέρει τι ακριβώς εννοούσε ο Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος; Πάντως σίγουρα όχι τις δικές μου απορίες.

Έτσι, μπορούμε να μιλάμε όλοι για τα ίδια πράγματα και να εννοούμε ολωσδιόλου διαφορετικό πράγμα ο καθένας.

* φανταστικός: διαλέξτε τη σημασία που θέλετε 1) που τον έχει δημιουργήσει η φαντασία, 2) που προσεγγίζεται μόνο με τη φαντασία, 3) που παριστάνει ή που αναφέρεται σε καταστάσεις όπου κυριαρχεί το υπερφυσικό, το εξωπραγματικό, 4) που εμφανίζεται να υπερβαίνει τα όρια της πραγματικότητας, 5) απίστευτος, εκπληκτικός, φοβερός.

288 λέξεις για τη δημόσια εκπαίδευση ωσάν προϋπόθεση της ιδιωτικής

<http://www.schooltime.gr/2014/08/04/288-lekseis-gia-th-dimosia-ekpaideusi-osan-proipothesi-tis-idiotikis>



Τα φροντιστήρια είναι αναγκαία, επειδή δεν δουλεύουν καλά τα σχολεία. Αυτή είναι η κυρίαρχη εξήγηση, όμως ας δούμε μήπως συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Μήπως, δηλαδή, τα φροντιστήρια υπάρχουν, επειδή ακριβώς τα σχολεία δουλεύουν πολύ καλά.

Το φαινομενικό παράδοξο οφείλεται στη σημασία και στο περιεχόμενο του ρήματος «δουλεύω» και της αντίληψης που έχουμε για τη μάθηση.

Έτσι λοιπόν το σχολείο δουλεύει για να προσφέρει μάθηση. Αν κάνουμε το συνεπαγόμενο ερώτημα θα δούμε ότι η μάθηση θεωρείται κατεξοχήν ατομική ευθύνη και είναι συνυφασμένη με τον καλό βαθμό, την επιτυχία στις εξετάσεις, την ανάδειξη σαν καλύτερου ή αν είναι δυνατόν με όλα μαζί, που

σίγουρα δεν είναι αυτονόητο.

Προς αυτήν την κατεύθυνση λοιπόν δεν είναι που δουλεύουν τα σχολεία και μάλιστα πολύ καλά;

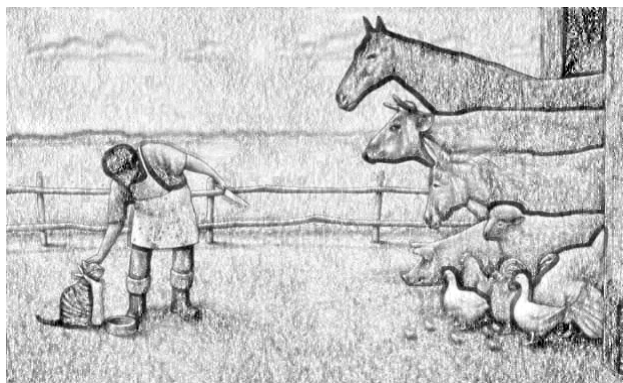
Όμως, ξέρουμε όλοι ότι η μάθηση είναι ζήτημα κοινότητας, δεν είναι τόσο το «σωστό» αποτέλεσμα, αλλά και η διαδικασία, είναι η ποιότητα του «λάθους», η αποδοχή αυτού που γίνεται αλλιώς αντιληπτό και του μαθητή που προσανατολίζεται διαφορετικά. Αυτά όμως είναι κάτι έξω από τον εκπαιδευτικό θεσμό, όπως και η κάλυψη κενών και αναγκών σχετικών με την πραγματική ζωή, τη μουσική, το διάβασμα, το χορό και όλα όσα έχουν αφεθεί εξολοκλήρου στην ιδιωτική πρωτοβουλία.

Συνεπώς, αυτό που άρρητα αλλά αναπόφευκτα διδάσκεται είναι η ανάγκη για «περισσότερο», «χρησιμότερο», «ωφελιμότερο» ως προς αυτό που το σχολείο θεωρεί μάθηση. Και, ακριβώς επειδή δουλεύει πολύ καλά το σχολείο, στήνεται ένας παράλληλος θεσμός που δουλεύει και στοχεύει ακριβώς στο «περισσότερο»...

Αν όλα τα προηγούμενα μοιάζουν παράδοξα, τότε θα πρέπει να βρούμε άλλη εξήγηση για το γεγονός ότι τα τελευταία τρία χρόνια το υπουργείο παιδείας ανακοινώνει την ξεταστέα ύλη του πανελλαδικού διαγωνισμού μέσα στον Ιούλιο, δύο μήνες πριν ξεκινήσουν τα σχολεία. Και δεν είναι παράδοξο ότι το... περισσότερο υποκαθιστά καλοκαιριάτικα αυτό με το οποίο συγκρίνεται...

349 λέξεις για είκοσι επτά μισούς μαθητές!

<http://www.schooltime.gr/2014/08/11/349-lekseis-gia-eikosi-efta-misous-mathites/>



Εδώ και λίγα χρόνια κάνω συλλογή εγγράφων του υπουργείου παιδείας με την κρυφή ελπίδα κάποτε να τις αξιοποιήσω όπως ο δάσκαλος Μαρτσέλο Ντ' Όρτα αξιοποίησε τα γραπτά των μικρών μαθητών του¹. Σίγουρα, αν η μύχια ελπίδα μου πραγματοποιηθεί, ο τίτλος του κειμένου αυτού θα είναι πιθανόν και ο τίτλος μίας επιμελημένης συλλογής. Να εξηγήσω, όμως, πώς προέκυψε. Πριν από χρόνια, σε κάποιο έγγραφο του Υπδβμκθ αναφέρεται ότι στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση «ο αριθμός μαθητών ανά τμήμα «θα είναι μέχρι είκοσι πέντε (25) με προσαύξηση 10%»².

Η κυριαρχία της λογιστικής αντίληψης φανερώνεται στη διατύπωση των εγγράφων και φανερώνει τα κίνητρα των τελευταίων αλλαγών, όπως οι συγχωνεύσεις σχολείων. Σαφώς και πρόκειται για οικονομικά μέτρα, σε βαθμό που τεμαχίζουν και τους μαθητές προκειμένου να υπολογιστούν τα δεδομένα. Τι θα πει λοιπόν 25+10% μαθητές; Και πώς γράφεται με λέξεις; Να λοιπόν μία καλή άσκηση νεοελληνικής γραμματικής και παράλληλα ο τίτλος του κειμένου: ο λογαριασμός μας δίνει ikosieftamisi, αλλά όχι, το σωστό δεν είναι «είκοσι επτάμισι» μαθητές, είναι «είκοσι επτά μισοί» μαθητές! Δεν είναι λογικό και συμφέρον να έχουμε ολόκληρους είκοσι επτά μαθητές και έναν μισό. Μια που βρισκόμαστε στην εποχή του «αυτο-»³, οι μαθητές μάλλον αυτοσυγχωνεύτηκαν και έμειναν μισοί.

Τα προηγούμενα που μοιάζουν χιουμοριστική διάθεση, δεν είναι παρά η παράλογη απόρροια της κυρίαρχης αντίληψης. Η αυτονομημένη γραφειοκρατία βρίσκεται στον δικό της αυτιστικό κόσμο, βουτηγμένη πλήρως στην εποχή του «αυτο-»⁴, αποκομμένη από την πραγματικότητα. Η επίσημη διοικητική γραφειοκρατία διεκδικεί με την πρόταξη των παιδαγωγικών κριτηρίων την ψυχή των μαθητών⁵, όμως δεν πειθεί κανέναν και ίσως να μην ενδιαφέρεται αν πειθεί. Από την άλλη, η συνδικαλιστική γραφειοκρατία λογαριάζει τα πράγματα κυρίως με τις χιλιομετρικές αποστάσεις και τις χαμένες οργανικές θέσεις των εκπαιδευτικών· φωνάζει «εναντίον» και πράττει «υπέρ» των συγχωνεύσεων! Ο διαιρεμένος μαθητής δικαιώνεται έτσι κι αλλιώς. Οι είκοσι επτά μισοί μαθητές εξυπηρετούνται από τη μία και οι άλλοι είκοσι επτά μισοί από την άλλη.

Όμως, ας κάνουμε ένα βήμα ακόμα και ας θέσουμε το ερώτημα αν τα σχολεία για τα οποία μιλάμε προορίζονται για μαθητές που θα βρίσκονται μόνο κατά το ήμισυ μέσα σ' αυτά. Ή, μια που δεν χωράνε στις αίθουσες των σχολείων, ακόμα λιγότερο...

1. Ο Μαρτσέλο Ντ' Όρτα επιμελήθηκε τρία βιβλία με κείμενα των μαθητών του. Στην Ελλάδα κυκλοφόρησαν στη δεκαετία του '90 με τους τίτλους «Εγώ ελπίζω να τη βολέψω», «Ο Θεός μας έπλασε τζάμπα» και «Ο Ρωμαίος και η Ιουλιέτα αρραβωνιάστηκαν από κάτω» από τις εκδόσεις «γνώση».

2. Υπδβμκθ, Αριθμός μαθητών ανά τμήμα, αριθ. πρωτ. 29188/Γ2, 14-03-2011

3. Το θέμα της έκθεσης του πανελλαδικού διαγωνισμού των τελιόφοιτων λυκείου 2010 είχε κύρια έννοια την «αυτομόρφωση», η νέα πανάκεια για τα δεινά της εκπαίδευσης ονομάστηκε «αυτοαξιολόγηση» (ΥΠΔΜΘ, αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αρ. πρ. 37100 / Γ1, 31 -3- 2010)

4. Το λεξικό της κοινής νεοελληνικής δίνει την ετυμολογία: < γερμ. Autismus < αρχ. αὐτ(ός) ὁ ἴδιος' -ismus = -ισμός.

5. ΥΠΒΜΚΘ, Ομιλία της Υπουργού Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Άννας Διαμαντοπούλου, στην ημερίδα ενημέρωσης και διαλόγου του Υπουργείου Παιδείας με τους Δημάρχους της χώρας, Δελτίο Τύπου, 28/02/2011

1553 λέξεις για μια διαφορετική ανάγνωση δελτίων τύπου του υπουργείου παιδείας
 «Οι συνειδήσεις χτίζονται από μικρή ηλικία και σε αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να παίξει πολύ σημαντικό ρόλο».

δελτίο τύπου του υπουργείου παιδείας, διά βίου μάθησης και θρησκευμάτων, 16/11/2010

<http://www.schooltime.gr/2014/08/26/1553-lekseis-diaforetiki-anagnosi-deltion-tipou-yp-paideias/>



Το κείμενο είναι παλιό. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί μειονέκτημα, αλλά αν σκεφτούμε την πιθανότητα όσα επισημαίνονται να ισχύουν ακόμη, τότε αυτόματα αποδεικνύεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική έχει συνέχεια· ότι υπάρχουν στόχοι που υπηρετούνται με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, ακόμα και αν – ίσως κυρίως τότε – φαινομενικά οι αποφάσεις του ενός υπουργού αναιρούν τις αποφάσεις του προηγούμενου.

Θα πάμε τέσσερα χρόνια πίσω και θα αξιοποιήσουμε την οπτική του Αλτουσέρ⁴ για να δούμε την ελληνική εκπαίδευση μέσα από τα δελτία τύπου του υπουργείου παιδείας, διά βίου μάθησης και θρησκευμάτων, που εκδόθηκαν κατά το διάστημα από την 1^η Οκτωβρίου ως την 1^η Δεκεμβρίου 2010. Αρχικά, ας επαναλάβουμε την κοινότοπη παρατήρηση ότι και στην ονομασία του υπουργείου διαφαίνεται η σύνδεση παιδείας και θρησκείας (ενώ μόνο προσωρινά συνδέθηκαν στο ίδιο υπουργείο παιδεία και πολιτισμός). Φαίνεται ότι στην Ελλάδα το σχολείο δεν αντικατέστησε το ρόλο της εκκλησίας ως κύριου ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους που συμβάλλει στην αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής· περισσότερο συνδέθηκαν σαν συγκοινωνούντα δοχεία υπό τον ίδιο φορέα της πολιτικής εξουσίας⁵. Αυτό διαφαίνεται και σε δελτίο τύπου του υπουργείου για τη συνάντηση της υπουργού με τον νεοεκλεγμένο δήμαρχο Θεσσαλονίκης. Τα θέματα που συζητήθηκαν ήταν εκπαιδευτικού χαρακτήρα και περιλαμβάναν τις «συναντήσεις του κ. Δημάρχου με τις θρησκευτικές κοινότητες της πόλης για τα προβλήματά τους»⁶.

Πριν προχωρήσουμε, ας θυμηθούμε ότι – κατά τον Αλτουσέρ – το σχολείο είναι ένας ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, ότι λειτουργεί κυρίως με ιδεολογία και ότι συμβάλλει στην αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής⁷. Αν και αυτά αλληλοπλέκονται και παρουσιάζονται ταυτόχρονα, ας δούμε βήμα – βήμα την επιβεβαίωσή τους, δηλαδή τον τρόπο που διαφαίνονται στον επίσημο λόγο του υπουργείου.

Το σχολείο λειτουργεί πρωτίστως με ιδεολογία. Είναι συνεχής η εκφραστική πρόταξη των μαθητικών αναγκών και η εμπλοκή τους στον ιδεολογικό λόγο. Το σύνθημα «πρώτα ο μαθητής» αναπαράγεται με ποικίλους τρόπους. Εντοπίζουμε τις παρακάτω φράσεις: «Όλοι οι μαθητές έχουν το ίδιο δικαίωμα στη γνώση»⁸, «καλλιέργεια των εννοιών της διαφάνειας και της αξιοκρατίας στη συνείδηση των μαθητών μέσα από το σχολείο»⁹, «Να προτάξουμε το “εθνικό” έναντι του “κομματικού”, σε όλα τα επίπεδα και να προσπαθήσουμε για δημοκρατική συνεννόηση σε όλους τους τομείς, κυρίως στην Παιδεία. Για μια Παιδεία υψηλής ποιότητας και για όλους»¹⁰, «Αγαπητοί μαθητές, όλη αυτή η πολύ μεγάλη αλλαγή στο σχολείο, που γίνεται με προσεκτικά και συγχρονισμένα βήματα, θέλει χρόνο. Γιατί η Παιδεία, όσο κανένα άλλος τομέας, χρειάζεται χρόνο και έχει ένα σύνθημα “Πρώτα ο μαθητής”»¹¹. Η ιδεολογία με την οποία λειτουργεί το ελληνικό σχολείο έχει, λοιπόν, τα εξής χαρακτηριστικά: όλα γίνονται για τους μαθητές, για το καλό τους και για τη δίκαιη αντιμετώπιση των αναγκών τους. Οι μαθητές δικαιούνται ποιοτική παιδεία χωρίς διακρίσεις, αλλά για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται εμπιστοσύνη στις καλές προθέσεις της πολιτείας και υπομονή. Οι καλές προθέσεις, οι επιλογές, η πρακτική και οι ενέργειες της πολιτείας είναι εξορισμού αυταπόδεικτες και κατάλληλες. Οι μαθητές αρκεί να έχουν υπομονή για να δεχτούν τις ευεργετικές συνέπειες της πολιτικής δράσης η οποία διαμορφώνει το εκπαιδευτικό τοπίο.

Το ίδιο συμβαίνει και όταν ο επίσημος λόγος του υπουργείου απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς. Για να το δούμε αυτό είναι αρκετό να διαβάσουμε το δελτίο τύπου για την παγκόσμια ημέρα εκπαιδευτικών. Επισημαίνουμε τις φράσεις: «η μέρα είναι αφιερωμένη στους πρωταγωνιστές της Εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς», «τα πράγματα μπορούν να αλλάξουν εάν οι εκπαιδευτικοί μπουν μπροστά», «η κοινωνία επενδύει σε εσάς», «οι

⁴ Λουί Αλτουσέρ, «Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους». Θέσεις, Θεμέλιο, Αθήνα 1999, σελ. 69-121

⁵ Λουί Αλτουσέρ, ό.π. σελ. 92

⁶ Υπδμθ, δελτίο τύπου, 23-11-2010

⁷ Λουί Αλτουσέρ, ό.π. σελ. 82-95

⁸ Υπδμθ, δελτίο τύπου, 1-12-2010

⁹ Υπδμθ, δελτίο τύπου, 16-11-2010

¹⁰ Υπδμθ, δελτίο τύπου, 28-10-2010

¹¹ Υπδμθ, δελτίο τύπου, 8-10-2010

κοινωνίες εξελίσσονται με δασκάλους με «Δ» και τέτοιους έχουμε πολλούς»¹². Ο εκπαιδευτικός ιδεολογικός λόγος της πολιτικής εξουσίας κολακεύει τους δέκτες, αλλά ταυτόχρονα τους καθιστά αποκλειστικά υπεύθυνους για τις απαιτούμενες και αναμφισβήτητες αλλαγές. Αυτό έχει μεγαλύτερη σημασία, επειδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν αποφάσισαν ούτε στο ελάχιστο για την αναγκαιότητα, για τους όρους και για την κατεύθυνση των αλλαγών. Επίσης, λειτουργεί ενοχοποιητικά για όσους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς νιώθουν ότι δε μπορούν να είναι δάσκαλοι με κεφαλαίο «Δ», κάτι μεταφυσικό, απροσδιόριστο και εξωανθρώπινο· δηλαδή λειτουργεί ενοχοποιητικά για τους ίδιους, επειδή σ' αυτούς και μόνο καταλογίζεται ανεπάρκεια, η οποία – δήθεν – ευθύνεται για τη στασιμότητα και τα δεινά της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Ο επίσημος λόγος αποκρύπτει τις πραγματικές υλικές συνθήκες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο και αφήνει μετέωρο και μόνο μέσα στη σχολική αίθουσα τον παράγοντα εργαζόμενος-εκπαιδευτικός. Ένας από τους μύθους που συνδέονται με αυτό είναι ότι το σχολείο παρέχει ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από τον κοινωνικό περίγυρο και την κοινωνική προέλευση των μαθητών. «Η ψηφιακή διάσταση του Νέου Σχολείου, είναι σήμερα προϋπόθεση για ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά», διαβάζουμε σε δελτίο τύπου¹³.

Όλα τα παραπάνω συντελούν, ώστε τα υποκείμενα που εμπλέκονται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία – μαθητές και εκπαιδευτικοί – να ζουν «εν ιδεολογία», δηλαδή να συμμετέχουν και να συμπεριφέρονται έτσι ώστε να μεταγράψουν τις συγκεκριμένες ιδέες σε υλική πρακτική¹⁴. Παράλληλα η κυρίαρχη ιδεολογία παριστάνει το σχολείο ουδέτερο, χωρίς επίσημη ιδεολογία, «η ιδεολογία δε λέει ποτέ “είμαι ιδεολογική”»¹⁵.

Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τη λειτουργία του σχολείου ως μηχανισμού αναπαραγωγής των σχέσεων παραγωγής. Στόχος μας είναι να καταδειχτεί κάτι τέτοιο ως πρόθεση που διαφαίνεται στον ιδεολογικό λόγο των δελτίων τύπου από τα οποία θα σταχυολογήσουμε κάποιες φράσεις.

«Η αναδιοργάνωση, ο εξορθολογισμός και η αναβάθμιση του συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης πρέπει (...) να βασίζεται στις, διεθνώς αποδεκτές ως αποτελεσματικές, αρχές της αποκέντρωσης, της υπευθυνότητας, της διαφάνειας, της λογοδοσίας, της ποιότητας και της οικονομικότητας»¹⁶, «η απόδοση αυξημένης αυτονομίας στις σχολικές μονάδες και η αύξηση των αρμοδιοτήτων των διευθυντών των σχολικών μονάδων καθιστά απαραίτητη τη λήψη μέτρων όπως: η ευθύνη των οργάνων να συνοδεύεται με την αντίστοιχη εξουσία για την άσκηση όλων των αρμοδιοτήτων, άρση των επικαλύψεων αρμοδιοτήτων του Διευθυντή με το Σύλλογο Διδασκόντων και τα λοιπά συλλογικά όργανα»¹⁷, «προσδιορισμό του θεσμού “Μέντορας νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού” σε σχέση με τα προσόντα, τις προϋποθέσεις, τα καθήκοντα, τη διάρκεια και γενικότερα το περιεχόμενο της σχέσης μέντορας - νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού»¹⁸.

Αν διαβάσουμε αλλιώς τις συγκεκριμένες φράσεις, θα φανεί ότι η αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης γίνεται με οικονομικά και παραγωγικά κριτήρια και σαφές ζητούμενο είναι να διαμορφωθούν σχέσεις όπως αυτές κυριαρχούν στην παραγωγική διαδικασία. Οι ιεραρχικές σχέσεις επεκτείνονται στο χώρο των σχολείων με την ισχυροποίηση του διευθυντή, ο οποίος – πρακτικά – παύει να έχει τα εργασιακά χαρακτηριστικά των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, μπορούμε να αποκωδικοποιήσουμε την επιδίωξη να ιεραρχηθούν οι σχέσεις και μεταξύ των εργαζομένων που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο της εργασιακής πυραμίδας. Αυτό γίνεται με το νέο θεσμό του μέντορα.

Αν τα παραπάνω φαινομενικά αφορούν κυρίως τους εκπαιδευτικούς, μπορούμε να βρούμε και σημεία που στοχεύουν εμφανώς στους μαθητές. Έτσι, τονίζεται «ότι το Νέο Σχολείο είναι ένα σχολείο για όλους, χωρίς κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές διακρίσεις και ανισότητες». Παρακάτω, όμως, δηλώνεται αποκαλυπτικά ότι «η Εκπαίδευση αποτελεί κεντρικό στοιχείο κάθε αναπτυξιακής προοπτικής, τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα, ιδιαίτερα σε μια καμπή, που ο παγκόσμιος ανταγωνισμός από τις ΗΠΑ, την Κίνα και την Ινδία εντείνεται»¹⁹. Νομίζω ότι είναι σαφής η επιδιωκόμενη μεγαλύτερη σύνδεση με την αγορά και η προετοιμασία των μαθητών για να λειτουργήσουν περισσότερο ανταγωνιστικά σ' ένα περισσότερο ανταγωνιστικό περιβάλλον. Αυτός ο σκοπός διαφαίνεται καλά και στις διακηρύξεις για την ανώτατη εκπαίδευση. «Θέλουμε ποιοτικές σπουδές με αντίκρισμα πτυχίων»²⁰, και ο επίσημος λόγος γίνεται αποκαλυπτικός σχετικά με τη νεανική επιχειρηματικότητα: «Η υπόθεση της νεανικής δημιουργίας και καινοτομίας έχει ένα πλάνο. Συνδέει την Έρευνα, την Επιστήμη και την Τεχνολογία με την καινοτόμο επιχειρηματικότητα. Δεν είναι απλά ένας στόχος, είναι απάντηση και **διέξοδος στην ανεργία, την παθητικότητα. Είναι μια από τις λύσεις στην κρίση**»²¹. Σ' αυτό το τελευταίο απόσπασμα η γλώσσα

¹² Υπδμθ, δελτίο τύπου, 5-10-2010

¹³ Υπδμθ, δελτίο τύπου, 8-10-2010

¹⁴ Λουί Αλτουσέρ, ό.π. σελ. 103-104

¹⁵ Λουί Αλτουσέρ, ό.π. σελ. 111

¹⁶ Υπδμθ, δελτίο τύπου, 1-12-2010

¹⁷ Υπδμθ, δελτίο τύπου, 1-12-2010

¹⁸ Υπδμθ, δελτίο τύπου, 29-11-2010

¹⁹ Υπδμθ, δελτίο τύπου, 19-11-2010

²⁰ Υπδμθ, δελτίο τύπου, 20-11-2010

²¹ Υπδμθ, δελτίο τύπου, 18-11-2010

της ιδεολογίας προδίδει την πραγματικότητα με ένα γλωσσικό λάθος (lapsus linguae)· λέει «διέξοδος στην ανεργία, την παθητικότητα» και όχι διέξοδος από την ανεργία, όπως μάλλον ήθελε να πει... Εντέλει, η σύνδεση με την παραγωγή και η συνακόλουθη αναπαραγωγή και εμπέδωση των σχέσεων παραγωγής που κυριαρχούν αγκαλιάζει το σύνολο της εκπαίδευσης. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Προχωράμε στο Νέο Σχολείο, το Νέο Λύκειο, το Νέο Πανεπιστήμιο, ώστε να δώσουμε στα παιδιά μας την αυτοπεποίθηση, την πίστη και τα προσόντα που χρειάζεται η εποχή μας»²². Φτιάχνουμε την εκπαίδευση που θα λειτουργεί με όρους ανταγωνισμού μεταξύ όλων και θα αναπαράγει αυτές τις ανταγωνιστικές σχέσεις οι οποίες χαρακτηρίζουν την αγορά και τις οποίες έχει ανάγκη η αγορά.

Ακόμα περισσότερο, η συμμόρφωση της εκπαίδευσης με τις απαιτήσεις της αγοράς και η πολιτική επιλογή να τις υπηρετεί και να διαμορφώνει αναλόγως τους μαθητές φαίνεται στο ζήτημα των νέων τεχνολογιών και της σκοπιμότητας που καθορίζει την ένταξή τους στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα παρακάτω: «Δεν θα περιμένουμε να κάνουμε τα τέλεια ντουβάρια, για να πάρουν τα παιδιά της σημερινής γενιάς αυτό που χρειάζονται ώστε αντιμετωπίσουν το αύριο. Η χρήση των νέων τεχνολογιών γίνεται ο καταλύτης για την αλλαγή (...) γ) της σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών, δ) της σχέσης γονιών και σχολείου»²³. Δηλαδή, οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, άσχετα αν βρίσκονται μέσα σε άθλια ντουβάρια που περικλείουν τριάντα άτομα σε τριάντα τετραγωνικά. Όπως ο εργαζόμενος θα πρέπει να χειρίζεται ηλεκτρονικό υπολογιστή, κατά προτίμηση φορητό ώστε να μπορεί να τον χρησιμοποιήσει, όχι μόνο αν κατοικεί μέσα σε άθλια ντουβάρια, αλλά ακόμη και αν είναι άστεγος.

Νομίζω ότι καταδείχτηκε η πρόθεση να συνδεθεί σε μεγαλύτερο βαθμό το σχολείο με την παραγωγή και τις ανάγκες της αγοράς. Αυτό, από άλλη οπτική, συνεπάγεται ότι το σχολείο έχει ρόλο και την αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής που κυριαρχούν και την εμπέδωση τους με την πρόφαση των αναγκαίων εφοδίων (επιχειρηματικότητα, νέες τεχνολογίες).

²² Υπδμθ, δελτίο τύπου, 28-10-2010

²³ Υπδμθ, δελτίο τύπου, 8-10-2010

Πρώτα ο Θεός!

Οι δεήσεις και οι ύμνοι που δοξολογούσαν το νέο αξίωμα «πρώτα ο μαθητής» φαίνεται ότι δεν απέδωσαν, εφόσον πολύ σύντομα θα αποκαλυφτούν στην πράξη τα προβλήματα που θα συνοδεύσουν την έλευσή των παιδιών στις αίθουσες. Αφήνω τα πολυσυζητημένα, γιατί θέλω να σταθώ στις κλειστές σχολικές βιβλιοθήκες· προς το παρόν, δεν ανανεώθηκε η θητεία όσων συναδέρφων φρόντιζαν για τη λειτουργία τους.

Οι σχολικές βιβλιοθήκες ήταν από τα – λίγα – καλά που προέβλεπε η μεταρρύθμιση Αρσένη πριν από δεκατρία χρόνια· η ολοκλήρωση του προγράμματος χρειάστηκε δέκα χρόνια. Για παράδειγμα, στο 3^ο Λύκειο Δράμας η σχολική βιβλιοθήκη παραδόθηκε και στελεχώθηκε τη σχολική χρονιά 2009 – 10 και άρχισε να λειτουργεί στις αρχές του 2010. Στο ενάμιση σχολικό έτος που λειτούργησε πρόσφερε το χώρο και τις δυνατότητες για όλα αυτά που ακούγονται στην «Μείζονα» («πιο μεγάλη» στη γλώσσα της γειτονιάς) Επιμόρφωση. Με τη γλώσσα που χαρακτηρίζει τη θεωρητική υμνολογία του νέου σχολείου: καινοτομία, διερευνητική προσέγγιση και συνεργατική μάθηση, φθίνουσα εμπνευστική καθοδήγηση και λοιπά ομαδοσυνεργατικά, που θα βαθμολογούνται εντέλει ατομικά¹!

Να μου συγχωρεθεί που θα γίνω λίγο πιο αναλυτικός για να δείξω με τα απλά λόγια της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης τι εννοώ. Χάρη στη λειτουργία της βιβλιοθήκης οι μαθητές δανείζονταν περίπου 15-20 βιβλία καθημερινά· ο χώρος της βιβλιοθήκης έγινε στέκι για πολλούς απ' αυτούς στα διαλείμματα και στα κενά τους· έγινε το κέντρο δράσεων όπως η έκδοση σχολικής εφημερίδας (4 έντυπα τεύχη κατά την περσινή χρονιά²)· ενσωματώθηκε στην καθημερινή διδασκαλία με πολλά μαθήματα να γίνονται στο χώρο της και με την αξιοποίησή των βιβλίων και των υπολογιστών³. Έγινε ο χώρος που βοηθούσε στη δημιουργία του παιδαγωγικού πλαισίου για πολλές εργασίες. Η διερεύνηση της στάσης των μαθητών με συζητήσεις, ερωτηματολόγια και με την καθημερινή παρατήρηση συνέτειναν στο συμπέρασμα ότι η βιβλιοθήκη είχε ενταχθεί ενεργά στην εκπαιδευτική καθημερινότητα και διαμόρφωσε θετικότερη μαθησιακή στάση.

Για να μην παρεξηγηθώ: δεν ήμουν ο υπεύθυνος της λειτουργίας της, αλλά ένας από τους καθηγητές του σχολείου που τη χρησιμοποιούσε σχεδόν καθημερινά και με τρόπους που αναφέρθηκαν. Ξεχωριστή ήταν και η χρησιμότητά της στη δική μου επιμόρφωση. Περίπου έξι χιλιάδες τίτλοι που ήταν στη διάθεσή όλων μας θα μείνουν να σκονίζονται στα ράφια. Καθώς έρχεται η μέρα του αγιασμού, σκέφτομαι μήπως πρέπει να βρούμε την «Μείζονα» Ευχή και από το «πρώτα ο μαθητής» να ξαναγυρίσουμε στο «πρώτα ο Θεός!».

1. Ματσαγκούρας Ηλίας Γ., Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Λύκειο, http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/07/odigos_erevnikwn_ergasiwn_A_lykeiou_project.pdf

2. Υπάρχουν και σε ψηφιακή μορφή .pdf στο <http://3drin.blogspot.com/>

3. Το ιστολόγιο της βιβλιοθήκης 1^{ου} Λυκείου Ελευσίνας δείχνει τη δημιουργικότητα που εμπνέει ο χώρος <http://libeiefsina.blogspot.com/2011/05/blog-post.html>

εργασιακά ζητήματα στην εκπαίδευση

532 λέξεις με αφορμή τα εκπαιδευτικά γεγονότα του Μάη 2013

<http://www.schooltime.gr/2013/05/19/532-lekseis-me-aformi-ta-ekpaideytika-gegonota-tou-mai-2013>

Επειδή το τελευταίο διάστημα το ζήτημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η συζητούμενη απεργία έγινε κεντρικό θέμα συζήτησης διαβάσαμε και πλήθος δημοσιεύματα, θα 'θελα να καταθέσω μια άλλη οπτική μεταθέτοντας το ζήτημα στην ουσία. σ' ό,τι θεωρώ ουσιαστικότερο. Σκοπός του κειμένου δεν είναι να αναιρέσει ή να σχολιάσει σημεία δημοσιευμάτων σε πολλά απ' τα οποία μπορεί να αναγνωρίσει καθένας ότι υπάρχει άγνοια, εμπάθεια και λογικά άλματα. Όσα ακολουθούν δεν απευθύνονται στην κοινή γνώμη ενγέγει. Απευθύνονται στον κάθε αναγνώστη ξεχωριστά ως σκεφτόμενο πολίτη.

Προφανώς και δεν έχουμε ένα σχολείο έτσι όπως θα το θέλαμε. Ωστόσο, το σχολείο γίνεται χειρότερο, επειδή μια σειρά μέτρα το υποβαθμίζουν και απαξιώνουν όλο και περισσότερο όσους δουλεύουν εκεί. Ας μην μπούμε σε «κουραστικές» λεπτομέρειες, παρά μόνο ας παρατεθούν επιγραμματικά ορισμένα ερωτήματα σε προσωπικό ύφος.

1^ο ερώτημα: νομίζεις ότι οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής και όσοι τους στηρίζουν έμμεσα και άμεσα ενδιαφέρονται για τον μαθητή περισσότερο απ' ό,τι οι καθηγητές του σχολείου; Αν η απάντηση είναι «ναι» δεν χρειάζεται να συνεχίσεις την ανάγνωση.

2^ο ερώτημα: όλα τα χρόνια της μαθητικής εμπειρίας προφανώς θα συνάντησες κάποιον καθηγητή (έστω έναν από τους τόσους) που εκτίμησες. Νομίζεις ότι όσα γίνονται τελευταία στηρίζουν αυτόν τον καθηγητή; Φέρε τον στον νου σου και απάντησε. Αν η απάντηση είναι «ναι» δεν χρειάζεται να συνεχίσεις την ανάγνωση.

3^ο ερώτημα: νομίζεις ότι επειδή υπάρχουν απολύσεις, άθλια αμειβόμενοι εργαζόμενοι και άνεργοι θα πρέπει να είμαστε ευχαριστημένοι και να μην μιλάμε; Αν η απάντηση είναι «ναι» δεν χρειάζεται να συνεχίσεις την ανάγνωση.

4^ο ερώτημα: νομίζεις ότι «όλοι είναι ίδιοι» και συνεπώς έχουν όλοι την ίδια ευθύνη άσχετα με το ποιοι συγκεκριμένα κυβερνούν τόσες δεκαετίες και ποιοι συγκεκριμένα ωφελήθηκαν από τις δοσοληψίες τους με τους κρατούντες; Αν η απάντηση είναι «ναι»...

5^ο ερώτημα: νομίζεις ότι οι μαθητές έρχονται με τις ίδιες ανάγκες στο σχολείο και οι καθηγητές πρέπει να τους αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους; Αν η απάντηση είναι «ναι»...

6^ο ερώτημα: νομίζεις ότι η κύρια ουσία της εκπαίδευσης είναι τα διαγωνίσματα, οι εξετάσεις και οι βαθμοί που παίρνει ο μαθητής; Αν η απάντηση είναι «ναι»...

7^ο ερώτημα: νομίζεις ότι το σχολείο και ο εκπαιδευτικός περιορίζονται στην διαπεραίωση της διδακτέας ύλης; Αν η απάντηση είναι «ναι»...

8^ο ερώτημα: νομίζεις ότι η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την κατάσταση στην αίθουσα διδασκαλίας, από τα σχολικά βιβλία, από τα Αναλυτικά Προγράμματα, από το ωρολόγιο πρόγραμμα και τα εφτάωρα καθήλωσης των μαθητών στα θρανία; Αν απάντηση η είναι «ναι»...

Τέλος, 9^ο ερώτημα, νομίζεις ότι εσύ σαν εργαζόμενος είσαι εξορισμού καλύτερος απ' ό,τι οι καθηγητές στη δουλειά τους; Νομίζεις ότι πράττεις εξορισμού καλύτερα σαν γονιός, συγγενής ή ό,τι άλλο, απέναντι στους έφηβους απ' ό,τι πράττει ο εκπαιδευτικός

Αν έφτασες την ανάγνωση ως εδώ, ίσως θέλεις να διαβάσεις δυο πράγματα ακόμα.

Έχουμε ανάγκη και θέλουμε ένα σχολείο χαράς, δημιουργικότητας και μάθησης.

Έχουμε ανάγκη και θέλουμε ένα σχολείο με σαφείς εκπαιδευτικούς και μαθησιακούς στόχους ανάλογους με τους εφήβους και τις ανάγκες του;

Έχουμε ανάγκη και θέλουμε το Λύκειο ανεξάρτητο από την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Έχουμε ανάγκη και θέλουμε τη συνεργασία των γονιών και των κηδεμόνων για να δουλέψουμε με τον καλύτερο τρόπο προς το συμφέρον των μαθητών.

Αν μπόρεσες και διάβασες αυτό το κείμενο, σκέψου ποιον θα πρέπει να ευχαριστήσεις.

299 λέξεις (και πάλι) για την «αξιολόγηση»

<http://www.schooltime.gr/2013/09/26/299-lekseis-kai-pali-gia-tin-aksiologisi-arthro-tou-v-simeonidi>

Κάποια ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που θα αξιολογηθούν:

* τα σχολικά βιβλία που συντελούν και αυτά στη βιομηχανική παραγωγή της παρασχολικής φυλλάδας, ποια μεγαλύτερη απόδειξη ότι δεν είναι κατάλληλα;

* η δομή του σχολείου και κυρίως τα αναλυτικά προγράμματα, που αλλάζουν χωρίς να αλλάζουν

* τα ωρολόγια προγράμματα, που μόνο προσθέτουν ώρες ροκανίζοντας το εικοστέτράωρο και τη ζωή των νέων

* ο αριθμός μαθητών σε κάθε τάξη, που φτάσαμε στο σημείο να είναι $25 + 10\% = 27,5!!!$

* οι θεσμοί που κινούνται στην... περιφέρεια της σχολικής αίθουσας, όπως για παράδειγμα τα Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού,

* τα μισοεικονικά, κακοοργανωμένα σεμινάρια, που μοιράζουν βεβαιώσεις χωρίς αντίκρουσμα

* οι αποφάσεις, όπως αυτή να μοιραστούν λαπτοπ στους μαθητές της Α΄ γυμνασίου, να μπουν διαδραστικοί πίνακες, να..., να...

* οι αντιφατικές εγκύκλιοι που (δεν) εφαρμόζονται, όπως όλες αυτές με τα περιλάλητα πρότζεκτ/ερευνητικές εργασίες,

κλπ, κλπ,...

και βέβαια ποιος έχει την ευθύνη για όλα αυτά;

Νομίζω ότι τα παραπάνω είναι... ο γάιδαρος, μιλώντας για την αξιολόγηση του δάσκαλου που μπαίνει στην τάξη είναι σα να μιλάμε για το... σαμάρι.

Και ως προς τι θα αξιολογηθεί;

Επειδή οι μαθητές δεν καταλαβαίνουν τα κακογραμμένα βιβλία;

Επειδή δεν επαρκούν οι ώρες διδασκαλίας για την ύλη που ορίζεται;

Επειδή στις σημερινές συνθήκες δεν είναι δυνατόν να έχουμε διδασκαλία που απευθύνεται σε 30 μαθητές, παρά κυρίως απασχόληση;

Νομίζω ότι, αν κανείς δε μπορεί να δείξει πραγματικό ενδιαφέρον για τον εκπαιδευτικό της τάξης, καλύτερα να μην τον στοχοποιεί. Η «αξιολόγησή» του θα σημάνει την κατάργηση της διδασκαλίας για τους μαθητές, γιατί απλούστατα θα μετατοπίσει τη διδασκαλία και το όποιο ενδιαφέρον για τους μαθητές θα γίνει ενδιαφέρον για τους αξιολογητές. Και λίγοι απ' όσους δε μπαίνουν στην τάξη έχουν αποδείξεις ότι νοιάζονται για τους μαθητές.

Η «αξιολόγηση» του εκπαιδευτικού της τάξης θα είναι ο επιτάφιος θρήνος της εκπαίδευσης.

1363 λέξεις για το ρόλο των Δήμων στα ζητήματα Παιδείας

<http://www.schooltime.gr/2014/02/23/1363-lekseis-gia-to-rolo-ton-dimon-sta-zitimata-paideias>

Ενόψει των δημοτικών εκλογών άρχισε ήδη ο διαγκωνισμός καλής θέλησης και πλειοδοσίας υποσχέσεων από τους επίδοξους δημοτικούς άρχοντες. Και για τα ζητήματα παιδείας. Το κείμενο θα αποφυγεί όσα συνηθίζουμε να θεωρούμε μεγάλα και σημαντικά για να επικεντρωθεί σε όσα μικρά και «ασήμαντα» θέτει η καθημερινή πραγματικότητα. Αφήνει τις καλές προθέσεις και τις διακηρύξεις για την δημόσια παιδεία και εστιάζει στον τρόπο που μπορούν να επιτευχθούν και στο τρόπο που μπορεί μια δημοτική αρχή να δείξει τις διαφορετικές αρχές και προτεραιότητές της.

Σκόπιμο είναι να τεθούν ενδεικτικά ζητήματα και να εξεταστούν από την οπτική όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και από την οπτική του κατοίκου αυτής της πόλης και με μορφή ερωτημάτων ώστε να είναι σαφής η διάθεση διαλόγου, αν και τα ερωτήματα υπονοούν τις απαντήσεις. Αν και η θέση μου εδώ δηλώνει έμπρακτη στήριξη στο αυτοδιοικητικό σχήμα που οργανώνει την εκδήλωση, θα υιοθετήσω την οπτική του πολίτη που απευθύνεται εξίσου και ξεχωριστά σε καθεμιά από τις υποψήφιες δημοτικές αρχές.

Θα ξεκινήσω με ερωτήματα, των οποίων η απάντηση μοιάζει, αλλά δεν είναι ούτε αυτονόητη, ούτε εύκολη. Από τα γενικά: ποια είναι η αντίληψη που έχει μία υποψήφια δημοτική αρχή για την εκπαίδευση; κατά πόσο υιοθετεί το δημόσιο χαρακτήρα της; ποια γνώση έχει για τις δομές και για το περιεχόμενό της; κατά πόσο γνωρίζει πως θα την υπηρετήσει ως θεσμός που στηρίζει την υποδομή και μεσολαβεί για την χρηματοδότησή της; Κατά πόσο είναι κοντά ή ξέρι να είναι κοντά στην εκπαιδευτική κοινότητα; Κατά πόσο ζητά τη γνώμη όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία; Με ποια κριτήρια παίρνει μικρές ή μεγάλες αποφάσεις;

Για να περάσουμε σε πιο συγκεκριμένα ερωτήματα πρέπει να δούμε συγκεκριμένα σημεία στα οποία ο Δήμος συναντά τους εκπαιδευτικούς θεσμούς της πολιτείας.

Επιτροπές Παιδείας (ν. 1566/1985 και ν.α. ΦΕΚ 81/1987, Καλλικράτης/2010)

Από το 1985, σε κάθε Δήμο συγκροτείται Επιτροπή Παιδείας· ο πρόεδρος της προέρχεται από τις δημοτικές αρχές, τα μέλη της από γονέα/ κηδεμόνα, διευθυντές (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας), ως δύο εκπροσώπους παραγωγικών τάξεων, συνδικαλιστή εκπρόσωπο των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με το έργο της, η Επιτροπή Παιδείας εισηγείται στον Δήμαρχο ή στο δημοτικό Συμβούλιο για την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων, την κατανομή των πιστώσεων για λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, την ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευση σχολείων, παρακολούθει την ανέγερση των σχολικών κτιρίων, την επισκευή και συντήρηση του, καθώς και το έργο των Σχολικών Επιτροπών. Επίσης, εγκρίνει το έργο των Σχολικών Επιτροπών (για τις Σχολικές Επιτροπές θα μιλήσουμε μετά). Αλλά, δεν είναι σκόπιμο στην παρούσα εκδήλωση να επεκταθούμε σε «τεχνικές» λεπτομέρειες. Ας συνεχίσουμε με ερωτήματα ουσίας.

Κατά πόσο, λοιπόν, λειτουργεί η Επιτροπή Παιδείας και με ποιον τρόπο; Μήπως έχει εκπέσει από χώρος διαλόγου και συναπόφασης για τα κρίσιμα ζητήματα στα οποία καλείται να εισηγηθεί σε απλή σφραγίδα και γραφειοκρατική διεκπεραίωση; Μήπως έχει υποκατασταθεί από μονοπρόσωπη αρχή; Όσα εισηγείται έχουν ως κριτήριο το εκπαιδευτικό συμφέρον αυτών στους οποίους απευθύνεται άμεσα ο εκπαιδευτικός θεσμός;

Ας δούμε συγκεκριμένες αρμοδιότητες που εμπίπτουν στην γνωμοδοτική αρμοδιότητα της Επιτροπής Παιδείας. Σε μεταστεγάσεις σχολείων, κατά πόσο ζητείται και λαμβάνεται υπόψη η γνώμη γονέων, διευθυντών και εκπαιδευτικών; με ποιες διαδικασίες και σε ποιους χώρους διαλόγου παίρνονται αποφάσεις; ποια γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού λαμβάνεται υπόψη; πώς αντιμετωπίζονται διαφορετικές οπτικές της εκπαιδευτικής κοινότητας;

Σε επισκευές σχολείων, πότε είναι ο κατάλληλος χρόνος για να πραγματοποιηθούν; Με ποια κριτήρια ιεραρχούνται και αποφασίζονται; Κατά πόσο μπορούν να ανταποκριθούν οι υπηρεσίες του Δήμου; Κατά πόσο είναι αναγκαία η συνδρομή ιδιωτών; Κατά πόσο γίνονται με την απαραίτητη φροντίδα που απαιτούν χώροι στους οποίους ζουν και κινούνται παιδιά και έφηβοι;

Προσοχή, πριν απαντήσουμε με βιαστική καλή θέληση, ας δούμε την εμπειρική πραγματικότητα κάνοντας τον κόπο να επισκεφτούμε τους αυλές και τις αίθουσες των σχολείων.

Σχολικές Επιτροπές

Με τον Καλλικράτη (ν. 3852/2010) οι Σχολικές Επιτροπές συμπύχθηκαν σε δύο (μία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μία για τη δευτεροβάθμια). Αυτό πρακτικά σημαίνει μια πιο συγκεντρωτική διαχείριση των πιστώσεων που αφορούν τις σχολικές μονάδες και θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος ότι αυτή η δυνατότητα πανοπτικής διαχείρισης έχει θετική όψη.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με εκτιμήσεις η χρηματοδότηση του Δήμου για τα σχολεία μειώθηκε τα τελευταία 5 χρόνια κατά 40% και την ίδια στιγμή αυξήθηκαν τα έξοδα θέρμανσης περίπου στο τριπλάσιο. Είναι βάσιμο το επιχείρημα ότι αν η διαχείριση γινόταν όπως παλιά, τα χρήματα δεν θα επαρκούσαν (βέβαια δεν λαμβάνεται υπόψη ότι κατά το παλιό καθεστώς σε πολλές περιπτώσεις στα σχολεία υπήρχαν χρήματα που επιστρέφονταν στους Δήμους). Αυτή η πραγματικότητα ευνοεί επίσης τη συγκέντρωση και συγχώνευση των σχολικών μονάδων για να μειωθούν τα έξοδα συντήρησης και λειτουργίας.

Είναι σαφές ότι ο Δήμος δεν μπορεί να μπει στην ουσία και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, κάτι που προσδιορίζεται κεντρικά και με ασφυκτικό τρόπο από το υπουργείο παιδείας. Μπορεί όμως να το επηρεάσει έμμεσα, ακόμα και χωρίς να σκοπεύει κάτι τέτοιο. Ας δούμε κάποιες επιδράσεις με μορφή ερωτήσεων.

Τα ερωτήματα σχετίζονται με τον τρόπο που κατανέμονται οι πιστώσεις στα σχολεία, με τα κριτήρια που καθορίζουν σε ποια θα γίνουν παρεμβάσεις και συντηρήσεις και τι είδους. Τα παραδείγματα δεν είναι υποθετικά: με ποιον τρόπο πρέπει να διαμορφωθεί η αυλή ενός σχολείου; Είναι θεμιτό να στρωθεί με ασφάλτο ή τσιμέντο και την ίδια στιγμή να ζητάμε από το σχολείο να βοηθήσει, ας πούμε στην καλλιέργεια κουλτούρας για την ανακύκλωση και την οικολογική συνείδηση; Πόσο σημαντικό είναι για τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες να δοθούν χρήματα στην περιφραγή της αυλής;

Ακόμα κάτι για να δείξουμε πως κάποιες πρόχειρες επιλογές μπορούν να επηρεάσουν τη λειτουργία των σχολείων. Ας δεχτούμε ότι ο Δήμος θέλει να διαμορφώσει αθλητικούς χώρους στο προαύλιο ενός σχολείου και να τοποθετήσει μπασκέτες ή φιλέ για το βόλεϊ. Προφανώς είναι πράγματα χρήσιμα για το μάθημα της Γυμναστικής. Όμως, διαμορφώνει τις συνθήκες για να εμποδίζεται διαρκώς το μάθημα σε πέντε-έξι αίθουσες διδασκαλίας άλλων μαθημάτων. Μπορεί ο Δήμος να σχεδιάσει δίπλα στα σχολεία την ανάπτυξη χώρων άθλησης, οι οποίοι τις απογευματινές ώρες θα χρησιμοποιούνται από τους πολίτες; Οι απαντήσεις μοιάζουν εύκολες, αλλά θα ήταν χρήσιμη και μια επίσκεψη στους σχολικούς χώρους. Ίσως η πραγματικότητα μας πει άλλα πράγματα.

Έτσι όπως έχουν τα πράγματα, ο συγκεντρωτισμός που επιβάλλει ο Καλλικράτης μπορεί να οδηγήσει τις δημοτικές αρχές σε στάση δυσπιστίας προς τα σχολεία για τον τρόπο που θα διαχειριστούν τις πιστώσεις, ενώ δε διασφαλίζεται ότι οι Σχολικές Επιτροπές γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες κάθε σχολείου. Είναι θεμιτή μια σχέση εμπιστοσύνης που διασφαλίζει την αυτονομία της σχολικής μονάδας; Είναι αποδεκτό ότι τα σχολεία είναι σε θέση να ξέρουν καλύτερα και να καλύπτουν αμεσότερα τις ανάγκες τους; Είναι αποδεκτό ότι όσοι ζουν μέσα στα σχολικά κτίρια μπορούν να κρίνουν καλύτερα τις εκπαιδευτικές ανάγκες; Υπάρχει σχεδιασμός που θα ζητά τη συμμετοχή τους;

Γενικότερα

Στο ζήτημα της συντήρησης και βελτίωσης των κτιρίων όλο και πιο σημαντικός είναι και ο παράγοντας των ευρωπαϊκών προγραμμάτων χρηματοδότησης, όπως και των περιστασιακά εργαζόμενων στους δήμους μέσα από ευρωπαϊκά προγράμματα. Η υποψήφια δημοτική αρχή θα πρέπει να έχει απαντήσεις σε ερωτήματα που απορρέουν από αυτήν την πραγματικότητα: Με ποιον σχεδιασμό μπορεί να αξιοποιηθούν τα ευρωπαϊκά προγράμματα; Ποιες είναι οι ανάγκες σε κτίρια και με ποιες υποδομές θα συνοδεύονται; Πόσα χρήματα ξοδεύονται για να διαμορφωθεί διαφορετικά ένα κτίριο που μόλις παραδόθηκε; Φτιάχνουμε πρώτα τις υποδομές και μετά ψάχνουμε τις ανάγκες; Λειτουργούμε ευκαιριακά σπαταλώντας πόρους χωρίς να προσφέρουμε ουσιαστικά στην εκπαίδευση; Πώς εξυπηρετείται ο πληθυσμός από τη γεωγραφική διασπορά των σχολικών κτιρίων; Με ποια κριτήρια στεγάζουμε δημοτικά, γυμνάσια ή λύκεια σε συγκεκριμένους χώρους και κτιριακά συγκροτήματα; Υπάρχει η δυνατότητα ενός συνολικού μακροχρόνου σχεδιασμού με βάση πληθυσμιακά και εκπαιδευτικά κριτήρια;

Ακόμα πιο «μακριά» από το φαινομενικά περιορισμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ποια πρόνοια υπάρχει για τους χώρους που βρίσκονται γύρω από τα σχολεία; Πως διαμορφώνονται οι δρόμοι που τα περικλείουν ή περνούν μπροστά από τις αυλές;

Ακόμα

Σύμφωνα με τον Καλλικράτη (αρ. 97) οι Δήμοι πρέπει να έχουν υπηρεσιακές μονάδες «Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού, Νέας Γενιάς». Εδώ, τίθεται το ζήτημα της σχέσης αυτών των υπηρεσιών ή και επιχειρήσεων με την παιδεία. Είναι θεμελιώδες ερώτημα αν θα συνδεθούν οι δραστηριότητες τους με τις ανάγκες της δημόσιας εκπαίδευσης. Και ακολούθως, με ποιον τρόπο; με ποια κριτήρια; με ποιες δράσεις; με ποια τακτική; με ποιο σχεδιασμό; κλπ, κλπ.

Είναι πολλά ζητήματα που ανακύπτουν, αλλά εδώ τα πράγματα γίνονται ιδιαίτερα σύνθετα και βρίσκονται έξω απ' αυτό που μου ανατέθηκε να θίξω. Ελπίζω όλα αυτά τα μικρά και ασήμαντα να μην καταχράστηκαν την υπομονή σας και να μην διέψευσαν καθοριστικά την λανθάνουσα προσδοκία σας να διαβάσετε διακηρύξεις και λόγια παχιά.

458 λέξεις για την συκοφαντική επίθεση στους εκπαιδευτικούς

<http://www.schooltime.gr/2014/04/22/458-lekseis-gia-tin-sikofantiki-epithesi-stous-ekpaideutikous>
και εδώ <http://picasonidis.blogspot.gr/2014/04/458.html>

Είναι παράδοξο, αλλά όχι ανεξήγητο, πως γίνονται αποδεκτές από την κοινωνία επιθέσεις και συκοφαντικές εκστρατείες εναντίον μερίδων της κοινωνίας, δηλαδή εναντίον επαγγελματικών κλάδων όταν αυτοί διεκδικούν ή όταν πρόκειται να περισταλούν δικαιώματα σχετικά με την εργασία τους. Τα παραδείγματα είναι πολλά...

Όμως, η επίθεση εναντίον ενός συγκεκριμένου κλάδου εργαζομένων διαχέεται πολύ εύκολα στην κοινωνία σε σχέση με άλλους. Υπονοώ τις οργανωμένες εκστρατείες συκοφάντησης εναντίον των εκπαιδευτικών που στήνονται κάθε φορά πριν από μεταρρυθμίσεις που απορυθμίζουν τις εργασιακές τους συνθήκες. Βέβαια, όλα παρουσιάζονται να γίνονται στο όνομα της παιδείας που πάσχει και για την κατάσταση της οποίας την – αποκλειστική – ευθύνη έχουν αυτοί που μπαίνουν στις τάξεις.

Το ζήτημα δεν είναι να απαντηθούν λογικά όσα καταλογίζονται στους εκπαιδευτικούς, το ζήτημα είναι να εξηγηθεί η εύκολη διάχυση των ιδεολογημάτων που τους στοχοποιούν. Προφανώς και όσα λέγονται έχουν τις εμπειρικές αφετηρίες τους, που δεν είναι δύσκολο να βρεθούν στην πραγματικότητα, δηλαδή δεν είναι ανάγκη να κατασκευαστούν. Όμως, από κει και πέρα η εκμετάλλευσή τους, η γενίκευσή τους, η διασπορά τους έχουν άλλο χαρακτήρα.

Γιατί όμως γίνεται τόσο εύκολα αποδεκτή; Νομίζω ότι η γενεαλογία αυτής της αποδοχής πρέπει να αναζητηθεί σε δυο σημεία ψυχολογικής και όχι λογικής υφής: Πρώτα, στα απωθημένα από τα μαθητικά χρόνια, ακόμη και πολλών που έγιναν αργότερα εκπαιδευτικοί. Το κόμπλεξ απέναντι στην εξουσία του δάσκαλου βρίσκει την εκτόνωσή του. Μετά, στην αδυναμία γονιών να αποδεχτούν ότι το βλαστάρι τους δε μπορεί να ικανοποιήσει τις προσδοκίες τους και ότι υπάρχουν πιο πρώτοι από αυτό που είναι πρώτο και πιο άριστοι απ' αυτό που είναι άριστο. Αν διάβασες τα προηγούμενα, μην νευριάζεις, σκέψου ότι κάποιος δάσκαλος σου 'μαθε γράμματα και συνέχισε λίγο ακόμα.

Τελευταία μεγάλη επίθεση ήταν την εποχή 1997-98, όταν η μεταρρύθμιση της παιδείας είχε βασικό στόχο την κατάργηση της επετηρίδας διορισμού των εκπαιδευτικών και τη μετατροπή της πρόσληψής τους σ' ένα πολυδαίδαλο και σκοτεινό πολλές φορές λαβύρινθο. Με όχημα το ΑΣΕΠ και ιδεολόγημα την αξιοκρατία κατορθώθηκε να εξαφανιστεί το τελευταίο ίχνος αντικειμενικής πρόσληψης στο ελληνικό δημόσιο. Φυσικά, δεν κατόρθωσε να προσφέρει ούτε δείγμα απ' όσα υπόσχονταν για την εκπαίδευση.

Φοβάμαι ότι το επόμενο διάστημα θα δούμε μία ακόμα ενορχηστρωμένη επίθεση. Τον Μάιο θα είναι έτοιμο το σκηνικό. Τη στιγμή που οι εκλογές θα έχουν απορροφήσει αρκετή από την ενέργεια της κοινωνίας, θα βγουν οι άσσοι από το μανίκι της εκπαιδευτικής πολιτικής: Η τράπεζα θεμάτων, όπως και να 'χει, θα είναι έτοιμη. προχειρότητες στην «κάλυψη» της ύλης, άρα, «λίγοι» τεμπέληδες που αντιδρούν, επειδή δεν θέλουν να δουλέψουν· ορισμένοι εκπαιδευτικοί θα έχουν ζητήσει την αξιολόγησή τους, άρα, ορίστε που οι καλοί δεν φοβούνται· πλαστά πτυχία (και) στον χώρο της εκπαίδευσης, άρα, δείτε τι κρύβεται πίσω από τις αντιδράσεις στις καλές κυβερνητικές προθέσεις.

Το κλίμα είναι έτοιμο, αντίλογος σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής δεν υπάρχει, ορατό σχέδιο για μια άλλη εκπαίδευση δεν διατυπώθηκε.

396 λέξεις για την ατιμία των τιμητών

<http://www.schooltime.gr/2014/05/04/396-lekseis-gia-tin-atimia-ton-timiton>

Μ' αρέσει να αναπαράγω την αφήγηση συναδέρφου. Σε περίληψη: πολλά χρόνια πριν, επέμενε να διδάξει σε τμήμα της Β' Λυκείου με μαθητές στους οποίους δίδασκε και την προηγούμενη χρονιά στην Α'. Ήθελε να συνεχίσει την δουλειά που ξεκίνησε μαζί τους... Έτσι πίστευε τουλάχιστον, επειδή γρήγορα ανακάλυψε ότι από τα πολλά που δίδαξε και που νόμιζε ότι έμαθαν οι μαθητές της ελάχιστα ήταν αυτά που τους είχαν μείνει... Άσε που ορισμένοι δεν θεωρούσαν σημαντικό και είχαν αποθήσει ποιον είχαν στο ίδιο μάθημα την προηγούμενη χρονιά!

Όμως, δυστυχώς η αυτοκριτική διάθεση που εκφράζει η παραπάνω ιστοριούλα δεν ήταν ο κανόνας. Κάτι άλλο κυριαρχούσε, πριν φτάσουμε στο σημείο μηδέν, όπου ο τρόμος επιβάλλει τη σιωπή σε πολλούς. Το κλίμα προετοιμαζόταν και από τα χείλη πολλών καθημερινών συναδέρφων. Το Ίντερνετ προσφέρει εύκολο βήμα. Για παράδειγμα, θυμάμαι κείμενο στο φέισμπουκ στο οποίο εκπαιδευτικός ενοχοποιούσε συνάδερφό του, επειδή κατά την προηγούμενη χρονιά δεν «έβγαλε την ύλη» της ιστορίας. Η ερμηνεία ήταν ότι ο αδιάφορος εκπαιδευτικός δεν νοιαζόταν για την μόρφωση των μαθητών, επειδή προέρχονταν από φτωχά κοινωνικά στρώματα σε μία υποβαθμισμένη γειτονιά μεγαλούπολης. Η λύση, σύμφωνα με το συλλογισμό του συναδέρφου, θα ήταν η αξιολόγηση. Κατά παρόμοιο τρόπο, σε πολλές συζητήσεις, οι καλές προθέσεις στρεβλώνουν και γίνονται άκριτες μομφές εναντίον συναδέρφων.

Έτσι, λοιπόν στο πρόσφατο παρελθόν πολλοί παρουσιάζονται υπέρμαχοι μεγαλόστομων διακηρύξεων, άσχετα αν επρόκειτο για τα πιο φθαρμένα ιδεολογήματα και τις πιο άδικες πρακτικές. Λοιδορούσαν τους πάντες, αλλά ό,τι φαντασιώνονταν ως αξία αμόλυντη στα νέφη των ιδεών τους δεν υπήρχε παρά σαν άθλια πραγματικότητα, που πολύ απείχε από το όνειρό τους.

Περιαυτολογούσαν ασυστόλως και αναγόρευαν διαρκώς τον εαυτό τους σε κριτήριο και μέτρο σύγκρισης. Οι ίδιοι όλα τα έπρατταν κατά την ορθότητα που δικαιολογούνταν αυταπόδεικτα από την φύση και βαρετή ιδεολογία τους. Ήταν συνήθως η σεμνά ντυμένη αξιοκρατία και η δίκαιη κρίση που την υπηρετεί. Οι ίδιοι, υπέρτεροι, καλώς βρίσκονταν όπου βρίσκονταν, σε θέσεις και αξιώματα, και φέρναν αποτελεσματικά σε πέρας κάθε αποστολή. Η δίδυμη της αξιοκρατίας, η αποτελεσματικότητα, που όταν δεν εμφανίζεται πάντα υπάρχει δικαιολογία. Και πάντα κάτι άλλο φταίει, εφόσον η αυτοκριτική και η κριτική είναι αδύνατες για τους τιμητές. Συνήθως φταίνει οι άλλοι. Προσοχή, όχι οι σχεδιαστές, όχι όσοι αποφασίζουν και όσοι ορίζουν το πλαίσιο, αλλά οι όμοιοι άλλοι, που δεν είναι άξιοι και ικανοί όπως οι ίδιοι και το άτιμο εγώ τους.

Κάποιοι απ' αυτούς τώρα που πλησίασε η ώρα, κατάπιαν τη γλώσσα τους. Τουλάχιστον αυτό είναι παρήγορο.

277 λέξεις για την κανιβαλική κολοκυθιά

<http://www.schooltime.gr/2014/05/31/227-lekseis-gia-tin-kanivaliki-kolokithia/>

Μικρή ανασκόπηση. Πριν από ενάμιση χρόνο κυβερνητικός συνδικαλιστής της πασοκικής πασσε γυρνούσε την επαρχία προσπαθώντας να συμμαζέψει τ' απομεινάρια της παράταξης. Σε συνέλευση τοπικής ΕΛΜΕ δήλωνε ότι σε συνάντησή τους με τον υπουργό παιδείας τους εγγυήθηκε (ο υπουργός) πως σε περίπτωση καταγγελίας εναντίον καθηγητή, κάτι που επισύρει πλέον την ποινή της αργίας, ο δικαστής θα είναι επιεικής! Το ακροατήριο άκουγε χωρίς να εκπλήσσεται...

Ο συνδικαλιστής συζητούσε με τον υπουργό που προεξοφλούσε δικαστικές αποφάσεις!

Στην ίδια συνέλευση οι κυβερνητικοί συνδικαλιστές συζητούσαν το ζήτημα της αξιολόγησης και τον άθλιο τρόπο που καθόριζε το σχετικό σχέδιο προεδρικού διατάγματος. Αυτό που είχαν να πουν ήταν ότι δεν μπορούμε να εμμένουμε σε στείρα άρνηση και ότι θα πρέπει να αντιπροτείνουμε κάτι...

Συνάδερφος τότε πήρε το λόγο και κατέληξε: να φύγει μακριά από τον κώλο μας ο κίνδυνος... και το ίδιο σκέφτηκαν πολλοί παίζοντας στο μυαλό τους κανιβαλική κολοκυθιά. Δεν αδικώ κανέναν, «ο άνθρωπος είναι μαλακός και διψασμένος σαν το χόρτο,... σαν έρθει ο θέρος προτιμά να σφυρίζουν τα δρεπάνια στ' άλλο χωράφι». Homo homini lupus...

Αυτά...

Το έδαφος ήταν έτοιμο. Η νεοφιλελεύθερη λογική της ατομικής αξιοσύνης κυριαρχούσε και συνεπώς καταλόγιζε στο άτομο τον κίνδυνο για τη δουλειά και τους όρους της ζωής του. Ενοχοποιείται το θύμα. Ο πυκνός χρόνος που ζούμε έφερε τα πάνω κάτω, φαινομενικά. Γρήγορα φάνηκε ότι όλα λειτουργούσαν προσχηματικά, ή κλιμάκωναν την επίθεση στα αυτονόητα δικαιώματα να αναπνέεις και να ζεις. Κλιμάκωναν την επίθεση στη συλλογικότητα και διέλυναν τον κοινωνικό ιστό. Ήρθε η αύξηση του ωραρίου και όσα έκρυβε – ή μάλλον φανέρωνε – πίσω της. Αμήχανος ο εκπαιδευτικός κόσμος συσπειρώθηκε σε μια πρωθύστερη κατάσταση επιστράτευσης για μια απεργία που θα προκηρυσσόταν αλλά δεν προκηρύχτηκε! Ήττα. Ακολούθησε η κατασπάρραξη του ηττημένου.

536 λέξεις για τον δούρειο ίππο του πρότζεκτ ή το εμπόρευμα ως πελάτης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
<http://www.schooltime.gr/2014/06/10/536-lekseis-gia-ton-doureiio-ippo-tou-project>

Η κυριαρχία του νεοφιλελευθερισμού κατά τις τελευταίες δεκαετίες ολοκληρώνεται με την άλωση και των πιο συντηρητικών θεσμών όπως αυτού της εκπαίδευσης. Οι συνεπαγωγές αυτής της επέλασης μοιάζουν πολύ εύκολες σε μια πρώτη ματιά: ο μαθητής γίνεται πελάτης, η γνώση εμπόρευμα και το σχολείο επιχείρηση. Αυτές οι αντικαταστάσεις εμπεδώνονται ως ιδεολογία και διαχέονται στις καθημερινές κουβέντες και πρακτικές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η «ερευνητική εργασία» που ανέκυψε τα δυο τελευταία χρόνια με τυμπανοκρουσίες και πολυτελή χαλιά να της στρώνονται σαν να επρόκειτο για τη μέγιστη αλλαγή. Έτσι αποκρύπτεται ο πραγματικός ρόλος. Εκεί η νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική δοκιμάζει την εξάπλωσή της. Η γνώση αμπαλάρεται σε τέτοιον βαθμό που χάνεται μέσα στη συσκευασία της, ο εκπαιδευτικός αγωνίζεται να την λανσάρει με τρόπο ελκυστικό και ο μαθητής-πελάτης διαλέγει το νούμερο που του ταιριάζει...

Βέβαια οι αντιφάσεις του νεοφιλελευθερισμού αντικατοπτρίζονται και στο εκπαιδευτικό μοντέλο. Το πρότζεκτ ως μέθοδος έχει τη σημασία του και τη χρησιμότητά του, αλλά τώρα αυτονομήθηκε ως διδακτικό αντικείμενο, ως κενό σημαίνον, ως απόλυτη καινοτομία χωρίς περιεχόμενο. Παράλληλα και παρά τις εξαγγελίες και τις ποικίλες υποσχόμενες ελευθερίες, η πρακτική του ασφυκτικού ελέγχου συνεχίζεται. Τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, οι απουσίες, οι εξετάσεις, η βαθμολόγηση, δένουν τους ελεύθερους καταναλωτές, περιορίζουν τους πωλητές και οριοθετούν την επιχείρηση. Για παράδειγμα, ο πελάτης-μαθητής δεν μπορεί να απουσιάσει, είναι υποχρεωμένος να διαλέξει και η ελευθερία του μοιάζει με αυτήν του διψασμένου που μπορεί μόνο να επιλέξει τη μάρκα του αναψυκτικού τύπου κόλα που πρέπει να πει.

Άμεση συνέπεια των παραπάνω είναι το ολοένα μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τον τύπο, για πιο γυαλιστερή συσκευασία, για το φαίνεσθαι και η ταυτόχρονη υποβάθμιση της ουσίας, του περιεχομένου, της μόρφωσης. Επίσης και η συμμόρφωση της σχέσης μαθητή-δάσκαλου σύμφωνα με τους τύπους που υποκαθιστούν την αλήθεια της παιδαγωγικής σχέσης. Για παράδειγμα, ο βαθμός εμπιστοσύνης, που διαμορφώνεται διαρκώς μέσα από τα καθαρά βλέμματα, υποκαθίσταται από το λεγόμενο «συμβόλαιο». Η αγοραία ορολογία είναι κάτι παραπάνω από εύλωτη· δεν μπορεί να κρύψει πίσω της το μοντέλο πελάτη-πωλητή.

Αυτές και άλλες πολλές αντιφάσεις κλονίζουν τις παλιές βεβαιότητες. Οι παγιωμένες πρακτικές είναι πλέον οριστικά ακατάλληλες, τα παραδοσιακά επιχειρήματα δεν πείθουν κανέναν. Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού δέχεται την αμείλικτη επίθεση των «νέων αναγκών». Αυτό που τόσα χρόνια παρουσιαζόταν ως λειτουργήμα τώρα θα πρέπει να γίνει επαγγελματισμός.

Πώς θα ξεπεράσουμε τις αντιφάσεις και με ποια συνείδηση θα σταθούμε απέναντί τους; Θα ταυτιστούμε με ρόλους; Θα προσπαθήσουμε να γίνουμε αυτό που παρουσιάζεται τόσο ασαφές; Ασαφές, επειδή στο νέο περιβάλλον του εκπαιδευτικού νεοφιλελευθερισμού αυτό που είναι τώρα πωλητής μετατρέπεται αυτόματα σε εμπόρευμα. Προφανώς, πίσω από το μάθημα ο εκπαιδευτικός πουλά τη δουλειά του, δεν είναι τόσο ο πωλητής, αλλά εμπόρευμα και ο ίδιος. Γνωστά πράγματα.

Με ανάλογο τρόπο αλλάζει και η μαθητική ταυτότητα. Προτάσσεται η ιδιότητα του πελάτη, αλλά πολύ περισσότερο, στην πραγματικότητα είναι και ο ίδιος εμπόρευμα. Και, φυσικά, εμπόρευμα που πρέπει να αποφέρει το μέγιστο κέρδος. Έτσι, οι μαθητές τακτοποιούνται στα θρανία και βασική μέριμνα είναι πόσο λιγότερο θα κοστίσουν μέχρι την αποφοίτησή τους, μέχρι να παραδοθούν απασχολήσιμοι και αναλώσιμοι στην τυπική ενηλικίωση των πραγματικών συμβολαίων.

Και η άλλη διέξοδος; Να μην κρύψουμε τις αντιφάσεις κάτω από το χαλί. Να σταθούμε κριτικά, με βέβαιη συνείδηση και να τις ξεπεράσουμε, δηλαδή να δώσουμε λόγο στους μαθητές και περιεχόμενο στη μάθηση. Αλλά αυτό είναι άλλη, μεγάλη κουβέντα.

500 λέξεις από την οπτική της εκπαιδευτικής κοινότητας

<http://www.schooltime.gr/2014/06/22/500-lekseis-apo-tin-optiki-tis-ekpaideutikis-koinotitas>

Η καθημερινότητα στο σχολείο έχει πολλές πτυχές χαράς και λύπης. Μιλάς με τους συναδέλφους για μύρια πράγματα, κυρίως για τα παιδιά, για τα προβλήματά τους, για το μάθημα, για την ύλη. Αν κάποιος κρυφακούσει μία παρέα εκπαιδευτικών τέτοιες «βαρετές» για τους άλλους κουβέντες θα ακούσει. Ακόμα, μοιράζεσαι με τους συναδέλφους τα στενόχωρα και τα ευχάριστα, τις ματαιώσεις και τις ελπίδες. Μιλάς ήρεμα με κατανόηση, μιλάς με θυμό, αντιπαρατίθεσαι. Βιάζεσαι να πας στην αίθουσα, αργείς να πας στην αίθουσα. Κουβαλάς μαζί σου τις τόσες έγνοιες, όπως και κάθε άνθρωπος, τις ξεχνάς μπροστά στους μαθητές ή κάνεις πως τις ξεχνάς. Και δεν είναι μόνο η αίθουσα. Όλοι ξέρουν ότι, σε κάθε δουλειά, πίσω από καθετί που φαίνεται κρύβεται πάντα χρόνος και δουλειά πολλαπλάσια που δεν φαίνονται. Χαρτιά, χαρτιά, χαρτιά, διαγωνίσματα που κάποιος ετοιμάζει και διορθώνει, απουσίες και δικαιολογητικά, καρτέλες, μητρώα, πρακτικά, έλεγχοι και απολυτήρια, υπηρεσιακές υποχρεώσεις, επιμόρφωση και σεμινάρια... Πολλά, όμως στο σχολείο μπορείς να κοιτάς τους συναδέλφους και τους μαθητές στα μάτια. Μιλάς με τον διευθυντή σαν άνθρωπος προς άνθρωπο. Συμφωνείς ή διαφωνείς, συνεννοείσαι.

Βέβαια, η κοινωνία λίγα πράγματα απ' όλα αυτά αντιλαμβάνεται. Καθένας δοσμένος στον δικό του αγώνα εμπιστεύεται για την μισή μέρα το παιδί του στο σχολείο. Εγκλωβισμένος στα προβλήματα της δικής του καθημερινότητας δεν βρίσκει χρόνο να δει τι συμβαίνει γύρω από το παιδί του. Προφανώς και δεν πρόκειται για συνειδητή αδιαφορία, που παύει μόνο σε περιπτώσεις απεργιών ή μαθητικών καταλήψεων. Είναι απλά το καθρέφτισμα της «εκτίμησης» που δείχνει η εκπαιδευτική πολιτική στους δασκάλους. Ξέρετε, αυτούς που κάθονται τρεις μήνες το καλοκαίρι, ένα μήνα Πάσχα και Χριστούγεννα· γενικώς, αυτούς που κάθονται ανάξιοι και δεν δουλεύουν, ακόμα και όταν ασχολούνται με τα παιδιά του κόσμου, ακόμα και όταν πασχίζουν να διδάξουν δυο-τρία πράγματα. Κι ας, όταν έχουμε τα παιδιά στο σπίτι, η πρώτη κουβέντα όλων μας είναι «πότε θ' ανοίξουν τα σχολεία να ησυχάσω».

Όμως, στην εποχή της κρίσης τα πράγματα άλλαξαν οριστικά και στα σχολεία· όχι μόνο τα οικονομικά, αλλά οι όροι της εργασίας και η ταυτότητα του εκπαιδευτικού λειτουργήματος συνθλίβονται σε κουτάκια αξιολογικά. Από την άλλη, δεν είναι δύσκολο να συμφωνήσουμε ότι δεν έχουμε το σχολείο που θέλουμε. Το σχολείο της γνώσης ή καλύτερα: της χαρούμενης γνώσης. Ένα σχολείο που θα προσφέρει στους μαθητές την εσωτερική ικανοποίηση της μάθησης και στους εκπαιδευτικούς την πληρότητα για την πρόοδο των μαθητών τους. Χρειάζεται συναίνεση για να πετύχουμε κάτι τέτοιο. Δηλαδή θα πρέπει να συμφωνήσουμε προς την ίδια κατεύθυνση και με τους κατάλληλους τρόπους όλοι: η κοινωνία, η εκπαιδευτική κοινότητα, η εκπαιδευτική πολιτική. Αλλά στις μέρες μας, πολύ καθαρά η εκπαιδευτική πολιτική βρίσκεται σε άλλη κατεύθυνση απ' ότι η εκπαιδευτική κοινότητα. Ενίοτε και ευθέως αντίθετη, εχθρική κατεύθυνση που επιβάλλεται με την ισχύ.

Είναι σαφές ότι αυτό το κείμενο είναι γραμμένο από την οπτική της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως την καταλαβαίνω. Σ' αυτήν νιώθω ότι ανήκω εξάλλου και σ' αυτήν θέλω να ανήκω, στις χαρές και τις λύπες της δικής της καθημερινότητάς υπηρετώντας με επίγνωση την εκπαίδευση των νέων.

Το ερώτημα είναι πλέον αν υπάρχει εκπαιδευτική κοινότητα... ή μήπως «είμαστε μόνοι μας»;

υγ. το κείμενο αυτό γράφτηκε την Τετάρτη, 18 Ιουνίου, η τελευταία περίοδος προστέθηκε την Κυριακή, 22 Ιουνίου

Η αλήθεια για την ερευνητική εργασία στην Α' Λυκείου

Μακάρια κάθεται στο πολυτελές θεωρείο η «νέα» θεωρία που (ζανα)φέρνει «νέο» αέρα στα εκπαιδευτικά πράγματα. Μόνο που ο αέρας αυτός προέρχεται από τα ψυκτικά μηχανήματα απορρόφησης κονδυλίων και φυσά στα ψηλά δώματα. Εννοώ ότι όσα υψιπετή γράφονται κάτω από τίτλους όπως «Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Λύκειο»²⁴ πολύ απέχουν από την πεζή και μίζερη εκπαιδευτική πραγματικότητα, την οποία διακηρύσσουν ότι θέλουν να αλλάξουν χωρίς ούτε στο παραμικρό να την περιγράψουν.

Το βασικότερο που αγνοούν είναι ότι εδώ και τριάντα τουλάχιστον χρόνια στις τάξεις του λυκείου ισχύει το παραπρόγραμμα που επιβάλλει ο εξεταστικός μηχανισμός και κυρίως ο διαγωνισμός (και όχι εξετάσεις) εισαγωγής στα ΑΕΙ²⁵. Αγνοούν επίσης την κατεστημένη εκπαιδευτική ιδεολογία που σημαίνει: διαδικασίες υποτίμησης, αποβολής και περιθωριοποίησης, που απέτρεψαν στο παρελθόν παρόμοια εγχειρήματα²⁶. Βεβαίως η εκπαιδευτική πολιτική προσποιείται πως αγνοεί προτάσσοντας μια εξόφθαλμα φτιασιδωμένη αθωότητα που υπαινίσσεται την ενοχή του πλήθους του οποίου ρυθμίζει τη ζωή.

Αποτέλεσμα των προηγούμενων διαπιστώσεων είναι η εκ προοιμίου συνολική αποτυχία με τη μορφή γρήγορου εκφυλισμού και απαξίωσης κάθε φιλότιμης προσπάθειας. Δηλαδή, η προσπάθεια της φιλοτιμίας καθηγητών και μαθητών είναι καταδικασμένη να συνθλιβεί στις συμπληγάδες του ωφελιμισμού και της αδιαφορίας· πολύ περισσότερο εφόσον η «ερευνητική εργασία» δεν είναι ενταγμένη σε συνολικότερο πλαίσιο παρόμοιων αλλαγών στο Λύκειο, αλλά αποτελεί σπασμωδική ενέργεια. Παράλληλα εξασφαλίζει την ευελιξία για τη συμπίρωση ωραρίου.

Τα προηγούμενα θα είναι άχρηστα, αν δεν μας βοηθήσουν να πορευτούμε. Μας δείχνουν ότι πρέπει να κινηθούμε πέρα από την απουσία σχεδιασμού και επιμόρφωσης, αλλά και πέρα από τη λογική της διεκπεραίωσης και της συμπλήρωσης ωραρίου. Αν δεν συμφωνούμε στην κατεύθυνση που θέτουν τα δύο άκρα, τότε σταματάμε εδώ και αποφεύγουμε την εμπλοκή μας. Αν συμφωνούμε μπορούμε να δούμε τι χρειαζόμαστε.

Συνεπώς είμαστε αναγκασμένοι και εμείς να μαθαίνουμε από τη διαδικασία· δεν πάμε να διδάξουμε αλλά να καθοδηγήσουμε· δεν έχουμε τα όπλα των σχολικών εγχειριδίων, των εξετάσεων και όλων αυτών που μας κάνουν από καθέδρας καθηγητές. Πρέπει να δείξουμε ό,τι είμαστε. Δηλαδή, ανοίγουμε βιβλία, διαβάζουμε, ψάχνουμε, συζητάμε, ρωτάμε, δοκιμάζουμε· μόνοι μας, μεταξύ μας, με τους μαθητές μας.

Χρειαζόμαστε τις σχολικές βιβλιοθήκες²⁷ (που ακόμα δεν ξέρουμε αν θα είναι ανοιχτές), τα εργαστήρια πληροφορικής (που πρέπει να διασφαλίσουμε ότι είναι διαθέσιμα) και χώρους διαφορετικούς από την παραδοσιακή διάταξη της σχολικής αίθουσας²⁸ (που τουλάχιστον θα πρέπει να έχουν άλλη διάταξη θρανίων). Χρειάζεται να ξέρουμε ότι η δική μας πορεία επηρεάζει και την πορεία των άλλων συναδέρφων και των μαθητικών ομάδων. Και προπαντός, πίσω από τα λόγια της αντάρεσκης θεωρητικολογίας, για πολλούς από εμάς, χρειάζεται να μην ξεχνάμε ότι βρισκόμαστε πολύ μακριά από τους ιερούς τόπους των μαθημάτων κατεύθυνσης όπου η σωτηρία μας είναι λίγο-πολύ δεδομένη.

²⁴ Πρόκειται για τον τίτλο του αναλυτικού οδηγού για τον καθηγητή· υπάρχει μόνο το αρχικό δοκίμιο σε ψηφιακή μορφή.

²⁵ Μαυρογιώργος Γ., 2000, «Οι εξετάσεις ως μηχανισμός 'παρακυβέρνησης' της εκπαίδευσης», στο Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., 2000, *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 189-196

²⁶ Ματθαίου Δ., 1997, «Η ιδεολογία του ελληνικού σχολείου και η συνθετική δημιουργική εργασία: Σχέση ασύμβατη ή δημιουργική; Μια συγκριτική θεώρηση». Στο Χαραμής Π., (επιμ.), 1997, *Η συνθετική δημιουργική εργασία στο σχολικό πρόγραμμα*, Αθήνα, εκδόσεις σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, σελ. 43-56

²⁷ Η στελέχωση των σχολικών βιβλιοθηκών δεν έχει ακόμα (6/9/2011) αποφασιστεί

²⁸ Μαυρογιώργος Γ., 2000, «Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση», στο Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., 2000 *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 175-187

Ο Νικολό Μακιαβέλι στην Άννα Διαμαντοπούλου (μία χαμένη επιστολή του 1513*)

<http://www.politismospolitis.org/archives/16410>

Κυρία υπουργέ,

σ' αυτήν την κρίσιμη συγκυρία κατά την οποία θα πρέπει να δείξετε την ανάλογη αξιοσύνη για να πετύχετε το δύσκολο έργο που πηγάζει από τη δημόσια θέση σας, «επιθυμώντας κι εγώ να λάβω την ευχαρίστηση να σας παρουσιάσω ένα ελάχιστο δείγμα της εκτίμησης μου, σκέφτηκα να σας προσφέρω κάτι». Όμως, δε βρήκα τίποτα καλύτερο από τις σκέψεις που πηγάζουν από την εμπειρία των πραγμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση.

Καθώς, λοιπόν, η οικονομική κρίση προσφέρει το άλλοθι για τη συμπίεση της χρηματοδότησης που δίνετε στα σχολεία, έχετε την τύχη με το μέρος σας. Δε θα πρέπει να ξεχνάτε ότι χρειάζεται αποφασιστικότητα και ότι «οι ωμότητες πρέπει να γίνονται όλες μαζί ώστε η γεύση τους να διαρκεί όσο γίνεται λιγότερο». Δηλαδή θα πρέπει να προχωρήσετε στις συγχωνεύσεις των σχολικών μονάδων που συστεγάζονται στις πόλεις, κάτι που φαίνεται να είναι το πιο δύσκολο, αλλά και το πιο ωφέλιμο σκέλος των αποφάσεων σας. Η πραγματοποίηση αυτής της απόφασης θα προχωρήσει εύκολα απ' ότι φαίνεται, επειδή το μεγαλύτερο μέρος των πολιτών στην πραγματικότητα δεν αντιλαμβάνεται τη ζημία που θα πάθει με αποτέλεσμα να είναι αδιάφορο για το ζήτημα αυτό και επειδή η συγχώνευση σχολείων που συστεγάζονται δε θα αλλάξει φαινομενικά σε τίποτα την καθημερινότητα των περισσότερων.

Οι μαθητές θα συνεχίσουν να πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο και να βρίσκονται στις ίδιες αίθουσες· οι γονείς δε θα καταλάβουν καμία διαφορά σε σχέση με την προηγούμενη κατάσταση· η καταφυγή στη φροντιστηριακή βοήθεια δε θα επηρεαστεί ούτε στο ελάχιστο· οι εκπαιδευτικοί γρήγορα θα συνηθίσουν και θα είναι ευχαριστημένοι, εφόσον τηρήσετε τη συμβουλή ότι «οι ευεργεσίες πρέπει να γίνονται σταδιακά ώστε η γεύση τους να διαρκεί περισσότερο». Δηλαδή, η αντίδραση που μπορεί να φοβόσαστε από την εκπαιδευτική κοινότητα δε θα είναι σημαντική, εφόσον «το μόνο που θέλει είναι να έχει την αίσθηση πως δεν καταπιέζεται» και αυτό μπορείτε να το κατορθώσετε με μικροκαλοπιάσματα και ανέξοδες κολακείες. Θα είστε σίγουρη από την αντίδραση του απλού εκπαιδευτικού «αρκεί να καταφέρετε να τον πείσετε πως τον φροντίζετε και να του δημιουργήσετε την αίσθηση της ελευθερίας».

Ακόμα δεν πρέπει να ξεχνάτε ότι «οι διοικούμενοι μισούν την ανασφάλεια». Θα πρέπει δηλαδή να εγγυηθείτε τη σιγουριά των εκπαιδευτικών για το μέλλον τους, ακόμη και αν δεν πρόκειται να κρατήσετε το λόγο σας. Εξάλλου «δεν έχει νόημα να τηρήσετε τις αποφάσεις σας, όταν εκλείψουν οι λόγοι που σας έκαναν να τις πάρετε». Θα πρέπει να εξασφαλίσετε τις ανέξοδες διευκολύνσεις που σχετίζονται με το ωράριο και τις οργανικές θέσεις τους, ώστε να μην τους παρασύρει η ανασφάλεια σε αντιδράσεις που μπορεί δύσκολα να ελεγχθούν. Από την άλλη, επειδή δε μπορεί να φανείτε αγαπητή, θα πρέπει να προκαλείτε το φόβο της τιμωρίας. Η συγκυρία σας ευνοεί επειδή «οι άνθρωποι συνηθίζουν να νιώθουν ιδιαίτερα υποχρεωμένοι όταν βλέπουν καλό από κάποιον για τον οποίο ήταν σίγουροι πως θα δουν κακό». Αρκεί, λοιπόν, να μεθοδεύσετε με τέτοιο τρόπο την πολιτική σας. Τέλος, δε θα πρέπει να σας εμποδίζουν οι αντιδράσεις που προέρχονται από τα στελέχη της εκπαίδευσης και από τους συνδικαλιστές, επειδή οι περισσότεροι απ' αυτούς «δένουν την τύχη τους με την τύχη» τη δική σας και των αλλαγών που προωθείτε. Μην ξεχνάτε ότι «τους ισχυρούς είναι πολύ εύκολο να τους κολακεύετε, αρκεί να τους δίνετε και να τους παίρνετε προνόμια και τιμές κατά τα κέφια σας». Όσοι λίγοι μπορεί να σας σταθούν εμπόδιο θα μείνουν αδρανείς, εφόσον δε θα έχετε εχθρούς τους απλούς εκπαιδευτικούς της σχολικής αίθουσας, οι περισσότεροι εκ των οποίων θα είναι ευχαριστημένοι, επειδή νιώθουν ότι διαλέγουν τα «καλά» τμήματα και επειδή έχουν λίγα «κενά» στο πρόγραμμά τους, μικροπρέπειες και ψευδαισθήσεις που τους ευχαριστεί ιδιαίτερα να ασχολούνται μ' αυτές και δε θα πρέπει να τους τις στερήσετε.

Στο ζήτημα της κατάργησης σχολικών μονάδων θα πρέπει να ζυγίσετε καλύτερα τις αποφάσεις σας. Αν ένα απομακρυσμένο χωριό μείνει χωρίς σχολείο το κακό δε θα ξεχαστεί εύκολα. Αντίθετα, επειδή η καθημερινότητα των μαθητών και των οικογενειών τους θα αλλάξει και θα επιφέρει μεγαλύτερη κούραση και έξοδα, θα στρέφονται εναντίον σας για αρκετό διάστημα, κάτι που μπορεί να επηρεάσει τη συνέχεια της πολιτικής σας καριέρας. Ένας μαθητής που θα είναι αναγκασμένος να ξυπνά μισή και μία ώρα νωρίτερα, να περιμένει στο ύπαιθρο το μεταφορικό μέσο, να φτάνει νωρίτερα και να περιμένει την έναρξη των μαθημάτων, θα νοσταλγεί τη θαλπωρή του σχολείου που ένιωθε περισσότερο δικό του και δύσκολα θα ξεχάσει ότι εσείς το κλείσατε. Για τον ίδιο λόγο και η οικογένεια του κάθε μαθητή θα θυμάται τα χρόνια που είχαν σχολείο στο χωριό. Μην ξεχνάτε ότι η καθημερινότητα του θα επιβαρυνθεί ακόμα περισσότερο, εφόσον η ανάγκη να έχει φροντιστηριακή βοήθεια μπορεί να τον κρατά μακριά από το σπίτι του για όλη την ημέρα χωρίς καθόλου ξεκούραση και χωρίς πραγματικό φαγητό. Με αυτές τις συνθήκες θα είναι δύσκολο να παρουσιαστείτε ως ευεργέτης ακόμα και αν παραχωρήσετε πολλά στους μαθητές και στις οικογένειές τους. Αντίθετα, αν διατηρήσετε τη λειτουργία των μικρών απομακρυσμένων σχολείων, θα μπορείτε να παρουσιάξετε με το πρόσωπο του ευεργέτη της κοινωνίας και «οι πράξεις σας να

φαίνονται ως ευεργεσίες και σταδιακά να δημιουργείται κλίμα ασφάλειας στους εξουσιαζόμενους», οι οποίοι θα μάθουν να πιστεύουν στις καλές προθέσεις που διακηρύσσετε.

Μην ξεχνάτε ότι δύο πράγματα θα λειτουργήσουν σύντομα σε όφελός σας. Η δυσλειτουργία των μικρών σχολείων, επειδή δεν είναι συμβατά με τις αλλαγές που προωθείτε και η ταλαιπωρία των εκπαιδευτικών που θα διδάσκουν σ' αυτά, επειδή η διαρκής μετακίνηση τους θα επιφέρει κούραση, οικονομικό βάρος και κίνδυνο ατυχημάτων. Σύντομα λοιπόν θα μπορείτε να κλείσετε και τα μικρά σχολεία παρουσιαζόμενη σαν ευεργέτης! Γεια σας. Φλωρεντία, 13 Φεβρουαρίου 1513.

* διασκευασμένα και ακριβή αποσπάσματα από το Διονύσης Βίτσος (επιμ.) 2008, Niccolo Machiavelli, Οι 183 βασικές Μακιαβελικές ρήσεις του "Ηγεμόνα", Περίπλους

«νιώθω ότι φεύγω με την ουρά στα σκέλια»

<http://tinyurl.com/nc7fvq4> προς το www.alfavita.gr

Η φράση που επιλέχτηκε για τίτλος είναι ο ψίθυρος ενός συναδέλφου που μετά από τριάντα δύο χρόνια υπηρεσίας αποφάσισε ότι ήρθε η στιγμή να ζητήσει τη συνταξιοδότησή του. Συζητούσαμε πρόσφατα την πορεία του στα σχολεία. Από το τέλος της δεκαετίας του '70 στην ελληνική εκπαίδευση έπνεε ο άνεμος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού· έστω και καθυστερημένα, ετεροχρονισμένα, δημιουργούσε χαραμάδες και έδινε το κουράγιο για ευφορία και δουλειά, άφηνε περιθώριο για ένα κλίμα χαράς. Η εκπαίδευση στρεφόταν περισσότερο στον εκπαιδευτικό, η κοινωνία προσδοκούσε από τα σχολεία, οι μαθητές ένιωθαν ότι κάτι άλλαζε. Αυτήν την ατμόσφαιρα συνάντησε ο συνάδερφος ξεκινώντας.

Μπορεί τα παραπάνω να είναι σχηματικά· και βέβαια τα πράγματα δεν ήταν ιδανικά, αλλά δεν βρίσكو άλλον τρόπο για να δείξω ότι η δουλειά όσων βρίσκονταν στις αίθουσες διδασκαλίας δεν ήταν μόνο μονότονη διεκπεραίωση διδακτέας ύλης και υποταγμένη εφαρμογή αντιφατικών γραφειοκρατικών εγκυκλίων. Ήταν εκείνη η εκπαιδευτική χαραμάδα των δέκα – δεκαπέντε χρόνων, από το 1976 και μετά που άφηνε περιθώριο ανάσας.

Η επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού και η έξαρση των εθνικισμών είχαν τον αντίκτυπό τους και στην εκπαίδευση και αντίστροφα, απαιτούσαν από την εκπαίδευση να συντελέσει στην κυριαρχία τους ακόμα περισσότερο. Από το τέλος της δεκαετίας του '80 η χαραμάδα της ελευθερίας στα σχολεία άρχισε να κλείνει. Τα περιθώρια ελευθερίας έπρεπε να περιοριστούν, η κατάσταση έπρεπε να ελεγχθεί ασφυκτικά. Η ποδιά του Κοντογιαννόπουλου δεν ήταν τόσο ζήτημα εξωτερικής εμφάνισης... Μάλλον περισσότερο υποδήλωνε συμβολικά την πειθάρχηση και τη επιβολή προς την οποία στεφόταν όλο και πιο καθαρά ο στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Και για να επιτευχθεί ο στόχος άρχισε συστηματική απαξίωση, συκοφάντηση, ταπείνωση όσων δουλεύουν μέσα στις αίθουσες. Μόνιμη επίθεση με τρόπους αυταρχικούς, με ύφος συχνά χυδαίο, με χαρακτηρισμούς αγοραίους. Η κοινωνία και η κοινή γνώμη δηλητηριάστηκε με αντικειμενικές τοξίνες. Ο εκπαιδευτικός της διδακτικής πράξης μπήκε μόνιμα στο στόχαστρο και παρουσιάζεται να είναι ο μόνος φταίχτης για την κατάντια της εκπαίδευσης όπως τη σχεδίασαν άλλοι, νεοφιλελεύθεροι κήρυκες.

Μετατρέψανε τα σχολεία σε χώρο μπίζνας. Πρόχειρα θυμάμαι τα κονδύλια που ρούφηξε η «Παιδεία ανοιχτών οριζόντων» των Αρσένη – Ανθόπουλου και τα κονδύλια που ρούφηξε (και ρουφάει) η «κοινωνία της πληροφορίας» στα σχολεία. Και κατά παράξενο τρόπο όλα αυτά δεν γιατρέυουν τίποτε από τις αρρώστιες των σχολείων. Και τώρα – ξανά – η καινούρια μπίζνα της αξιολόγησης που βάζει τον εκπαιδευτικό ακόμα περισσότερο στο στόχαστρο της ενοχής. Ήρθε η στιγμή να φύγουν οι «ανάξιοι», οι «γερασμένοι», οι «βρωμιάρηδες» για να θυμηθώ κάποιους χαρακτηρισμούς που ακούστηκαν αυτήν την τελευταία δεκαπενταετία από την αμετροεπή φλυαρία αρμοδίων και συνεπικούρων. «Και έμπηξαν το μαχαίρι βαθιά στην καρδιά...».

Αυτός είναι ο θρίαμβος της εκπαιδευτικής πολιτικής... Με αυτές τις συνθήκες, λοιπόν, και όταν έχουν περάσει τριάντα δύο χρόνια παρουσίας μέσα στις σχολικές αίθουσες, εφόσον καθετί από την καθημερινή προσπάθεια και αγωνία απαξιώνεται, νιώθεις ότι φεύγεις με την ουρά στα σκέλια, ότι σε κλωτσάνε. «΄Σαν ένα σκυλί» είπε αυτός 'και ήταν σα να επρόκειτο η ντροπή να μείνει και μετά το θάνατό του'».

Κι αυτοί που μένουμε;

αταξινόμητα

6 λέξεις για το στιλ (και ένα σχόλιο)

<http://www.schooltime.gr/2013/05/10/eksi-lekseis-gia-to-stil-kai-ena-sxolio>

Στιλ είναι... πολλές φορές να σωπαίνεις.

1 σχόλιο για το στιλ

Το χάραγμα της εικόνας στην αμφιβληστροειδή μνήμη των άλλων. Ο εξαναγκασμός της μνήμης των άλλων να θυμάται.

Η δημιουργία εικόνων.

Να μεταμορφώνεσαι χωρίς να αλλάζεις. Οι μεταμορφώσεις χωρίς αλλαγή. Ο κοινός παρονομαστής των μεταμορφώσεων.

Το λύγισμα και το τέντωμα των αρθρώσεων. Ο τρόπος που διπλώνουν οι αρθρώσεις.

Οι κινήσεις των δαχτύλων των χεριών και κυρίως του παράμεσου.

Οι κινήσεις των δαχτύλων των ποδιών, όλων.

Ο τρόπος που υπάρχει κανείς. Και κυρίως ο τρόπος που περνά απαρατήρητος,

Δύναμη, η κατάφαση της δύναμης.

Η κίνηση μιας φλόγας που σχεδιάζει στον αέρα.

Η μουσική του αέρα που σαρώνει υδάτινες επιφάνειες, θάλασσες.

Η ανάσα της κολύμβησης και η εκπνοή που ηχεί μελωδικά.

Να είναι διαφορετικό το ίδιο πράγμα που κάνεις κάθε φορά.

Η επανάληψη του ίδιου πράγματος να είναι διαφορετική.

Το συνηθισμένο που μοιάζει πρωτοφανέρωτο και το πρωτοφανέρωτο που παρουσιάζεται ως συνηθισμένο.

Το χειρόγραφο.

Το απρόβλεπτο και το εκρηκτικό που παρουσιάζονται για μια φορά.

Οι ανιχνευμένες μορφές που άνεμος και θάλασσα σμιλεύουν στις πέτρες.

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο καθένας έχει το δικό του στιλ. Σύμφωνα με λεξικά, στιλ είναι: ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται, κινείται ή ντύνεται ένα άτομο. Θα μπορούσε να ειπωθεί...

380 λέξεις για την αυτοκαταστρεφόμενη δημοκρατία

<http://www.schooltime.gr/2013/07/19/380-lekseis-gia-tin-autokatastrefomeni-dimokratia-v-simeonidis>

Η Δημοκρατία μας αυτοκαταστρέφεται διότι κατεχράσθη το δικαίωμα της ελευθερίας και της ισότητας, διότι έμαθε τους πολίτες να θεωρούν την αυθάδεια ως δικαίωμα, την παρανομία ως ελευθερία, την αναίδεια του λόγου ως ισότητα και την αναρχία ως ευδαιμονία.

Ισοκράτης, 436-338 π.Χ., Αθηναίος ρήτορας

Πολύ συζήτηση προκαλεί συχνά-πυκνά η παραπάνω φράση. Κάποιες φορές μπλέκομαι στην κουβέντα για δυο λόγους:

1. Είναι απαράδεκτη η «παραχάραξη» που γίνεται. Ο Ισοκράτης δεν έγραψε ποτέ κάτι τέτοιο (το αποδεικνύει τεκμηριωμένα ο Νίκος Σαραντάκος στο ιστολόγιό του). Η επίκληση της κλασικής ελληνικής αρχαιότητας δίνει κύρος στη φράση και εμποδίζει την κριτική στάση. Όπως θα φανεί στη συνέχεια, η παραχαραγμένη φράση δεν αντέχει στην απλή κριτική καθώς προκαλεί ενδιαφέροντα ερωτήματα.

2. Δεύτερος λόγος είναι ότι θεωρώ απαράδεκτο το περιεχόμενο της παραπάνω φράσης. Αν δεν είχε την παραχάραξη που το αποδίδει στον Ισοκράτη, τα πράγματα θα γινόταν καθαρά. Προσπερνώ τα «διότι», το «κατεχράσθη» και τα άστοχα «ως» για να μην μπλέξουμε σε γλωσσολογικά μονοπάτια· (αν και το ύφος τους σαφώς παραπέμπει κάπου).

Σχετικά με το περιεχόμενο, η προσεκτική ανάγνωση οδηγεί σε ερωτήματα:

α) Τι είναι η Δημοκρατία και «αυτοκαταστρέφεται»; Ένα πολίτευμα υπάρχει από μόνο του;

β) Μήπως κάποιοι την καταστρέφουν; Γιατί δεν κατονομάζονται;

γ) Αντίθετα κατονομάζονται οι πολίτες. Δηλαδή οι πολίτες είναι υπεύθυνοι για την «αυτοκαταστροφή» της δημοκρατίας; Προκύπτουν τα υποερωτήματα:

i ποια είναι η αυθάδεια των πολιτών;

ii ποια είναι η παρανομία των πολιτών;

iii ποια είναι η αναίδεια του λόγου των πολιτών;

iv ποια είναι η αναρχία των πολιτών;

3. Αν δεν απαντηθούν τα προηγούμενα, τότε ποιες λύσεις έχουμε; Πώς θα σώσουμε τη Δημοκρατία από την «αυτοκαταστροφή»; Προφανώς οι πολίτες θα πρέπει να μάθουν «άλλα» πράγματα

Προκύπτουν οι παρακάτω απαντήσεις (αν και οι συνειρμοί των φράσεων θυμίζουν άλλους συνειρμούς... σωτήρων του έθνους):

i οι πολίτες δεν πρέπει να αυθαδιάζουν.

ii οι πολίτες δεν πρέπει να παρανομούν.

iii οι πολίτες δεν πρέπει να μιλούν με αναίδεια.

iv οι πολίτες δεν πρέπει να... (συγγνώμη, δε μπορώ να βγάλω νόημα από την αρχική φράση του κατά παραχάραξη ισοκράτειου αποφθέγματος)

Δηλαδή: θα πρέπει να περισταλούν:

η κριτική προς το πολιτικό σύστημα και τους φορείς που το διαχειρίζονται·

ο παράνομος αποκλεισμός δρόμων με πορείες·

η παράνομη ρύπανση του περιβάλλοντος με πανό κλπ·

ο διάλογος και η συζήτηση που αμφισβητούν την ανωτερότητα όσων αποφασίζουν.

Ίσως και να ανασταλούν κάποια άρθρα του Συντάγματος...

Ευχαριστώ για την προσεκτική ανάγνωση. Είναι σαφές ότι η παραπάνω κριτική αφορά την φράση που αποδίδεται παραχαραγμένα στον Ισοκράτη. Δεν αφορά ούτε τον Ισοκράτη, ούτε άλλα πρόσωπα.

203 λέξεις για τα ταξίδια

<http://www.schooltime.gr/2013/08/07/203-lekseis-gia-ta-taksidia/>

Σε άγνωστες πόλεις όπου η διαίσθηση σε οδηγεί να βρεις κατάλυμα, φαγητό, αξιοθέατα αλλά και τις όψεις της καθημερινότητας που κρύβονται στις γωνιές των κατοίκων, τόσο δίπλα και τόσο μακριά από τα τουριστικά βλέμματα. Σε δρόμους που χαράζουν άλλες πορείες πάνω σε ξένη γη, αγροτικούς ή επαρχιακούς όπου δε συναντάς τουριστικά λεωφορεία φορτωμένα με πλήθος φωτογραφικές μηχανές και βιντεοκάμερες που απαθανατίζουν το ήδη ακίνητο.

Βρίσκεις την κίνηση, την αδρή ανάσα όσων ζουν εκεί. Μπερδεύεσαι μαζί τους, δεν ξεχωρίζεις. Η ματιά σου γίνεται σαν τη δική τους. Κάτι περισσότερο, κάτι διαφορετικό νιώθεις και καταλαβαίνεις. Ως το σημείο που προσπαθώντας να το αγγίξεις, χάνεται... Παραμένεις ένας ξένος ταξιδευτής. Ιερόσυλος που μολύνεις τον κόσμο τους, όσα δε θέλουν να φανερώσουν. Τις μυρωδιές της κουζίνας τους, τους μικροκαυγάδες, τις επιπλήξεις των παιδιών για μικροζημιές. Σοκάκια μεγαλουπόλεων που έχουν το δικό τους χρώμα, ξεθωριασμένο.

Σε λιμάνια πρωτοϊδωμένα, σε πόλεις που λάμπανε και τώρα σκουριάζουν δίπλα στη νέα ζωή, σε σταθμούς πολυσύχναστους, σε μονοπάτια δύσβατα όπου τίποτα δεν έχεις να δεις παρά πέτρα και αγκάθια.

Ταξίδια που όλο και δυσκολότερα σε γοητεύουν, γίνονται ματαιοδοξία «κατακτητική». Καταλαβαίνεις ότι τα νέα τοπία δεν είναι παρά καθρέφτες. Αντικριστοί με σένα πολλές φορές αναπαράγουν το είδωλό σου άπειρες φορές.

Γέφυρες που ενώνουν ηπείρους.

388 λέξεις για το έργο και το δημιουργό του, κριτική του διαχωρισμού
<http://www.schooltime.gr/2013/08/26/388-lekseis-gia-to-ergo-kai-to-dimiourgo-tou-v-simeonidis>

Για «τεχνικούς λόγους», κριτικής προσέγγισης, φιλολογικής μελέτης, ανάγνωσης, διαχωρίζουμε το έργο από το δημιουργό του. Και, επί της ουσίας, θεωρούμε ότι από τη στιγμή που ο δημιουργός θα το παραδώσει στη δημοσιότητα, το έργο αρχίζει τη δική του ζωή.

Όμως, η ζωή και τη δημόσια παρουσία του δημιουργού αποτελεί ένα ακόμα κλειδί για την προσέγγιση του έργου.

Για να το θέσω με φαινομενική επιπολαιότητα, από τη στιγμή που ο δημιουργός υπογράφει με το όνομά του και απολαμβάνει όσα του επιφέρει η πνευματική ιδιοκτησία, δε μπορεί να αρνηθεί τη συσχέτισή με το έργο του. Ιδίως στις μέρες μας. Αν θέλει το έργο να ακολουθήσει μόνο τη δική του πορεία, θα πρέπει να το δώσει ανώνυμα ή με ψευδώνυμο και να αποποιηθεί την πνευματική ιδιοκτησία.

Για να το εξηγήσω περισσότερο είμαι αναγκασμένος να ομολογήσω την επιρροή της σπινοζικής σκέψης. Δηλαδή, ο δημιουργός φανερώνεται με το έργο του και με το δημόσιο βίο του (και δε ξέρω αν υπάρχουν και άλλοι **τρόποι**). Δεν είναι δυνατό να διαχωρίζουμε το δημόσιο βίο από το έργο, αυτά εν τέλει συνιστούν την κοινωνική παρουσία του και ξεκλειδώνουν «πολιτικά» το έργο του. Πολλές φορές φανερώνουν και τις αντιφάσεις της κοινωνικής ζωής του δημιουργού, οπότε ας μην ψάχνουμε μια ευθεία μονοσήμαντη σχέση με συνέπεια μέσα στον χρόνο.

Ο τεχνικός διαχωρισμός έργου και δημιουργού υποκρύπτει υποκρισία και αποκρύπτει την πολιτική ερμηνεία. Υποκρισία, γιατί η κοινωνία καταδικάζει όσα θεωρεί «βλάσφημα» έργα μαζί με τους δημιουργούς τους. Εκεί ο διαχωρισμός ξεχνιέται... Τα παραδείγματα είναι πολλά. Η λογοκρισία του έργου συνοδεύεται και από διώξεις του δημιουργού. Αποκρύπτει την πολιτική ερμηνεία, γιατί στερεί τη σύνδεση του έργου με τη συγκεκριμένη ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα που το γέννησε.

Παραθέτω τέσσερα διαφορετικά παραδείγματα που κλείνουν, αλλά και ανοίγουν τη συζήτηση. Ερμηνεύω πολλά ποιήματα του Σεφέρη, όπως τον «Τελευταίο Σταθμό», και ως έκφραση τύψεων και κρίσεων ειλικρίνειας για τη δημόσια συμπεριφορά του. Δεν ξέρω τίποτα για το δημόσιο βίο του πρόσφατα χαμένου Άλκη Αλκαίου, του σύγχρονου μας ποιητή, προφανώς είμαι αναγκασμένος να δεχτώ ότι μίλησε μόνο μέσα από το έργο του· και μ' αυτή του την επιλογή το προστάτευσε. Ο Εμμανουήλ Ροΐδης δημοσίευε κείμενά του με ψευδώνυμο. Ο Σπινόζα, προκειμένου να μη θυσιάσει την ελευθερία της σκέψης του, κέρδισε τη ζωή του κατασκευάζοντας φακούς, αρνήθηκε πανεπιστημιακή έδρα. Να, λοιπόν, πως ο δημιουργός με τις επιλογές της ζωής του φωτίζει με ενδιαφέροντα τρόπο το έργο του.

245 λέξεις για μια αβάσιμη κινδυνολογία και πολλές βάσιμες βεβαιότητες

<http://www.schooltime.gr/2013/09/17/245-kekseis-gia-mia-mia-avasimi-kindinologia-kai-polles-vasimes-vevaiotites-v-simeonidis>

Οι βεβαιότητες αυτού του κόσμου, όπως τον ξέραμε, όπως τον θυμόμαστε, όπως αρνούμαστε να τον δούμε, γκρεμίζονται εδώ και χρόνια. Η ανθρωπογεωγραφία αλλάζει, το τοπίο και τα πρόσωπα που είναι οικεία στη μνήμη μας χάθηκαν ή χάνονται... Η πραγματικότητα φαίνεται απειλητική με τρόπο απρόοπτο... Όλοι κάνουμε σα να μην ξέρουμε, για να διαφυλάξουμε τις βεβαιότητές μας.

Δεν έχουν περάσει ούτε τρία χρόνια από τότε που ως νέο ζήτημα είχε ανακύψει στα επίσημα χαρτιά του πολιτικού βίου η παροχή ιθαγένειας στους μετανάστες σύμφωνα με το Νομοσχέδιο περί Ιθαγένειας και Πολιτογράφησης Μεταναστών. Όχι απρόοπτα, το ζήτημα των μεταναστών ως πραγματικότητα ήταν ήδη «απειλητικά» παρόν.

Τότε πολλοί επικαλούνταν τον ορθό λόγο και ισχυρίζονταν ότι «Αξίζει να φανταστούμε μια νέα ελληνική κοινωνία». Ανάμεσα στα άλλα, ισχυρίζονταν ότι «η αβάσιμη κινδυνολογία περί αλλοίωσης του έθνους και περί φυλετικής διαφοροποίησης, είναι απαράδεκτη σε μια δημοκρατία και κάποτε ποινικά κολάσιμη». Τα εισαγωγικά αφορούν τον τίτλο και ένα μικρό απόσπασμα από ένα εξαιρετικό κείμενο που υπέγραφαν διαδικτυακά πολλοί...

Όμως, δεν εξηγούνταν η υιοθέτηση αυτής της «αβάσιμης κινδυνολογίας» από πολλούς: πως αυτή η «αβάσιμη κινδυνολογία» βρίσκει ερείσματα στην ψυχή (μας). Απλούστατα, κλονίζει τις βεβαιότητες που μας μεγάλωσαν και που δεν μπορούμε να τις αποχωριστούμε. Και είναι τόσο – ανυποψίαστα – πολλές...

Ανυποψίαστος έγραφα και 'γω στο προσωπικό μου μπλογκ την πρώτη μορφή αυτού του κειμένου, τότε, σχεδόν τρία χρόνια πριν, τον Νοέμβριο 2010. Στις συνθήκες κρίσης ο ορθός λόγος ηττάται διαρκώς και οι βεβαιότητες μεταλλάσσονται σε εφιαλτικές μορφές. Συνεχίζω ωστόσο να υπογράφω τις φράσεις των εισαγωγικών.

162 λέξεις για την πανουργία του λόγου

<http://www.schooltime.gr/2013/11/07/162-lekseis-gia-tin-panourgia-tou-logou/>

Φίλος μου αφηγήθηκε την ιστορία, όταν βρεθήκαμε μπροστά στο εξοχικό σπίτι. Το σχεδίασε κάποιος μηχανικός σύμφωνα με τις επιθυμίες του ιδιοκτήτη και ανάλαβε να το χτίσει κάποιος εμπειροτέχνης εργολάβος. Το σπίτι «προχωρούσε», αλλά με τον τρόπο που ο εμπειροτέχνης χτίστης αντιλαμβανόταν το σχέδιο, δηλαδή με πολλές προσωπικές παρερμηνείες του σχεδίου. Ίσως τα 30 cm ενός παραθύρου «ξένιζαν» τον χτίστη ή δε μπορούσε να τα «διαβάσει», οπότε γινόταν δυο μεγάλες εσοχές, τετράγωνα των 90 cm. Οι εσωτερικές σκάλες, πιθανόν δύσκολες ή άγνωστες στο χτίστη, γινόταν εξωτερικές.

Προφανώς, ο εμπειροτέχνης χτίστης ήξερε καλά τη δουλειά του, αλλά δεν ήξερε τι ακριβώς ήταν αυτό που έπρεπε να κάνει. Έχτιζε, γκρέμιζε, διόρθωνε. Οπότε, όταν με το καλό ολοκληρώθηκε το σπίτι είπε με αφελή ειλικρίνεια: «τώρα που τέλειωσε καταλάβαμε και το σχέδιο!» Ο απλός άνθρωπος της δουλειάς είπε με τον πιο απλό τρόπο αυτό που ο Χέγκελ, αυτή η γριά αλεπού της φιλοσοφίας, είπε με τα δικά του ακατάληπτα λόγια: η «πανουργία του λόγου» (List der Vernunft).

Η εκδίκηση της Σοφίας

Όταν η Κωνσταντίνα ήταν μικρή μια καλή φίλη, σχετικά νεότερη, συνήθιζε το επιφώνημα «ουάου!» που δείχνει θαυμασμό, ευχάριστη έκπληξη. Καθώς το νήπιο βρισκόταν στο έντονα μιμητικό στάδιο και μάθαινε τη γλώσσα προσπαθώντας και να τη μιλήσει έτεινε να μάθει πρώτα το «ουάου!» Η καλή φίλη δεν έλεγε να το σταματήσει παρά τις συζητήσεις και τις παρακλήσεις μας. Τότε βρήκα τον τρόπο. Ένας διάλογος παρούσης της Σοφίας. «Πώς κάνει το προβατάκι Κωνσταντίνα;» «μπεεε...», «πώς η αγελάδα;» «μουουου...», «πώς ο σκύλος;» «γαβ – γαβ», «πώς η Σοφία;» «ουάουουου...» Αυτό στάθηκε πειστικό και για χρόνια γλυτώσαμε από το συγκεκριμένο επιφώνημα. Ως προχθές που η Κωνσταντίνα θέλοντας να εκφράσει το θαυμασμό της για κάτι αναφώνησε: «Ουάουου!»

Ανωνυμία

Μπορώ και δε μπορώ να καταλάβω την ανωνυμία στο Διαδίκτυο.

Ίσως προσφέρει την αναγκαία προφύλαξη και απελευθέρωση, αυτή την αίσθηση ότι κανείς (;) δε θα μας βρει.

Όμως δε μπορώ να καταλάβω γιατί συνεχίζουν να είναι τόσο σημαντικά αυτά τα πράγματα, κυρίως σε μια εποχή που είναι λίγοι όσοι «ακούνε» εν αντιθέσει με εποχές που «και οι τοίχοι είχαν αυτιά».

Ή μήπως τώρα σχεδόν μόνο οι τοίχοι έχουν αυτιά αλλά και μάτια;

Αγοράζω άρα υπάρχω

Ο προβληματισμός που μπορεί να βεβαιωθεί συχνά είναι τα διλήμματα μπροστά στις βιτρίνες ή στο εσωτερικό εμπορικών καταστημάτων και πολυκαταστημάτων. Αγοράζω άρα σκέφτομαι άρα υπάρχω και αντίστροφα υπάρχω μόνο εφόσον αγοράζω.

Πειθώ

Βρήκα στον Πασκάλ την καλύτερη έκφραση μιας σκέψης που γεννιόταν μέσα μου: «κατά κανόνα πείθεται κανείς καλύτερα από τους λόγους που τους ανακάλυψε ο ίδιος, παρά από εκείνους που έχουν έλθει στο μυαλό των άλλων.» (Blaise Pascal, Στοχασμοί, εκδόσεις Π. Πουρναρά Θεσσαλονίκη 1999)

Κατά τα' άλλα, ίσως μόνο το γέλιο μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως τρόπος πειθούς.

Άσυλο

Για να μη κοροϊδευόμαστε, ας θεσμοθετηθεί επιτέλους και επισήμως το γηπεδικό άσυλο... Έτσι θα μπορέσουν να γίνουν πιο πειστικοί όσοι βρυχόνται κατά του πανεπιστημιακού. Ας μην ξεχνάμε και το «άσυλο» που προστατεύει τους ίδιους.

«Κακός δάσκαλος»

Ο καλός γονιός δεν έχει να φοβηθεί τίποτα από έναν «κακό» δάσκαλο του παιδιού του. Γιατί εφόσον έχει την κρίση να χαρακτηρίζει το δάσκαλο απ' τα «λάθη» του προφανώς το παιδί του έχει διδαχθεί από τον ίδιο πολύ περισσότερα απ' όσα θα μπορούσε να του μάθει ο δάσκαλος. Αλλά ακόμα και ένας «κακός δάσκαλος» είναι δάσκαλος και ένας καλός γονιός οφείλει πρώτα απ' όλα να τον ευχαριστεί γι' αυτό.

«Δεν είμαι σίγουρος»

Οι πιο ευπρόσδεκτες ερωτήσεις ή απαντήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι όσες ξεκινούν με μια δήλωση αμφιβολίας ή έλλειψης σιγουριάς από μεριάς του μαθητή: «Δεν είμαι σίγουρος, μπορεί να πω καμιά βλακεία, κάτι που δεν είναι σωστό». Η αβεβαιότητα που δηλώνεται έτσι αποτελεί απόδειξη προσωπικής σκέψης. Αντίθετα αν διερευνήσουμε την προέλευση της σιγουριάς και της βεβαιότητας -όχι μόνο των μαθητών- τις περισσότερες φορές θα βρούμε πίσω τους την ξεροκεφαλιά της άγνοιας ή μιας πρωτόπειρης επαφής με τα πράγματα. Κατά δεύτερο λόγο πίσω από τη βεβαιότητα πολλές φορές βρίσκονται ξένες γνώμες και ιδέες που άκριτα και ασυναίσθητα υιοθετήθηκαν.

Φιλοφρόνηση

«Οκτώ ώρες ήταν λίγες μαζί σας», μου είπε, Φλεβάρη μήνα, ένας μαθητής προηγούμενης χρονιάς. Ήταν από τις καλύτερες φιλοφρονήσεις που έχω δεχθεί.

Γιατί ερμηνεύουμε την ποίηση;

Ο καθένας δικαιούται να προσλαμβάνει όσα νιώθει και καταλαβαίνει ανάλογα με τις εμπειρίες, τις γνώσεις και την ευαισθησία του. Μα γι' αυτόν ακριβώς το λόγο. Γιατί ψάχνουμε να βρούμε αυτό το σημείο του υποκειμενισμού που είναι κοινό σε όλους ή που μπορεί να γίνει κοινό για όλους. Δηλαδή μιλώντας με μαθηματική

σαφήνεια αναζητούμε το μέγιστο κοινό διαίρετη που θα απλοποιήσει τους λόγους. Και στην καλύτερη ακόμα περίπτωση αναζητούμε το ελάχιστο κοινό πολλαπλάσιο που θα μας οδηγήσει σε πράξεις μεταξύ των λόγων... Εξάλλου ας μη ξεχνάμε ότι η ποίηση, όπως και κάθε τέχνη, απευθύνεται στον καθένα ξεχωριστά, δηλαδή σε όλους.

Μετά το σουρεαλισμό

Θα συμφωνούσα με τον Πολ Ελύαρ ότι «ποιητής είναι περισσότερο αυτός που εμπνέει παρά αυτός που εμπνέεται». Οπότε, αν ένα κείμενο μπορεί να αποκτήσει και άλλο νόημα που του προσδίδει ο αναγνώστης του, γιατί να μην είναι ποίηση; το ζήτημα είναι πόσους θα συγκινήσει και για να φανεί αυτό, το κείμενο θα πρέπει να εκτεθεί στο χώρο και το χρόνο (ας μην ξεχνάμε τα χλευαστικά σχόλια που δέχθηκαν ο Α. Εμπειρικός και Ν Εγγονόπουλος όταν εμφανίστηκαν στα γράμματά μας).

Λυπάμαι,

όταν συναισθάνομαι πόσο αυστηρός γίνομαι με ορισμένους ανθρώπους που είναι πολύ αυστηροί.

Εγωισμός

είναι να επιτρέπουμε στον εαυτό μας αυτό που κατακρίνουμε στους άλλους.

Ηράκλειτος

Η αρμονία των αντιθέσεων στους ανθρώπους. Όπως η ανηφόρα είναι ο ίδιος δρόμος με την κατηφόρα, έτσι πολλά πράγματα που στους ανθρώπους θεωρούμε ελαττώματα κρύβουν προτερήματα αν τα δούμε από άλλη οπτική. Δηλαδή αυτός που εκνευρίζεται με το παραμικρό ίσως απλά είναι ειλικρινής απέναντι στα συναισθήματά του και τους άλλους.

Παρελάσεις

Τι οξύμωρο σχήμα: οι παρελάσεις ήρθαν, αλλά δε λεν να φύγουν ακόμη.

260 λέξεις για το δώρο του Αγίου Βασίλη

<http://www.schooltime.gr/2013/12/29/260-lekseis-gia-to-doro-tou-agiou-vasili>

Πλησίαζαν οι γιορτές των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς. Ο Άγιος Βασίλης ήταν ήδη ζωντανός στη φαντασία των παιδικών ονείρων. Αυτός που έκανε τα χατίρια τους και έφερνε το δώρο που του ζητούσαν. Η Αλεξάνδρα ζήτησε από τον Άγιο Βασίλη ένα σπιτάκι, «ψεύτικο», να χωράει η ίδια μέσα, αλλά μικρό ώστε να μη χωρούν οι μεγάλοι...

Η ίδια δεν ήταν ακόμη έξι χρονών, δεν πήγαινε ακόμα σχολείο και έπρεπε να ζητήσει τη βοήθεια της μαμάς για να γράψει και να στείλει το γράμμα εκεί μακριά, στη χώρα του Αγίου... Και η μαμά συζητούσε με την Αλεξάνδρα για τον Άγιο Βασίλη και το δώρο που θα ζητούσε να της φέρει. Κάτι πιο «εκπαιδευτικό», κάτι όχι τόσο μεγάλο ώστε να μη γεμίζει τον περιορισμένο χώρο ενός διαμερίσματος, ας πούμε έναν «προτζέκτορα ζωγραφικής», ένα όμορφο παιχνίδι που προβάλλει σκίτσα για να τα σχεδιάζουν τα παιδιά. Συμφώνησαν και γράψαν το γράμμα με την επιθυμία, το στείλανε και όλα είχαν τακτοποιηθεί...

Έφτασε η πολυπόθητη μέρα, φέτος ο Άγιος θα ερχόταν την παραμονή της Πρωτοχρονιάς. Η μικρή Αλεξάνδρα κοιμήθηκε σκεφτική χωρίς να πει αυτό που την απασχολούσε. Το πρωί ξύπνησε, πάλι σιωπηλή έτρεξε στο στολισμένο δέντρο. Ο Άγιος είχε έρθει, τα δώρα ήταν εκεί. Άνοιξαν τα κουτιά, για την Αλεξάνδρα είχε φέρει τον «προτζέκτορα ζωγραφικής»...

- Α!!! Ο Άγιος Βασίλης έφερε το δώρο για τη μαμά!!! Πότε θα φέρει και το δικό μου;..

Ο Άγιος ξαναπέρασε το βράδυ και το πρωί της Πρωτοχρονιάς η Αλεξάνδρα βρήκε το δώρο της.

ΥΓ. Το κείμενο αυτό γράφτηκε, όταν τα δώρα για τα παιδιά ήταν αυτονόητη χαρά τις μέρες που έρχονται...

361 λέξεις για ένα παραμύθι για τα πρωτάκια του Δημοτικού

<http://www.schooltime.gr/2014/01/07/361-lekseis-gia-ena-paramithi-gia-ta-protakia-tou-dimotikou/>

Μια φορά και ένα καιρό (γιατί έτσι πρέπει να αρχίζουν τα παραμύθια) ήταν ένα βιβλίο που τριγυρούσε μόνο του. Έψαχνε κάποιο παιδάκι να το διαβάσει.

Καθόταν στις παιδικές χαρές, στα πάρκα και όπου αλλού μαζεύονται παιδιά και περίμενε σε μια άκρη. Ίσως κάποιο παιδάκι που βαρέθηκε το παιχνίδι ερχόταν δίπλα του να μιλήσουν. Ο τρόπος να μιλάς με ένα βιβλίο είναι να το διαβάζεις...

Άδικα περίμενε, τα παιδιά συνέχιζαν το παιχνίδι τους μέχρι αργά και κουρασμένα γυρνούσαν με τους γονείς τους στα σπίτια τους.

Άλλες φορές, λυπημένο το βιβλίο μας, έκανε τον περίπατό του. Κοιτούσε στους δρόμους ελπίζοντας ότι κάποια παιδική ματιά θα το προσέξει. Ίσως το πάρει μαζί του και συζητήσουν. Ο τρόπος να συζητάς με ένα βιβλίο είναι να το διαβάζεις...

Άδικα έλπιζε, τα παιδιά συνέχιζαν το δρόμο τους προσέχοντας περισσότερο τα αυτοκίνητα που τρέχανε βιαστικά.

Το βιβλίο έκανε ότι φανταζόταν για να βρει κάποιο παιδάκι να το διαβάσει. Παιδιά τρέχανε δίπλα του, χαρούμενα, γελαστά, με φωνές, συζητώντας μεταξύ τους, παίζοντας. Ίσως κάποιο ρωτούσε τι ήθελε το μικρό βιβλίο. Ο τρόπος να ρωτάς ένα βιβλίο είναι να το διαβάζεις...

Όμως κανένα αποτέλεσμα. Οι παρέες των παιδιών δε νοιαζόταν καθόλου για το βιβλιαράκι.

Σε κάποιον του περίπατο πρόσεξε ένα κατάστημα γεμάτο βιβλία. Αποφάσισε να μπει μέσα. Έτσι θα είχε παρέα. Έστω και σιωπηλή. Ο τρόπος για να μιλήσουν τα βιβλία μεταξύ τους είναι να τα διαβάζουν οι άνθρωποι...

Για πολύ καιρό άνθρωποι έμπαιναν στο βιβλιοπωλείο. Πολλά βιβλία έφευγαν μαζί τους, ερχόταν άλλα. Το δικό μας βιβλιαράκι έμενε σιωπηλό στη θέση του.

Μια μέρα ένα μικρό παιδάκι τράβηξε το βιβλίο από το ράφι και άρχισε να γυρίζει τις σελίδες του. Όμορφες εικόνες που είχε ! Αλλά, τα γραμματάκια; Τι να έγραφαν άραγε; Το παιδάκι ήταν τόσο μικρό και δεν ήξερε να διαβάζει.

Όμως τόσο άρεσε στο παιδάκι που το πήρε μαζί του. Το βιβλιαράκι χάρηκε όσο ποτέ. Βρισκόταν στα χέρια ενός παιδιού.

Τώρα που το παιδί πηγαίνει στο σχολείο και έμαθε να διαβάζει, συζητά πολλές φορές με αυτό το βιβλίο που κρατά στα χέρια του...

Όπως κατάλαβες το παιδάκι είσαι εσύ...

(Για τα πρωτάκια που μέσα σε τρεις μήνες μαθαίνουν να διαβάζουν. Κι ας μην ξεχνάμε: όλοι πρωτάκια είμαστε στη ζωή).

106 λέξεις και 1 φωτογραφία για τις μορφές στις πέτρες

<http://www.schooltime.gr/2014/01/23/106-lekseis-kai-1-fotografia-gia-tis-morfes-stis-petres/>



Οι πέτρες έχουν μεγάλο ενδιαφέρον. Εννοώ τα σχήματα, τα χρώματα, την υφή, το βάρος, τις μορφές τους. Μιλώ για τις πέτρες που έχουν περίπου το μέγεθος της παλάμης. Τον τελευταίο καιρό ψάχνω, παρατηρώ στην παραλία. Από αυτή την άποψη έχει πολλές παραλίες ιδανικές, όσες είναι γεμάτες βότσαλα.

Κάποιες πέτρες μιλούν πιο εύκολα... Τις παρατηρώ επίμονα, ξανά και ξανά, σε διάφορες ώρες της μέρας με διαφορετικό φωτισμό. Κάποιες φορές για πολλές μέρες. Βρίσκω μορφές σχηματισμένες πάνω τους, κάποιες φορές κάθε πέτρα «κρύβει» δύο και περισσότερες μορφές. Σίγουρα πολύ περισσότερες αν τις παρατηρήσει και άλλο βλέμμα. Καταλήγω σε μία. Κάνω πιο ευδιάκριτη τη μορφή που βλέπω. Όπως εδώ:

599 λέξεις για το έθνος και τα ερείπια του

<http://www.schooltime.gr/2014/08/27/599-lekseis-gia-to-ethnos-kai-ereipia-tou/>



Διάβασα το βιβλίο του Γιάννη Χαμηλάκη «το έθνος και τα ερείπια του» μετά από σύσταση φίλου, που ζήτησε τη γνώμη μου κυρίως για το κεφάλαιο «Ο αρχαιολόγος ως σαμάνος: η αισθητηριακή αρχαιολογία του Μανόλη Ανδρόνικου». Έτσι ξεκίνησα από τις σελίδες 151-194. Το βιβλίο διαβάζεται με όποια σειρά θέλει κάποιος και άφησα για το τέλος... τον πρόλογο.

Από τις σκέψεις που τριγυρνούσαν στο μυαλό μου, καθώς διάβαζα, ήταν η εξής: με πόσο άνετο τρόπο μιλά για πράγματα που για τους περισσότερους είναι ταμπού. Μπορεί, για παράδειγμα, να μπει στο φακό της κριτικής ο Ανδρόνικος; Από ποιον; Με ποιους όρους; κλπ, κλπ... Το

ίδιο ισχύει για όλα τα κεφάλαια, που εξετάζουν την χρήση των υλικών στοιχείων της αρχαιότητας από τους σύγχρονους φορείς στα πλαίσια του εθνικού φαντασιακού. Τέτοια πράγματα μπορεί να γράφονται μόνο αν ζεις μακριά...

Έρχονταν στο μυαλό μου και άλλοι Έλληνες επιστήμονες του εξωτερικού που τόλμησαν να ανοίξουν δρόμους και να δώσουν νέες οπτικές στην επιστήμη τους, για παράδειγμα ο Δημήτρης Τζιόβας στις νεοελληνικές σπουδές και τη λογοτεχνία, από το Πανεπιστήμιο του Birmingham. Κατά κάποιο τρόπο είναι σοκαριστικό να αποκαθλώνεις γίγαντες που αποτελούν συστατικά στοιχεία μιας ελληνικότητας, έστω και αν αυτή είναι πλέον ουσιαστικά δυσλειτουργική και τρίζει, όταν δουλεύει.

Πρόκειται για την ελληνικότητα έτσι όπως διαμορφώθηκε και με την εξιδανίκευση της αρχαιότητας (άσχετα αν μέχρι πρόσφατα υλικά υπολείμματα γίνονταν εύκολα οικοδομικά υλικά σε νέα κτίσματα)· με τη αξιοποίησή της στην κατασκευή του «εθνικού φαντασιακού στην Ελλάδα», όπως είναι ο υπότιτλος στο βιβλίο του Χαμηλάκη. Ήξερα ότι ο συγγραφέας γράφει από το πανεπιστήμιο του Southampton όπου είναι καθηγητής αρχαιολογίας. Απ' έξω και αυτός. Εξαιρετικό βιβλίο, κυρίως για όσους νιώθουν ότι δύσκολα θα μοιραστούν παρόμοιες σκέψεις στη μεσαιωνική Ελλάδα. Παρηγοριά. Εστίαση σε θεματικές όπως η χρήση της αρχαιότητας από τη μεταξική δικτατορία, η αρχαιότητα ως φάρμακο και θεραπεία για τους μακρονησιώτες, τα μάρμαρα (και όταν λέμε μάρμαρα τώρα πια εννοούμε μόνο συγκεκριμένα). Η αρχαιολογία αναδεικνύεται ωςάν να είναι ο βηματοδότης στην καρδιά του έθνους· και καρδιά βεβαίως οι αρχαιότητες, δηλαδή τα «ερείπια». Πόσο δύσκολο είναι να μιλήσει κάποιος για όλα αυτά;

Και τέλος, έφτασα στον πρόλογο για να διαβάσω: «Η απόσταση που με χώριζε από την Ελλάδα και την ελληνική κοινωνία από το 1988 και μετά, καθώς και η επαφή μου με τις τότε σφύζουσες και παθιασμένες διεθνείς συζητήσεις σχετικά με τη φύση του αρχαιολογικού έργου και τα νοήματα του παρελθόντος ήταν τα στοιχεία που με βοήθησαν να συναρθρώσω τα επιχειρήματά μου και να τα τοποθετήσω σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο της αρχαιολογίας στην Ελλάδα. Χωρίς να θέλω να υπαινιχθώ ότι η κριτική του έθνους δεν είναι δυνατή εκ των «ένδον», αυτή η απόσταση στάθηκε καίρια, διότι με βοήθησε να αποφύγω τη φυσικοποίηση του εθνικού φαντασιακού και συγχρόνως να εξετάσω το ελληνικό πλαίσιο μέσα από συγκριτικό πρίσμα, και σε σχέση με άλλα εθνικά εγχειρήματα» (σ. 13-14).

Έτσι λοιπόν.

Με αφορμή την ανασκαφή στον τάφο της Αμφίπολης, που φυσικά δεν πρόκειται με τίποτα να ταράξει την ζωή των νεκρών, αλλά ίσως να ενταφιάσει τα προβλήματα της ζωής όλων, συζητώ για το βιβλίο του Χαμηλάκη. Προφανώς όχι για τα τεχνικά θέματα της ανασκαφής ή τη σημασία και την επιστημονική διάστασή της, αλλά για το πλαίσιο εντός του οποίου γίνεται και την αλληλεξάρτησή της με την συγκυρία. Τους κοινωνικούς και ιστορικούς προσδιορισμούς της, δηλαδή. Το συνηθέστερο είναι ότι πέφτω πάνω σε ανασφαλείς συνειδήσεις που ταράζονται, όταν τα πράγματα τίθενται και έτσι.

Είναι δύσκολο να συζητηθούν τέτοια θέματα· και δεν είναι πρόβλημα εγγραμματοσύνης, αλλά ταυτοτήτων συγκροτημένων στα πλαίσια φαντασιακών κοινοτήτων. Το βιβλίο του Χαμηλάκη μεταφράστηκε και εκδόθηκε στα ελληνικά. Το ερώτημα είναι αν θα μπορέσει να συζητηθεί και έξω από τους ακαδημαϊκούς χώρους, δημόσια.