



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ – ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΡΗΤΟΡΙΚΗ, ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Λυδία Γ. Γαλίτη

**Ανάπτυξη προφορικού λόγου
και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο σχολείο
Εφαρμογή στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών
της Α΄ Λυκείου**

Διπλωματική εργασία

ΑΘΗΝΑ 2021

Λυδία Γ. Γαλίτη

**Ανάπτυξη προφορικού λόγου
και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο σχολείο
Εφαρμογή στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών
της Α΄ Λυκείου**

Διπλωματική εργασία

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Αθανάσιος Νάκας, ομ. καθηγητής, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Γεωργία Καλογήρου, καθηγήτρια, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Αθανάσιος Μιχάλης, αναπλ. καθηγητής, Παιδαγωγικό τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΑΘΗΝΑ 2021

Υπεύθυνη δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τον/τη συγγραφέα.

Αθήνα, 27.1.2021

Λυδία Γ. Γαλίτη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	8
Περίληψη	9
Abstract	10
 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	 11
 2. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	 16
2.1. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	16
2.2. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ	20
2.3. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	23
2.3.1. Βασικές αρχές εφαρμογής	24
2.3.1.1. Επικοινωνιακή σκοπιμότητα	24
2.3.1.2. Προσχεδιασμένη και αυθόρμητη ομιλία	24
2.3.1.3. Αναστοχασμός, ανατροφοδότηση, αξιολόγηση	25
2.3.2. Οι δραστηριότητες	26
2.3.2.1. Διαλογικό μάθημα – ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες	26
2.3.2.2. Ρητορικές δραστηριότητες	28
2.3.2.2.1. Ρητορικά αγωνίσματα - ρητορικές ασκήσεις	28
2.3.2.2.2. Δραστηριότητες επιχειρηματολογίας	29
2.3.2.2.3. Δραστηριότητες αφήγησης	31
2.3.2.3. Θεατρικές δραστηριότητες	32
2.3.2.4. Δημιουργική γραφή	33
2.3.3. Κοινά χαρακτηριστικά: παιχνίδι, χιούμορ, δημιουργική και κριτική σκέψη, βιωματικότητα	34
2.4. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	36
2.4.1. Κοινωνικές δεξιότητες	36
2.4.2. Γλωσσική καλλιέργεια	37

2.4.2.1.	Κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου	37
2.4.2.2.	Υποστήριξη της γραπτής έκφρασης.....	38
2.4.2.3.	Ανάπτυξη και σύμπτυξη	40
2.4.3.	Παιδαγωγικά οφέλη	41
2.4.3.1.	Μάθηση	41
2.4.3.2.	Προσοχή	42
2.4.3.3.	Πολλαπλή νοημοσύνη – μαθησιακά στυλ	43
2.4.3.4.	Σχολική επιτυχία	43
3.	Η ΕΡΕΥΝΑ – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	45
3.1.	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	45
3.1.1.	Ερευνητικά ερωτήματα	45
3.1.2.	Η επιλογή του αντικειμένου και της τάξης	45
3.1.3.	Οι προβλέψεις του Προγράμματος Σπουδών και των Οδηγιών Διδασκαλίας	46
3.1.4.	Η έρευνα: μελέτη περίπτωσης – διδακτική παρέμβαση	49
3.2.	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	51
3.2.1.	Α΄ τετράμηνο (Ξενοφών)	51
3.2.2.	Β΄ τετράμηνο (Θουκυδίδης)	53
3.2.2.1.	Εισαγωγή στην υπόθεση (παιχνίδι ρόλων – γραπτή αξιολόγηση)	53
3.2.2.2.	Κεφάλαια 70 και 71 (δημιουργική γραφή - παιχνίδι ρόλων – γραπτή αξιολόγηση)	56
3.2.2.3.	Κεφάλαιο 72 (αγώνας αντιλογίας – γραπτή αξιολόγηση)	64
3.2.2.4.	Κεφάλαιο 73 (διάδρομος συνείδησης)	75
3.2.2.5.	Κεφάλαιο 75 (παιχνίδι ρόλων)	77
3.2.2.6.	Κεφάλαια 76 και 77 (δημιουργική γραφή)	78
3.2.2.7.	Κεφάλαιο 78 (ανακριτική καρέκλα – προφορική αξιολόγηση) ...	80
3.2.2.8.	Κεφάλαια 79 έως 81 (δημιουργική γραφή-παιχνίδι ρόλων- παιχνίδι επιχειρηματολογίας)	89
3.3.	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	90
3.3.1.	Η ανατροφοδότηση των μαθητών	90
3.3.1.1.	Η διαβαθμισμένη αξιολόγηση	90
3.3.1.2.	Ο σχολιασμός των μαθητών	101
3.3.1.3.	Στατιστική επεξεργασία – Πορίσματα	104

3.3.2. Απόδοση των μαθητών στις προαγωγικές εξετάσεις	105
3.3.3. Παρατηρήσεις της διδάσκουσας	110
3.3.3.1. Πρακτικά πλεονεκτήματα και πρακτικές δυσκολίες	110
3.3.3.2. Διαπιστώσεις ως προς την πρόοδο των μαθητών	111
3.3.3.3. Απάντηση σε επιφυλάξεις για πιθανή παραμέληση της Γραμματικής	117
 4. ΤΕΛΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	123
 5. ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ	127
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	131
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΡΟΛΟΙ ΜΑΘΗΤΩΝ (Κείμενο Θουκυδίδη, Εισαγωγή στην υπόθεση)	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΓΩΝΑ ΑΝΤΙΛΟΓΙΑΣ	142
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	143
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: ΘΕΜΑΤΑ ΠΡΟΑΓΩΓΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΙΟΥΝΙΟΥ	147

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εργασία αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του διετούς Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών *Ρητορική, Επιστήμες του ανθρώπου και Εκπαίδευση*. Θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του Προγράμματος και ιδιαίτερα στον ομότιμο καθηγητή κ. Θανάση Νάκα, την ψυχή του Μεταπτυχιακού, καθώς και στην καθηγήτρια κ. Τζίνα Καλογήρου, οι οποίοι υπήρξαν πηγή έμπνευσης και μας άνοιξαν παράθυρα στον κόσμο της σύγχρονης Ρητορικής. Επιπλέον στον καθηγητή κ. Αθανάσιο Μιχάλη για τις πολύτιμες βιβλιογραφικές υποδείξεις, αλλά και για τη μεγάλη προθυμία με την οποία δέχτηκε να διαβάσει κριτικά το κείμενο και να συμμετάσχει ως τρίτο μέλος στην εξεταστική επιτροπή. Θα ευχαριστήσω ακόμη τη φίλη και δασκάλα Βάλια Λουτριανάκη για τη συμβολή της στον σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης, για τις ουσιαστικές επισημάνσεις της και βέβαια για την πρωτοπόρα προσφορά της στην προώθηση της ρητορικής παιδείας στο ελληνικό σχολείο.

Στους μαθητές μου, στα γλυκά κορίτσια και αγόρια εκείνου του Α3, που με τη ζωντάνια και τον ενθουσιασμό τους έκαναν το μάθημα των Αρχαίων χαρά και δημιουργία, οφείλω ευχαριστίες, όπως και σε όλες τις συναδέλφους φιλόλογους, διότι χάρη στη μοναδική σύμπνοια, φιλία και υποστήριξή τους πραγματοποιήθηκε ανεμπόδια η έρευνα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ, τέλος, ανήκει στην οικογένειά μου, στους γονείς μου, γιατί σε εκείνους ανάγεται η αγάπη μου για τη γλώσσα και τη ρητορική, και φυσικά στον Χρήστο και τα παιδιά μας, για τη συνεχή ενίσχυση και την αγάπη τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε αυτή τη διπλωματική εργασία παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης (μελέτη περίπτωσης), το οποίο υλοποιήθηκε κατά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών σε τμήμα της Α΄ Λυκείου επί ένα σχολικό έτος. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αφενός πώς η εισαγωγή επικοινωνιακών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενισχύσει την προφορική έκφραση των μαθητών και αφετέρου αν η εφαρμογή βιωματικών – επικοινωνιακών προσεγγίσεων, εστιασμένων στην ανάπτυξη της προφορικότητας, μπορεί να υπηρετήσει τους στόχους που ορίζει το Πρόγραμμα Σπουδών για το συγκεκριμένο μάθημα.

Η θεωρητική βάση της έρευνας σχετίζεται με την καίρια σημασία της προφορικότητας στον σύγχρονο κόσμο, καθώς και με την αναγκαιότητα της διδασκαλίας του προφορικού λόγου στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο των σύγχρονων θεωριών γραμματισμού επιβάλλεται η άσκηση των μαθητών στον προφορικό λόγο, η οποία αναμένεται να έχει γλωσσικά και επιπλέον κοινωνικά και παιδαγωγικά οφέλη. Ο προφορικός λόγος μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω ποικίλων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, όχι μόνο εντός του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και σε όλα τα σχολικά αντικείμενα.

Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε περιλάμβανε επικοινωνιακές - ρητορικές δραστηριότητες, οι οποίες αναφέρονταν στα διδασκόμενα ιστορικά κείμενα του Ξενοφώντα και κυρίως του Θουκυδίδη. Η αξιολόγηση του προγράμματος βασίστηκε στις παρατηρήσεις της διδάσκουσας, στην ανατροφοδότηση των μαθητών και στην απόδοσή τους στις προαγωγικές εξετάσεις. Από αυτά τα δεδομένα προέκυψε ότι η συστηματική εφαρμογή σύντομων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων ενεργοποιεί όλους τους μαθητές και συνακόλουθα βελτιώνει την επίδοσή τους, καθώς μεταξύ άλλων (α) ενισχύει τη γλωσσική επίγνωση, την κριτική και δημιουργική σκέψη, την προσωπική έκφραση, την ικανότητα αξιολόγησης, την ενσυναίσθηση και τις δεξιότητες πειθούς, (β) αναδεικνύει προσωπικές ικανότητες και χαρίσματα και (γ) ασκεί στον διάλογο, στη δημόσια έκθεση και στη συνεργασία. Η θετική αυτή ανατροφοδότηση σε συνδυασμό με τη διαπίστωση σοβαρών αδυναμιών των μαθητών στην παραγωγή προφορικού λόγου οδηγούν στο συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητη η ενίσχυση της προφορικότητας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επισημαίνεται τέλος η ανάγκη ευρύτερων και ουσιαστικών αλλαγών, ώστε να πειστεί η σχολική κοινότητα να εφαρμόσει με εμπιστοσύνη όσα προτείνουν οι επιστημονικές μελέτες και τα Προγράμματα Σπουδών.

Λέξεις-κλειδιά: προφορικός λόγος, επικοινωνιακή ικανότητα, ρητορική, γλωσσική διδασκαλία, βιωματική μάθηση, επικοινωνιακές δραστηριότητες, αρχαία ελληνικά Α΄ Λυκείου, πρόγραμμα σπουδών

ABSTRACT

This thesis presents and analyses a project of didactic intervention (case study), which was implemented for one school year in a 10th grade High School Ancient Greek class. The purpose of the research was, firstly, to determine how the introduction of communicative activities into the educational process can encourage oral production by students and, secondly, to discover whether the application of experiential - communicative teaching approaches focused on the development of speaking skills can serve the objectives set by the Ancient Greek Language course curriculum.

The theoretical research basis is related to the crucial importance of speaking skills in the modern world, and the necessity of teaching oral language in school. Modern literacy theories recognise the need for oral practice, which is expected to have linguistic, social and pedagogical benefits for the students. Oral language development can be fostered through a variety of communicative activities, not only within language courses but also in every school subject.

The project included communicative - rhetorical activities proceeding from Xenophon's and especially Thucydides' historical texts taught in class. The evaluation of the project was based on the teacher's remarks, as well as the students' feedback and their performance in final exams. Given these data, it was concluded that regular application of short communicative activities motivates all students, and consequently improves their academic performance, since, among others, (a) it enhances language awareness, critical and creative thinking, self-expression, assessment ability, empathy, and persuasion skills, (b) it unveils personal skills and talents, and (c) it prompts the practice of dialogue, public speaking, and collaboration. This positive feedback, combined with the identification of the students' severe weaknesses in the production of oral speech, lead to the conclusion that it is necessary to focus on orality at all levels of education. Finally, the need for broader and substantial changes is pointed out so that the school community may be persuaded to confidently put into practice the guidelines of both the relevant academic studies and the curricula.

Keywords: oral language, communicative language ability, rhetoric,
language teaching, experiential learning, communicative activities,
ancient Greek in 1st grade of Lyceum, curriculum

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η επιστήμη της Γλωσσολογίας διακηρύσσει την προτεραιότητα του προφορικού έναντι του γραπτού λόγου ήδη από την εποχή του Saussure και του Ψυχάρη: προτεραιότητα βιολογική, ιστορική, δομική και λειτουργική (Γούτσος 2014: 9, Γούτσος 2012: 105, Αρχάκης 2011: 49-50, Lyons 1981: 12 κ.ε.). Η ανθρώπινη επικοινωνία επιτυγχάνεται καταρχήν και πρωτίστως μέσω του προφορικού λόγου, ακόμη και μετά την ευρεία διάδοση του εντύπου στις κοινωνίες και τα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου. Τις τελευταίες δεκαετίες έφεραν την προφορικότητα στο προσκήνιο με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους οι τεχνολογικές επαναστάσεις στον χώρο της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Οι δυνατότητες προφορικής επικοινωνίας είναι σήμερα πολύ πιο προηγμένες από ό,τι την εποχή του απλού τηλεφώνου, αλλά και νέες κειμενικές μορφές εμφανίστηκαν, στις οποίες η προφορική γλώσσα αναμειγνύεται με την γραπτή και με άλλους σημειωτικούς τρόπους (modes) (βλ. Μιχάλης 2020: 18, Κουτσογιάννης 2017: 171-173, Sindoni 2013: 1-2). Στις νέες αυτές συνθήκες, όπου ο άνθρωπος αντιμετωπίζει πληθώρα επικοινωνιακών αναγκών, εμφανίζονται αυξημένες οι περιστάσεις προφορικής έκφρασης σε προσωπικό-ιδιωτικό επίπεδο, στον επαγγελματικό και στον δημόσιο χώρο, ενώπιον μικρών και μεγαλύτερων ακροατηρίων.

Έχοντας ως δεδομένες τις τεχνολογικές αυτές αλλαγές και τη σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα που διαμόρφωσαν και συνεχίζουν να διαμορφώνουν σε παγκόσμιο επίπεδο, τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τους σκοπούς τους και να αναπροσαρμόσουν το περιεχόμενο του σχολικού γραμματισμού. Εάν ο γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα του ανθρώπου «να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και, γενικά, να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας γραπτό, προφορικό λόγο και μη γλωσσικά κείμενα» (Χατζησαββίδης 2006: 116), πλέον ο γραμματισμός είναι πολυτροπικός και πολύ πιο απαιτητικός, διότι αφορά τη σχέση επικοινωνίας και δράσης στην καθημερινή ζωή (Andrews 2019: 83). Οι πιο σύγχρονες επιστημονικές θεωρήσεις της γλωσσικής διδασκαλίας δεν κάνουν λόγο για έναν (γλωσσικό πρωτίστως, σχολικό) γραμματισμό, αλλά για πολλαπλούς γραμματισμούς (multiple literacies) ή για πολυγλωσσισμούς (multiliteracies),¹ που σχετίζονται αφενός με την ποικιλότητα των κοινωνικών πρακτικών εντός των οποίων κοινωνικοποιούνται οι άνθρωποι και αφετέρου με την πολυτροπικότητα και την ψηφιακή διάσταση της επικοινωνίας.² Στόχος επομένως της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η επικοινωνιακή ικανότητα και παράλληλα η καλλιέργεια πρακτικών κοινωνικού γραμματισμού (λειτουργικού και κριτικού).³ Και αυτό διότι η επικοινωνία και τα (προφορικά και γραπτά)

¹ Για την Παιδαγωγική των Πολυγλωσσισμών βλ. Cope & Kalantzis 2000.

² Κουτσογιάννης 2017: 280. Αναλυτική παρουσίαση των θεωριών γλωσσικής διδασκαλίας στο Κουτσογιάννης 2017. Βλ. επίσης Kalantzis & Cope 2012, Δεμερτζή & Λεουτσάκος 2017: 24 κ.ε.

³ Βλ. Μιχάλης 2020: 25-35 (Στόχοι της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

κείμενα δεν αποτελούν ουδέτερες οντότητες, αλλά «μέρος μιας σύνθετης, ιεραρχικά και ιδεολογικά δομημένης πραγματικότητας» (Κουτσογιάννης 2017: 261), άρα απαιτούν κριτική θεώρηση. Τα κείμενα και οι γλωσσικές επιλογές των συγγραφέων/ομιλητών δεν ερμηνεύονται πλέον ερήμην του κοινωνικού, ιδεολογικού, ιστορικού και πολιτικού συγκειμένου στο οποίο γεννήθηκαν (κριτική ανάλυση λόγου).⁴ Σε αυτό το πλαίσιο σχολικού γραμματισμού η γλώσσα φυσικά εξακολουθεί να κατέχει κεντρική θέση: Η ανάπτυξη δεξιοτήτων πρόσληψης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου παραμένει κύριος σκοπός της εκπαίδευσης, εφόσον συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της κριτικής και της επικοινωνιακής ικανότητας.

Στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα, μετά την οριστική λήξη του γλωσσικού ζητήματος, το οποίο ανάλωσε την ενέργεια των επιστημονικών αναζητήσεων, υπήρξε διάθεση εκσυγχρονισμού και παρακολούθησης των διεθνών εξελίξεων στα θέματα της γλωσσικής διδασκαλίας.⁵ Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 τα πρώτα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προώθησαν την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικής και γραπτής επικοινωνίας μέσω της επαφής με αυθεντικά κείμενα. Τα πιο πρόσφατα Π.Σ., καθώς και οι οδηγίες διδασκαλίας για το γλωσσικό μάθημα κάνουν λόγο για κοινωνιοκεντρική προσέγγιση και προωθούν τη μελέτη πολυτροπικών κειμένων (με εικόνα, ήχο, κίνηση, γραπτό και προφορικό λόγο). Το Π.Σ. του 2011 για την Α΄ Λυκείου, για παράδειγμα, δίνει έμφαση μεταξύ άλλων στην κειμενική πολυτροπικότητα και στον κριτικό γραμματισμό.⁶ Τα διδακτικά εγχειρίδια από την πλευρά τους ανταποκρίθηκαν σε αυτή τη στόχευση με ποικίλους τρόπους, π.χ. με ξεχωριστή ενότητα «Ακούω και μιλώ» στα διδακτικά βιβλία του Γυμνασίου, με ασκήσεις πολυγραμματισμού σε αυτή την ενότητα αλλά και στις υπόλοιπες (βλ. Δημάση & Αραβανή 2013). Ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες προβλέπονται στα διδακτικά βιβλία όλων των τάξεων, ο δε προφορικός λόγος προσεγγίζεται και θεωρητικά, σε αντιπαραβολή με τον γραπτό, στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου και του Λυκείου. Γενικά ενθαρρύνεται η παραγωγή προφορικού λόγου στη σχολική τάξη, καθώς η γλωσσική διδασκαλία επιδιώκει, σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών και τις Οδηγίες διδασκαλίας, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της ομιλίας και της ακρόασης, όχι πλέον αποκλειστικά της γραφής και της ανάγνωσης, σε αυθεντικά πλαίσια.

Τα παραπάνω συνιστούν τη θεωρία της γλωσσικής διδασκαλίας· αν όμως στραφεί κανείς προς την εφαρμογή στη σχολική πράξη, θα συναντήσει μια διαφορετική πραγματικότητα. Στο σημερινό ελληνικό σχολείο η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, όπως και των άλλων μαθημάτων, εξακολουθεί να είναι οργανωμένη γύρω από τον γραπτό λόγο: υπάρχει σχολικό εγχειρίδιο, δίνονται φωτοτυπίες με ασκήσεις και συμπληρωματικό υλικό, η πρόοδος αξιολογείται μέσω γραπτών εργασιών και γραπτών εξετάσεων. Οι μαθητές θα πάρουν τον λόγο

⁴ Για τις βασικές αρχές της κριτικής ανάλυσης λόγου (critical discourse analysis) και για την εφαρμογή της στη γλωσσική εκπαίδευση βλ. Μιχάλης 2014.

⁵ Αναλυτική ιστορική και κριτική επισκόπηση της γλωσσικής διδασκαλίας στην Ελλάδα στο Κουτσογιάννης 2017.

⁶ ΦΕΚ 2011, σελ. 21055.

κυρίως για να αποδείξουν την κατακτημένη γνώση, και αυτό όχι σε μορφή εκτεταμένου, ανεπτυγμένου λόγου. Δυνατότητα για διάλογο, προφορική ανάπτυξη απόψεων, αναζήτηση και επεξεργασία της γνώσης στην τάξη δίνεται σπάνια και για σύντομο χρόνο, και πάλι χωρίς τη συμμετοχή όλων των παρόντων. Αξιολογείται από την άλλη με τον λεγόμενο «προφορικό βαθμό» η προφορική παρουσία του μαθητή, όμως διαισθητικά, χωρίς κριτήρια, ενώ τελικά δεν αναπτύσσουν καν προφορικό λόγο οι μαθητές.⁷ Διότι στις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές που υπερισχύουν σήμερα (πβ. Κουτσογιάννης 2017: 91), η προφορική συμβολή στο μάθημα είναι εκ των πραγμάτων περιορισμένη, υποτονική για πολλούς ή και ανύπαρκτη για κάποιους μαθητές. Στην πράξη δηλαδή οι εκπαιδευτικοί μάλλον προσπερνούν τις ευκαιρίες για προφορική εξάσκηση που προβλέπονται στα διδακτικά εγχειρίδια Γυμνασίου και Λυκείου, όπως μαρτυρούν σχετικές μελέτες αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.⁸

Παρά το ότι λοιπόν ήδη τη δεκαετία του 1980 διατυπώνονταν παράπονα για την παραμέληση του προφορικού λόγου στην εκπαίδευση (Τανός 1987), μερικές δεκαετίες αργότερα η κυριαρχία του γραπτού λόγου δεν φαίνεται να απειλείται σοβαρά. Δεν πρόκειται μάλιστα για ελληνική ιδιαιτερότητα, αλλά για χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πράξης ανά τον κόσμο.⁹ Τα αίτια είναι ποικίλα και σχετίζονται με την πιο απαιτητική διαχείριση μιας ομάδας παιδιών που μιλάνε περισσότερο,¹⁰ καθώς και με τη δυσκολία αντικειμενικής αξιολόγησης του προφορικού λόγου, σε αντίθεση με τη διατηρησιμότητα και την αποδεικτικότητα του γραπτού λόγου.¹¹ Σχετίζονται επίσης, όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με την αναγκαία διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης, με τον πάντοτε ανεπαρκή διδακτικό χρόνο, με την πίεση του συστήματος των Πανελλαδικών εξετάσεων (διότι ο τρόπος της αξιολόγησης καθορίζει τη διδασκαλία),¹² αλλά και με τη συνήθεια. Σχετίζονται τελικά με συγκεκριμένα νοητικά μοντέλα,¹³ δηλ. με αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί και παγιωθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία ως προς το τι και το πώς της σχολικής διδασκαλίας. Φαίνεται επομένως πως γενικά τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν συντηρητικά αντανakλαστικά και αργούν να ενσωματώσουν στις πρακτικές τους τα πορίσματα των ειδικών επιστημόνων.

⁷ Το άρθρο 7 του προεδρικού διατάγματος 46/2016, υπό τον τίτλο «Προφορική βαθμολογία τετραμήνου» προβλέπει συνεκτίμηση πέντε στοιχείων, εκ των οποίων τα τρία αφορούν γραπτές δοκιμασίες και εργασίες του μαθητή. Τα άλλα δύο (συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία και επιμέλεια και ενδιαφέρον του για το συγκεκριμένο μάθημα) ουσιαστικά δεν συνιστούν αξιολόγηση του παραγόμενου προφορικού λόγου.

⁸ Βλ. Μπακογιάννης 2014: 220-221, Κουτσογιάννης 2017: 139 κ.α., Λουτριανάκη 2008, Αρχάκης 2008: 547.

⁹ Βλ. Γούτσος 2014: 9. Βλ. επίσης Jolliffe (2020³: 17-18) για την ιστορία της παραμέλησης του προφορικού λόγου στα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας παρά τις εξαγγελίες των εκεί Προγραμμάτων Σπουδών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει εξάλλου η εκτεταμένη έρευνα του Alexander (2000) σχετικά με τις διαφορές ως προς την προφορικότητα στις σχολικές τάξεις πέντε διαφορετικών χωρών.

¹⁰ Πβ. το σχόλιο του Ροντάρι (2003: 199), ο οποίος αναφέρεται στην υποτίμηση της «επινόησης» σε σύγκριση με την «προσοχή» και τη «μνήμη» στα σχολεία: *λες και το να ακούει υπομονετικά και να θυμάται σχολαστικά αποτελούν ακόμα και τώρα τα χαρακτηριστικά του ιδανικού μαθητή· ο οποίος είναι εξάλλου ο πιο βολικός, αυτός που χειρίζεται πιο εύκολα.*

¹¹ Γούτσος 2014: 11. Βλ. επίσης Μπαμπινιώτης 2014.

¹² Πβ. Χατζηδημητρίου-Παράσχου 2005: 257.

¹³ mental models, όρος του van Dijk, βλ. Κουτσογιάννης 2018: 121.

Τα ελλείμματα που προκύπτουν από την υποτίμηση της προφορικότητας στο σχολείο και οι ανάγκες για αποτελεσματικότερη επικοινωνία στον σύγχρονο κόσμο γίνονται όλο και περισσότερο εμφανή. Ως συνέπεια παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες σε διεθνές επίπεδο αυξημένο ενδιαφέρον για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εκτός των εκπαιδευτικών πλαισίων. Οι ρητορικές σπουδές, με σύγχρονη μορφή, συνδιαλεγόμενες με κλάδους όπως η Γλωσσολογία ή η Φιλοσοφία και αξιοποιώντας παράλληλα την κλασική παράδοση, αναβιώνουν στη διεθνή πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Προτάσεις διατυπώνονται για τη μορφή που μπορεί να έχει μια σύγχρονη, συνδυασμένη με την πολυτροπικότητα της επικοινωνίας, ρητορική παιδεία, ως μέσο ενίσχυσης του επικοινωνιακού γραμματισμού και ως μέρος μιας ευρύτερης δημοκρατικής παιδείας (βλ. ενδεικτικά Andrews 2019, Andrus-Henry 2008). Στην Ελλάδα δόθηκε μεγάλη ώθηση στην ενασχόληση με τον προφορικό λόγο από τις δράσεις της «Ένωσης για την Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση».¹⁴ Μέσα σε λίγα χρόνια, από το 2006, επιμορφώθηκαν περισσότεροι από 2.500 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μεταλαμπάδευσαν στους μαθητές τους την αγάπη για τον προφορικό λόγο μέσω της λειτουργίας εκπαιδευτικών δράσεων, ομίλων και προγραμμάτων. Ρητορικοί αγώνες διοργανώθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας ή με πρωτοβουλία σχολικών μονάδων και φορέων όπως η Ένωση, με την επιστημονική υποστήριξη του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ρητορική, Επιστήμες του Ανθρώπου και Εκπαίδευση» τα τελευταία χρόνια, και με ενθουσιώδη συμμετοχή μαθητών από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία πολλών περιοχών της χώρας.¹⁵ Ευκαιρίες για άσκηση στην τέχνη του λόγου προσφέρουν και τα μοντέλα προσομοίωσης πολιτικών θεσμών (MUN), η λειτουργία σχολικού ραδιοφώνου, οι διάφορες επικοινωνιακές δράσεις¹⁶ και διασχολικές συνεργασίες,¹⁷ επίσης δράσεις όπως το SchoolLab ή το Tedxkids@ilissos για μαθητές.

Οι δράσεις αυτές καταδεικνύουν την αναγνώριση της τεράστιας σημασίας που έχει η προφορικότητα στην εποχή της πληροφόρησης και της επικοινωνίας. Επιπλέον οδηγούν στη διαπίστωση ότι η ανάπτυξη της προφορικότητας δεν περιορίζεται στη γλωσσική διδασκαλία ούτε είναι προνόμιο και αρμοδιότητα των φιλολόγων μόνο, αλλά μπορεί και πρέπει να διαχέεται σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και να ενισχύεται με ποικίλους τρόπους σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Η γλώσσα εκτός από γνωστικό αντικείμενο είναι πρωτίστως μέσο για τη συγκρότηση, την αντίληψη και την κατάκτηση της γνώσης (πβ. Mercer 2000: 4), άρα, επιστρέφοντας στο σχολείο, η απαίτηση να προωθηθεί ο προφορικός λόγος δεν πρέπει να εγκλωβιστεί στο γλωσσικό μάθημα· ιδανική επιδίωξη θα ήταν η αλλαγή του διδακτικού παραδείγματος, με διδακτικές πρακτικές που ενεργοποιούν όλους τους μαθητές και τους καλούν να αρθρώσουν ουσιαστικό προφορικό λόγο σε κάθε μάθημα.

¹⁴ Βλ. την ιστοσελίδα της Ένωσης: <https://rhetoricedu.com/>

¹⁵ Βλ. τον αναλυτικό κατάλογο διοργανώσεων στο Αποστολοπούλου & Κουτλή 2019: 127 κ.ε.

¹⁶ Βλ. για παράδειγμα τη δράση «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο», <http://lstt.eu/>

¹⁷ Βλ. για παράδειγμα το ευρωπαϊκό έργο Open Schools for Open Societies (OSOS) (www.openschools.eu), στο πλαίσιο του οποίου κοινότητες μαθητών συνεργάζονται στη δημιουργία εκπαιδευτικών δράσεων.

Οι διαπιστώσεις και οι προβληματισμοί αυτοί οδήγησαν στην ιδέα για τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης που παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία. Το πρώτο και κύριο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε είναι πώς μπορεί να ενισχύσει την προφορική έκφραση η εισαγωγή επικοινωνιακών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δραστηριοτήτων που ωθούν τα παιδιά να μιλήσουν και να παραγάγουν ποικίλες μορφές και είδη λόγου, σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις, με αφορμές που προκύπτουν από την ύλη και τα κείμενα των μαθημάτων. Στην αναζήτηση πλαισίου για την εφαρμογή ενός προγράμματος ενισχυτικού του προφορικού λόγου πέρα από το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, προτιμήθηκε το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών της Α΄ Λυκείου. Στο συγκεκριμένο μάθημα η τάξη επεξεργάζεται και ερμηνεύει κείμενα αρχαίων ιστορικών που αναφέρονται σε γεγονότα του Πελοποννησιακού πολέμου. Παρά την εύστοχη επιλογή κειμένων με πλοκή, ένταση, ανατροπές και σπουδαία μηνύματα, η αρχαία ιστοριογραφία δεν παύει να αποτελεί ένα αντικείμενο ξένο προς τα άμεσα ενδιαφέροντα της πλειονότητας των δεκαπεντάχρονων μαθητών. Η αξίωση δηλ. της επικοινωνιακής προσέγγισης να βασίζεται η διδασκαλία σε μορφές «ζέοντος λόγου» κατά τη διατύπωση του Τσολάκη (1983: 66), δεν μπορεί εδώ να ισχύσει. Τέθηκε επομένως ως δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το αν η εφαρμογή βιωματικών - επικοινωνιακών προσεγγίσεων, εστιασμένων στην ανάπτυξη της προφορικότητας, μπορεί να ενισχύσει το ενδιαφέρον για το μάθημα και συνακόλουθα να υπηρετήσει τους σκοπούς και τους στόχους που ορίζει το Πρόγραμμα Σπουδών για τα Αρχαία Ελληνικά της τάξης αυτής.

Η διάρθρωση της εργασίας έχει ως εξής: Προηγούνται οι θεωρητικές βάσεις στις οποίες στηρίχθηκε η έρευνα, εξετάζονται δηλαδή στο σχετικό κεφάλαιο οι λόγοι για τους οποίους είναι αναγκαία η διδασκαλία του προφορικού λόγου στο σχολείο, αλλά και γιατί αυτή η διδασκαλία εκτείνεται πέρα από το μάθημα της (μητρικής) γλώσσας· παρουσιάζονται επίσης ποικίλες κατηγορίες δραστηριοτήτων που μπορούν να ενταχθούν στη διδασκαλία με σκοπό την ανάπτυξη της προφορικότητας. Το θεωρητικό μέρος κλείνει με τους στόχους και τα αναμενόμενα αποτελέσματα ενός μαθήματος που ευνοεί την προφορική συμμετοχή των μαθητών, τα οποία σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες, με την ευρύτερη γλωσσική καλλιέργειά τους και συνολικά με τις διαδικασίες της μάθησης και τη σχολική επιτυχία. Το πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε κατά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών σε ένα τμήμα Α΄ Λυκείου περιγράφεται αναλυτικά, αφού εξηγηθεί ο σκοπός του, η οργάνωσή του και η συμβατότητά του με το Πρόγραμμα Σπουδών και τις Οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος. Ακολουθεί η αξιολόγηση του προγράμματος όπως προέκυψε από την ανατροφοδότηση των ίδιων των μαθητών, από την απόδοσή τους στις τελικές γραπτές εξετάσεις του σχολικού έτους και από τις σχετικές παρατηρήσεις της διδάσκουσας. Έπειτα από μια τελική αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης διατυπώνονται τα συμπεράσματα ως προς την ενίσχυση της προφορικής συμμετοχής των μαθητών και τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος, μαζί με τις σχετικές προοπτικές για την έρευνα και τη διδακτική πράξη.

2. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Οι αλλαγές στον κόσμο μας απαιτούν αλλαγές στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικό σύστημα που μένει προσκολλημένο σε παλιότερους τρόπους και σε παλιότερα περιεχόμενα, δεν παρέχει επαρκή εφόδια στους εκπαιδευόμενους ώστε να ενταχθούν στον σύγχρονο κόσμο. Ο πολίτης του 21^{ου} αιώνα καλείται να αντεπεξέλθει σε σύνθετες επικοινωνιακές ανάγκες, καθώς έχει τη δυνατότητα να επικοινωνήσει με πολύ ευρύτερο κύκλο ανθρώπων από ό,τι παλιότερα, αλληλεπιδρώντας, αρθρώνοντας λόγο στη δημόσια σφαίρα, διατυπώνοντας γνώμες και προτιμήσεις, ασκώντας κριτική.¹⁸ Ο ίδιος από πολύ μικρή ηλικία πλέον έρχεται σε επαφή μέσω των νέων ψηφιακών τεχνολογιών με ποικιλία κειμένων γραπτών, προφορικών, υβριδικών, πολυτροπικών και γίνεται καθημερινά δημιουργός τέτοιων κειμένων. Τα παραγόμενα κείμενα μπορούν λοιπόν να συνδυάζουν στοιχεία προφορικού και γραπτού λόγου, αίροντας τη θεωρητική διχοτομική αντίθεση μεταξύ προφορικού και γραπτού. Για παράδειγμα, προφορικές συνομιλίες διενεργούνται με τη μορφή άμεσων γραπτών μηνυμάτων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης διατηρώντας την προχειρότητα και αποσπασματικότητα του προφορικού λόγου· ή επίσημες ομιλίες-διαλέξεις, παρότι εκφωνούνται προφορικά, συγκεντρώνουν χαρακτηριστικά του γραπτού δοκιμακού λόγου· ή σε πολυτροπικά κείμενα συμπλέκονται ο προφορικός με τον γραπτό λόγο, αλλά και με εικόνα και μουσική σε ποικίλους συνδυασμούς. Είναι επομένως εδώ χρήσιμη η διάκριση μεταξύ προφορικού λόγου/ομιλίας (ως μέσου – medium – το οποίο μεταδίδει ένα μήνυμα) και προφορικού ύφους ή τρόπου (mode) (βλ. Kern 2000: 27-28). Ουσιαστικά πρόκειται περισσότερο για ένα συνεχές μεταξύ των εννοιών της «προφορικότητας» (orality) και της «εγγραματοσύνης» ή «γραπτότητας» (literacy), στην έκταση του οποίου τοποθετείται κάθε παραγωγή λόγου. (Γούτσος 2012: 107, Μπακογιάννης 2014: 212, Νικολαΐδης 2014: 2, Αρχάκης 2011²: 55-56). Η εξοικείωση με όλο το φάσμα της προφορικότητας και γενικότερα η συμμετοχή στον κόσμο της πληροφορίας και της επικοινωνίας μέσω των σύγχρονων διαύλων, απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες, τις οποίες οφείλει να καλλιεργήσει το σχολείο.

Η εκπαιδευτική πράξη δεν έχει ως τώρα ανταποκριθεί επαρκώς στις νέες απαιτήσεις· όμως και η επιστήμη της Γλωσσολογίας, που μπορεί να τη στηρίξει, εξακολουθεί να δείχνει μεροληπτική προτίμηση προς τη μελέτη του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, εδώ και αιώνες, μετά τη διάδοση της γραφής, η δυνατότητα πρόσβασης στα γραπτά κείμενα, με την αδιαφιλονίκητη αξία τους, ορίζει ποιος είναι ο μορφωμένος, ο «εγγράμματος» ή

¹⁸ Η κατάκτηση των λεγόμενων δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα (21st century skills) αποτελεί τον στόχο εκπαιδευτικού μοντέλου που επιδιώκει να προετοιμάσει τους μαθητές για έναν κόσμο που διαρκώς αλλάζει και στον οποίο η μάθηση ποτέ δεν σταματά. Βλ. Bellanca 2010.

«γραμματιζούμενος» σε μια κοινωνία. Η φράση «scripta manent» χρησιμοποιείται για να δηλώσει την αξία της μονιμότητας του γραπτού λόγου, σε αντίθεση με την έλλειψη βαρύτητας και σπουδαιότητας που υποδηλώνουν τα «έπεα πτερόεντα». Σε γλώσσες μάλιστα με πλούσια γραπτή παράδοση, όπως η Ελληνική, φαίνεται πως είναι ακόμη πιο δύσκολο να κλονιστεί η αποκλειστικότητα του γραπτού και να παραχωρηθεί χώρος στη μελέτη του προφορικού λόγου. Η ενασχόληση με τα κλασικά κείμενα, ως πρότυπα δόκιμου λόγου, υπήρξε ανέκαθεν στο κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας, ενώ αντίθετα η προφορική γλώσσα θεωρούνταν ατελής και υποδεέστερη, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ρυθμιστικής αντίληψης για τη γλώσσα (Μπακογιάννης 2014: 218). Αλλά και από την πλευρά της επιστήμης, η αποκαθήλωση του γραπτού λόγου από την κυρίαρχη θέση του έχει γίνει σε πολύ μικρότερο βαθμό απ' ό,τι θα περίμενε κανείς μετά τις διακηρύξεις του Saussure περί προτεραιότητας του προφορικού λόγου. Ο προφορικός λόγος δεν έχει μελετηθεί συστηματικά στα Ελληνικά, αλλά ούτε και στις άλλες γλώσσες (Γούτσος 2014: 9). Στον χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας, παρότι οι επιστημονικές αναζητήσεις επιχειρούν ευρύτερα να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της νέας παραγματικότητας (βλ. Κουτσογιάννης 2017: 323-324), όταν πρόκειται ειδικά για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου, οι περισσότερες επιστημονικές μελέτες σε διεθνές επίπεδο αναφέρονται στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας,¹⁹ λιγότερες στη διδασκαλία της μητρικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ακόμη λιγότερες στη διδασκαλία της στη δευτεροβάθμια. Εξάλλου στην Ελλάδα, όπως παρατηρεί ο Μπακογιάννης (2014: 222), η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας φαίνεται να ανήκει στην αρμοδιότητα των παιδαγωγών, και η παιδαγωγική βιβλιογραφία συχνά δεν είναι ενημερωμένη για τις γλωσσολογικές έρευνες σε παιδαγωγικά φαινόμενα.

Μία από τις αντιλήψεις που εξακολουθούν να υποκρύπτονται σε αυτές τις πρακτικές παραμέλησης του προφορικού λόγου, είναι ενδεχομένως πως, καθώς ο μαθητής έρχεται στο σχολείο γνωρίζοντας να μιλάει τη μητρική του γλώσσα, δεν χρειάζεται κάποια ειδική εκπαίδευση στον προφορικό λόγο, ή, εφόσον κληθεί να μιλήσει σε πιο απαιτητικές συνθήκες, θα είναι ικανός και για αυτό, εάν έχει ασκηθεί στον γραπτό λόγο, που είναι οπωσδήποτε πιο απαιτητικός. Η αντίληψη αυτή είναι λανθασμένη για πολλούς λόγους.

Ο πρώτος λόγος είναι οι εγγενείς διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Η σύγχρονη γλωσσολογική έρευνα, καθώς πλέον για τη μελέτη του προφορικού λόγου διαθέτει πρόσβαση σε ηλεκτρονικά σώματα κειμένων όπως το Σώμα Ελληνικών Κειμένων,²⁰ καταλήγει στη διαπίστωση ότι ο προφορικός λόγος παρουσιάζει διαφορετική γραμματική οργάνωση από αυτή του γραπτού (Γούτσος 2014: 20, Μπακογιάννης 2014: 221, Γούτσος 2012: 110-113, Kern 2000: 25-26). Τα γλωσσικά μέσα που επιστρατεύει ο ομιλητής (γραμματικοσυντακτικές δομές

¹⁹ Αυτό ανάγεται στη αξία που απέδωσαν στον προφορικό λόγο οι δομιστικές θεωρίες, εφαρμόζοντας τις γνωστές ως “audio-lingual” μεθόδους στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (βλ. Κουτσογιάννης 2017: 73).

²⁰ Το Σώμα Ελληνικών Κειμένων (ΣΕΚ) δημιουργήθηκε με στόχο τη γλωσσολογική έρευνα της ελληνικής γλώσσας και είναι το πρώτο ηλεκτρονικό σώμα κειμένων που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα προφορικών και γραπτών κειμενικών ειδών της σύγχρονης γλώσσας. <http://sek.edu.gr/>

και λεξιλόγιο) διαφοροποιούνται από τα διδασκόμενα στο σχολείο, τα οποία έχουν κωδικοποιηθεί βάσει της μελέτης του γραπτού λόγου (πβ. Γούτσος 2014: 25, Sindoni 2012: 142).

Εξάλλου τα προφορικά κείμενα παράγονται σε διαφορετικές συνθήκες από τα γραπτά: Ο προφορικός λόγος συνοδεύεται από εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία, σχεδιάζεται και διορθώνεται ταυτόχρονα με την παραγωγή του, πομπός και δέκτης/δέκτες είναι παρόντες στο ίδιο καταστασιακό περιεχόμενο, βρίσκονται σε διάδραση και συνδημιουργούν το παραγόμενο κείμενο, εφόσον ο δέκτης ανατροφοδοτεί την επικοινωνία (π.χ. βεβαιώνοντας για την κατανόηση, διορθώνοντας ή ζητώντας διευκρινίσεις). Αντίθετα ο πρωτοτυπικός γραπτός λόγος προσχεδιάζεται και αναθεωρείται εντός ευρύτερου χρονικού διαστήματος, ο πομπός γράφει υποθέτοντας τις αντιδράσεις του δέκτη, τον οποίο ενδέχεται να μην γνωρίζει και από τον οποίο δεν έχει άμεση ανατροφοδότηση. Το γραπτό κείμενο παρουσιάζεται ως τελικό προϊόν και όχι ως διαδικασία (Γούτσος 2012: 108-109). Βάσει αυτών των κειμενικών και περικειμενικών παραμέτρων επιλέγονται και διαφορετικές γλωσσικές στρατηγικές, όπως είναι η αποσπασματικότητα και η εμπλοκή για τον προφορικό λόγο, η συμπύκνωση και η αποστασιοποίηση για τον γραπτό (αναλυτικά στο Γούτσος 2012: 109-113).

Επομένως ο προφορικός λόγος όχι μόνο παράγεται σε διαφορετικό πλαίσιο και με διαφορετικές διαδικασίες, αλλά χρησιμοποιεί και διαφορετικές στρατηγικές και διαφορετικά γλωσσικά μέσα από τον γραπτό. Τελικά, όπως αποδεικνύεται, πρόκειται για διαφορετική δεξιότητα επικοινωνίας, όχι λιγότερο απαιτητική, που προϋποθέτει άσκηση διαφορετικών ικανοτήτων.

Επιστρέφοντας στην αντίληψη ότι αν οι μαθητές γράφουν καλά, τότε και μιλάνε καλά, πρέπει κατά δεύτερο λόγο να επισημάνουμε ότι όπως η γραφή, έτσι και η ομιλία επιδέχεται καλλιέργεια και βελτίωση. Στο σχολείο η ενασχόληση με τον γραπτό λόγο δεν εξαντλείται στην εκμάθηση του γραπτού κώδικα και δεν σταματάει στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, αλλά συνεχίζει ως την τελευταία τάξη να αποβλέπει στην καλύτερη γραπτή γλωσσική έκφραση, η οποία διδάσκεται, αξιολογείται και μάλιστα προβλέπεται ως κριτήριο εισαγωγής σε κάθε σχολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίστοιχα οφείλει το σχολείο να μην αρκείται στην προφορική εμπειρία που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο από το περιβάλλον τους, αλλά να στοχεύει και εδώ στη γλωσσική επίγνωση και ανάπτυξη (Μπακογιάννης 2014: 213, 237), ασκώντας όλες τις μορφές προφορικής επικοινωνίας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Οι αδυναμίες που διαπιστώνονται σε αυτό το επίπεδο μπορούν να αντιμετωπιστούν συστηματικά, όπως αντιμετωπίζονται και οι αδυναμίες στον γραπτό λόγο.

Παρενθετικά και συνοπτικά πρέπει να αναφερθεί εδώ μία παράμετρος που θα αναλυθεί σε άλλο σημείο της εργασίας (2.4.2.2.). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η αντίληψη ότι η ικανότητα στον γραπτό λόγο συνεπάγεται ικανότητα και στον προφορικό, είναι για έναν επιπλέον λόγο λανθασμένη αλλά και παραπλανητική. Η παραγωγή γραπτού λόγου τις τελευταίες δύο δεκαετίες τουλάχιστον, ασφυκτικά συνδεδεμένη με τον στόχο της υψηλής απόδοσης στις Πανελλαδικές εξετάσεις, έχει καταλήξει να αναπαράγει τετριμμένα περιεχόμενα

και στερεοτυπικές εκφράσεις σε μια ξύλινη και ψεύτικη γλώσσα. Τα κείμενα που γράφουν οι μαθητές είναι ξένα προς την ψυχή τους και τον κόσμο τους, και αυτό το επισημαίνουν οι ίδιοι οι καθηγητές και σχετικές μελέτες (βλ. π.χ. Νικολαΐδης 2014, Αγγελάκος 2006). Οι λόγοι που οδήγησαν σε μια τέτοια πρακτική είναι αντικείμενο μελέτης, όχι της παρούσας εργασίας,²¹ ωστόσο είναι σαφές πως ακριβώς ο γραπτός λόγος των μαθητών προδίδει έλλειμμα γλωσσικής και ευρύτερης παιδείας, άρα δεν μπορεί να θεωρείται ως βάση και εχέγγυο καλλιεργημένου και αποτελεσματικού προφορικού λόγου.

Η παραγωγή προφορικού λόγου κατά συνέπεια, η οποία θεωρείται προφανές ζητούμενο στις ξένες γλώσσες και διδάσκεται στα σύγχρονα εγχειρίδια,²² θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας και στη μητρική γλώσσα. Το σχολείο οφείλει να διδάσκει γενικά τον συνεκτικό προφορικό λόγο, όπως ακριβώς αυτός απαιτείται σε ποικίλες περιστάσεις στην πραγματική ζωή, για την οποία προετοιμάζει τους μαθητές του.

Η εξοικείωση με όλο το φάσμα της προφορικής επικοινωνίας είναι πραγματικά απαραίτητη για τη ζωή. Η ευχέρεια στον λόγο διευκολύνει την προφορική έκφραση σε προσωπικό-ιδιωτικό επίπεδο και διαμορφώνει την ατομική ταυτότητα (πβ. Γούτσος 2012: 124). Παράλληλα η προφορική διάδραση καλύπτει την ανάγκη της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Η διατύπωση της γνώμης, η πειθώ, η κριτική, αλλά και η έκφραση των συναισθημάτων, το άνοιγμα του εσωτερικού κόσμου προς τον άλλον, η ανθρώπινη αλληλεπίδραση πραγμάτωνονται μέσα από τον προφορικό λόγο. Επιπλέον ο σύγχρονος άνθρωπος, ως μαθητής ή φοιτητής, ως εργαζόμενος, ως πολίτης, καλείται συχνά να μιλήσει ενώπιον λίγων ή πολλών ακροατών, να παρουσιάσει τον εαυτό του, να διαλεχθεί, να συνεργαστεί, να διατυπώσει κριτική, να συμμετάσχει στα κοινά, να αναζητήσει λύσεις, να υποστηρίξει τις θέσεις του. Στις βασικές «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα»²³ περιλαμβάνεται η επικοινωνία και η συνεργασία, και τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα καθιστούν εφικτή την προφορική και διά ζώσης επικοινωνία υπερβαίνοντας τα εμπόδια τόπου και χρόνου. Η ευχέρεια στον λόγο είναι πλέον σημαντικότερο εφόδιο, και οπωσδήποτε αποτελεσματικός είναι ο ομιλητής που έχει κατακτήσει τις ανάλογες επικοινωνιακές δεξιότητες.

Συνεπώς, σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν, εφόσον οι δεξιότητες της παραγωγής και της κατανόησης του προφορικού λόγου διαφοροποιούνται από τις αντίστοιχες του γραπτού λόγου, δεν επιτρέπεται το σχολείο να τις αγνοεί, διότι διαφορετικά «στερεί από τους μαθητές έναν

²¹ Κατά την προσωπική μας αντίληψη το πρόβλημα ξεκίνησε από τη φροντιστηριακή διδασκαλία, όταν προσπάθησε να κωδικοποιήσει κάποιους τρόπους συγγραφής για να εξασφαλίσει στους μαθητές μια στοιχειώδη απόδοση, την εποχή που το σχολείο ακόμη δεν δίδασκε συστηματικά ούτε διόρθωνε εμπεριστατωμένα την παραγωγή γραπτού κειμένου του μαθητή. Ο Κουτσογιάννης (2017: 91) υποστηρίζει πως ο στόμφορ, ο κενός περιεχομένου λόγος, η υποκρισία, η ηθικολογία αποτελούν κληρονομιά από τη διδασκαλία της καθαρεύουσας.

²² Είναι ενδιαφέρον βέβαια ότι ακόμα και στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας διατυπώνεται το αίτημα για ενίσχυση της ακουστικής κατανόησης και της προφορικής διεπίδρασης (βλ. Παντελόγλου 2017: 18 κ.ε.).

²³ Πρόκειται για δεξιότητες και γνώσεις που ετοιμάζουν τον μαθητή για την εργασία και την προσωπική και δημόσια ζωή. Ανάμεσά τους η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η συνεργασία, η δημιουργικότητα (4cs: critical thinking, communication, collaboration, creativity). Βλ. Partnership for 21st Century Skills, 2019.

τρόπο θεώρησης του κόσμου και αποδυναμώνει τη δυνατότητα της ανάλογης έκφρασής του» (Μπακογιάννης 2014: 218). Ιδιαίτερα για τον έφηβο της ψηφιακής εποχής και των μέσων που ευνοούν την «κοινωνική δικτύωση» αλλά όχι τη φυσική αλληλεπίδραση μέσω του λόγου, είναι αυξημένη η ανάγκη να δώσει το σχολείο ευκαιρίες ανάπτυξης συγκροτημένου λόγου. Και αυτό διότι τόσο σε διαπροσωπικό επίπεδο, όσο και σε επαγγελματικό και σε κοινωνικό απαιτούνται κατά την προφορική διάδραση δεξιότητες επικοινωνιακές. Το σχολείο οφείλει να συμβάλει στη διάπλαση ανθρώπων που κρίνουν και διαμορφώνουν προσωπική άποψη, την οποία έχουν την ικανότητα να υποστηρίξουν με αυτοπεποίθηση, με σαφήνεια και πειστικότητα, αλλά και διαλέγονται αντιμετωπίζοντας τις διαφορετικές θεωρήσεις του κόσμου όχι με υποτίμηση ή αισχρό επιθετικό λόγο, αλλά με σεβασμό και με διάθεση συναίνεσης. Η επίγνωση των ιδιαιτεροτήτων της προφορικότητας,²⁴ αλλά πρωτίστως η άσκηση στον προφορικό λόγο έχει κεντρική θέση σε αυτήν τη διαδικασία.

2.2. ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ

Οι σύγχρονες θεωρίες γραμματισμού, λαμβάνοντας υπόψιν τα νέα δεδομένα επικοινωνίας και τις νέες μορφές κειμένων (βλ. 1. και 2.1.), αναδεικνύουν τη σημασία της επαρκούς προετοιμασίας των νέων ανθρώπων για την ένταξή τους στη σημερινή σύνθετη πραγματικότητα, σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό κύριος σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας, δηλ. της κριτικής ανάγνωσης του κόσμου μέσω της γλώσσας (βλ. Κουτσογιάννης 2017: 261) και η καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία περιλαμβάνει τη γλωσσική ικανότητα (linguistic competence), την πραγματολογική ικανότητα (pragmatic competence), την κειμενική ικανότητα (discourse competence), τη στρατηγική ικανότητα (strategic competence) και την ευχέρεια λόγου (fluency) (Hedge 2000: 46 κ.ε., πβ. Bachman 1990, Canale & Swain 1980). Η γλωσσική ικανότητα αναφέρεται στη γνώση του λεξιλογίου και της ορθογραφίας, καθώς και στην εκφραστική ακρίβεια κατά τη χρήση των γραμματικών δομών. Η πραγματολογική ικανότητα σχετίζεται με την αναγνώριση της επικοινωνιακής περίστασης και την κατάλληλη προσαρμογή του λόγου (ύφος, γλωσσικές επιλογές, κανόνες ευγένειας και άλλοι κοινωνιογλωσσικοί κανόνες), ώστε να επιτευχθεί ο επικοινωνιακός στόχος. Η κειμενική ικανότητα αναφέρεται στην κατανόηση αυθεντικών προφορικών και γραπτών κειμένων και στην παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών προφορικού και γραπτού λόγου εντός περικειμένου. Η στρατηγική ικανότητα σχετίζεται με τη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών για την επίτευξη και τη διατήρηση της

²⁴ Διδακτικές προτάσεις για συστηματική μελέτη του προφορικού λόγου στο σχολείο, με στόχο τη σχετική γλωσσική επίγνωση των μαθητών, έχουν διατυπωθεί από τους Μπακογιάννη (2014) και Αρχάκη (2008).

επικοινωνίας (αναζήτηση των κατάλληλων εκφραστικών μέσων ή μεταβολή επικοινωνιακού στόχου). Τέλος η ευχέρεια λόγου, η συνεχής ομιλία με άνεση, χωρίς ακατάλληλους δισταγμούς και παύσεις, επιτυγχάνεται μέσω επικοινωνιακών δραστηριοτήτων της καθημερινότητας (π.χ. διατύπωση γνώμης, έκφραση συναισθήματος, ανασκευή επιχειρήματος, αξιολόγηση άποψης).

Η βαρύτητα που έχει ο προφορικός λόγος στην επικοινωνιακή αυτή προσέγγιση είναι προφανής. Όλες οι συνιστώσες της επικοινωνιακής ικανότητας αναφέρονται τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, η δε στρατηγική ικανότητα και η ευχέρεια λόγου αφορούν ιδιαίτερα τον προφορικό (πβ. Hedge 2000: 52-54). Η επικοινωνιακή ικανότητα επομένως δεν είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί στο σχολείο πλήρως, αν ο μαθητής παραμένει παθητικός ακροατής και δέκτης πληροφοριών, αν δεν παίρνει τον λόγο και δεν δραστηριοποιείται σε ικανοποιητικό βαθμό, είτε σε οργανωμένες επικοινωνιακές δραστηριότητες είτε στο πλαίσιο της διάδρασης με τους συμμαθητές και τον διδάσκοντα εντός της σχολικής τάξης. Η άσκηση στον προφορικό λόγο συμβάλλει πολύ στοχευμένα στην κατάκτηση των ικανοτήτων που προαναφέρθηκαν. Είναι σαφές δηλαδή ότι στη ζωντανή διάδραση, καθώς ο μαθητής μιλάει και λαμβάνει άμεση ανατροφοδότηση από τους ακροατές του, ασκείται στην ακρίβεια και τη σαφήνεια, διευρύνει και επεκτείνει την κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα συνειδητοποιώντας τα εξωγλωσσικά και τα παραγλωσσικά στοιχεία της ομιλίας (γλωσσική ικανότητα), αλλά και ασκείται στο να ποικίλλει κατάλληλα τον λόγο του ανάλογα με τις διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας, συνειδητοποιώντας πολύ πρακτικά ότι η γλωσσική έκφραση στο σύνολό της καθορίζεται από την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση και υπακούει σε κανόνες κοινωνιογλωσσικούς προκειμένου να επιτευχθεί ο επικοινωνιακός στόχος (πραγματολογική ικανότητα).²⁵ Επιπλέον στα ποικίλα είδη λόγου που καλείται να παραγάγει ο μαθητής διαπιστώνει πως το περιεχόμενο, η οργάνωση της πληροφορίας, η συνοχή και η συνεκτικότητα είναι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψιν ώστε να είναι ο λόγος του αποδεκτός και η επικοινωνία αποτελεσματική (κειμενική ικανότητα). Κατά τη διάρκεια της προφορικής επικοινωνίας τέλος εμφανίζονται οι ευκαιρίες για άσκηση αφενός της στρατηγικής ικανότητας, καθώς ο ομιλητής επιστρατεύει τεχνικές και στρατηγικές για την υπέρβαση των ποικίλων εμποδίων που μπορούν να δυσχεράνουν την επικοινωνία, και αφετέρου της ευχέρειας λόγου, η οποία φυσικά αποκτάται με τη χρήση του λόγου, με την ομιλία, και όχι με την παθητική ακρόαση.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η προώθηση του προφορικού λόγου στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης και του κριτικού γραμματισμού στο σχολείο δεν υπηρετεί απλώς τη διεύρυνση της γλωσσικής παιδείας και τη γλωσσική επίγνωση. Υπηρετεί ευρύτερα την ικανότητα του μαθητή να επικοινωνεί και να τοποθετείται κριτικά έναντι της πραγματικότητας

²⁵ Λαμβάνουμε υπόψιν την κριτική που έχει ασκηθεί στην έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας και η οποία επισημαίνει ότι ο ομιλητής δεν προσαρμόζει απλώς τη γλώσσα και το ύφος του στις ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, αλλά έχει τη δυνατότητα επιπλέον να τις επηρεάσει και να τις αλλάξει. Για τον σχετικό προβληματισμό βλ. Κουτσογιάννης 2017: 142-143.

που τον περιβάλλει, εφόσον δεν νοείται επικοινωνιακή ικανότητα χωρίς αποτελεσματικό προφορικό λόγο.

Η γλώσσα εξάλλου είναι μεν αντικείμενο διδασκαλίας στο σχολείο, αλλά πρωτίστως είναι μέσο για την πρόσβαση στη γνώση (Μιχάλης 2017: 124, Κουτσογιάννης 2017: 338, Δενδρινού 2001), είναι συγκεκριμένα μέσο κατάκτησης και παρουσίασης της γνώσης σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα (Corson 1988: 2). Ήδη από τη δεκαετία του 1970 έρευνες αποδεικνύουν ότι η ομιλία παίζει καταλυτικό ρόλο στην αποτελεσματική μάθηση (αναλυτικά στην Jolliffe 2020³: 18). Χρησιμοποιώντας τη γλώσσα για να εξηγήσουν ή να ερμηνεύσουν τη νέα γνώση στα διάφορα γνωστικά πεδία, οι μαθητές αποσαφηνίζουν και αυξάνουν τόσο τη γνώση των εννοιών σε αυτά τα πεδία όσο και την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους χρησιμοποιείται η γλώσσα σ' αυτά (Corson 1988: 13, πβ. Αγγελάκος 2003β: 55). Δεν είναι δηλαδή εστιασμένη η προσοχή στη γλώσσα καθαυτή, όπως συμβαίνει στο γλωσσικό μάθημα, αλλά η γλώσσα χρησιμοποιείται με προσοχή, ώστε να λειτουργήσει σωστά ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης στα διάφορα μαθήματα. Άρα όχι μόνο ενισχύοντας τη γλώσσα ενισχύουμε τη μάθηση, αλλά και αντίστροφα, όλα τα διδακτικά αντικείμενα συμβάλλουν στη γλωσσική καλλιέργεια, καθώς διευρύνουν το πεδίο χρήσης της γλώσσας με άλλα περιεχόμενα, άλλα επικοινωνιακά και κειμενικά περιβάλλοντα, άλλες λειτουργίες, άλλους σκοπούς.²⁶

Οι διαπιστώσεις αυτές οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ανάγκη για ενίσχυση της προφορικότητας στο σχολείο δεν περιορίζεται στο γλωσσικό μάθημα, ούτε καν στα φιλολογικά, αλλά εκτείνεται σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Ο Corson (1988: 12), ο οποίος υποστηρίζει πως η γλώσσα αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις βαθμίδες, αναφέρει τρεις κεντρικές παραδοχές που συνηγορούν υπέρ του ότι η γλώσσα του μαθητή είναι ζητούμενο σε όλο το σχολικό πρόγραμμα (language across the curriculum): α) η γλώσσα αναπτύσσεται πρωτίστως μέσα από τη χρήση της για κάποιο σκοπό, β) μαθαίνουμε συχνά μιλώντας ή γράφοντας (όχι απλώς ακούγοντας και διαβάζοντας), και γ) η γλωσσική χρήση συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη.²⁷ Η νεότερη πρόταση της ενσωμάτωσης της γλωσσικής διδασκαλίας σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, γνωστή ως Content-Language Integrated Learning, η οποία ξεκίνησε από τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, στοχεύει ακριβώς στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας μέσω της ενασχόλησης με άλλα διδακτικά αντικείμενα πέρα από τη Γλώσσα. Αλλά και άλλες προτάσεις γλωσσικής διδασκαλίας, όπως η Διδασκαλία μέσω επικοινωνιακών δραστηριοτήτων και η Διδασκαλία βάσει του περιεχομένου, ανοίγονται πέρα από τα στενά όρια του παραδοσιακού γλωσσικού μαθήματος, καθώς συνδέουν τη γλωσσική

²⁶ Σε μια ανάλογη θεώρηση ο Αγγελάκος (2003β), υποστηρίζοντας τη συνεργασία όλων των ειδικοτήτων στη διδασκαλία της γλώσσας, προτείνει την αξιοποίηση κειμένων και γλωσσικού υλικού από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

²⁷ Εκτός από την προώθηση του προφορικού λόγου (oral language across the curriculum), αντίστοιχο διδακτικό κίνημα, το οποίο έχει τις ρίζες του στη Μεγάλη Βρετανία της δεκαετίας του 1970, υποστηρίζει την επέκταση της παραγωγής γραπτού λόγου σε όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος (writing across the curriculum). Αναλυτικά στο Ματσαγγούρας 2004⁵: 120-121.

διδασκαλία με την κοινωνία και τη ζωή και συνεπώς λειτουργούν διαθεματικά (βλ. Μιχάλης 2017: 119-129).

Στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού εξάλλου, τόσο η προαγωγή των κριτικών δεξιοτήτων και της δημιουργικής σκέψης, όσο και η αποτελεσματική βιωματική μάθηση, αφορούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος (Τριλιανός 2009: 196-197, Δεδούλη 2002: 150) και οπωσδήποτε βασίζονται στην προφορική διάδραση μέσα στην τάξη. Ο Κουτσογιάννης (2017: 344), προβληματιζόμενος για τη γλωσσική διδασκαλία σήμερα, καταδεικνύει την ανάγκη επανεξέτασης των διδακτικών πρακτικών όχι μόνο στο γλωσσικό μάθημα αλλά σε όλο το εύρος των Προγραμμάτων Σπουδών και διατυπώνει την ανάγκη διασύνδεσης των σχολικών αντικειμένων, όχι με μια επιφανειακή «διαθεματική προσέγγιση», αλλά με συνομιλία μεταξύ των διδακτικών περιεχομένων και με παράλληλη εισαγωγή αλλαγών. Και αυτό στα πλαίσια της συσχέτισης του μαθήματος με την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα, συσχέτιση προς την οποία ήδη έχει στραφεί όχι μόνο το γλωσσικό μάθημα, αλλά και όλοι οι επιστημονικοί κλάδοι του σχολείου (Κουτσογιάννης 2017: 331 κ.ε.). Προτάσεις για στοχευμένη άσκηση του προφορικού λόγου εντός συγκεκριμένων μαθημάτων έχουν διατυπωθεί (ενδεικτικά Μπακογιάννης 2014: 225, 227), αλλά γενικότερα είναι σημαντικό να γίνει συνείδηση σε κάθε εκπαιδευτικό πως σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα χρειάζεται οι μαθητές να παίρνουν τον λόγο και να ακούγονται περισσότερο. Είναι προτεραιότητα για ένα σύγχρονο σχολείο, επομένως, το να εισαγάγουμε δυναμικά πλέον την προφορικότητα όχι μόνο ως μια διάσταση του γλωσσικού μαθήματος, αλλά ιδανικά ως συστατικό στοιχείο όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.3. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Η τάξη μπορεί να λειτουργήσει ως ένα περιβάλλον στο οποίο κάθε μαθητής ενθαρρύνεται να μιλήσει, όχι απλώς για να δείξει τι ξέρει ή για να ρωτήσει αυτό που δεν ξέρει, αλλά και για να συζητήσει, να αναζητήσει, να ανακαλύψει, να συνεργαστεί, να εξηγήσει, να υποθέσει, να κρίνει, να προτείνει, να εκφράσει τον εαυτό του και την οπτική του (πβ. Corson 1988: 13). Σε μία τέτοια τάξη ο εκπαιδευτικός όχι μόνο επιτρέπει αλλά και προωθεί την προφορικότητα ως αυτονόητο συστατικό στοιχείο του μαθήματός του. Εφόσον λοιπόν διευρύνουμε το πεδίο χρήσης του προφορικού λόγου πέρα από το γλωσσικό μάθημα, μπορούμε να αναζητήσουμε δυνατότητες και τρόπους με τους οποίους ο μαθητής θα παρακινηθεί να πάρει τον λόγο και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα, όπου η εστίαση δεν είναι πια στη χρήση της γλώσσας. Πριν μελετήσουμε κάποιους τέτοιους τρόπους πιο λεπτομερώς, παραθέτουμε τρεις γενικές αρχές-παρατηρήσεις σχετικά με τις προφορικές δραστηριότητες εντός του επικοινωνιακού μαθήματος.

2.3.1. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

2.3.1.1. Επικοινωνιακή σκοπιμότητα

Πρώτη βασική αρχή είναι η επικοινωνιακή σκοπιμότητα. Κάθε δραστηριότητα λαμβάνει χώρα σε δεδομένο καταστασιακό περιβάλλον, οι εμπλεκόμενοι βρίσκουν νόημα σε αυτήν και ασκούν δεξιότητες απαραίτητες για τη ζωή. Αυτό σημαίνει ότι ιδανικά χρησιμοποιείται αυθεντικό υλικό ή οργανώνονται αυθεντικές επικοινωνιακές δράσεις (κατά την πρόταση των Χαραλαμπόπουλου και Χατζησαββίδη 1997),²⁸ ή διαφορετικά οι δράσεις αναπαριστούν ή εξηγούν την πραγματικότητα και πάντως προκαλούν το ενδιαφέρον, καθώς συνδέουν τα διδακτικά αντικείμενα με την εμπειρία των μαθητών. Στην πράξη αυτό σημαίνει ποικιλία παραγόμενων κειμενικών ειδών σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. Για παράδειγμα, θα ασκήσουν οι μαθητές διαφορετικούς τύπους προφορικού λόγου, μακροσκελούς ή σύντομου (π.χ. διάλογος, παρουσίαση, συνέντευξη, επίσημη ομιλία, φιλική συνομιλία, στρογγυλή τράπεζα, αγώνας αντιλογίας, τηλεοπτική ή ραδιοφωνική εκπομπή, διαφήμιση) με διαφορετικούς σκοπούς (π.χ. πειθώ, αφήγηση, περιγραφή, οδηγίες, εξήγηση, διατύπωση γνώμης, έκφραση συναισθήματος). Εξάλλου θα κληθούν οι μαθητές να μιλήσουν ενώπιον της τάξης ή εντός της ομάδας τους, με διαφορετικό αριθμό συμμετεχόντων και διαφορετικές σχέσεις μεταξύ τους, σε ρόλο ή εκπροσωπώντας τον εαυτό τους, χρησιμοποιώντας διαφορετικά επίπεδα ύφους.

2.3.1.2. Προσχεδιασμένη και αυθόρμητη ομιλία

Η δεύτερη παρατήρηση που αφορά γενικά τις επικοινωνιακές δραστηριότητες είναι πως αυτές μπορούν να είναι είτε προσχεδιασμένες είτε αυθόρμητες, και αυτό διότι τόσο η αυθόρμητη όσο και η προσχεδιασμένη ομιλία αποτελούν δεξιότητες ζωής, άρα μέρος του γραμματισμού που οφείλει να παράσχει το σχολείο. Είναι σημαντικό να ασκηθεί ο μαθητής στην προετοιμασία μιας προφορικής παρουσίασης: να εντοπίσει το θέμα, να ξεκαθαρίσει τον σκοπό του, να επιλέξει το υλικό του, να οργανώσει το περιεχόμενο και να ετοιμάσει το κείμενο επιλέγοντας το ύφος και τη γλώσσα βάσει του δεδομένου καταστασιακού πλαισίου. Επίσης να παρατηρήσει στην πράξη τη λειτουργία των παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων κατά την πραγμάτωση της ομιλίας: επιτονισμός, ένταση φωνής, ταχύτητα ομιλίας, στάση σώματος, χειρονομίες, οπτική επαφή. Από την άλλη εξίσου σημαντικός είναι ο αυθόρμητος προφορικός λόγος, στην ουσία η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στο καθημερινό μάθημα, ο οποίος είτε θέτει ερωτήματα, είτε απαντά σε ερωτήσεις που τέθηκαν, είτε συμβάλλει στην εξέλιξη του μαθήματος

²⁸ Αναλυτικά για την ολιστική οπτική στη γλωσσική διδασκαλία (Whole Language), κατά την οποία ενθαρρύνεται η χρήση αυθεντικού γλωσσικού υλικού και τα αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας βλ. Κουτσογιάννης 2017: 109 κ.ε.

διατυπώνοντας σκέψεις και ιδέες, είτε τέλος συνεργάζεται με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες (βλ. 2.3.2.1.: διαλογικό μάθημα).²⁹

2.3.1.3. Αναστοχασμός, ανατροφοδότηση, αξιολόγηση

Η τρίτη γενική παρατήρηση ως προς τις επικοινωνιακές δραστηριότητες στο σχολείο, κυρίως τις προσχεδιασμένες αλλά όχι μόνο, αναφέρεται στη διαδικασία του αναστοχασμού και της αξιολόγησης, που έχει ως αποτέλεσμα τη γλωσσική επίγνωση και τη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας. Οι προφορικές δραστηριότητες συνιστούν βιωματική εκπαίδευση και ο αναστοχασμός είναι μέρος των βιωματικών διαδικασιών (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου 2008: 53, 59 κ.ε.). Η αξιολόγηση μπορεί να προκύψει ως αυθόρμητη παρατήρηση αλλά και να προβλέπεται ως δομημένη δραστηριότητα. Εντός της σχολικής τάξης ο ομιλητής έχει την ευκαιρία να πάρει πολύ συγκεκριμένη ανατροφοδότηση, λεκτική ή μη λεκτική,³⁰ από τους ακροατές του και να διαπιστώσει σε ποιον βαθμό ήταν αποτελεσματικό το προφορικό κείμενό του. Οι ακροατές θα δηλώσουν τυχόν προβλήματα κατανόησης, ακατάλληλης διατύπωσης, ελλιπούς πληροφόρησης ή χαμηλού ενδιαφέροντος. Μαθαίνει έτσι να παρατηρεί τον λόγο του από την οπτική γωνία των ακροατών και να λαμβάνει υπόψιν τα κριτήρια και τις προσδοκίες τους. Εδώ επίσης διαπιστώνει πως στον λόγο υπάρχουν πολλές εναλλακτικές γλωσσικές και υφολογικές επιλογές, εξαρτώμενες από ποικίλους παράγοντες (βλ. Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997, Γούτσος 2012: 101-104). Έτσι, εκτός από την αξιολόγηση που λαμβάνει ο ομιλητής από τους δέκτες, είναι σημαντικό ο ίδιος να ασκείται και στην αυτοαξιολόγηση.

Σχετικά με την αξιολόγηση της προφορικής συμβολής του μαθητή, ένα σημείο που χρειάζεται προσοχή από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι η σχολαστική ενασχόληση με την ποιότητα του παραγόμενου λόγου. Ενδέχεται δηλ. ο καθηγητής, ιδίως ο φιλόλογος βέβαια, να επιχειρήσει να διορθώσει τις ατέλειες σε υπερβολικό βαθμό ή με αδιάκριτο τρόπο ή σε ακατάλληλο χρόνο, πράγμα που ίσως αναστείλει τον αυθορμητισμό και την προσωπική έκφραση. Η «διόρθωση» περισσότερο θα έχει τη μορφή του κριτικού αναστοχασμού (πβ. Δεδούλη 2002: 151) και της επεξεργασίας του λόγου με σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας, με τον τρόπο που εξηγούν π.χ. οι Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης (1997: 79-82), και θα αποτελεί έργο όλης της τάξης, όχι αποκλειστικά του εκπαιδευτικού. Σε κάθε περίπτωση, η όποια διαδικασία αξιολόγησης καλό είναι να γίνεται εστιασμένα και με φειδώ, καθώς προέχει η συμμετοχή των μαθητών και η τριβή με τον προφορικό λόγο.³¹

²⁹ Για την αξία της αυθόρμητης έκφρασης (συγκεκριμένα στο πλαίσιο της ιδεοθύελλας) βλ. Φρυδάκη 2009: 349.

³⁰ Για την έννοια της ανατροφοδότησης, ευρύτερη από εκείνη της αξιολόγησης, από την πλευρά του δασκάλου, βλ. Καλούδη 2013: 11-12, 52-53, 101 κ.ε., βλ. επίσης Πασιαρδή 2001: 43. Εδώ αναφερόμαστε στην ανατροφοδότηση εκ μέρους όλων των ακροατών, άρα και των συμμαθητών.

³¹ Άλλωστε και στον γραπτό λόγο του μαθητή συνιστάται η στοχευμένη επισήμανση των ατελειών και όχι η εξαντλητική διόρθωση κάθε λάθους (πβ. Δεμερτζή & Λεουτσάκος 2017: 76).

2.3.2. ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Προχωρώντας στις δυνατότητες που προσφέρονται για την ενίσχυση της προφορικότητας στο σχολικό πρόγραμμα, θα αναφερθούμε ενδεικτικά σε μορφές διδασκαλίας³² και σε είδη επικοινωνιακών δραστηριοτήτων.

2.3.2.1. Διαλογικό μάθημα – Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες

Η ομιλία στην τάξη (talk in the classroom), με τη μορφή του διαλογικού μαθήματος (dialogic teaching) ή των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, προωθεί παράλληλα τη γλωσσική ανάπτυξη και τη μάθηση (Ford-Connors & Robertson 2017: 131, 137, Jolliffe 2020³: 31). Στα ελληνικά σχολεία, παρότι εξακολουθεί να κυριαρχεί η κλασική εισήγηση ή «παράδοση» των γνωστικών περιεχομένων από την πλευρά του διδάσκοντος (βλ. Φρυδάκη 2009: 149), δεν είναι ξένος και ο διαλογικός τύπος μαθήματος, περισσότερο βέβαια στη μορφή της «συζήτησης με ερωταποκρίσεις», κατά την οποία εφαρμόζεται το σχήμα Ερέθισμα - Απάντηση - Επανατροφοδότηση ή Αξιολόγηση (IRF: Initiation-Response-Feedback/Evaluation) (Φρυδάκη 2009: 152). Από την άλλη οι ομαδοσυνεργατικές δράσεις εισήχθησαν στο πρόγραμμα των ελληνικών σχολείων πιο δυναμικά στο πλαίσιο των ερευνητικών εργασιών (υποχρεωτικές εργασίες σε μάθημα επιλογής του μαθητή στο δεύτερο τετράμηνο των Λυκείων και ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο - το λεγόμενο «πρότζεκτ»), αλλά και ως συνιστώμενες μέθοδοι διδασκαλίας, π.χ. στη Λογοτεχνία Α' Λυκείου ή στα Θρησκευτικά Γυμνασίου και Λυκείου (Φάκελοι υλικού, 2016).

Ο «διάλογος» σε αυτές τις μορφές μαθήματος αναφέρεται στη συνομιλία μαθητών και εκπαιδευτικού ή στη συνομιλία συμμαθητών (ενδεχομένως εντός μικρότερων ομάδων) με σκοπό την οικειοποίηση και την επεξεργασία της νέας γνώσης, αλλά και την επίλυση ενός προβλήματος ή την τοποθέτηση έναντι κάποιου ζητήματος (πβ. Corson 1988: 13, Καλούδη 2013: 43, Ford-Connors 2017: 132).³³ Μπορεί να διενεργείται ως «συζήτηση με ερωταποκρίσεις» ή, όταν περιλαμβάνει διαφορετικές απόψεις και ανταλλαγή επιχειρημάτων σε ένα θέμα, ως «κυρίως διάλογος» (Φρυδάκη 2009: 151 κ.ε.). Σύμφωνα με την Jolliffe (2020³: 20), πέντε στοιχεία συνιστούν τη διαλογική διδασκαλία: είναι συνεργατική (collective), καθώς τα παιδιά δουλεύουν μαζί για να φέρουν εις πέρας συγκεκριμένες εργασίες ως ομάδες ή ως τάξη,

³² Για τις έννοιες *μορφή* και *μέθοδος διδασκαλίας* βλ. Φρυδάκη 2009: 142-143, Καλούδη 2013: 43, 69.

³³ Ο διάλογος υποστηρίζεται θεωρητικά όχι ως τεχνική όσο ως κοινωνικό γεγονός αναζήτησης της αλήθειας από κοινού, σε αντιδιαστολή προς την παραδοσιακή μετάδοση της γνώσης από ένα «σοφό» πρόσωπο προς άλλους που δεν γνωρίζουν. Βλ. σχετικά Skidmore & Murakami 2016 (όπου γίνεται διεξοδική αναφορά στον Freire ως εμπνευστή της «διαλογικής παιδαγωγικής»), Φρυδάκη 2009: 144. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η θεωρία του Mercer για την «καθοδηγούμενη συγκρότηση της γνώσης» (αναλυτικά στο Φρυδάκη 2009: 358 κ.ε.). Ο Mercer (2000: 8) θεωρεί τη σχολική τάξη ως ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο «η γνώση συγκροτείται συλλογικά και [...] μερικοί άνθρωποι βοηθούν άλλους να αναπτύξουν την αντίληψή τους».

λειτουργεί με αμοιβαιότητα (reciprocal), διότι διδάσκοντες και μαθητές ακούν ο ένας τον άλλον, μοιράζονται ιδέες και τις σχολιάζουν, λειτουργεί υποστηρικτικά (supportive), εφόσον υποστηρίζονται τα παιδιά στην ελεύθερη συζήτηση των απόψεών τους, και συμπληρωματικά (cumulative), όταν καθηγητές και μαθητές χτίζουν ο ένας πάνω στις ιδέες του άλλου για να δημιουργήσουν συνεκτικές γραμμές σκέψης, και τέλος είναι σκόπιμη (purposeful), εφόσον η ομιλία προγραμματίζεται και κατευθύνεται προς συγκεκριμένους σκοπούς. Στη διδακτική πράξη είναι σημαντικό να μην περιορίζεται η συζήτηση στην απλή κατάθεση σκέψεων των μαθητών, αλλά να ασκηθούν οι συμμετέχοντες στη στοχαστική και διερευνητική συζήτηση, η οποία προωθεί τη γνωστική ανάπτυξη και ενδυναμώνει τη σκέψη τους (Φρυδάκη 2009: 360-361). Σημαντικός, τέλος, είναι εδώ ο ρόλος των ερωτήσεων που θέτει ο εκπαιδευτικός, αλλά και που ενθαρρύνει τους μαθητές του να θέτουν. Προτιμότερες δεν είναι οι κλειστού τύπου ερωτήσεις, που καλούν τους μαθητές να θυμηθούν, αλλά οι ερωτήσεις εστίασης της προσοχής (*έχετε παρατηρήσει ότι...*), διευκρίνισης (*τι εννοείς...*) ή αιτιολόγησης (*γιατί το λες αυτό...*), οι οποίες ωθούν τους μαθητές στο να σκεφτούν, να συνθέσουν, να κρίνουν και να επιχειρηματολογήσουν (Τριλιανός 2009: 171-173, Jolliffe 2020³: 29-30, Φρυδάκη 2009: 160-161). Ο διάλογος στην τάξη συνιστάται λοιπόν ως μορφή διδασκαλίας, αλλά επιπλέον και ως αντικείμενο διδασκαλίας, με σκοπό να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη λειτουργία και την αξία του, εφόσον τον ασκούν στην πράξη. Είναι σκόπιμο δηλ. να μελετώνται οι κανόνες επικοινωνίας, να αναγνωρίζεται η χρησιμότητά τους και να παρακινούνται όλοι να συμμετέχουν εφαρμόζοντας κανόνες που έχουν συμφωνηθεί (πβ. Καλούδη 2013: 86-88).

Από την άλλη οι ομαδοσυνεργατικές δράσεις, όταν διενεργούνται υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις (βλ. Jolliffe 2020³: 32, Φρυδάκη 2009: 371, 377 κ.ε.), υποστηρίζουν τη μάθηση αλλά και τη χρήση αποτελεσματικού προφορικού λόγου, εφόσον η ομάδα οδηγείται στον στόχο της μέσω της προφορικής διάδρασης (πβ. Sutherland 2006). Ο διάλογος εντός της ομάδας προάγει την κριτική και δημιουργική σκέψη και υποστηρίζει δυναμικά την κατανόηση και τη μάθηση (πβ. Gillies 2019), αρκεί να μην «περιορίζεται στις ελεύθερες ανταλλαγές απόψεων, αλλά να επεκτείνεται στη λογική τους τεκμηρίωση» (Φρυδάκη 2009: 394). Αυτό επιτυγχάνεται όταν η ομάδα πρέπει π.χ. να επιλύσει προβλήματα, να ανακαλύψει, να συγκρίνει, να επιλέξει, δηλ. να διεκπεραιώσει δράσεις που χρειάζονται αλληλεπίδραση και ανταλλαγή ιδεών (Γεωργιάδου & Λεουτσάκος 2017: 90). Προσοχή χρειάζεται επίσης στο να παραμείνει εστιασμένη η συνεργασία και να μην εκτραπεί ο διάλογος σε ανταγωνισμό ή σε κουβέντα έξω από το δομημένο πλαίσιο του μαθήματος. Αυτός ο φόβος αποτρέπει πολλούς εκπαιδευτικούς από την υιοθέτηση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, είναι επομένως αναγκαία η ενεργητική παρουσία του εκπαιδευτικού και η στοχευμένη διδασκαλία των κανόνων που θα ρυθμίζουν την προφορική αλληλεπίδραση στην τάξη (βλ. Τριλιανός 2009: 175, Φρυδάκη 2009: 378-379, 402).

2.3.2.2. Ρητορικές δραστηριότητες

Η ενεργοποίηση των μαθητών και η ενίσχυση της προφορικής συμμετοχής τους προωθείται κατεξοχήν μέσω των ποικίλων ρητορικών δραστηριοτήτων. Η αναβίωση των ρητορικών σπουδών τις τελευταίες δεκαετίες³⁴ δηλώνει αναγνώριση της αξίας της ρητορικής παιδείας στον σύγχρονο ψηφιακό κόσμο, όπου η προπαγάνδα και ο λαϊκισμός απειλούν τις δημοκρατικές κοινωνίες, και όπου φαινόμενα όπως ο φανατισμός, η μονομέρεια, η εμμονή, ο εύκολος επηρεασμός χαρακτηρίζουν πολλούς ανθρώπους (πβ. Τριλιανός 2009: 45). Καθώς λοιπόν η εξοικείωση με τις ρητορικές μεθόδους υπηρετεί την ενίσχυση του κριτικού αλλά και του επικοινωνιακού γραμματισμού, η Ρητορική ουσιαστικά επιστρέφει στα σχολεία πολλών χωρών με νέο πρόσωπο (“New Rhetoric”),³⁵ με τρόπους που ταιριάζουν στην πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα, όχι πλέον απλώς ως τέχνη της επιχειρηματολογίας, αλλά ευρύτερα ως τέχνη του λόγου (Andrews 2019, Andrus-Henry 2008). Αλλά και στην Ελλάδα αυξάνονται οι φωνές που επιζητούν τη συστηματική ένταξη της Ρητορικής ως αγωγής του προφορικού λόγου στην τυπική εκπαίδευση.³⁶ Τόσο η κλασική ρητορική όσο και οι σύγχρονες εκδοχές της αποτελούν επομένως δεξαμενές ιδεών που μπορούν να εφαρμοστούν στη διδακτική πράξη, ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο και τις ανάγκες και επιθυμίες των συμμετεχόντων.

2.3.2.2.1. Ρητορικά αγωνίσματα – ρητορικές ασκήσεις

Τα διαφορετικά αγωνίσματα που περιλαμβάνονται σε ρητορικούς αγώνες στον ελληνικό χώρο σήμερα,³⁷ μπορούν να βρουν τη θέση τους στο καθημερινό σχολικό μάθημα, με ποικίλες παραλλαγές.

Η εκφραστική ανάγνωση, δηλ. η προφορική απόδοση κειμένου πεζού ή και ποιητικού με τρόπο που αποδίδει εκφραστικά τις ιδέες και το συναισθηματικό κλίμα του κειμένου, αποτελεί άσκηση εκφοράς του λόγου, αλλά βέβαια και άσκηση κατανόησης κειμένου· έτσι, ενώ συνηθίζεται στη λογοτεχνία, είναι χρήσιμη σε όλα τα είδη κειμένων. Η καλή ανάγνωση αποδίδει τη στίξη και ουσιαστικά το νόημα, το ύφος και την ατμόσφαιρα του κειμένου, συνδέοντας με χαρακτηριστικό τρόπο τον προφορικό με τον γραπτό λόγο.

Ο αυθόρμητος λόγος ως ρητορικό αγώνισμα αποτελεί μια ομιλία 2-3 λεπτών η οποία αναπτύσσει μετά από πολύ σύντομη προετοιμασία του ομιλητή μία έννοια ή παροιμία ή

³⁴ Για την ιστορία της εισαγωγής προφορικών δραστηριοτήτων στα Αναλυτικά Προγράμματα της Μεγάλης Βρετανίας βλ. Jolliffe 2020³: 17-18, για τη ρητορική εκπαίδευση στην Ελλάδα βλ. Εγγλέζου 2011: 111, για την ιστορία της ρητορικής εκπαίδευσης από τον Μεσαίωνα έως και τον 20^ο αιώνα βλ. Corbett & Connors 1999: 489-543.

³⁵ Σχετικά με τον όρο της Νέας Ρητορικής βλ. Nordquist 2020.

³⁶ Βλ. τη σχετική πρόταση που κατατέθηκε στον εθνικό διάλογο για την Παιδεία από τη φιλόλογο και πρόεδρο της Ελληνικής Ένωσης για την Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση Βάλια Λουτριάνακη το 2014 (Λουτριάνακη 2014) και σχετικά άρθρα στον Τύπο: Λουτριάνακη 2013 και 2018.

³⁷ Αναλυτική παρουσίαση στην ενότητα «Υλικό» της ιστοσελίδας www.valialoutrianaki.com.

απόφθεγμα, μπορεί επίσης να αφορμάται από κάποια εικόνα. Σκοπός είναι να έχει ο λόγος ροή, συνεκτικότητα, πρωτοτυπία και να κρατήσει το ενδιαφέρον των ακροατών. Η παρουσία του ομιλητή, η εκφραστικότητα και η οπτική επαφή με το ακροατήριο είναι επίσης σημαντικές. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος δίνονται πολλές ευκαιρίες για αυθόρμητη ομιλία, αρκεί ο διδάσκων να παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο και τη χρονική άνεση στον μαθητή που θα θελήσει να αναπτύξει π.χ. μια ιδέα, πιθανώς εναλλακτική, μία άποψη, πιθανώς αιρετική, ή ένα συναίσθημα που γεννήθηκε με αφορμή το περιεχόμενο του μαθήματος.

Ρητορικό αγώνισμα αποτελεί και ο προτρεπτικός λόγος, ομιλία προσχεδιασμένη με σκοπό να παρακινήσει το ακροατήριο σε κάποια δράση πείθοντας για την αξία μιας έννοιας ή την αλήθεια κάποιας θέσης. Εδώ η εστίαση είναι περισσότερο στην επιχειρηματολογία, αλλά και πάλι αξιολογείται η επιλογή των ιδεών, η σαφήνεια, η αλληλουχία, η ποιότητα της γλώσσας και φυσικά η εκφορά του λόγου. Στο μάθημα μπορεί να δοθεί ως άσκηση η προετοιμασία λόγου προτρεπτικού, αλλά μπορεί και απρογραμμάτιστα, σε κατάλληλο σημείο του μαθήματος να ενθαρρύνει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή να εκφωνήσει σύντομο λόγο με προτρεπτικό περιεχόμενο για να υποστηρίξει μια ιδέα του ή την ιδέα, θέση, πρόταση κάποιου προσώπου για το οποίο γίνεται λόγος στο μάθημα.

Το δημοφιλέστερο από τα ρητορικά αγωνίσματα είναι οι αγώνες αντιλογίας ή διττοί λόγοι, αλλιώς γνωστοί και ως ντιμπέιτ (debate). Πρόκειται για ομαδική δραστηριότητα που εμπλέκει περισσότερους μαθητές-ομιλητές (κατά κανόνα έξι), πρόκειται για «παιχνίδι» επιχειρηματολογίας, που παίζεται βάσει συγκεκριμένων κανόνων. Κάθε ομιλητής έχει χρόνο έξι λεπτών για να εκθέσει τις θέσεις της ομάδας του και να αντικρούσει την επιχειρηματολογία της αντίπαλης ομάδας, απαντώντας ενδεχομένως σε ερωτήσεις που θα του τεθούν από τους αντιπάλους. Οι κριτές εξετάζουν την ποιότητα του λόγου και της παρουσίας, όπως στα προηγούμενα αγωνίσματα, αλλά βέβαια πρωτίστως την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας· τελικός στόχος δεν είναι να συμφωνήσουν οι αντίπαλοι, αλλά να πειστούν οι ακροατές. Αγώνες αντιλογίας μπορούν να διοργανωθούν στα πλαίσια του μαθήματος, σε θέματα που διχάζουν τους μαθητές και γενικότερα όταν αντιτιθέμενες απόψεις μπορούν να συγκεντρώσουν σοβαρά επιχειρήματα. Είναι μία άσκηση σκέψης και λόγου με πολλαπλά οφέλη, η οποία πάντοτε ενθουσιάζει τα παιδιά, ίσως ακριβώς γιατί το σχολείο τούς δίνει περιορισμένες δυνατότητες να εκφράσουν και να αναπτύξουν τις σκέψεις τους· φυσικά ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας του παιχνιδιού το κάνει ακόμη πιο ελκυστικό.³⁸

2.3.2.2.2. Δραστηριότητες επιχειρηματολογίας

Ένας αγώνας αντιλογίας χρειάζεται αρκετό χρόνο προετοιμασίας, δεν ισχύει όμως υποχρεωτικά το ίδιο για άλλες δραστηριότητες επιχειρηματολογίας. Δύο ή περισσότεροι μαθητές μπορούν με αφορμή κάποια διλημματική κατάσταση να εμπλακούν σε απλό διάλογο διαφωνίας ή να

³⁸ Η αντιπαλότητα αποτελεί προϋπόθεση της ανθρώπινης ανάπτυξης κατά τον Ong, ο οποίος κάνει λόγο για «αγωνιστικότητα» και «πολεμικότητα» ως χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου (Παραδέλλης 1997: xvi).

αναπτύξουν μονόλογο, «σκεπτόμενοι δυνατά», πάλι εκπροσωπώντας τον εαυτό τους ή κάποιο άλλο πρόσωπο, φανταστικό ή πρωταγωνιστή της διδακτικής ενότητας.³⁹ Δύο μαθητές ή δύο ομάδες μπορούν να παρουσιάσουν με επιχειρήματα την άποψή τους, στη συνέχεια να ανταλλάξουν ρόλους και να ενισχύσουν την άποψη των συνομιλητών, για να καταλήξουν στο τέλος σε μια κοινή τοποθέτηση ως ενιαία ομάδα.⁴⁰ Άλλη ρητορική άσκηση, στην οποία μπορεί να δοθεί περισσότερος ή λιγότερος διδακτικός χρόνος, είναι η εικονική δίκη. Οι μαθητές μπορούν να υπερασπιστούν, να κατηγορήσουν και τελικά να κρίνουν πρόσωπα που συναντούν στο μάθημα, π.χ. ένα ιστορικό πρόσωπο, χαρακτήρα ταινίας ή λογοτεχνικού έργου, της αρχαίας ή της σύγχρονης λογοτεχνίας.⁴¹

Προφορική δραστηριότητα που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων στοιχεία επιχειρηματολογίας είναι η διατύπωση υποθέσεων και προβλέψεων για τη συνέχεια της διδακτικής ενότητας, π.χ. *πώς νομίζετε ότι θα συνεχιστεί η ιστορία* (κατά την ανάγνωση λογοτεχνικής αφήγησης), *ποιες συνέπειες θα είχε λογικά αυτό το γεγονός, πώς πιστεύετε ότι εξελίχθηκαν τα γεγονότα* (στο μάθημα της Ιστορίας), *πώς θα συμβουλευάτε το τάδε πρόσωπο ή την τάδε κοινωνική ομάδα να αντιδράσει σε αυτό το χρονικό σημείο* (σε λογοτεχνική ή ιστορική αφήγηση), *πώς κρίνετε την αντίδρασή του, τι θα κάνατε εσείς στη θέση του* κτλ. Είναι ευκαιρίες βιωματικής εμπλοκής στο περιεχόμενο του μαθήματος, οι οποίες παρακινούν τον μαθητή να μιλήσει και να επιχειρηματολογήσει, σε μια δραστηριότητα που έχει ενδιαφέρον και νόημα για αυτόν (βλ. και Παπαρίζος 2004).

Η τέχνη του επιχειρήματος μπορεί να διδαχθεί και να ασκηθεί, άλλωστε ήδη στο Δημοτικό προβλέπεται η άσκηση του μαθητή στη λογική αιτιολόγηση και στην επιχειρηματολογία (βλ. σχετικά Εγγλέζου 2011, Μатσαγγούρας 2004⁵: 450-452), η δε αριστοτελική θεωρία της πειθούς και πλέον το μοντέλο του Toulmin για το επιχείρημα διδάσκονται στην Γ' Λυκείου στο μάθημα της Γλώσσας. Φαίνεται πάντως πως οι διδακτικές αυτές προσεγγίσεις δεν έχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα ως προς τη δεξιότητα κατανόησης και παραγωγής επιχειρηματολογικού λόγου (βλ. την έρευνα των Παπαδοπούλου & Παγκουρέλια 2018). Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τον Μιχάλη (2016), η διδασκαλία του επιχειρήματος θα πρέπει να στηρίζεται στην καθημερινή επικοινωνιακή πράξη και όχι σε θεωρητικά σχήματα, ευθυγραμμισμένη με την «επικοινωνιακή και λειτουργική μέθοδο διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων», με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων πειθούς. Η προφορική άσκηση στην επιχειρηματολογία, πάντοτε

³⁹ Βλ. 2.3.2.3.: Θεατρικές δραστηριότητες. Περισσότερες ιδέες για παρόμοιες δραστηριότητες-παιχνίδια στα Κουκουνάρας-Λιάγκης 2010 (π.χ. *Συμφωνώ-διαφωνώ, Διλήμματα, Επίλυση προβλημάτων*), Λουτρινάκη 2019 (*Ναι μεν αλλά, Διπλή ανακριτική καρτέλα*) και στην ιστοσελίδα www.valialoutrianaki.com (κατηγορία Υλικό).

⁴⁰ Πβ. τη διδακτική μέθοδο «Structured Academic Controversy» των Johnson & Johnson 1985 (Καλούδη 2013: 84-85).

⁴¹ Για τις εικονικές δίκες «Πρωταγόρας», πρόγραμμα προσομοίωσης του συστήματος απονομής δικαιοσύνης για τα Λύκεια, βλ. την ιστοσελίδα της ομάδας Afixis <http://protogoras.afixis.org/>

λιγότερο χρονοβόρα και περισσότερο ελκυστική για τους μαθητές απ' ό,τι η γραπτή, αποφέρει πολλαπλά οφέλη, τόσο στη γλωσσική έκφραση όσο και στη λογική συγκρότηση των μαθητών.

2.3.2.2.3. Δραστηριότητες αφήγησης

Η αφήγηση είναι άλλη μία διαδικασία παραγωγής προφορικού λόγου με πολύ μεγάλο εύρος παραλλαγών. Αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο των ανθρωπιστικών κυρίως αντικειμένων, ως παρουσίαση της διαδοχής γεγονότων και προσώπων στον χώρο και στον χρόνο. Αλλά και κάθε γνώση μπορεί να δοθεί σε αφηγηματικό πλαίσιο· πρόκειται για κλασική διδακτική μέθοδο σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, με πολλά πλεονεκτήματα, καθώς αναπτύσσει τη σκέψη και τη φαντασία και συμβάλλει στη συγκρότηση της γνώσης (Φρυδάκη 2009: 285-287). Ο μαθητής από την πλευρά του μπορεί με διάφορες αφορμές να παραγάγει ποικιλία κειμένων αφηγούμενος: διηγήσεις για γεγονότα παλαιά και πρόσφατα, αληθινά ή φανταστικά, της προσωπικής ή της δημόσιας σφαίρας, ταξιδιωτικές εντυπώσεις, μύθους, αναμνήσεις κτλ. Η αφήγηση μπορεί να συνδυαστεί με διάλογο, ελεύθερο ή κατευθυνόμενο (Κουκουνάρας-Λιάγκης 2010: 135) και με επιχειρηματολογία σε περιπτώσεις διλημάτων ή συγκρούσεων.

Η προφορική αφήγηση μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως άσκηση περίληψης, για ανακεφαλαίωση στο τέλος της παράδοσης του μαθήματος ή για έλεγχο της γνώσης σε επόμενη χρονική στιγμή. Η παραδοσιακή αφήγηση του μαθήματος («πες το μάθημα»), κατά την οποία ο μαθητής είχε τον λόγο και έπρεπε να διηγηθεί αυτόνομα το περιεχόμενο που είχε διδαχθεί, σήμερα έχει μάλλον καταργηθεί, καθώς επιμολύνθηκε από την πρακτική της παπαγαλίας, με ευθύνη φυσικά και των εκπαιδευτικών. Επιδιώχθηκε δηλ. η αποστήθιση και η αναπαραγωγή του μαθήματος με τις διατυπώσεις του διδακτικού εγχειριδίου, κάποτε με το επιχείρημα του λεξιλογικού εμπλουτισμού και της γλωσσικής βελτίωσης, πράγμα που επέφερε αρνητικά αποτελέσματα ως προς την ουσιαστική παιδεία και τελικά τη γλωσσική συγκρότηση.⁴² Όμως ο μαθητής ωφελείται γνωστικά και γλωσσικά όταν παρουσιάζει σε ελεύθερο προφορικό λόγο τα περιεχόμενα που καλείται να γνωρίζει· μάλιστα ως ρητορική άσκηση (σε συνδυασμό με δραματοποίηση) μπορεί να αναλάβει ο μαθητής τον ρόλο του δασκάλου, εξηγώντας το μάθημα στους συμμαθητές του και απαντώντας σε ερωτήσεις τους (πβ. Jolliffe 2020³: 33). Η αξία αυτής της ικανότητας, του να μπορεί δηλ. να προβάλλει κανείς τη γνώση του με σαφήνεια και μεταδοτικότητα, αναγνωρίζεται και από ρητορικές εκδηλώσεις όπως το famelab,⁴³ που διενεργείται στην Ελλάδα και σε πολλές άλλες χώρες και αξιολογεί ακριβώς την προφορική εξήγηση μιας επιστημονικής έννοιας σε μη εξειδικευμένο ακροατήριο.

⁴² Για την αποστήθιση ως συνέπεια της έλλειψης σοβαρής ενασχόλησης με τον σχολικό λόγο των διαφόρων διδακτικών αντικειμένων βλ. Κουτσογιάννης 2017: 349. Για την παιδαγωγική ανάγκη μετάβασης από την απομνημόνευση στην κατανόηση των περιεχομένων και στην αναζήτηση της διαδικαστικής γνώσης (procedural knowledge) βλ. Πασιάς κ.ά. 2015: 377-378.

⁴³ Αναλυτικές πληροφορίες στην ειδική ιστοσελίδα του Βρετανικού Συμβουλίου: <https://www.britishcouncil.gr/en/famelab>

2.3.2.3. Θεατρικές δραστηριότητες

Η σχέση της θεατρικής αναπαράστασης με τον προφορικό λόγο είναι προφανής. Όχι μόνο η κάθε είδους θεατρική αναπαράσταση είναι προφορική, αλλά και «ο προφορικός κόσμος είναι ένα θέατρο».⁴⁴ Η ένταξη θεατρικών δραστηριοτήτων στο μάθημα, πέρα από την παιδαγωγική αξία της, πιστοποιημένη από την πλουσιότερη αντίστοιχη βιβλιογραφία, υποστηρίζει σαφώς και την ανάπτυξη του προφορικού λόγου (Jolliffe 2020³: 30). Η εμπειρία επίσης βεβαιώνει ότι οι μαθητές όλων των ηλικιών εμπλέκονται με πολλή προθυμία σε θεατρικού τύπου δραστηριότητες.

Όπως οι ρητορικές, έτσι και οι θεατρικές δραστηριότητες μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα μαθήματα (πβ. Μπακογιάννης 2014: 227), παίρνοντας πάμπολλες μορφές,⁴⁵ ανάλογα με την έμπνευση και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και των ίδιων των μαθητών· άλλωστε πολλές δραστηριότητες συνδυάζουν χαρακτηριστικά ρητορικής και δράματος. Και ιδιαίτερα τα αφηγηματικά κείμενα (λογοτεχνικά ή ιστορικά, κυρίως στα αντίστοιχα μαθήματα ή στην αρχαία ελληνική γραμματεία) προσφέρονται για επεξεργασία με τεχνικές δραματοποίησης (Ματσαγγούρας 2008: 329, Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου 2008: 144).

Κλασική θεατρικού τύπου εκπαιδευτική πρακτική είναι η υπόδυση ρόλων σε ορισμένο καταστασιακό περιβάλλον. Το παιχνίδι ρόλων συνδέει τη θεωρία με πραγματικές καταστάσεις ζωής και μετατρέπει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης σε προσωπικό βίωμα (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου 2008: 136-137). Συνήθεις δραστηριότητες είναι η απόδοση λόγων των προσώπων σε τριτοπρόσωπες αφηγήσεις, η απόδοση διαλόγων ή η αναπαράσταση μεγαλύτερων σκηνών. Πιο δημιουργικές είναι οι αναπαραστάσεις με μετατόπιση της οπτικής γωνίας και αλλαγές των «φωνών» του κειμένου, οι προσομοιώσεις καταστάσεων με τη βοήθεια της φαντασίας ή το παίξιμο σκηνών με νέο περιεχόμενο εμπνευσμένο από το εξεταζόμενο κείμενο. Με ασκήσεις θεατρικού τύπου όπως η ανακριτική καρτέκλα, ο ρόλος στον τοίχο, ο διάδρομος συνείδησης ή το πορτρέτο⁴⁶ τα παιδιά εμβαθύνουν σε έναν χαρακτήρα, κατανοούν τη δράση, τα κίνητρα, τα συναισθήματά του, εμπλουτίζοντας με προηγούμενες γνώσεις τους και με τη φαντασία τους τα στοιχεία που δίνει το μάθημα. Οι συμμετέχοντες μπορούν να αυτοσχεδιάσουν ή να έχουν προετοιμάσει το κείμενο στις βασικές του ιδέες ή και στην τελική του μορφή. Ο ίδιος ο διδάσκων μπορεί να συμμετάσχει, λειτουργώντας ως ισότιμο μέλος ή ως εμπυχωτής, αλλά και ως πρότυπο λόγου. Σημαντικό είναι να δηλωθεί στους μαθητές πως η όποιας μορφής δραματοποίηση στο σχολείο έχει εκπαιδευτικό σκοπό, γι' αυτό και αφορά όλους και όχι μόνο όσους έχουν χάρισμα ηθοποιίας.

⁴⁴ Φράση των V. Edwards και Th. Sienkevicz, στο Παραδέλλης 1997: xvi.

⁴⁵ Ποικιλία ιδεών και τεχνικών ενδεικτικά στα Δεμερτζή & Λεουτσάκος 2017: 57 κ.ε., Κουκουνάρας-Λιάγκης 2010: 72 κ.ε., Δεδούλη 2002: 153-154, Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου 2008: 136-145.

⁴⁶ Για παρουσίαση των δραστηριοτήτων βλ. Κουκουνάρας-Λιάγκης 2010.

2.3.2.4. Δημιουργική γραφή

Ο στενός δεσμός της δημιουργικής γραφής, ως πρωτότυπης γραπτής σύνθεσης, με τον προφορικό λόγο ανάγεται ήδη στην εποχή των ρητορικών Προγυμνασμάτων.⁴⁷ Επί αιώνες, από την ύστερη αρχαιότητα ως και τον 18^ο αιώνα (βλ. Βουβονίκος 2014: 2), οι μαθητές ασκούσαν τη σκέψη και τον λόγο τους με γραπτά κείμενα, στοχεύοντας στη ρητορική δεινότητα (βλ. Τσίτσιου-Χελιδόνη 2012). Η σχέση προφορικής ομιλίας και γραπτής έκφρασης είναι αμφίδρομη, καθώς η μία υποστηρίζει την καλλιέργεια της άλλης: η άσκηση στη δημιουργική γραφή υποστηρίζει τον δημιουργικό προφορικό λόγο και αντίστροφα.⁴⁸ Η έμπνευση, η πρωτοτυπία, η δύναμη του λόγου, η ποικιλία των κειμενικών ειδών, συχνά το παιγνιώδες, αποτελούν κοινά χαρακτηριστικά των δύο δεξιοτήτων.

Πολλές προφορικές δραστηριότητες μπορούν λοιπόν να προετοιμαστούν ως γραπτές εργασίες (στο σπίτι ή στο σχολείο, σε πλήρη μορφή ή ως προσχέδια), ώστε ο λόγος να είναι πιο επιμελημένος. Το γραπτό κείμενο μπορεί να λειτουργήσει ως το πρώτο στάδιο της προφορικής (ρητορικής ή θεατρικής) δραστηριότητας,⁴⁹ αλλά και ως το τελευταίο, δηλ. μπορεί να γράψει ο μαθητής αυτό που ειπώθηκε προφορικά (και ενδεχομένως αυθόρμητα), ώστε να το επεξεργαστεί περισσότερο και να εμπεδώσει τις ανάλογες γνώσεις. Αντίστροφα, όταν το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εξοικείωση με τη συγγραφή, οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής μπορούν να εκφωνηθούν από τον μαθητή, ο οποίος είτε θα έχει απομνημονεύσει τον λόγο του –παραδοσιακή τακτική των παλαιών ρητόρων⁵⁰– είτε θα συμβουλευέται τις σημειώσεις του.⁵¹ Η δημιουργική γραφή τέλος, σε συνδυασμό με την προφορική παρουσίαση, μπορεί να υπηρετήσει την παραγωγή ιδεών και την ελεύθερη σκέψη έξω από τα καλούπια της σχολικής παραγωγής λόγου (βλ. 2.4.2.2.).

⁴⁷ Η κλασική ρητορική εκπαίδευση περιλάμβανε τα Προγυμνάσματα, ασκήσεις σε ποικίλα κειμενικά είδη: *μῦθος, διήγημα, χρεία, γνώμη, άνασκευή, κατασκευή, (κοινός) τόπος, ἐγκώμιον, ψόγος, σύγκρισις, προσωποποιία (ήθολογία, ήθοποιία), ἔκφρασις, θέσις, νόμος (νόμου εἰσφορά)*. Τα Προγυμνάσματα του Αἰλίου Θέωνα, του Ερμογένη και αργότερα του Αφθόνιου αποτέλεσαν για αιώνες βάση της εκπαίδευσης των μελλόντων ρητόρων. Βλ. Ματσαγγούρας 2004⁵: 58-60.

⁴⁸ Για παράδειγμα, όσον αφορά τη διδασκαλία της γραπτής επιχειρηματολογίας η Εγγλέζου (2011: 25, 169-172) υποστηρίζει την αναγκαιότητα σύζευξης προφορικού και γραπτού λόγου, θεωρεί δηλ. πως είναι σκόπιμο να προηγούνται προφορικές επιχειρηματολογικές αντιπαραθέσεις.

⁴⁹ Για συγκεκριμένες προτάσεις αξιοποίησης της δημιουργικής γραφής των μαθητών σε θεατρικές δράσεις βλ. Τσιάκας 2020. Βλ. επίσης Ματσαγγούρας 2004⁵: 328-329.

⁵⁰ Βλ. Τσίτσιου-Χελιδόνη 2012.

⁵¹ Η τήρηση σημειώσεων γενικά μπορεί να λειτουργεί ως βάση για την προφορική συμβολή στο μάθημα με διάφορες μορφές: ο Andrews (2019: 85) προτείνει την τήρηση γραπτού αρχείου-σημειώσεων, όπου θα γράφουν οι μαθητές σκέψεις, ερωτήσεις, υποθέσεις σχετικά με το μάθημά τους.

2.3.3. ΚΟΙΝΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ: ΠΑΙΧΝΙΔΙ, ΧΙΟΥΜΟΡ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ, ΒΙΩΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Οι δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες σελίδες περιγράφονται συχνά ως «παιχνίδια» (ρητορικά και θεατρικά), αλλά και γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές ως τέτοια. Παιχνίδια διότι έχουν τη μορφή του παιχνιδιού (κανόνες, ανταγωνισμό⁵² και νικητές ενδεχομένως), αλλά κυρίως έχουν την ουσία του παιγνιώδους, το στοιχείο του διασκεδαστικού και της ευχαρίστησης. Η δημιουργικότητα και η πρωτότυπη συμβολή δίνουν στα παιδιά την αίσθηση ότι συμμετέχουν σε παιχνίδι και όχι σε κλασική σχολική εργασία (πβ. Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου 2008: 137). Συστατικό στοιχείο του παιχνιδιού στην τάξη είναι και η ομαδικότητα, η οποία αποτελεί κεντρική έννοια στα σύγχρονα παιδαγωγικά συστήματα και η οποία φυσικά ευνοεί την προφορικότητα. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Ong (1997: 95), η ανάγνωση και η γραφή εντός της τάξης, μοναχικές δραστηριότητες, κλείνουν κάθε μαθητή στον δικό του ιδιωτικό κόσμο, σε αντίθεση με την ομιλία, η οποία ενώνει την τάξη σε ομάδα.

Ο ορισμός του «παιγνιώδους» περιλαμβάνει την έννοια του αστείου⁵³ και αυτό δηλώνει την πολύ στενή σχέση του παιχνιδιού με το χιούμορ. Πράγματι το παιχνίδι σχετίζεται με το χιούμορ στον βαθμό που έχουν ως κοινά χαρακτηριστικά τη φαντασία, την ευρηματικότητα, το απρόβλεπτο, το απίθανο, το αντισυμβατικό, την απόκλιση από τη νόρμα.⁵⁴ Η απόκλιση αυτή βρίσκεται εξάλλου πολύ κοντά στην «αποκλίνουσα σκέψη», με την οποία ταυτίζει ο Ροντάρι (2003: 204) τη δημιουργικότητα. Επίσης «το παιχνίδι είναι πηγή χαράς και η χαρά πηγή γέλιου» (Χανιωτάκης 2011: 215). Παίζοντας γελάμε, αλλά και παίζοντας και γελώντας μαθαίνουμε. Η χρήση του χιούμορ όχι μόνο είναι απολύτως συμβατή με τη σοβαρότητα της διδασκαλίας, αλλά και συμβάλλει θετικά στο κλίμα της τάξης, στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής των παιδιών και τελικά στη μάθηση (Γκαβοπούλου 2018: 46, Χανιωτάκης 2011: 186).

Εξάλλου η άσκηση του προφορικού λόγου με όλες τις μορφές που αναφέρθηκαν δίνει ώθηση στην κριτική σκέψη και στη δημιουργικότητα του μαθητή. Σε αντίθεση με την απομνημόνευση και αναπαραγωγή πληροφοριών, η παραγωγή προφορικού λόγου, ιδιαίτερα στο πλαίσιο τέτοιων δομημένων δραστηριοτήτων, προϋποθέτει κριτική ανάγνωση του κόσμου και διαμόρφωση προσωπικής τοποθέτησης. Ο μαθητής καλείται να παραγάγει τον δικό του προσωπικό λόγο, σε αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και με τον εκπαιδευτικό και με τα κείμενα. Η διαδικασία αυτή ασκεί την προφορική έκφραση, και ταυτόχρονα τη σκέψη και την κρίση. Εάν πρωτεύων στόχος της εκπαίδευσης είναι η προώθηση της δημιουργικής σκέψης (Κουλουμπαρίτση 2003: 7), πολλές από τις χρησιμοποιούμενες τεχνικές για την ανάπτυξη της

⁵² Για τον «αγωνιστικό», κατά τον Ong, χαρακτήρα της προφορικότητας, συνδεδεμένο με το παιχνίδι και τη ρητορική, βλ. Παραδέλλης 1997: xvi.

⁵³ Παιγνιώδης: αυτός που λειτουργεί ως αστείο, που έχει τον φαιδρό χαρακτήρα παιχνιδιού (Λεξικό Γ. Μπαμπινιώτη), αστείος, διασκεδαστικός, ευχάριστος (Λεξικό Ακαδημίας Αθηνών).

⁵⁴ Για τα χαρακτηριστικά του χιουμοριστικού λόγου βλ. Γαλίτη 1996.

κριτικής και δημιουργικής σκέψης (βλ. Τσακίρη & Καπετανίδου 2007, Μαυρίκης 2007) προβλέπουν τη χρήση του προφορικού λόγου και αλληλοεπικαλύπτονται με τις δραστηριότητες που παρουσιάσαμε ως κατεξοχήν επικοινωνιακές.

Είναι επομένως χαρακτηριστική και ενδιαφέρουσα η σύζευξη των εννοιών χιούμορ, παιχνίδι και δημιουργικότητα αφενός μεταξύ τους και αφετέρου με τον προφορικό λόγο, στον οποίο εστιάζουμε εδώ. Οι ομαδικές δράσεις εντός της τάξης βιώνονται από τους μαθητές ως παιχνίδια, αλλάζουν το σοβαρό και ενίοτε σκυθρωπό κλίμα της τάξης και ανοίγουν τον δρόμο για δημιουργικές και κριτικές προσεγγίσεις του διδακτικού αντικειμένου.⁵⁵

Τελικά όλες οι προτεινόμενες δραστηριότητες, τα θεατρικά παιχνίδια, τα παιχνίδια λόγου, το διαλογικό μάθημα, οι ομαδοσυνεργατικές και δημιουργικές δράσεις, εντάσσονται στο πλαίσιο της βιωματικής διδασκαλίας, είναι παραδείγματα βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων (πβ. Δεδούλη 2002: 152-154, Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου 2008: 128 κ.ε.). Εφαρμόζουν, συγκεκριμένα, τις αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης που ορίζουν ότι ο μαθητής συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης και οικειοποιείται το θέμα που προσεγγίζει μέσω της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος σ' αυτό, ερευνά, ανακαλύπτει, ενεργοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του (Δεδούλη 2002: 148). Η τάξη ζωντανεύει, οι μαθητές κινητοποιούνται, επικοινωνούν, κοινωνικοποιούνται, εμπλέκονται συναισθηματικά, συμβάλλουν προσωπικά και μαθαίνουν μέσω της εμπειρίας. Προϋπόθεση για την επιτυχή διενέργεια βιωματικών δράσεων είναι η οικειότητα μεταξύ των μελών της ομάδας – τάξης, η δημιουργία κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης, εντός του οποίου θα ξεδιπλωθούν οι ιδέες και ο λόγος των μαθητών χωρίς τον φόβο της απόρριψης (Δεδούλη 2002: 155, Corson 1988: 27). Αυτό το χτίσιμο της εμπιστοσύνης πραγματοποιείται μέσα από την προφορική διάδραση, η οποία φέρνει κοντά τους μαθητές και προωθεί την οικειότητα,⁵⁶ και με τη σειρά της η αίσθηση οικειότητας και ασφάλειας εντός της ομάδας ανοίγει τον δρόμο για τις βιωματικές δράσεις. Εάν λοιπόν ορίσουμε τη βιωματική μάθηση ως τη «διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σ' αυτήν» (Δεδούλη 2002: 148), τότε ο προφορικός λόγος αποτελεί εργαλείο κεντρικής σημασίας στη διαδικασία αυτή.

⁵⁵ Πιο αναλυτικά για τη στενή σύνδεση χιούμορ και δημιουργικότητας βλ. Χανιωτάκης 2011: 133 κ.ε., Γκαβοπούλου 2018: 46. Για την εγγενή σχέση του παιχνιδιού με τη δημιουργικότητα βλ. Μαρσαγγούρας 2008: 120, Ροντάρι 2003: 204.

⁵⁶ Μεγάλο είναι το ρεπερτόριο των δραστηριοτήτων για γνωριμία και δέσιμο της ομάδας που διαθέτει η σύγχρονη ρητορική εκπαίδευση, βλ. Λουτριανάκη (ιστοσελίδα www.valialoutrianaki.com, κατηγορία Υλικό).

2.4. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

2.4.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Οι δραστηριότητες που κινούν το ενδιαφέρον και έχουν προσωπικό νόημα για τους μαθητές, παρακινούν κάθε μαθητή να μιλήσει. Όσοι έχουν εμπειρία της σχολικής αίθουσας μπορούν να βεβαιώσουν πως η τάξη κινητοποιείται και ενθουσιάζεται όταν η πρωτοβουλία του λόγου παραχωρείται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, στο πλαίσιο τέτοιων σκόπιμων δραστηριοτήτων. Οι επικοινωνιακές βιωματικές δράσεις ενισχύουν την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων και, ως κοινές εμπειρίες των μαθητών, «οδηγούν στη δημιουργία μιας κοινής διαλέκτου επικοινωνίας και τη διαμόρφωση μιας “κοινής ιστορίας” μέσα στο σχολικό πλαίσιο» (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου 2008: 55).⁵⁷ Ανοίγουν επομένως τον δρόμο της κοινωνικοποίησης και της ενσωμάτωσης, ακόμα και για τους πιο διστακτικούς μαθητές, με την προϋπόθεση ότι η ομάδα λειτουργεί συνεργατικά και υποστηρικτικά. Αυτή η προϋπόθεση δεν είναι αυτονόητα παρούσα και ο συνεσταλμένος μαθητής πράγματι δεν θα εκτεθεί αν δεν έχει μια στοιχειώδη αίσθηση εμπιστοσύνης στην ομάδα, όμως η δημιουργία ομαδικού πνεύματος προκύπτει ακριβώς μέσα από τις κοινές επικοινωνιακές δράσεις.

Αλλά και πέρα από τις δομημένες δραστηριότητες, εάν στο καθημερινό μάθημα ο εκπαιδευτικός δίνει ευκαιρίες σε κάθε μαθητή να μιλήσει, προσφέρει κάτι πολύτιμο για όλους: τη δυνατότητα να ασκείται καθένας στη «δημόσια» έκθεση, κάνοντας βήματα έξω από τον χώρο όπου αισθάνεται ασφαλής, ξεκινώντας από τον μικρόκοσμο της τάξης. Διότι σε ένα πλαίσιο σχετικά ασφαλές, ενδεχομένως παιγνιώδες ή χιουμοριστικό, που διευκολύνει την κοινωνική αποδοχή (πβ. Χανιωτάκης 2011: 195), ο μαθητής θα πάρει τον λόγο για να συμβάλει με τις ιδέες του, θα συνεργαστεί για έναν κοινό στόχο, θα εκφραστεί, θα αυτενεργήσει, θα ενισχύσει τελικά την αυτοπεποίθησή του. Εκεί από την άλλη θα αναδειχθούν ανταγωνισμοί, θα προκύψουν εντάσεις και συγκρούσεις, οπότε και θα ασκηθούν οι συμμετέχοντες στους κανόνες της συνύπαρξης και του διαλόγου, στον σεβασμό, στην ενσυναίσθηση, στην αναγνώριση του «δίκιου» της άλλης πλευράς, στην αναζήτηση της συναίνεσης, σε αρετές όπως η ανεκτικότητα, η αυτοσυγκράτηση, η αυτογνωσία.⁵⁸ Μια τέτοια κουλτούρα διαλόγου σε συνδυασμό με ανεπτυγμένες δεξιότητες ακρόασης και ομιλίας, αποτελούν στοιχειώδεις προϋποθέσεις καλής

⁵⁷ Ειδικά με τις προφορικές αφηγήσεις οι μαθητές «συγκροτούν και δηλώνουν την ταυτότητά τους, μοιράζονται εμπειρίες, επαναδιαπραγματεύονται νοήματα, δημιουργούν κώδικες-συλλογικές κατασκευές της κοινότητας, αναπτύσσουν τη σκέψη, την αυτογνωσία τους αλλά και τη συλλογική γνώση» (Φρυδάκη 2009: 288).

⁵⁸ Η Φρυδάκη (2009: 372) αναφερόμενη ειδικά στη συνεργατική μάθηση επισημαίνει ότι «σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα [...] αυξάνει τη συμμετοχή στις διαδράσεις μαθητών χαμηλής κοινωνικής θέσης, απομονωμένων μαθητών, αλλά και μειώνει τις προκαταλήψεις και την εχθρότητα ανάμεσα σε εθνικές, θρησκευτικές και άλλες ομάδες».

συμβίωσης, αλλά και ουσιώδη συστατικά της δημοκρατικής παιδείας. Δηλώνουν σοβαρή και υπεύθυνη στάση εκ μέρους του πολίτη και εγγυώνται συμμετοχή στα κοινά με υγιή τρόπο. Η ενίσχυση της προφορικής συμμετοχής στο μάθημα υπηρετεί επομένως τον στόχο της εκπαίδευσης να διδάξει κοινωνικές δεξιότητες.

2.4.2. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ

2.4.2.1. Κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου

Η γλώσσα καλλιεργείται με τη χρήση (πβ. Corson 1988: 12) και η γλωσσική χρήση στο σχολείο πραγματοποιείται πρωτίστως μέσω επικοινωνιακών δράσεων στις οποίες οι μαθητές προσλαμβάνουν και παράγουν λόγο, όπως συμβαίνει στην καθημερινή επικοινωνιακή πράξη (βλ. Μιχάλης 2017: 120). Έτσι, οι μαθητές που συμμετέχουν σε επικοινωνιακές δραστηριότητες και γενικά μιλάνε στην τάξη, καλλιεργούν δεξιότητες γλωσσικές πολύ περισσότερο από μαθητές που κυρίως ακούν τον δάσκαλο, διαβάζουν και γράφουν. Διότι η παραγωγή αλλά και η πρόσληψη προφορικού λόγου είναι απαιτητικές δεξιότητες: Ο χρόνος οργάνωσης του λόγου είναι περιορισμένος για τον ομιλητή και ο χρόνος που συγκρατείται το άκουσμα στον νου είναι περιορισμένος για τους ακροατές. Όλοι καλούνται να είναι ενεργητικοί, προσεκτικοί, ετοιμόλογοι.

Η πρόσληψη του προφορικού λόγου, ειδικότερα, ασκεί την ενεργητική ακρόαση και την ακουστική μνήμη, ιδιαίτερα μάλιστα όταν οι ακροατές καλούνται να αξιολογήσουν τον ομιλητή. Όπως αναλυτικά εξηγεί ο Μπαμπινιώτης (1991: 307-309), δεν πρόκειται για παθητική, αυτοματοποιημένη διαδικασία, αλλά για δημιουργική διεργασία, που προϋποθέτει εγρήγορση και κατά την οποία κινητοποιείται η γνώση, η μνήμη και η κρίση του ακροατή. Πρόσληψη είναι ουσιαστικά η κατανόηση του μηνύματος, έπειτα από επεξεργασία και ερμηνεία του. Πρόκειται για εσωτερική νοητική επεξεργασία, η οποία πραγματοποιείται διά της γλώσσας και επηρεάζεται από παράγοντες όπως το ενδιαφέρον του ακροατή για τα λεγόμενα ή η συνάφεια προς τα θέματα που τον απασχολούν. Τελικά η ακρόαση, αντίστοιχα με την ανάγνωση, συνιστά την κατεξοχήν πηγή της μάθησης και της γνώσης (Μπαμπινιώτης, ό.π.).

Από την πλευρά του ο μαθητής που έχει τον λόγο στην τάξη, προκειμένου να είναι αποτελεσματικός, έχει να προσέξει το περιεχόμενο, τη δόμηση του λόγου του, τη διατύπωση, την εκφορά. Βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση με τον ακροατή ή το κοινό των ακροατών του και καλείται να μιλήσει σε ποικιλία περιστάσεων, αυθόρμητα ή προσχεδιασμένα, σε διαφορετικά είδη επικοινωνίας, με διαφορετικό αριθμό συμμετεχόντων, διαφορετικές μεταξύ τους σχέσεις, διαφορετικά επίπεδα ύψους, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην πραγματική ζωή. Αυτό σημαίνει ότι τόσο ο ομιλών όσο και οι ακροατές του δεν ασκούνται στη γλώσσα αποπλαισιωμένα, βάσει κάποιων κανόνων ή γλωσσικών προτύπων, αλλά πολύ πρακτικά,

διαπιστώνοντας το πώς η γλώσσα προσαρμόζεται στις ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας ή και πώς μπορεί να τις επηρεάσει και να τις αλλάξει (πβ. Κουτσογιάννης 2017: 142-143, βλ. και 2.2.).

2.4.2.2. Υποστήριξη της γραπτής έκφρασης

Η παραγωγή και η κατανόηση του προφορικού λόγου αποτελούν τις όψεις του ίδιου νομίσματος, αλλά και συνδέονται άμεσα με το άλλο «νόμισμα», της παραγωγής και κατανόησης του γραπτού λόγου. Ο Corbett (1965: 32-33) περιγράφει τη ρητορική ως συνθετική τέχνη, εφόσον ο ομιλητής «συνθέτει» κείμενο, αλλά και ως αναλυτική τέχνη, με την έννοια ότι οδηγεί στο να διακρίνει ο ακροατής-αναγνώστης καλύτερα τον τρόπο δόμησης των (προφορικών και γραπτών) κειμένων και να αναγνωρίζει τις προθέσεις και τις τεχνικές των ομιλητών-συγγραφέων. Ο καλός ομιλητής επομένως, εκτός από υποψιασμένος ακροατής είναι και καλός (κριτικός) αναγνώστης, και κατ' επέκταση καλύτερος συγγραφέας, στον βαθμό που χειρίζεται καλύτερα τις γλωσσικές συμβάσεις. Το ότι η ομιλία στο σχολείο υποστηρίζει τις διαδικασίες συγγραφής έχει καταδειχθεί από πολλές σχετικές έρευνες.⁵⁹ Επί τη βάση αυτών έχουν καταρτιστεί προγράμματα και προτάσεις που επιδιώκουν τη στοχευμένη ένταξη της ομιλίας στο μάθημα ως υποστήριξη σε όλα τα στάδια της παραγωγής γραπτού λόγου (talk for writing).⁶⁰

Αν εστιάσουμε στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα, θα διαπιστώσουμε, πέρα από την περιορισμένη προφορικότητα στη σχολική τάξη, την παθολογία της παραγωγής γραπτού λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με την τυποποιημένη γλώσσα και τα κλισέ περιεχόμενα, για τα οποία έγινε ήδη λόγος (2.1.). Ενώ δηλ. καλούνται οι μαθητές, σύμφωνα με τα σχετικά Προγράμματα Σπουδών, να διατυπώσουν εντός δεδομένου επικοινωνιακού πλαισίου προσωπική τοποθέτηση σε καίρια θέματα, στην πραγματικότητα αναμασούν έτοιμες προτάσεις από λίστες ιδεών, η δε προσαρμογή στο επικοινωνιακό πλαίσιο εξαντλείται στα τυπικά στοιχεία (τίτλος για το άρθρο, προσφώνηση και αποφώνηση για την ομιλία κ.λπ.), χωρίς να διαφοροποιείται καθόλου το ύφος, που παραμένει δοκιμιακό σε όλους τους τύπους κειμένων (βλ. και Κουτσογιάννης 2017: 138, 143, 316, Νικολαΐδης 2014: 7, Αγγελάκος 2006). Οι αιτίες που οδήγησαν σε μια τέτοια κατάληξη της γραπτής παραγωγής λόγου δεν αφορούν την παρούσα εργασία,⁶¹ θα υποστηρίξουμε όμως στις επόμενες παραγράφους ότι ο –μόνος ίσως– τρόπος να σπάσει η αγκύλωση αυτή, είναι η καλλιέργεια της σκέψης και του λόγου μέσω της προφορικής οδού.

Οι προφορικές επικοινωνιακές δραστηριότητες και η γραπτή παραγωγή λόγου μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Προϋποθέτουν λογική συγκρότηση, κατανόηση του ζητουμένου, τήρηση όλων των αρχών της κειμενικότητας⁶² και πρωτίστως της συνοχής και της

⁵⁹ Παρουσίαση στο Jolliffe 2020³: 27-28.

⁶⁰ Jolliffe 2020³: 27-28.

⁶¹ βλ. ωστόσο την υποσημείωση 21.

⁶² βάσει της θεωρίας των Beaugrande & Dressler 1981.

συνεκτικότητα, δόμηση επιχειρηματολογίας όταν ζητείται. Και φυσικά απαιτούν γερό γλωσσικό οπλισμό, κριτική σκέψη, επιθυμητή είναι και η πρωτοτυπία και η δημιουργικότητα. Η παραγωγή του προσχεδιασμένου προφορικού λόγου χρειάζεται επίσης εξοικείωση με στρατηγικές σχεδιασμού, όπως ακριβώς και η παραγωγή του γραπτού λόγου: επιλογή του υλικού, ενδεχομένως μετά από έρευνα, κωδικοποίηση της σκέψης και οργάνωση του κειμένου σύμφωνα με το ζητούμενο. Αλλά και στην περίπτωση του αυθόρμητου προφορικού λόγου η ικανότητα του μαθητή να σκέφτεται, να επινοεί λύσεις, να κρίνει, να εκφράζει προσωπική τοποθέτηση, όπως απαιτείται στις ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες, αποτελούν στοιχεία που συγκροτούν και ένα καλό γραπτό κείμενο. Η επίγνωση και η χρήση του προφορικού λόγου «προωθεί την αποδέσμευση από στερεότυπες εκφράσεις και εξασκεί τη δημιουργικότητα σε πραγματικό χρόνο, επειδή ακριβώς είναι απροσχεδιάστος» (Μπακογιάννης 2014: 217).

Αφενός λοιπόν ασκείται με τον προφορικό λόγο στο μάθημα ο δημιουργικός και κριτικός λόγος, που γεννά συγκροτημένα κείμενα με την προσωπική σφραγίδα του ομιλητή – συγγραφέα. Αφετέρου καταπολεμάται πολύ πρακτικά η εύκολη λύση της απομνημόνευσης τυπικών φράσεων και «δύσκολων» λέξεων, που υποτίθεται πως συνιστούν υψηλό γλωσσικό επίπεδο, στην πράξη όμως δεν ενσωματώνονται επιτυχώς από τους μαθητές διότι δεν έχουν κατακτηθεί εντός κειμενικού πλαισίου. Στην προφορική διάδραση δηλ. ο μαθητής θα διαπιστώσει πως ο λόγος που κερδίζει δεν είναι σίγουρα ο «ξύλινος» που συνηθίζεται στις σχολικές «εκθέσεις». Θα δει ότι αυτός ο λόγος είναι ανιαρός, συχνά ακατανόητος, ποτέ ελκυστικός, διότι είναι αφύσικος. Θα το κατανοήσει άμεσα από την στάση των ακροατών του όταν μιλάει ο ίδιος, αλλά και ως ακροατής από τη δική του αντίδραση. Εξάλλου, επειδή η γραπτή παραγωγή λόγου στο σχολείο περιλαμβάνει μεταξύ άλλων «ομιλίες», μπορεί να δει στην πράξη ο μαθητής πως ομιλία δεν είναι η ανάγνωση ενός άρθρου, η καλή ομιλία δεν αρκείται σε λίγες στερεότυπες εκφράσεις (πβ. Νικολαΐδης 2014), αλλά έχει άλλες συμβάσεις, καθώς ο προφορικός λόγος αξιοποιεί άλλα γλωσσικά στοιχεία και άλλη «γραμματική» (βλ. Γούτσος 2014: 20).

Επομένως όλα όσα έχουν εκλείψει από τη γλωσσική παιδεία μέσω της τυποποίησης, μπορεί να τα επαναφέρει η οργανωμένη χρήση του προφορικού λόγου στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Μπακογιάννη (2014: 217), ακόμα και αν το γλωσσικό μάθημα είναι προσανατολισμένο στον γραπτό λόγο, και πάλι θα πρέπει να περάσει πρώτα από τον προφορικό, όπως είναι η φυσική πορεία της ίδιας της γλώσσας. Με άλλα λόγια, πριν εγκύψει η διδασκαλία στον επίσημο ή ακαδημαϊκό γραπτό λόγο, θα πρέπει να έχει ασκήσει μέσω του προφορικού λόγου τη σκέψη και την έκφραση.

Τυχόν επιφύλαξη μήπως η προφορικότητα εμποδίσει την υιοθέτηση των συμβάσεων του γραπτού λόγου, απαντάται από σχετικές έρευνες που έδειξαν ότι ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού τα παιδιά συνειδητοποιούν τις ιδιαιτερότητες του γραπτού λόγου και διαφοροποιούν τα κείμενά τους (Fisher κ.ά. 2010: 16-17). Αλλά και όταν εμφανίζονται στοιχεία

προφορικότητας στα μαθητικά γραπτά, δίνεται η ευκαιρία ακριβώς να διδαχθούν οι μαθητές στην πράξη τις διαφορές προφορικού και γραπτού, με αποτέλεσμα τη σχετική γλωσσική επίγνωση (βλ. Αρχάκης 2008: 553-554).

Άλλη επιφύλαξη ως προς την ενίσχυση της προφορικότητας στο σχολείο μπορεί να αφορά τις εξετάσεις εισαγωγής στα ΑΕΙ, οι οποίες φαίνεται πως αποτελούν τον ύστατο σκοπό της διδασκαλίας στο Λύκειο: Γιατί να δίνεται χρόνος σε προφορικές δραστηριότητες, όταν οι μαθητές αξιολογούνται και θα αξιολογηθούν στις Πανελλαδικές από τα γραπτά κείμενά τους;⁶³ Χωρίς καθόλου να παραγνωρίζεται η σημασία της διδασκαλίας του γραπτού λόγου, ήδη φάνηκε από τα παραπάνω πως η ουσιαστική γλωσσική καλλιέργεια περνάει από τον προφορικό λόγο και αποτυπώνεται στον γραπτό. Εκμεταλλευόμενοι τα οφέλη της προφορικής παραγωγής λόγου οδηγούμαστε συντομότερα και πιο άκοπα σε καλύτερα γραπτά κείμενα. Ο καλός ομιλητής γίνεται πιο εύκολα καλός συγγραφέας. Ιδιαίτερα στο ελληνικό σχολείο, στον βαθμό που δεν έχει διαβρωθεί και ο προφορικός λόγος των παιδιών από την τυποποίηση, η συστηματική άσκηση στην κατανόηση και κυρίως στην παραγωγή ελεύθερου κριτικού προφορικού λόγου, μπορεί εύκολα να επιδράσει θετικά στη γραπτή παραγωγή των παιδιών, απελευθερώνοντας τη σκέψη και διαμορφώνοντας λόγο με προσωπικότητα. Μάρτυρες αυτής της επίδρασης είναι όσοι μαθητές παρακολουθούν ρητορικούς ομίλους και συμμετέχουν σε ρητορικούς αγώνες (βλ. Λουτριανάκη 2008).

2.4.2.3. Ανάπτυξη και σύμπτυξη

Βασικές δεξιότητες που αναμένεται να ασκηθούν μέσω του προφορικού λόγου είναι η ανάπτυξη και η σύμπτυξη, οι οποίες καλλιεργούνται και στην κλασική διδασκαλία μέσω της γραπτής οδού (ανάπτυξη σκέψεων σε δεδομένο θέμα-ζητούμενο / πύκνωση κειμένου ή περιληπτική απόδοση κειμενικών πληροφοριών). Η ανάπτυξη των ιδεών είναι αυτονόητη παράμετρος της επικοινωνίας, αλλά και η πύκνωση του λόγου αποτελεί κοινωνική και επικοινωνιακή αναγκαιότητα στη σύγχρονη ταχύτατη και πολύπλοκη πραγματικότητα (πβ. Αγγελάκος 2001: 13). Σε πολλές από τις επικοινωνιακές δραστηριότητες λοιπόν, όπως παρουσιάστηκαν στην ενότητα 2.3.2., χρειάζεται να αναπτυχθεί μια σκέψη, μια ιδέα ή ένα επιχείρημα, επομένως να υπάρξει ανάλυση, αύξηση της πληροφορητικότητας· σε άλλες χρειάζεται σύμπτυξη των νοημάτων, επιλογή του ουσιώδους, συνοπτική διατύπωση. Και στις δύο περιπτώσεις πρέπει να αποφευχθούν τα άκρα της φλυαρίας ή της υπερβολικής αφαίρεσης. Είναι φανερό πως αυτές οι διαδικασίες, καθώς αξιοποιούν τις ποικίλες δυνατότητες που προσφέρει η γλώσσα, απαιτούν γερή γλωσσική υποδομή, αλλά και ενισχύουν αυτή την υποδομή. Με τις διαδικασίες της ανάπτυξης και της σύμπτυξης σχετίζεται και η έκταση των (προφορικών και γραπτών) κειμένων που ζητάει το σχολείο να παραγάγει ο μαθητής. Ο Andrews (2019: 85) προβληματίζεται σχετικά

⁶³ Δεν πρέπει να μας διαφεύγει εδώ ότι πρόκειται για αξιολόγηση που απλώς μετρά το αποτέλεσμα της μάθησης και λειτουργεί ως «μηχανισμός επιλογής», όχι ως διάγνωση με σκοπό τη βελτίωση, πβ. Κατσαρού 2005: 245-46.

με το αν το επικοινωνιακό μάθημα θα πρέπει να λάβει υπόψιν τη ραγδαία αύξηση των σύντομων μηνυμάτων ως τρόπου επικοινωνίας στα σύγχρονα μέσα ή να διατηρήσει τις πιο μακροσκελείς μορφές κειμένων, που δίνουν τη δυνατότητα να δομηθεί επαρκώς η επιχειρηματολογία. Ο ίδιος απαντά πως και οι δύο μορφές πρέπει να διδάσκονται, διότι στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες προκύπτουν ανάγκες τόσο για σύντομες διατυπώσεις όσο και για εκτεταμένη παρουσίαση-επιχειρηματολογία.

2.4.3. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΟΦΕΛΗ

2.4.3.1. Μάθηση

Εκτός από τα καθαρά γλωσσικά, αναμένονται ευρύτερα παιδαγωγικά οφέλη μέσω της ενισχυμένης προφορικότητας στο σχολείο. Η ομιλία στην τάξη και το διαλογικό μάθημα έχει αποδειχθεί από πολλές έρευνες πως λειτουργούν ως πολύτιμα εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης (Ford-Connors & Robertson 2017: 137). Ο Vygotsky τόνισε ήδη από τη δεκαετία του 1970 ότι η ομιλία δεν είναι μόνο εργαλείο μεταβίβασης, αλλά και εργαλείο συγκρότησης της σκέψης, άρα εξαιρετικά σημαντική για την προώθηση του μαθητή σε επόμενα εξελικτικά στάδια (Καλούδη 2013: 8, Jolliffe 2020³: 19). Όταν επομένως η μάθηση προκύπτει μέσα από λεκτική επεξεργασία και συνεργασία, τότε είναι πιο ουσιαστική (Καλούδη 2013: 9). Αυτό το αποτέλεσμα προφανώς σχετίζεται με την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, σε αντιδιαστολή με την παθητική στάση του μαθητή που κυρίως προσλαμβάνει γνώσεις και επιδεικνύει γραπτώς τι έμαθε.⁶⁴ Αν εστιάσουμε, για παράδειγμα, στη συγκρότηση επιχειρηματολογικού λόγου, η Φρυδάκη (2009: 348), έχοντας παραθέσει τους ορισμούς του Lipman περί συνομιλίας (ανταλλαγή συναισθημάτων, σκέψεων, πληροφοριών, αντιλήψεων) και διαλόγου (αμοιβαία εξερεύνηση, αναζήτηση, διερεύνηση)⁶⁵ εξηγεί ότι «οι δεξιότητες για έναν διάλογο επιχειρημάτων αναπτύσσονται πιο δυναμικά σ' ένα διανοητικό κλίμα ήδη διαποτισμένο από τον συνομιλιακό λόγο, παρά σ' ένα τυπικό σχολικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο η χρήση του επιχειρήματος απαιτείται ως ένα ακόμη μηχανικό μαθητικό καθήκον». Αυτό δηλώνει ακριβώς την ιδιαίτερη σπουδαιότητα που έχει η συνομιλία και γενικότερα η προφορικότητα ως καθημερινή πρακτική και ως μέσο μάθησης.

Η αλλαγή της στάσης του μαθητή απέναντι στη μάθηση, ο μαθητής-πομπός και όχι μόνο δέκτης, είναι στόχος των σύγχρονων επικοινωνιακών μεθόδων διδασκαλίας όχι μόνο στο γλωσσικό αλλά και σε όλα τα μαθήματα. Οι Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου (2008: 116) εξηγούν ότι η ενεργός συμμετοχή και οι άμεσες εμπειρίες είναι ο προσφορότερος τρόπος για την αφομοίωση νέων γνώσεων. Επιπλέον η συμμετοχή σε επικοινωνιακές – ομαδοσυνεργατικές

⁶⁴ Πβ. τις ουμανιστικές μαθησιακές προσεγγίσεις, π.χ. των Moskowitz και Bruner (Dendrinos 2014: 9).

⁶⁵ Φρυδάκη 2009: 346

δραστηριότητες συνάδει με τους στόχους του κριτικού γραμματισμού, καθώς μέσω αυτής της συμμετοχής εμπλέκεται προσωπικά ο μαθητής στην κατασκευή νοήματος και στην κριτική επεξεργασία της γνώσης. Εκτός από την κριτική σκέψη, η ενίσχυση του προφορικού λόγου μέσω των ποικίλων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων αναπτύσσει τη φαντασία, την προσωπική έκφραση και τη δημιουργικότητα (βλ. ενότητα 2.3.3., Δεδούλη 2002, Hartsfield κ.ά. 2019). Και στον βαθμό που η προφορική διάδραση περιλαμβάνει το στοιχείο του παιχνιδιού και του χιούμορ, είναι ακόμη πιο ελκυστική και αποτελεσματική για τους έφηβους μαθητές (Χανιωτάκης 2011: 212, Ματσαγγούρας 2008: 118), διότι εκτονώνει την ένταση και το μαθητικό άγχος (Χανιωτάκης 2011: 189, 195) και υποστηρίζει τη μάθηση. Εφόσον, τέλος, κινητοποιεί τον μαθητή διανοητικά και συναισθηματικά, ως βιωματική μάθηση, οδηγεί στην «απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διαδικασίας», καθώς η μάθηση βασίζεται στην αλληλεπίδραση γνώσης και συναισθηματικών διεργασιών (Δεδούλη 2002: 148).

2.4.3.2. Προσοχή

Η επικοινωνία εντός της τάξης σχετίζεται με τη συμμετοχή και με την προσοχή ή την αδιαφορία των μαθητών. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1985: 132-133), «ο δάσκαλος μπορεί να συμβάλει στη μείωση της μαθητικής αδιαφορίας στο βαθμό που συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου προτύπου αλληλεπίδρασης στην τάξη», δηλ. ενός πλαισίου με κύρια χαρακτηριστικά α) την ενεργοποίηση του μαθητή, β) τη διεύρυνση των τύπων αλληλεπίδρασης στην τάξη και γ) τη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση του πλαισίου αλληλεπίδρασης. Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες εφαρμόζουν ακριβώς αυτά τα τρία: δεν αφήνουν περιθώρια για παθητική στάση σε κανέναν μαθητή, εισάγουν τρόπους αλληλεπίδρασης πέρα από τον παραδοσιακό δασκάλου-τάξης, οι μαθητές αναγνωρίζουν και αποδέχονται τη συμμετοχή και τον ρόλο τους στο μάθημα. Τα παραπάνω μπορεί να είναι μια εξήγηση για την προθυμία με την οποία υποδέχονται τα παιδιά τέτοιες δραστηριότητες. Εφόσον μάλιστα, όπως είδαμε (2.3.3.), οι επικοινωνιακές δραστηριότητες περιλαμβάνουν το στοιχείο του παιχνιδιού και του χιούμορ, αυτές επιδρούν θετικά στη διαδικασία της μάθησης, ιδιαίτερα για τα παιδιά των οποίων τα κίνητρα και η προσοχή είναι σε χαμηλά επίπεδα (Χανιωτάκης 2011: 186). Άρα οι δραστηριότητες αυτού του είδους είναι ένα καλό μέσο για να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός τη μαθητική αδιαφορία, συχνότερη μάλιστα στα Λύκεια, χρησιμοποιώντας τις όχι ως τεχνικές-τεχνάσματα που θα κερδίσουν τα αδιάφορα παιδιά, αλλά ως εμπλουτισμό των διδακτικών τρόπων, με στόχο να εντάξει τα παιδιά αυτά στην εκπαιδευτική διαδικασία κάνοντας την αδιαφορία τους να μην έχει νόημα.⁶⁶

⁶⁶ Ο Γκότοβος (1985: 125-133) ερμηνεύει τη μαθητική αδιαφορία ως στρατηγική (δικαιολόγησης της χαμηλής επίδοσης, αποφυγής του ανταγωνισμού, διαμαρτυρίας, ελάχιστης προσπάθειας) και αντιτίθεται με πειστικά επιχειρήματα στη λογική των «κινήτρων», που υποτίθεται πως θα δώσουν ώθηση στο ενδιαφέρον του μαθητή. Αντιπροτείνει αλλαγή του επικοινωνιακού πλαισίου στην τάξη.

2.4.3.3. Πολλαπλή νοημοσύνη – Μαθησιακά στυλ

Η παραμέληση της προφορικότητας στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα σημαίνει παραμέληση των αναγκών συγκεκριμένων τύπων μαθητών. Οι θεωρίες των μαθησιακών στυλ (learning styles) και της πολλαπλής νοημοσύνης (multiple intelligencies) τονίζουν ακριβώς τις ατομικές διαφορές στον τρόπο αντίληψης και συγκρότησης της γνώσης, αλλά και την υποχρέωση του σχολείου να τις λάβει υπόψιν (αναλυτικά στους Φρυδάκη 2009: 273-280, Χατζηγεωργίου 2012: 359-360). Μαθητές που είναι ιδιαίτερα ευφραδείς, που μιλούν ευχαρίστως και προτιμούν να μιλούν παρά να γράφουν, δεν βρίσκουν χώρο να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν αυτό το χαρακτηριστικό τους. Οι λεγόμενοι ακουστικοί τύποι,⁶⁷ έχουν περιορισμένες δυνατότητες να μάθουν με τον τρόπο που τους διευκολύνει, καθώς επικρατεί ο οπτικός αντιληπτικός δίαυλος με την ανάγνωση και τη γραφή. Ενώ λοιπόν το σημερινό σχολείο απευθύνεται κυρίως στη λεκτική/γλωσσική και στη λογική/μαθηματική ευφυΐα,⁶⁸ οι ποικίλες προφορικές-επικοινωνιακές δραστηριότητες αφενός σημαίνουν σφαιρική καλλιέργεια της λεκτικής/γλωσσικής ευφυΐας (όχι μονομερή όπως συμβαίνει σήμερα με την κυριαρχία του γραπτού λόγου), αφετέρου απευθύνονται και στις υπόλοιπες ευφυΐες ή νοημοσύνες, ενεργοποιώντας έτσι όλους τους τύπους μαθητών (Δεδούλη 2002: 150). Ως αποτέλεσμα, αλλάζει ο ορισμός του «καλού μαθητή», εφόσον δίνεται η δυνατότητα να ξεδιπλώσουν τις ικανότητές τους και μαθητές που με τις ισχύουσες διδακτικές μεθόδους παραμένουν στο περιθώριο (βλ. και Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου 2008: 55, Χατζηγεωργίου 2012: 366).

2.4.3.4. Σχολική επιτυχία

Είναι τελικά απόλυτα εύλογη η σύνδεση της ομιλίας στην τάξη με την έννοια της σχολικής επιτυχίας. Η γλωσσική ανάπτυξη (που περιλαμβάνει τον προφορικό λόγο) αποτελεί αυτονόητο παράγοντα σχολικής προόδου· φτωχός προφορικός λόγος και περιορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες έχουν αρνητικές συνέπειες στην πρόοδο και στη ζωή των παιδιών (Corson 1988: 3, Jolliffe 2020³: 23). Αλλά επιπλέον οι προφορικές βιωματικές δραστηριότητες αποτελούν διασκεδαστικό τρόπο μάθησης και η διασκέδαση είναι σημαντική πτυχή της αποτελεσματικής μάθησης (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου 2008: 55). Το χιούμορ που συχνά περιλαμβάνεται σε αυτές, επιδρά θετικά στη μάθηση, μεταξύ άλλων επειδή κερδίζει την προσοχή των παιδιών (Χανιωτάκης 2011: 198, 201).

Ειδικά η συνεργατική μάθηση (η οποία πραγματώνεται μέσω του προφορικού λόγου), βελτιώνει, σύμφωνα με πολλές έρευνες, συγκεκριμένες δεξιότητες που αποτελούν διαστάσεις

⁶⁷ Για το οπτικό και το λεκτικό ή ακουστικό μαθησιακό στυλ που διακρίνουν οι θεωρίες της τροπικότητας (modality theories) βλ. Φρυδάκη 2009: 274.

⁶⁸ Αναφερόμαστε εδώ στους οκτώ τύπους ευφυΐας του Gardner (1983, 1999): λεκτική/γλωσσική, λογική/μαθηματική, κιναισθητική, οπτική/χωροαισθητική, μουσική/ρυθμική, ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, οικολογική/φυσιογνωστική.

της κριτικής σκέψης και όψεις των ανώτερων νοητικών λειτουργιών και τελικά βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, ιδιαίτερα στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Φρυδάκη 2009: 371-372). Άλλες εξειδικευμένες έρευνες πιστοποιούν την αξία της παιγνιώδους μορφής μάθησης ή της δραματοποίησης ή της δημιουργικής γραφής, ιδιαίτερα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (βλ. π.χ. Λιθοξοΐδης 2019). Τέλος, σημαντική είναι η συμβολή του προφορικού λόγου στη διαμόρφωση καλού κλίματος στην τάξη, το οποίο ευνοεί την πρόοδο του μαθητή. Χαρακτηριστικά του θετικού ψυχολογικού κλίματος είναι μεταξύ άλλων ότι ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία, επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις σε θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης, δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα, προκαλεί το ενδιαφέρον, εκφράζει έμπρακτα εμπιστοσύνη και παρέχει άμεσες ανατροφοδοτήσεις στους μαθητές (Βαρθαλίτης-Σακελλαρίου & Χαχούλη 2012: 16). Και το γενικό κλίμα της τάξης με τη σειρά του είναι ικανό να ενθαρρύνει (ή να παρεμποδίζει) τη μάθηση, γιατί επηρεάζει τόσο τη συμμετοχή όσο και την επικοινωνία των μαθητών (Τριλιανός 2009: 191).

Σύμφωνα με όλα όσα προηγήθηκαν λοιπόν, εντός ενός θετικού πλαισίου ενεργητικής αλληλεπίδρασης, καθώς συμμετέχουν όλοι περισσότερο, καθώς η ομιλία συνεπάγεται γλωσσική ανάπτυξη, καθώς ο καλύτερος χειρισμός της γλώσσας υποστηρίζει την κριτική σκέψη και τη μάθηση σε κάθε διδακτικό αντικείμενο, είναι αναμενόμενη η μακροπρόθεσμη αύξηση των ποσοστών σχολικής επιτυχίας.

3. Η ΕΡΕΥΝΑ – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

3.1. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η διδακτική παρέμβαση που θα παρουσιαστεί πραγματοποιήθηκε κατά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών σε τμήμα της Α΄ τάξης δημόσιου Λυκείου της Αττικής (Δευτεροβάθμια Διεύθυνση Β΄ Αθήνας) το σχολικό έτος 2016-2017. Κατά τη διάρκεια του έτους, αλλά κυρίως στο δεύτερο τετράμηνο, το μάθημα περιέλαβε ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες σε συστηματική βάση, δηλ. περίπου μία δραστηριότητα σε κάθε ευρύτερη διδακτική ενότητα, ως αφορμές παραγωγής δημιουργικού προφορικού λόγου. Ο σκοπός ήταν να ενισχυθεί η προφορική παρουσία όλων των παιδιών και συγχρόνως να υποστηριχθεί η ουσιαστικότερη κατανόηση των κειμένων. Τα ερευνητικά ερωτήματα επομένως που τέθηκαν προς απάντηση αφορούσαν αφενός την προφορικότητα, αφετέρου τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου: πρώτο ερευνητικό ερώτημα ήταν εάν μπορεί να ενισχυθεί η προφορική έκφραση με την εισαγωγή επικοινωνιακών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το αν μπορούν οι βιωματικές – επικοινωνιακές δραστηριότητες να υπηρετήσουν τους σκοπούς και τους στόχους που θέτει το Πρόγραμμα Σπουδών για τα Αρχαία Ελληνικά της Α΄ Λυκείου.

3.1.2. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Η επιλογή του διδακτικού αντικειμένου και της Α΄ τάξης του Λυκείου βασίστηκε σε συγκεκριμένους λόγους. Πρώτα απ΄ όλα στόχος ήταν η μελέτη της προφορικότητας σε μάθημα άλλο από το γλωσσικό, σύμφωνα με την αρχή ότι η γλώσσα πρέπει να ενισχυθεί σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα (βλ. 2.2.). Για τα Αρχαία Ελληνικά εξάλλου έχουν προταθεί γενικά λιγότερες βιωματικές διδακτικές προτάσεις, σε σύγκριση με το μάθημα της μητρικής γλώσσας. Επιπλέον πρόκειται για μάθημα με την ιδιαιτερότητα ότι «οι μαθητές το απεχθάνονται και οι καθηγητές δυσφορούν», κατά τη διατύπωση των Αναστασιάδη και Φλιάτουρα (2018: 38, πβ. Αγγελάκος 2011), διαπίστωση που δεν έχει μεν απόλυτη ισχύ, είναι ωστόσο επιβεβαιωμένη από εμπειρικές έρευνες (Κελπανίδης 2009, Ποιμενίδου 2016). Πράγματι, τα περιεχόμενα των διδασκόμενων αρχαίων κειμένων δεν εντάσσονται κατά κανόνα στα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά και πολλοί δεν έχουν τις δυνατότητες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος, άρα ο εκπαιδευτικός δυσκολότερα ελκύει και διατηρεί την προσοχή των παιδιών (πβ. Ματσαγγούρας 2008: 247). Ο καθιερωμένος τρόπος διδασκαλίας γενικά δεν κάνει το

μάθημα ελκυστικό, αλλά ούτε και αποτελεσματικό, κυρίως ως προς τη γλωσσική διδασκαλία (βλ. Γαλίτη 2017). Εδώ και χρόνια αυξάνονται οι εκκλήσεις για ριζική ανανέωση του μαθήματος, αλλά και οι ανάλογες επιστημονικές προτάσεις (βλ. ενδεικτικά Νάκας 2018, Αναστασιάδη & Φλιάτουρας 2018, Κουτσογιάννης κ.ά. 2018, Σαραντίδου & Αλεξίου 2018, Φουντοπούλου 2013). Ωστόσο αξίζει και στα παρόντα δεδομένα να επιδιώξει ο εκπαιδευτικός να κάνει το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών πιο προσιτό και ικανό να κερδίσει το ενδιαφέρον όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών, ώστε να ασχοληθούν με πιο πολλή προθυμία και τελικά να ωφεληθούν γνωστικά και γλωσσικά σε μεγαλύτερο βαθμό.

Η Α΄ Λυκείου προτιμήθηκε διότι ουσιαστικά είναι η τελευταία τάξη όπου δίνεται βαρύτητα στα Αρχαία Ελληνικά ως μάθημα γενικής παιδείας, ενόψει και του διαχωρισμού των ομάδων προσανατολισμού στη Β΄ τάξη. Το μάθημα διδάσκεται πέντε ώρες την εβδομάδα, άρα μία ώρα καθημερινά, χρόνος που δεν προβλέπεται για κανένα άλλο διδακτικό αντικείμενο στις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης⁶⁹. Ο χρόνος αυτός, σε συνάρτηση και με τη δυσκολία του μαθήματος, αυξάνει τις πιθανότητες η τάξη να οδηγηθεί σε κορεσμό, αλλά και ακριβώς αυτός ο χρόνος δίνει την άνεση να εμπλουτιστεί το μάθημα με δημιουργικές δραστηριότητες, όπως άλλωστε προβλέπει και το Πρόγραμμα Σπουδών. Τα διδακτέα ιστορικά κείμενα του Ξενοφώντα και του Θουκυδίδη προσφέρονται για επικοινωνιακές δραστηριότητες, καθώς είναι αφηγηματικά κείμενα. Και επειδή πρόκειται για απαιτητικά αφηγηματικά κείμενα, με περίπλοκη υπόθεση (ιδιαίτερα η Ιστορία του Θουκυδίδη), οι δραστηριότητες αυτού του τύπου συμβάλλουν στο να κατανοούν καλύτερα οι μαθητές την εξέλιξη της αφήγησης και τον ρόλο των πρωταγωνιστών. Επιπλέον οι μαθητές σε αυτή την τάξη φαίνεται πως ανταποκρίνονται καλύτερα σε εναλλακτικές μορφές μάθησης, καθώς κάποιοι έχουν πρόσφατη εμπειρία βιωματικής διδασκαλίας από το Γυμνάσιο, αλλά κυρίως επειδή ακόμη δεν έχει επηρεαστεί ιδιαίτερα η στάση τους προς τα σχολικά μαθήματα από την αγωνία των Πανελλαδικών εξετάσεων, όπως συμβαίνει στη Β΄ και βέβαια περισσότερο στη Γ΄ Λυκείου. Ένας ακόμη λόγος, τέλος, που συνηγορεί υπέρ της εφαρμογής βιωματικών μεθόδων στην Α΄ τάξη είναι πως σε πολλά σχολεία οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά γυμνάσια, άρα απαιτείται χρόνος για την εξοικείωση μεταξύ τους, οπότε ένα τέτοιο πρόγραμμα συνεισφέρει και σε αυτόν τον σκοπό επισπεύδοντας το δέσιμο της ομάδας.

3.1.3. ΟΙ ΠΡΟΒΛΕΨΕΙΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΟΔΗΓΙΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οποιαδήποτε διδακτική παρέμβαση οφείλει να είναι ενταγμένη στη γενική σκοποθεσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως ορίζεται από το Πρόγραμμα Σπουδών του εκάστοτε

⁶⁹ Εξαίρεση αποτελούν από το σχολικό έτος 2019-2020 τα μαθήματα του Προσανατολισμού της Γ΄ Λυκείου.

μαθήματος. Έχει σημασία να είναι ενήμερος ο διδάσκων για τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος ώστε να εντάξει οποιαδήποτε καινοτομία στο ευρύτερο διδακτικό πλαίσιο στο οποίο κινούνται και οι συνάδελφοί του. Από την άλλη η έννοια της καινοτομίας σημαίνει ακριβώς διδακτική πρακτική η οποία δεν είναι καθιερωμένη στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, ωστόσο πιθανώς έχει θετικά παιδαγωγικά αποτελέσματα, πράγμα που θα πρέπει να επιβεβαιωθεί στη διδακτική πράξη.

Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2015⁷⁰ παρέχει την ελευθερία και προτρέπει τους διδάσκοντες να αναπτύξουν «καινοτόμες δράσεις»⁷¹ και να υιοθετήσουν «καινοτόμες προσεγγίσεις»,⁷² «να υλοποιήσουν σενάρια»,⁷³ αλλά και να εφαρμόσουν μεθόδους πέρα από την τυπική διδασκαλία, όπως «ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της γνώσης, διαλογική μέθοδο, βιωματικές δραστηριότητες, ερευνητικές εργασίες».⁷⁴ Μάλιστα «η εκπόνηση ερευνητικών εργασιών από τους μαθητές, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, συνεκτιμάται με το σύνολο της σχολικής εργασίας τους και συμμετέχει στη διαμόρφωση της προφορικής βαθμολογίας τους».⁷⁵ «Η επιλογή των ενδεδειγμένων διδακτικών πρακτικών επαφίεται στην κρίση του διδάσκοντος σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθήματος και το επίπεδο των μαθητών του».⁷⁶ Αυτά υπηρετούν οπωσδήποτε τους σκοπούς της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Α' τάξη του Λυκείου, όπως αυτοί καταγράφονται σε άλλο σημείο: «ανάπτυξη υπεύθυνης στάσης απέναντι στη μάθηση: ατομική και ομαδική εργασία (σκέψη, διάλογος, πράξη) και έμφαση στη συνεργασία και στην παραγωγή της γνώσης (στα πλαίσια της ανάπτυξης δεξιοτήτων)».⁷⁷

Άλλοι σκοποί τους οποίους πρέπει να υπηρετήσει η διδασκαλία του μαθήματος είναι η «διαμόρφωση αξιακού κώδικα και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης».⁷⁸ Για το τελευταίο προτείνεται συγκεκριμένα να δίνεται «έμφαση στις δεξιότητες σύγκρισης, αιτιολόγησης και οργάνωσης δεδομένων, ως διακριτών βημάτων προς την ερμηνεία και την εξαγωγή συμπερασμάτων», συνιστάται επίσης η «αναγωγή του ειδικού στο γενικό, του επιμέρους ιστορικού γεγονότος σε έναν γενικότερο τύπο προβλήματος» και τέλος ενθαρρύνεται «η παραγωγή συγκροτημένου λόγου, προφορικού και γραπτού».⁷⁹ Αυτοί οι σκοποί διδασκαλίας αφορούν στον «γλωσσικό, γραμματειακό/κειμενικό και κριτικό γραμματισμό». Ο τελευταίος

⁷⁰ Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» της Α' τάξης γενικής παιδείας [...] του Γενικού Λυκείου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αρ. φύλλου 156, 22 Ιανουαρίου 2015 (στο εξής Πρόγραμμα Σπουδών).

⁷¹ ό.π., σελ. 1805

⁷² ό.π., σελ. 1809

⁷³ ή και μικροσενάρια των 10 λεπτών, ό.π., σελ. 1809

⁷⁴ ό.π., σελ. 1805

⁷⁵ ό.π., σελ. 1806

⁷⁶ ό.π., σελ. 1809

⁷⁷ ό.π., σελ. 1807

⁷⁸ ό.π., σελ. 1807

⁷⁹ ό.π., σελ. 1807

ορίζεται ως η «ικανότητα κατανόησης των ιδεών και αξιών ενός κειμένου και η σύγκρισή τους με τις αξίες της σύγχρονης εποχής».⁸⁰

Παράλληλα, το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) του 2015 επισημαίνει ρητώς ως αρνητικές συγκεκριμένες διαδεδομένες πρακτικές· έτσι αποτρέπει από τη «μηχανιστική απομνημόνευση της μετάφρασης»⁸¹ και από την «αντιμετώπιση του αρχαίου κειμένου ως αυτοτελή διαδικασία σχολαστικής ανάλυσης».⁸² Στο ίδιο πνεύμα κινούμενες οι Οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος⁸³ διαπιστώνουν επιπλέον «έμφαση στη γλωσσική επεξεργασία των κειμένων» και «συγχρόνως περιορισμένες ευκαιρίες για δημιουργική αξιοποίηση των κειμένων, αναπλαισίωση της γνώσης και ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριών»,⁸⁴ αποτρέποντας από το πρώτο, ενθαρρύνοντας προς τα υπόλοιπα.

Με βάση αυτές τις αρχές, οι Οδηγίες κάνουν λόγο για «ενοποίηση της διδασκαλίας Α.Ε. Γραμματείας και Α.Ε. Γλώσσας με στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις που θα διαμορφώσει ελεύθερα ο/η εκπαιδευτικός, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών του, ξεκινώντας από το ίδιο το κείμενο στο πλαίσιο της δομολειτουργικής προσέγγισης της γλώσσας».⁸⁵ Η αξιολόγηση του μαθητή πλέον σε αυτό το πλαίσιο «αποσκοπεί στον έλεγχο κατάκτησης των γραμματισμών».⁸⁶ Ο εκπαιδευτικός παρωθεί τον μαθητή να είναι συνεχώς ενεργός.⁸⁷ Μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης, ελέγχεται ευρύ φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων (έρευνα, αναγνωστική ικανότητα, γραφή ακριβείας), αναπτύσσεται η κριτική και συνθετική ικανότητα και προωθείται η δημιουργική σκέψη και μάθηση με στόχο την ανατροφοδότηση. Πλην της τελικής αξιολόγησης αξιοποιούνται και τα άλλα είδη αξιολόγησης (γραπτή, προφορική, ερευνητικές εργασίες, αυτοαξιολόγηση, ατομικός φάκελος μαθητή κ.λπ.)».⁸⁸

Τα παραπάνω καθιστούν σαφές πως η εισαγωγή επικοινωνιακών δραστηριοτήτων στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών είναι πλήρως συμβατή με το πνεύμα και με το γράμμα του ΠΣ. Μέσα από βιωματικές επικοινωνιακές δράσεις οι μαθητές προσεγγίζουν το περιεχόμενο των ιστορικών κειμένων με τρόπο διερευνητικό, κριτικό, δίνοντας προσωπικό νόημα και επικοινωνώντας δημιουργικά με το κείμενο.⁸⁹ Κατανοούν, αισθάνονται, διακρίνουν,

⁸⁰ ό.π., σελ. 1804

⁸¹ ό.π., σελ. 1805, 1806

⁸² ό.π., σελ. 1805. Σε άλλο σημείο (σελ. 1811, Σκοποί της γλωσσικής διδασκαλίας) καλούνται οι εκπαιδευτικοί να επιδιώξουν την «εξοικείωση των μαθητών με τα φαινόμενα της γραμματικής και του συντακτικού, χωρίς επέκταση σε λεπτομέρειες».

⁸³ Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α', Β' Ημερήσιου ΓΕΛ και Α', Β', Γ' Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολ. έτος 2016 – 2017, 13-09-2016 (στο εξής Οδηγίες)

⁸⁴ ό.π., σελ. 34

⁸⁵ ό.π., σελ. 35

⁸⁶ Πρόγραμμα Σπουδών, σελ. 1805

⁸⁷ ό.π., σελ. 1805

⁸⁸ ό.π., σελ. 1806

⁸⁹ Η επιδίωξη της συμμετοχής του αναγνώστη στη δημιουργία του νοήματος κατά τη διαδικασία της λογοτεχνικής επικοινωνίας μέσω του βιώματος (Καλογήρου 2005: 129) πρέπει να ισχύει για την επαφή των μαθητών με κάθε διδασκόμενο κείμενο και οπωσδήποτε με τα κλασικά κείμενα της αρχαίας γραμματείας.

συγκρίνουν, προβληματίζονται, ερευνούν, εμβαθύνουν, ερμηνεύουν.⁹⁰ Διαπιστώνουν ότι ο αρχαίος κόσμος μπορεί να ερμηνευθεί από ποικίλες οπτικές και, καθώς τον αντιπαραβάλλουν με τη σύγχρονη εμπειρία, οριοθετούν όχι μόνο το αξιακό σύστημα του αρχαίου κόσμου στην εξέλιξή του αλλά και το δικό τους (πβ. Τσάφος 2004: 22). Πρόκειται για σύγχρονη προσέγγιση, που ενθαρρύνεται από το ΠΣ και «συστοιχεί στην ανθρωπιστική υφή του μαθήματος» (πβ. ό.π.: 23).

3.1.4. Η ΕΡΕΥΝΑ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η μελέτη που θα παρουσιαστεί εντάσσεται στις μελέτες περίπτωσης, συγκεκριμένα πρόκειται για «παρέμβαση κατά τη μελέτη περίπτωσης» (intervention case study), η οποία και αποτελεί συνήθη ερευνητική μέθοδο στις επιστήμες της Γλώσσας και της Αγωγής. Οι μελέτες αυτού του είδους βασίζονται στην παρατήρηση και στον αναστοχασμό κατά τη διάρκεια της συλλογής δεδομένων καθώς και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, δηλ. των αναμενόμενων αλλαγών μετά το τέλος της παρέμβασης (Faltis 1997: 145). Τα πορίσματα μιας μελέτης περίπτωσης δεν μπορούν να αξιώσουν γενική ισχύ, αλλά παρέχουν στοιχεία και μαρτυρίες (evidence) που οδηγούν σε γενικά συμπεράσματα, εφόσον κάποια χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης μπορούν να εμφανίζονται σε άλλες ανάλογες περιπτώσεις (πβ. ό.π.: 149), άρα να οδηγούν σε ανάλογα αποτελέσματα. Περισσότερο ζητούμενο σε μια μελέτη περίπτωσης είναι η εσωτερική αξιοπιστία, η οποία μεταξύ άλλων εξασφαλίζεται, σύμφωνα με τον Faltis (ό.π.: 150), με την τριγωνοποίηση της έρευνας και την παρατήρηση σε βάθος χρόνου κατά την υλοποίηση. Η τριγωνοποίηση συγκεκριμένα αναφέρεται στην αναζήτηση περισσότερων διαφορετικών πηγών πληροφόρησης, δηλ. στη συλλογή δεδομένων για το ίδιο γεγονός-φαινόμενο από διαφορετικές πηγές (data triangulation) ή από διαφορετικούς αξιολογητές (investigator triangulation) (Yin 2003: 98).⁹¹

Έχοντας ως αδιαμφισβήτητο δεδομένο την ανάγκη των μαθητών για άσκηση του προφορικού λόγου στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, ανάγκη διαβαθμισμένη λόγω ατομικών διαφορών αλλά οπωσδήποτε παρούσα για όλους, σχεδιάστηκε πρόγραμμα παρέμβασης με σκοπό την αντιμετώπιση της σχετικής έλλειψης στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, πρόγραμμα το οποίο συνάδει με τις προβλέψεις και συστάσεις του Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών της Α' Λυκείου, όπως φάνηκε στην προηγούμενη ενότητα (3.1.3.). Συγκεκριμένα, οργανώθηκαν επικοινωνιακές δραστηριότητες σε κατάλληλα σημεία του διδακτέου κειμένου, αλλά και ενθαρρύνθηκε η συμμετοχή στο μάθημα όλων των μαθητών, μέσα από το διαλογικό μάθημα και από ευκαιριακές σύντομες δραστηριότητες. Γενικός στόχος ήταν η ανάπτυξη του προφορικού λόγου παράλληλα με την

⁹⁰ Πβ. Πρόγραμμα Σπουδών, σελ. 1807-1808: γνωστικοί στόχοι, στάσεις-συμπεριφορές.

⁹¹ Ο Yin (2003: 99) αναφέρει επιπλέον την τριγωνοποίηση των θεωρητικών προσεγγίσεων στα ίδια δεδομένα (theory triangulation) και την τριγωνοποίηση των μεθόδων (methodological triangulation).

επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων του μαθήματος των Αρχαίων. Ειδικότεροι στόχοι ήταν η γλωσσική καλλιέργεια, αλλά και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. της ενεργητικής ακρόασης, της προσωπικής έκφρασης, της συνεργασίας, της διαπραγμάτευσης) και η γενικότερη παιδαγωγική ωφέλεια όσον αφορά την αντιμετώπιση της γνώσης και τη μάθηση.

Η εξοικείωση των παιδιών με τις βιωματικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες ξεκίνησε από τις πρώτες διδακτικές ώρες του α' τετραμήνου, συστηματοποιήθηκε όμως κατά το β' τετράμηνο, με τη συμπερίληψη μίας δομημένης δραστηριότητας σε κάθε ευρύτερη ενότητα κειμένου. Το πλεονέκτημα των συγκεκριμένων δράσεων είναι ότι δεν χρειάζονται κάποιους ιδιαίτερους πόρους για την υλοποίησή τους, δηλ. δεν είναι απαραίτητος χώρος άλλος από τη σχολική αίθουσα, δεν χρειάζονται κάποια εργαλεία ή οποιαδήποτε τεχνολογική υποστήριξη και γνώση· αρκεί η ενεργοποίηση και η προφορική συμμετοχή των μαθητών.

Η αξιολόγηση του προγράμματος ήταν διττή και αφορούσε τόσο την υλοποίηση όσο και το αποτέλεσμα (πβ. Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου 2008: 158 κ.ε.). Ως προς την υλοποίηση τηρήθηκε ημερολόγιο και σημειώσεις από τη διδάσκουσα για κάθε διδακτική ώρα (πβ. Yin 2003: 102), όπου καταγράφονταν το πλαίσιο λειτουργίας των δραστηριοτήτων, οι τυχόν ειδικές συνθήκες, παρατηρήσεις για την ανταπόκριση των μαθητών, τη συμμετοχή και την απόδοσή τους (π.χ. διάθεση απέναντι στη δραστηριότητα, βαθμός συγκέντρωσης των συμμετεχόντων, αλληλεπίδραση μεταξύ τους), επίσης παρατηρήσεις για το κλίμα της τάξης και για τη χρονική διάρκεια της κάθε δραστηριότητας. Παράλληλα ηχογραφήθηκαν όλες και φωτογραφήθηκαν κάποιες από τις προγραμματισμένες δραστηριότητες, τηρήθηκε επίσης αρχείο όλων των γραπτών εργασιών των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των φύλλων αξιολόγησης που συμπλήρωσαν όταν ζητήθηκε να αξιολογήσουν τους συμμαθητές τους.

Για να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος στο τέλος του σχολικού έτους δόθηκε καταρχάς ερωτηματολόγιο στους μαθητές, στο οποίο κλήθηκαν να αναστοχαστούν και να απαντήσουν ανώνυμα σε δεκαέξι ερωτήσεις χρησιμοποιώντας την κλίμακα Likert⁹² με διαβάθμιση 1-3 και συμπληρώνοντας επιπλέον ελεύθερα προσωπικά σχόλια. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στην προηγούμενη εμπειρία τους από ανάλογες επικοινωνιακές πρακτικές διδασκαλίας, στη στάση τους απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων, στην ενδεχόμενη βελτίωση γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Οι απαντήσεις αναλύθηκαν συνδυαστικά και στατιστικά, ώστε να φανεί η αντίληψη που διαμορφώθηκε αφενός για το πρόγραμμα και αφετέρου για την επίδραση της παρέμβασης σε κάθε παιδί προσωπικά. Δεύτερος έλεγχος των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας ήταν οι τελικές προαγωγικές εξετάσεις της τάξης, στις οποίες συμμετείχαν με κοινά θέματα 138 παιδιά (6 τμήματα) της Α' Λυκείου. Τα θέματα αναφέρονταν στο κείμενο του Θουκυδίδη, στο οποίο είχε γίνει η συστηματική εφαρμογή των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, και περιλάμβαναν τις προβλεπόμενες ερμηνευτικές και γλωσσικές ερωτήσεις (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4). Για την εξασφάλιση πιο

⁹² Για την κλίμακα Likert ως εργαλείο εκπαιδευτικής αξιολόγησης και για τη σχετική βιβλιογραφία βλ. <http://www.greek-language.gr/certification/research/lexicon/show.html?id=118>.

αντικειμενικής αξιολόγησης των μαθητών τα γραπτά βαθμολογήθηκαν από τη διδάσκουσα και από συνάδελφο άλλου τμήματος (τριγωνποίηση). Η απόδοση του τμήματος συγκρίθηκε με εκείνη των τμημάτων ελέγχου τόσο στις ερμηνευτικές ερωτήσεις όσο και στις γλωσσικές, ώστε να φανεί τυχόν υπεροχή ή υστέρηση των μαθητών που συμμετείχαν στην εναλλακτική διδασκαλία. Τα δεδομένα και τα συμπεράσματα καταγράφονται αναλυτικά στις σελίδες που ακολουθούν.

3.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

3.2.1. Α΄ ΤΕΤΡΑΜΗΝΟ: ΞΕΝΟΦΩΝ

Πριν τη συστηματική εφαρμογή του προγράμματος στο κείμενο του Θουκυδίδη, οι μαθητές εξοικειώνονται με ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες κατά το πρώτο τετράμηνο, στο κείμενο του Ξενοφώντα. Η εξοικείωση έρχεται με ασκήσεις που καταλαμβάνουν σχετικά λίγο από τον χρόνο του μαθήματος και είναι λιγότερο απαιτητικές σε προετοιμασία. Αυτές λειτουργούν ουσιαστικά σαν προθέρμανση για το στάδιο κατά το οποίο θα ενταχθούν περισσότερες και πιο χρονοβόρες προφορικές δραστηριότητες. Σκοπός κατά την περίοδο αυτή είναι η υπέρβαση των αναστολών κατά τη δημόσια έκθεση και η ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης. Θα αναφέρουμε ενδεικτικά μόνο δύο είδη δραστηριοτήτων, πριν επικεντρωθούμε στη συστηματική παρουσίαση της διδασκαλίας του δεύτερου τετραμήνου.

Η πρώτη – κατά τον χρόνο εφαρμογής της, αλλά και σε σημασία – άσκηση είναι η αναδιατύπωση χωρίων σε ευθύ λόγο. Ζητούμενο δεν είναι μια συντακτική μετατροπή, αλλά το ζωντάνεμα της σκηνής με τα λόγια του προσώπου, όπως θα μπορούσαν να έχουν ειπωθεί στη συγκεκριμένη περίπτωση, εμπλουτισμένα, με φυσικότητα, ωστόσο χωρίς θεατρικό ύφος απαραίτητα. Για παράδειγμα:

ΚΕΙΜΕΝΟ: Τότε ο Λύσανδρος πρόσταξε τα γοργότερα καράβια του ν' ακολουθήσουν τους Αθηναίους, να παρατηρήσουν τι θα κάνουν μετά την αποβίβασή τους και να γυρίσουν να του αναφέρουν.

ΕΡΩΤΗΣΗ: Αναπαραστήστε τον Λύσανδρο, τι ακριβώς τους λέει;

ΚΕΙΜΕΝΟ: Ο Θηραμένης τους είπε ότι αν θέλουν να τον στείλουν στη Σπάρτη, θα γυρίσει γνωρίζοντας...

ΕΡΩΤΗΣΗ: Δηλαδή τι τους είπε ακριβώς ο Θηραμένης;

ΚΕΙΜΕΝΟ: Ο Λύσανδρος είπε στους εφόρους ότι είπε στον Θηραμένη...

ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποιος μιλάει σε αυτό το σημείο, σε ποιον, τι λέει;

Η πολύ σύντομη αυτή δραστηριότητα δίνει την ευκαιρία στον διδάσκοντα να ελέγξει τον βαθμό κατανόησης του κειμένου, πράγμα ιδιαίτερα χρήσιμο, διότι όχι σπάνια διαπιστώνει πως το φαινομενικά απλό και εύκολο δεν έχει κατανοηθεί από τους μαθητές όπως ο ίδιος περιμένει. Από την άλλη τα παιδιά ασκούνται στον προφορικό λόγο, διατηρούν την προσοχή τους, αναπτύσσουν τη φαντασία τους και κατανοούν καλύτερα, διότι καλούνται να ερμηνεύσουν το κείμενο και να αναπτύξουν σε ζωντανό λόγο αυτό που είναι λακωνικά διατυπωμένο. Η

αυθόρμητη αναπαράσταση λόγων του κειμένου μπορεί να γίνει και σε περιπτώσεις διαλόγων (π.χ. μεταξύ Κριτία και Θηραμένη), οπότε έχουμε κανονικό παιχνίδι ρόλων, με τα ίδια οφέλη που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Το πρώτο απόσπασμα από το κείμενο του Ξενοφώντα, το οποίο διδάσκεται από μετάφραση και εισάγει ουσιαστικά τους μαθητές στην υπόθεση του έργου και στον τρόπο προσέγγισης του μαθήματος, προσφέρει επιπλέον τη δυνατότητα εφαρμογής του «ρόλου στον τοίχο». Το επεισόδιο με τον Αλκιβιάδη [1.25-26] εμφανίζει το ιστορικό αυτό πρόσωπο σε έναν πολύ σύντομο ρόλο, ο οποίος θα μπορούσε να είναι κομβικός για την εξέλιξη της υπόθεσης, εάν οι Αθηναίοι στρατηγοί καταδέχονταν να ακολουθήσουν τη συμβουλή του, πράγμα που δίνει στη σκηνή τραγικό χαρακτήρα. Οι μαθητές δουλεύουν σε τρία στάδια:

α) Γενική πληροφόρηση για το πρόσωπο του Αλκιβιάδη ως εργασία στο σπίτι. Σκοπός να φανούν οι πτυχές της προσωπικότητάς του οι οποίες κάνουν τους Αθηναίους στρατηγούς επιφυλακτικούς απέναντι στο πρόσωπό του.

β) Εφαρμογή της θεατρικής τεχνικής «ρόλος στον τοίχο»:⁹³ Η τάξη χωρίζεται σε τέσσερις (εξαμελείς) ομάδες. Κάθε μαθητής σχεδιάζει σε σελίδα Α4 το περίγραμμα μιας ανθρώπινης μορφής, η οποία δηλώνει τον Αλκιβιάδη για τις δύο ομάδες, έναν Αθηναίο στρατηγό για τις άλλες δύο. Κάθε ομάδα καλείται, συζητώντας και ανταλλάσσοντας ιδέες, να γράψει εντός του περιγράμματος τι σκέφτεται η μορφή κατά το συγκεκριμένο επεισόδιο, εκτός του περιγράμματος τι σκέφτονται οι άλλοι πρωταγωνιστές του επεισοδίου για αυτόν. Μετά από 10-15 λεπτά παρουσιάζεται στην ολομέλεια ο χαρακτήρας των πρωταγωνιστών. Έτσι φωτίζεται καλύτερα το γεγονός, ασκείται κριτική στα πρόσωπα, κατανοούνται τα κίνητρα και εντοπίζονται λάθη και ελαφρυντικά της κάθε πλευράς.

γ) Στο τέλος της διδακτικής ώρας δύο έως τέσσερις μαθητές αναπαριστούν τον διάλογο Αλκιβιάδη και Αθηναίων στρατηγών, με τρόπο ώστε να αποτυπώνει τα νέα στοιχεία που προέκυψαν από τη βαθύτερη κατανόηση των προσώπων. Για εμπέδωση δίνεται εργασία δημιουργικής γραφής για το σπίτι, όπου θα αποτυπωθεί και γραπτά ο διάλογος Αλκιβιάδη και Αθηναίων στρατηγών. Οι εργασίες ελέγχονται από την εκπαιδευτικό, και στο επόμενο μάθημα επανερχόμαστε με ανάγνωση ή και αναπαράσταση.

Η δραστηριότητα γενικά είναι πολύ ελκυστική για τους μαθητές, με εξαίρεση ίσως το πρώτο στάδιο, την ιστορική πληροφόρηση, η οποία όμως είναι απαραίτητη για την κατανόηση του προσώπου του Αλκιβιάδη, άρα και των αντιδράσεων των πρωταγωνιστών. Η εργασία κατά ομάδες διευκολύνει την κατανόηση και επισπεύδει τη διαδικασία. Η συζήτηση στην ομάδα ενθαρρύνει τη γένεση ιδεών, οπότε και παιδιά που δυσκολεύονται να ξεκινήσουν, μπαίνουν πιο εύκολα και γρήγορα στο «παιχνίδι».

⁹³ Για την τεχνική βλ. και Κουκουνάρας-Λιάγκης 2010: 91, Δεμερτζή & Λεουτσάκος 2017: 58.

3.2.2. Β' ΤΕΤΡΑΜΗΝΟ: ΘΟΥΚΥΔΙΔΗΣ

Η συστηματική εφαρμογή του προγράμματος ορίστηκε για το δεύτερο τετράμηνο, με το δεδομένο ότι τέσσερις μήνες μετά την έναρξη του σχολικού έτους οι μαθητές έχουν προσαρμοστεί πλέον στη νέα σχολική βαθμίδα και έχουν αποκτήσει οικειότητα με τους νέους συμμαθητές και με τον διδάσκοντα, επομένως είναι λιγότερο δύσκολη η έκθεση στο κοινό της τάξης. Εξάλλου είναι πια οικείος ο τρόπος εργασίας και οι απαιτήσεις του μαθήματος των Αρχαίων και έχει περάσει το άγχος των διαγωνισμάτων και της βαθμολογίας του Α' τετραμήνου.

Πλέον σε κάθε διδακτική ενότητα προβλέπεται η εισαγωγή κάποιας επικοινωνιακής δραστηριότητας, η οποία διαρκεί από λίγα λεπτά έως μία διδακτική ώρα. Θα παρουσιαστούν στη συνέχεια οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν, με σειρά χρονική, βάσει του κειμένου του Θουκυδίδη.

3.2.2.1. Εισαγωγή στην υπόθεση (παιχνίδι ρόλων – γραπτή αξιολόγηση)

Η διδακτέα ύλη περιλαμβάνει τα κεφ. 70-83 του τρίτου βιβλίου των Ιστοριών του Θουκυδίδη, όπου ο ιστορικός αφηγείται τον εμφύλιο πόλεμο στην Κέρκυρα (427 π.Χ.). Συγκεκριμένα περιγράφει πώς τα δύο κόμματα του νησιού, το δημοκρατικό και το ολιγαρχικό, έρχονται σε λυσσαλέα σύγκρουση μεταξύ τους, με την υποστήριξη του ισχυρού συμμάχου του το καθένα (Αθηναίων και Λακεδαιμονίων αντίστοιχα), και πώς μετά από αλληπάλληλες μεταπτώσεις της εξουσίας από το ένα κόμμα στο άλλο η αντιπαράθεση καταλήγει σε γενική σφαγή.

Ένα θέμα που έχει να αντιμετωπίσει ο διδάσκων στην αρχή της διδασκαλίας είναι η περίπλοκη υπόθεση, καθώς οι συσχετισμοί των πρωταγωνιστών της ιστορικής αφήγησης (Κορινθίων, Κερκυραίων, Επιδαμνίων, Αθηναίων και Λακεδαιμονίων), αλλά και τα γεγονότα που έχουν προηγηθεί, συνιστούν ένα σύνθετο ιστορικό πλαίσιο. Εάν αυτό δεν κατανοηθεί από όλους τους μαθητές, θα υπάρχει δυσκολία στην παρακολούθηση της εξέλιξης και συνακόλουθα αυξημένος κίνδυνος παραίτησης του μαθητή.

Επομένως δόθηκε καταρχάς ο απαιτούμενος χρόνος για να παρουσιαστεί η σύγκρουση Επιδάμνου – Κέρκυρας – Κορίνθου, η οποία οδήγησε τους εκπροσώπους της Κέρκυρας και της Κορίνθου ενώπιον των Αθηναίων. Επίσης συζητήθηκαν τα επιχειρήματα των δύο πόλεων, όπως αναφέρονται στις περιλήψεις των δημηγοριών που περιλαμβάνει το σχολικό βιβλίο (σελ. 269 και 279). Ακολούθησε σύντομη ρητορική δραστηριότητα, μια πρόχειρη «σύγκληση της Εκκλησίας του Δήμου των Αθηναίων», με σκοπό όλοι οι μαθητές να κατανοήσουν τη δύσκολη θέση της Αθήνας και το δίλημμα που κλήθηκε να αντιμετωπίσει: *Είμαστε οι Αθηναίοι που ακούσαμε και τις δύο πλευρές. Τι λέτε; Ποιος μας έπεισε; Τι μπορούμε να κάνουμε τώρα; Τι σκέφτεστε;* Σε πεντάλεπτο ελεύθερο διάλογο προτάθηκαν από τους μαθητές ιδέες για τη στάση που μπορεί να πάρει η Αθήνα ώστε να διασφαλίσει τα συμφέροντά της χωρίς να παραβιάσει τις Τριακοντούεις Σπονδές. Ακολούθησε η πρώτη οργανωμένη ρητορική δραστηριότητα:

Δημηγορίες Κερκυραίων και Κορινθίων ενώπιον των Αθηναίων – Συζήτηση των Αθηναίων και τελική απόφαση (παιχνίδι ρόλων).

A. Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

α' φάση: Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες-εκπροσώπους των τριών πόλεων. Κάθε μαθητής παίρνει σε μικρό χαρτί τον ρόλο που του έχει προσωπικά αποδοθεί από τον διδάσκοντα, με σύντομη υπόδειξη για την κεντρική θέση της ομιλίας που θα εκφωνήσει (όλοι οι ρόλοι στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1). Η ομιλία, που θα προετοιμαστεί ατομικά στο σπίτι, θα είναι σύντομη και οι κεντρικές ιδέες-επιχειρήματά της θα είναι σε μορφή σημειώσεων σε χαρτί, στο οποίο ο ομιλητής επιτρέπεται να ανατρέχει καθώς θα μιλάει.

β' φάση: Δίνονται στην τάξη λίγα λεπτά για προετοιμασία της δραστηριότητας. Οι ομάδες βρίσκονται μεταξύ τους για να κανονίσουν τη σειρά ομιλίας των μελών, να ανταλλάξουν ενδεχομένως επιχειρήματα και να οργανώσουν την παρουσίασή τους.

γ' φάση: Η κυρίως δραστηριότητα λαμβάνει χώρα στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου, όπου υπάρχει επαρκής χώρος για διακριτή τοποθέτηση των ομάδων και επίσης ανισομερές επίπεδο τύπου κερκίδων, στο οποίο ορίστηκε βέβαια να καθίσουν οι Αθηναίοι ως οι ακροατές των αιτημάτων των δύο πόλεων. Συγκεκριμένα, πρώτοι μιλάνε, σύμφωνα με την αφήγηση του Θουκυδίδη, οι Κορίνθιοι. Ακολουθεί η ομάδα των Κερκυραίων, η οποία λαμβάνει υπ' όψιν τα επιχειρήματα των αντιπάλων της. Στην άσκηση δεν τηρούμε τη φόρμα της δημηγορίας, εφόσον στόχος είναι να εκφραστούν όλοι οι μαθητές εστιάζοντας σε ένα επιχείρημα της ομάδας που εκπροσωπούν. Έχουμε ορίσει ωστόσο έναν «αρχηγό» της ομάδας, με αυξημένες αρμοδιότητες, ο οποίος θα συνοψίσει και θα εκφράσει με ενιαίο τρόπο τη θέση της ομάδας του. Επομένως πρόκειται εδώ για προσχεδιασμένους προφορικούς λόγους. Στο τέλος οι Αθηναίοι «συζητούν» μεταξύ τους για να αποφασίσουν τη στάση που θα κρατήσουν έναντι των δύο πόλεων. Εδώ μπορούμε να θεωρήσουμε ότι γίνεται ένας υποτυπώδης αγώνας αντιλογίας, ο οποίος κατακλείεται με σύνθεση των απόψεων.

δ' φάση: Αφού μιλήσουν όλοι, ακολουθεί για πρώτη φορά γραπτή αξιολόγηση-αναστοχασμός: πώς μίλησα εγώ – πώς κρίνω την ομάδα μου – ποια ήταν η καλύτερη ομάδα και γιατί. Η δραστηριότητα αυτή, στην οποία αφιερώνονται 10 λεπτά περίπου, αποσκοπεί στη συνειδητοποίηση της αποτελεσματικότητας κάθε ομιλητή-ομάδας.

ε' φάση: Στην επόμενη διδακτική ώρα ανακοινώνει ο διδάσκων τα αποτελέσματα της αξιολόγησης όσον αφορά την κριτική των ομάδων, σχολιάζει επίσης την αυτοαξιολόγηση των παιδιών στις περιπτώσεις που παρουσιάζουν ενδιαφέρον.

B. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Για την παρουσίαση και για την αξιολόγηση που ακολούθησε (γ' και δ' φάση) χρειάστηκε μία διδακτική ώρα. Την ημέρα της δραστηριότητας απουσίαζαν οι δύο μαθήτριες οι οποίες ποτέ δεν

παίρνουν τον λόγο στην τάξη· ενδέχεται ο λόγος της απουσίας τους να σχετίζεται με την προγραμματισμένη ομιλία που έπρεπε να εκφωνήσουν. Λίγοι μαθητές έδειξαν γενικά μειωμένη συγκέντρωση και μικρό ενδιαφέρον, οι περισσότεροι ωστόσο συμμετείχαν με ιδιαίτερη προθυμία και μπαίνοντας με ενθουσιασμό στους ρόλους τους. Η ατμόσφαιρα γενικά ήταν ζωντανή, με άνεση και χιούμορ, και χρειάστηκε κάποιες φορές να ζητηθεί ησυχία και συγκέντρωση, ακριβώς λόγω της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών στη δραστηριότητα. Και παρότι η ροή των λόγων ήταν προκαθορισμένη, υπήρχε από το όλο πλαίσιο η ελευθερία για δημιουργικές αλλαγές. Έτσι, για παράδειγμα, όταν ο αρχηγός των Κερκυραίων δήλωσε αυθόρμητα την έντονη διαφωνία του μόλις τελείωσε τον λόγο του ο αρχηγός των αντιπάλων, δόθηκε η δυνατότητα της δευτερολογίας των αρχηγών, χωρίς αυτό να είναι προγραμματισμένο, ώστε να αποφορτιστεί η ένταση, αλλά και να διατηρηθεί το πλαίσιο του επίσημου διαλόγου.

Ο χρόνος που δόθηκε για την αξιολόγηση ήταν αρκετός, δύο μαθητές ζήτησαν επιπλέον τον χρόνο του διαλείμματος για να ολοκληρώσουν τα σχόλιά τους.

Ενδεικτικά αξιολογικά σχόλια των παιδιών:

Εγώ: *θα μπορούσα να αναπτύξω λίγο παραπάνω. / Πιστεύω πως ήμουν αρκετά καλή και είχα προετοιμαστεί αρκετά, το λάθος μου ήταν ότι δεν είπα όλα όσα είχα σκεφτεί. / Γελούσα αρκετά και δεν πήρα στα σοβαρά αυτό το συμβούλιο. / Θεωρώ πως τεκμηρίωσα στο έπακρον την άποψή μου. / Θα μπορούσα να μιλήσω πιο πολύ και να χρησιμοποιήσω περισσότερο υλικό για να έχω καλό περιεχόμενο.*

Η ομάδα μου: *Η ομάδα μου ήταν αρκετά πειστική επιπλέον είχαμε καλή συνεργασία και καλή συνοχή λόγων. / Ήταν λεπτομερείς χωρίς να γίνονται κουραστικοί, ίσως δεν ήμασταν αρκετά ζωντανοί. / Ήταν προετοιμασμένη, οργανωμένη σε συγκεκριμένη σειρά και τα μέλη γνώριζαν τα επιχειρήματα. Παρά τα εκφραστικά λάθη, τα παρουσίασαν στους Αθηναίους με αρκετά κατανοητό τρόπο. Κάποια από αυτά θα μπορούσαν να αναπτυχθούν με πιο πλούσιες ιδέες. / Υπήρχε πάρα πολύ καλή συνεργασία και οργάνωση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, με αποτέλεσμα την πολύ καλή παρουσίαση και δικαιολόγηση των επιχειρημάτων.*

Η καλύτερη ομάδα: *οι Κερκυραίοι, παρότι ο αρχηγός τους ήταν υπερβολικός. Ήταν πειστικοί, με δυναμισμό και ευπρέπεια. / Πιστεύω πως η καλύτερη ομάδα ήταν των Κορινθίων, καθώς είχαν πιο πειστικά επιχειρήματα. Ωστόσο στο θέμα της απόδοσης τα κατάφεραν εξίσου καλά με τους Κερκυραίους. / Ήταν οι Αθηναίοι, διότι είχαν πάρα πολύ καλή συνεργασία, ήταν παραστατικοί, επίσης παρουσίασαν τα γεγονότα σφαιρικά, με βάσιμες και αξιόλογες απόψεις. / Θεωρώ ότι η ομάδα μου, αυτή των Κορινθίων, ήταν η καλύτερη, διότι οι Κερκυραίοι παρουσίασαν πιο σύντομα τα επιχειρήματά τους και κατά το δεύτερο διάλογο στηρίχθηκαν σε γεγονότα αβάσιμα,*

που έρχονται σε αντίθεση με την ιστορία, ενώ οι Αθηναίοι είχαν έτοιμους κάποιους διαλόγους από πριν και δεν στάθηκαν τόσο στον τρόπο παρουσίασης των ομάδων αλλά στο αποτέλεσμα, την αμυντική συμμαχία με τους Κερκυραίους. Με τον τρόπο αυτό λοιπόν έγιναν μεροληπτικοί υπέρ των Κερκυραίων. Επομένως, παρά τα μικρά λάθη που έγιναν, η ομάδα μου κατά τη γνώμη μου προέβαλε πιο ισχυρά επιχειρήματα και στάθηκε δυναμικά απέναντι στις υπόλοιπες.

Όταν στο επόμενο μάθημα ζητήθηκε από τους μαθητές να αξιολογήσουν την ίδια τη δραστηριότητα πλέον («σε ποιον άρεσε πάρα πολύ, όχι απλώς πολύ, η χτεσινή δραστηριότητα»), σηκώθηκαν 12 χέρια (οι παρόντες κατά τη δραστηριότητα ήταν 22). Ένας μαθητής όμως στο σημείο αυτό αντέτεινε: «Ναι, όμως χάσαμε μία ώρα». Ο μαθητής ανήκε στους πιο αδιάφορους του τμήματος, ωστόσο η φράση του δηλώνει πως δεν είναι αυτονόητο για τους μαθητές το όφελος της εναλλακτικής / βιωματικής μάθησης.⁹⁴

Η διδακτική ενότητα της εισαγωγής στην υπόθεση έκλεισε με σύντομη προειδοποιημένη εξέταση με ερωτήσεις κλειστού τύπου, πριν προχωρήσει το μάθημα στο πρώτο κείμενο. Η εξέταση έδειξε ότι η περίπλοκη υπόθεση κατανοήθηκε καλά από όλη την τάξη.

3.2.2.2. ΚΕΦΑΛΑΙΑ 70 και 71 (παιχνίδι ρόλων – γραπτή αξιολόγηση)

A. ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Το πρώτο κεφάλαιο της ύλης περιλαμβάνει πυκνή αφήγηση με πολλές πληροφορίες. Η μίμηση ρόλων, όπως την έχουν εξασκήσει οι μαθητές ήδη από το πρώτο τετράμηνο, διευκολύνει την κατανόηση σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου. Για παράδειγμα:

ΚΕΙΜΕΝΟ: Οι ταραχές, στην Κέρκυρα, είχαν αρχίσει από τότε που είχαν γυρίσει οι Κερκυραίοι που είχαν αιχμαλωτιστεί από τους Κορινθίους στις ναυτικές επιχειρήσεις γύρω απ' την Επίδαμνο. Τυπικά τους είχαν απελευθερώσει επειδή οι πρόξενοι είχαν δώσει εγγυήσεις οκτακόσια τάλαντα, στην πραγματικότητα, όμως, επειδή τους είχαν πείσει οι Κορίνθιοι να επιχειρήσουν να κάνουν την Κέρκυρα σύμμαχο της Κορίνθου.

ΕΡΩΤΗΣΗ: Δηλαδή τι έλεγαν αυτοί οι Κερκυραίοι όταν ελευθερώθηκαν; Ότι τους ελευθέρωσαν οι Κορίνθιοι για ποιο λόγο μετά από πέντε χρόνια; - Κάποιοι άλλοι όμως στην Κέρκυρα διέδιδαν άλλες φήμες. Τι έλεγαν;

ΚΕΙΜΕΝΟ: Άρχισαν αυτοί να ενεργούν πλησιάζοντας τους πολίτες και προσπαθώντας να τους πείσουν ότι έπρεπε η Κέρκυρα ν' αποσπαστεί από την αθηναϊκή συμμαχία.

ΕΡΩΤΗΣΗ: Τι τους λένε λοιπόν; Υποθέστε ότι είστε ένας από αυτούς και μιλάτε σε δυο συμπολίτες σας.

⁹⁴ Αντίστοιχη αντίδραση καταγράφει ο Κουτσογιάννης (2018: 126), την οποία ερμηνεύει βάσει των νοητικών μοντέλων που σχετίζονται με τη διδασκαλία, δηλ. των παγιωμένων προσδοκιών αναφορικά με το περιεχόμενο και τη μορφή του κάθε μαθήματος (ό.π. σ. 121). Το θέμα θα συζητηθεί στην ενότητα 3.3.3.3. και στα Συμπεράσματα.

Στο κεφάλαιο 70 προσφέρεται επίσης η δυνατότητα εικονικής δίκης (βλ. και 2.3.2.2. - Δραστηριότητες επιχειρηματολογίας). Οι ολιγαρχικοί μηνύουν τον Πειθία με συγκεκριμένη κατηγορία αλλά χωρίς αποτέλεσμα, ενώ ο Πειθίας κάνει αντιμήνυση εναντίον τους και πετυχαίνει την καταδίκη τους. Η άσκηση μπορεί είτε να ακολουθήσει τους επίσημους κανόνες των εικονικών δικών όπως εφαρμόζονται σε ρητορικούς ομίλους (βλ. afixis.org), εφόσον η τάξη είναι εξοικειωμένη με αυτό το αγώνισμα, είτε να γίνει πιο απλά και ερασιτεχνικά, ανάλογα με τον χρόνο που θέλει να διαθέσει ο εκπαιδευτικός και με τις δυνατότητες των μαθητών.

Ολοκληρώνοντας τα κεφάλαια 70 και 71, εφόσον έχει γίνει επαρκώς η ερμηνευτική επεξεργασία και για να εξασφαλιστεί ότι έχουν κατανοηθεί πλήρως τα γεγονότα και οι πολιτικοί συσχετισμοί στην Κέρκυρα, είναι σκόπιμο να δοθεί μία ακόμη διδακτική ώρα για εμβάθυνση, με άσκηση δημιουργικής γραφής και με επικοινωνιακές δραστηριότητες. Δίνονται λοιπόν στους μαθητές τα ακόλουθα τέσσερα θέματα προς επεξεργασία:

ΘΕΜΑ 1: Είστε ολιγαρχικός/δημοκρατικός δημοσιογράφος και πληροφορείτε τον κερκυραϊκό λαό για τα γεγονότα και τη δολοφονία του Πειθία. Σχολιάζετε και εκφράζετε την προσωπική άποψή σας.

ΘΕΜΑ 2: Είστε Κερκυραίος πολίτης με ουδέτερη πολιτική στάση και έχετε πληροφορηθεί για το τι συνέβη σήμερα στη Βουλή. Καθώς είστε προβληματισμένος και ανήσυχος, γράφετε στο προσωπικό σας ημερολόγιο για να εκφράσετε τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας.

ΘΕΜΑ 3: Δύο Κερκυραίοι, δημοκρατικός και ολιγαρχικός, συζητούν μετά τα γεγονότα της Βουλής.

ΘΕΜΑ 4: Ένας φανατικός ολιγαρχικός μιλάει στους συμπατριώτες του για να δικαιολογήσει τα γεγονότα. Το ίδιο πρόσωπο λίγες μέρες αργότερα μιλάει ενώπιον των Αθηναίων (δύο σύντομοι λόγοι).

Η πρώτη οδηγία είναι να γράψει κάθε μαθητής στο σπίτι ένα από τα δύο πρώτα θέματα (δημιουργική γραφή). Στο επόμενο μάθημα οι μαθητές διαβάζουν ενώπιον της τάξης και γίνεται προφορικός σχολιασμός-αξιολόγηση από την ολομέλεια. Με την εμπειρία της δημιουργικής γραφής στα δύο πρώτα θέματα και με τη συνακόλουθη ενίσχυση, δίνονται ως επόμενη εργασία τα θέματα 3 και 4, αυτή τη φορά με σημείωση των κύριων ιδεών, όχι με γραφή πλήρους κειμένου. Στην τάξη πλέον θα παρουσιαστούν προφορικά οι προετοιμασμένοι λόγοι και διάλογοι. Για να ασκηθούν όλοι οι μαθητές στην προφορική παρουσίαση, ανεβαίνουν όλοι στο βήμα, με όποια σειρά θέλουν, και παρουσιάζουν είτε το 3^ο θέμα σε ομάδες, είτε το 4^ο ατομικά. Για να εξασφαλιστεί πάλι η προσοχή όλων των ακροατών και να ασκηθεί η δεξιότητα της αξιολόγησης, καλούνται όλοι να σημειώνουν πρόχειρα σχόλια για τους ομιλητές.⁹⁵

Οι δύο πρώτες ασκήσεις αποτελούν παραδείγματα κλασικών θεμάτων δημιουργικής γραφής στη σχολική πράξη. Το πρώτο θέμα ζητά κείμενο πληροφόρησης που περιλαμβάνει αφήγηση γεγονότων, αλλά και προσωπικό σχόλιο. Το κείμενο μπορεί να έχει τα χαρακτηριστικά και το ύφος είτε άρθρου είτε ομιλίας. Παρότι τα κειμενικά είδη και η διάκριση είδησης-σχολίου

⁹⁵ Εναλλακτικά τα τέσσερα θέματα μπορούν να λειτουργήσουν ως ομαδικές δραστηριότητες με σύντομη προετοιμασία στην τάξη, ή και χωρίς προετοιμασία, ως αυθόρμητοι λόγοι. Σε αυτήν την περίπτωση η συγγραφή των κειμένων μπορεί να ακολουθήσει ως εργασία στο σπίτι.

διδάσκονται αναλυτικά στη Β΄ Λυκείου, οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι από το Γυμνάσιο με παρόμοια κείμενα. Η πολιτική τοποθέτηση του δημοσιογράφου αφήνεται ελεύθερη. Και ενώ σε αυτή την άσκηση πρόκειται για «δημόσιο» κείμενο, το δεύτερο θέμα ζητά προσωπική τοποθέτηση, που περιλαμβάνει έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, σε πιο ιδιωτικό πλαίσιο. Είναι προφανές ότι η δυνατότητα επιλογής μεταξύ δύο διαφορετικών εργασιών αποσκοπεί στο να εκφραστούν μαθητές διαφορετικών χαρακτήρων και μαθησιακών στιλ (πβ. 2.4.3.3.) με τον τρόπο που τους ταιριάζει περισσότερο.

Οι ασκήσεις 3 και 4 ανήκουν στις καθαρά ρητορικού τύπου δραστηριότητες, καθώς πρόκειται για προφορικό διάλογο και ομιλία σε συνθήκες «πραγματικής ζωής». Στο τρίτο θέμα είναι σημαντικό οι μαθητές να εστιάσουν σωστά στο ζητούμενο θέμα και να μην αναλωθούν σε πληροφορίες που δεν αφορούν το μάθημα, πέρα από ελάχιστα φατικά στοιχεία που χρειάζονται για να προωθήσουν τον διάλογο στη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση. Υπενθυμίζεται στους μαθητές, εάν παραστεί ανάγκη, ότι η εργασία μας δεν στοχεύει στην καλή ηθοποιία αλλά στην άσκηση της σκέψης και της έκφρασης. Στο τέταρτο θέμα έχουμε δύο σύντομους λόγους από το ίδιο πρόσωπο σε διαφορετικά ακροατήρια, με διαφορετικό σκοπό. Η εναλλαγή αυτή, η οποία προφανώς επηρεάζει το περιεχόμενο των λόγων, απαιτεί από τον μαθητή να επικαλεστεί διαφορετικά και ίσως συγκρουόμενα μεταξύ τους επιχειρήματα, κατανοώντας έτσι τη δυσκολία να δώσει κανείς πειστικές εξηγήσεις για τις πράξεις του σε ακροατήρια με αντικρουόμενες μεταξύ τους τοποθετήσεις. Εδώ μπορεί να επισημανθεί στα παιδιά ο διαθεματικός συσχετισμός με το μάθημα της Γλώσσας, όπου διδάσκεται η διαφοροποίηση της γλώσσας ανάλογα με την περίσταση (Έκφραση-Έκθεση Α΄ Λυκείου, σελ. 33-35).

Β. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Οι εργασίες 1 και 2 δόθηκαν ως γραπτές εργασίες στο σπίτι και ο έλεγχός τους έγινε προφορικά το πρώτο δεκάλεπτο της διδακτικής ώρας. Παραδόθηκαν έπειτα στη διδάσκουσα και επιστράφηκαν με γραπτή αξιολόγηση. Για τις εργασίες 3 και 4 αφιερώθηκε μία διδακτική ώρα, στην οποία μίλησαν ενώπιον της τάξης οι περισσότεροι μαθητές. Σκόπιμα δόθηκε αυτός ο διδακτικός χρόνος στα πρώτα δύο κεφάλαια της ύλης, ακριβώς για να κατανοήσει πλήρως ακόμα και ο πιο αδιάφορος μαθητής τα πρώτα, κομβικής σημασίας για τη συνέχεια, γεγονότα. Διότι βασική προϋπόθεση για να κερδηθεί ο μαθητής και να διατηρήσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή του στο συγκεκριμένο μάθημα είναι να παρακολουθεί την αφήγηση του κειμένου, το οποίο σκόπιμα έχει επιλεγεί για τη δραματικότητα των γεγονότων και για τα μηνύματα που μεταφέρει.

Ακολουθούν κάποιες παρατηρήσεις α) ως προς την ανταπόκριση των μαθητών στις γραπτές και στις προφορικές εργασίες, και β) ως προς την γραπτή αλληλοαξιολόγηση των μαθητών.

ι) ΣΧΟΛΙΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Εργασίες στο θέμα 1: Περισσότεροι μαθητές προτίμησαν τη μορφή της ομιλίας και λιγότεροι του άρθρου. Κάποια κείμενα φαίνονται γραμμένα διεκπεραιωτικά, π.χ.

Αγαπητοί συμπολίτες, λυπάμαι αλλά πρέπει να σας πω κάποια δυσάρεστα νέα. Τα άσχημα αυτά νέα είναι πως οι ολιγαρχικοί σκότωσαν τον αρχηγό μας και πήραν την εξουσία στα χέρια τους. Παρ' όλ' αυτά δεν πρέπει να τα παρατήσουμε, πρέπει να σηκώσουμε το κεφάλι και να προσπαθήσουμε να ξανακερδίσουμε την εξουσία.

Οι μαθητές που έγραψαν λακωνικό κείμενο, καθώς «δεν ήξεραν τι άλλο να γράψουν», άκουσαν ιδέες για εμπλουτισμό του κειμένου τους. Τα περισσότερα κείμενα ωστόσο δείχνουν με την έκταση και το περιεχόμενό τους πως οι συντάκτες τους αφιέρωσαν χρόνο και έγραψαν με μεράκι. Για παράδειγμα, στο ακόλουθο κείμενο εκτάσεως 424 λέξεων ο μαθητής, έχοντας μπει στον ρόλο που ορίζει η άσκηση, αναπτύσσει επιχειρηματολογία υπερασπιζόμενος την πράξη των ολιγαρχικών και επικαλείται το συναίσθημα των ακροατών Κερκυραίων, με σαφή σκοπό την άγρα οπαδών της πολιτικής παράταξης που εκπροσωπεί.

Λαέ της Κέρκυρας, ξημέρωσε μία δύσκολη μέρα για όλους εμάς τους οπαδούς της μεγάλης ολιγαρχικής παράταξης! Η επιβολή του δυσβάστακτου οικονομικού προστίμου εις βάρος των οπαδών της παράταξής μας και η ανένδοτη στάση των βουλευτών απέναντι στο εύλογο αίτημά τους, να πληρώσουν με δόσεις τα χρήματα αυτά, αποτελούν εμφανή σημεία μιας μεροληπτικής και πολύ περισσότερο εκδικητικής συμπεριφοράς απέναντί τους. Αν μάλιστα ληφθεί υπόψη πως οι ολιγαρχικοί συμπολίτες μας δεν αρνήθηκαν να πληρώσουν το πρόστιμο που τους επιβλήθηκε, αλλά ζήτησαν απλώς μια διευκόλυνση στον τρόπο αποπληρωμής, τότε γίνεται ακόμη πιο σαφές πως τόσο η δίκη όσο και η απαίτηση της άμεσης εξόφλησης του προστίμου είχε πολιτικά κίνητρα.

Συμπολίτες μου, μέσα σε αυτό το τεταμένο πολιτικό κλίμα και υπό την έντονη και άδικη πίεση της πολιτείας, αθώες οικογένειες ολιγαρχικών έδωσαν ένα τόσο σημαντικό τμήμα της περιουσίας τους, διότι στόχος ήταν η οικονομική και κοινωνική εξαθλίωσή τους. Ήταν λοιπόν το λιγότερο αναμενόμενη μια έντονη αντίδραση από την πλευρά τους, αφού οδηγήθηκαν σε πλήρες αδιέξοδο.

Ο Πειθίας, αρχηγός των δημοκρατικών, θέλησε να εκμεταλλευτεί την επιρροή που ασκούσε στους υπόλοιπους βουλευτές, όχι για να αποκαταστήσει κάποιο ζήτημα ηθικής, αλλά για να εξοντώσει τους αντιπάλους του και μεθοδικά να τους εξωθήσει στον οικονομικό και πολιτικό αφανισμό τους. Η εκδικητική μανία, η μικρότητα και η πολιτική εμπάθεια αυτού του ανθρώπου δεν μπορεί να μείνει χωρίς απάντηση από τους διωκόμενους οπαδούς μας.

Αγαπητοί συμπολίτες μου, εκτός από το οικονομικό ζήτημα και τις προσωπικές διαφορές, ο κύριος αντίπαλός μας θα έθετε σε κίνδυνο το μέλλον ολόκληρης της πόλης μας, εφόσον θα μπορούσε απερίσπαστος να οδηγήσει την Κέρκυρα σε μια συμμαχία με τους Αθηναίους. Η πράξη επομένως των ολιγαρχικών οπαδών μας, ήταν πάνω απ' όλα μια πράξη πατριωτισμού, αφού θέλησαν να προστατέψουν την πόλη μας από μια εντελώς ασύμφορη, επικίνδυνη και καταστροφική συμμαχία. Η συμμαχία με την Αθήνα σημαίνει επί της ουσίας

υποδούλωση σε αυτήν με βαρύτατες κυρώσεις για όλους εμάς τους Κερκυραίους, αν προβούμε σε ενέργειες που θα δυσανεξίσουν τους αμείλικτους νέους συμμάχους μας. Θα πρέπει να ξεχάσουμε την ανάκαμψη του νησιού μας, κάθε οικονομική και εμπορική πρωτοβουλία, γιατί οι Αθηναίοι θα καθορίζουν ποιες θα είναι οι δραστηριότητες του νησιού, πάντα με γνώμονα το κέρδος και το όφελος της εμπορικά ανταγωνιστικής Αθήνας.

Πολίτες της Κέρκυρας, οι ομοϊδεάτες μας οδηγήθηκαν σε ακραίες πράξεις για να διαφυλάξουν όλους εμάς. Απώτερο κίνητρό τους δεν ήταν παρά το ενδιαφέρον τους για το καλό της πατρίδας.

Πατριώτες μου, θα ενημερωθείτε εκ νέου μετά από τη σύγκληση της Εκκλησίας του Δήμου, κατά την οποία οι οπαδοί μας έχουν την πρόθεση να ακούσουν και να σεβαστούν τη γνώμη των πολιτών.

Εργασίες στο θέμα 2: Είναι ενδιαφέρον το ότι ένας από τους σαφώς πιο εξωστρεφείς μαθητές της τάξης επέλεξε την πιο «εσωστρεφή» από τις δύο εργασίες. Στο κείμενό του εστιάζει στην έννοια του θανάτου ως τιμήματος για την υπεράσπιση προσωπικών ιδεών και εμβαθύνει πολύ εύστοχα στην έννοια της ουδετερότητας που υποστηρίζεται από μερίδα Κερκυραίων πολιτών: ουδετερότητα λόγω δειλίας ή ως σοφή απόφαση που θα οδηγήσει σε δύναμη της πόλης; Καταλήγει στη ρεαλιστική αντιμετώπιση του διλήμματος περί ουδετερότητας:

Αγαπημένο μου ημερολόγιο,

σήμερα πληροφορηθήκαμε ότι η Βουλή μεταμορφώθηκε σε σφαγείο. Πάνω από 60 άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους. Άλλοι άδικα, άλλοι για να υπερασπιστούν έναν ολόκληρο λαό. Όλα αυτά γίνονται για δύο διαφορετικές γνώμες, δύο διαφορετικά πολιτεύματα, δύο διαφορετικούς τρόπους ζωής. Καθημερινώς άνθρωποι πεθαίνουν γιατί επιλέγουν τον δικό τους τρόπο ζωής και κάνουν ό,τι περνάει από το χέρι τους για να τον υπερασπιστούν. Για να πετύχεις κάτι όμως πολλές φορές έχει σκληρά τιμήματα. Ο ένδοξος θάνατος για όλους αυτούς τους ανθρώπους είναι κάτι που περιμένουν όλη τους τη ζωή, χιλιάδες χρόνια αργότερα θα μας θυμούνται, θα «ζουν» τα ονόματά μας. Θα λένε, να αυτοί είναι, αυτοί που θυσιάσαν τη ζωή τους για να πετύχουν τον στόχο τους.

Εμάς όμως, σαν Κερκυραίους, πώς θα μας θυμούνται άραγε; Θα λένε ότι η δειλή Κέρκυρα δεν συμμετείχε ποτέ σε συμμαχικό πόλεμο, πάντα κρατούσε ουδέτερη στάση για να μην κινδυνεύσει ποτέ; Από την άλλη μπορεί να μας θυμούνται ως έναν σοφό λαό που αποστασιοποιήθηκε από τις εμφύλιες διαμάχες και ήταν μια μεγάλη αυτόνομη δύναμη. Αργά ή γρήγορα όμως θα πρέπει να πάρουμε μία θέση, σιγά σιγά ολόκληρη η Ελλάδα ετοιμάζεται για πόλεμο, η Κέρκυρα δεν θα αντέξει για πολύ μόνη της ακόμα. Το δικό μας πεπρωμένο έρχεται και εμείς θα πρέπει να είμαστε έτοιμοι.

Εργασίες στα θέματα 3 και 4 (προφορική παρουσίαση): Οι μαθητές είχαν προετοιμάσει και τις δύο εργασίες με σημειώσεις, αλλά δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν μία για την παρουσίαση στην τάξη. Οι περισσότεροι προτίμησαν το θέμα 3 και μίλησαν σε ομάδες των δύο ή και των

τριών, τρεις μαθητές μόνο εκφώνησαν τους λόγους του θέματος 4. Ένας μαθητής είχε συγγράψει ολόκληρους τους λόγους του θέματος 4, αλλά προτίμησε να ενταχθεί σε ομάδα του θέματος 3.

Η απόδοση ήταν ποικίλη, πράγμα που αποτυπώθηκε και στη γραπτή αξιολόγηση των συμμαθητών (βλ. πιο κάτω: ii). Κατά την πορεία η διδάσκουσα χρειάστηκε να δώσει οδηγίες σχετικά με την προφορικότητα του λόγου και την καλύτερη εκφορά, π.χ. *Προσπαθήστε οι διάλογοι να είναι φυσικοί / Μην εξαρτάστε από τις σημειώσεις σας, μιλήστε ελεύθερα*. Μια μαθήτρια που γενικά δεν δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα και έχει πολύ χαμηλή απόδοση αρνήθηκε να σηκωθεί, τελικά μετά από ώθηση και των συμμαθητών μίλησε προς το τέλος της διδακτικής ώρας, διαβάζοντας ό,τι είχε προετοιμάσει. Το σχόλιο που εισέπραξε ήταν ότι η εκφώνηση του λόγου ήταν κακή, όμως το περιεχόμενο άψογο. Γενικά υπήρξαν διαφορές ως προς τη φυσικότητα και την παραστατικότητα της ομιλίας, το άγχος της έκθεσης σε κοινό, την κατανομή του χρόνου ομιλίας στις ομάδες (κάποιοι ομιλητές μαχητικοί, άλλοι υποχωρητικοί και λιγόλογoi). Ως προς το περιεχόμενο υπήρξαν κάποιες ανακρίβειες ή και παρανοήσεις, τις οποίες εντόπισαν οι συμμαθητές στην αξιολόγηση, κατά τα άλλα υπήρξαν διαβαθμίσεις μεταξύ λακωνικής παρουσίασης και εμπλουτισμένης με προσωπικές ιδέες παρουσίασης.

Ακολουθεί ένα ενδεικτικό παράδειγμα απομαγνητοφωνημένου διαλόγου. Η μαθήτρια που έχει τον ρόλο του δημοκρατικού (Δ) ανήκει στις καλές και επιμελείς μαθήτριες, η συνομιλήτριά της (Ο) σε εκείνες που έχουν χαμηλή απόδοση και περιορισμένη συμμετοχή στο μάθημα. Ως προς την εκφορά του διαλόγου είναι χαρακτηριστικό ότι η πρώτη μιλάει πιο φυσικά, η δεύτερη παραθέτει τα επιχειρήματα χωρίς άλλα φατικά στοιχεία που κάνουν αληθοφανέστερο τον διάλογο. Χωρίς να το έχουν διδαχθεί, εφαρμόζουν και οι δύο κάθε φορά κατά την αντίκρουση των επιχειρημάτων τη μέθοδο «ναι μεν, αλλά».

Δ: Αυτή η πράξη εναντιώνεται όχι μόνο στη δημοκρατία αλλά και στην ανθρώπινη ηθική. Δεν μπορείς να μπαίνεις στη Βουλή και να σκοτώνεις 60 αθώα άτομα. Όσο και ενάντιος να είσαι στις απόψεις τους.

Ο: Μας πήγατε σε μία δίκη η οποία ήταν άδικη, μας βάλατε ένα υπέρογκο χρηματικό πρόστιμο και δε δεχτήκατε τον τρόπο που σας ζητήσαμε εμείς να το πληρώσουμε.

Δ: Ναι, αλλά ξεχνάτε ότι την αρχή αυτής της ιστορίας δεν την αρχίσαμε εμείς ως δημοκρατικοί, αλλά εσείς με την πράξη σας που οδηγήσατε τον Πειθία στο δικαστήριο. Άμα δεν είχε ξεκινήσει από κει, δεν πιστεύω ότι θα είχε μια τέτοια εξέλιξη μετά.

Ο: Ο Πειθίας επιδίωκε να οδηγήσει την Κέρκυρα σε μία συμμαχία με τους Αθηναίους, η οποία δεν θα ήταν καθόλου ωφέλιμη για μας,

Δ: Ναι...

Ο: και προσπαθούσε μέσα από τη θέση του να επηρεάσει και τους υπόλοιπους πολίτες.

Δ: Ε, παρόλα αυτά μία τέτοια πράξη δε δικαιολογείται. Αποτελεί πραξικόπημα, αποτελεί έγκλημα.

Ο: Η πράξη μας ήταν αντίδραση απέναντι στην άποψή σας να μην πληρώσουμε σε δόσεις το χρηματικό ποσό, και ήταν μία πράξη η οποία είχε σκοπό να προστατέψει την πόλη μας από μία συμμαχία που θα ήταν καταστροφική.

Δ: Μάλιστα. Και θεωρείτε ότι ο κατάλληλος τρόπος ήταν να σκοτώσετε, και πάλι, 60 άτομα;

Ο: Από τη στιγμή που ήταν αναγκαίο ...

Δ: Τι να σας πω! Αν θεωρείτε εσείς... Αν δηλαδή εγώ χρωστάω σε σας κάποια λεφτά και δεν έχω να σας πληρώσω, και δε με συμφέρει ο τρόπος που συμπεριφέρεστε, να έρθω να σας σκοτώσω;

Ο: Ο βασικός λόγος δεν ήτανε τα λεφτά, ήτανε το ότι ο Πειθίας προσπαθούσε να μας οδηγήσει σε μια συμμαχία μέσα από τη θέση του και ήθελε μέσα από αυτό τον τρόπο να μας οδηγήσει εμάς σε μία κοινωνική και οικονομική εξαθλίωση.

Δ: Μάλιστα. Και θεωρείτε ότι δεν μπορούσατε να βρείτε κάποιο άλλο τρόπο...

Ο: Όχι. Δε γινόταν να βρεθεί άλλος τρόπος. Ο μόνος τρόπος ήταν να σκοτωθεί ο Πειθίας.

Δ: Μάλιστα. Δε συμφωνούμε.

Και ένα δείγμα των ομιλιών των ολιγαρχικών, όπως ορίζει το θέμα 4. Στην πρώτη ομιλία διακρίνεται η χιουμοριστική διάθεση του ομιλητή.

Πιστεύω, αδέρφια μου, ήταν ένας δίκαιος θάνατος αυτός που έγινε σήμερα το πρωί. Ο Πειθίας θέλησε να κάνει τον ήρωα, όμως δε σκέφτηκε τις συνέπειες. Εμείς θα κρατήσουμε την ουδετερότητά μας και θα στείλουμε πρέσβεις στην Αθήνα, ώστε να μη γίνει εχθροπραξία και να έχουμε το κεφάλι μας ήσυχο. Επίσης δεν πιστεύω να διαφωνήσει κανείς, γιατί θα έχετε... ξέρετε εσείς.

Στη δεύτερη ομιλία ενδιαφέρον έχει η πρωτοβουλία του ομιλητή να απευθυνθεί και προς τους Κερκυραίους δημοκρατικούς που, σύμφωνα με τον Θουκυδίδη, έχουν καταφύγει στην Αθήνα, πράγμα που δείχνει έμπνευση και ελεύθερη δημιουργική επεξεργασία της αφήγησης.

Αγαπητοί Αθηναίοι! Η αποστολή πρέσβων στην πόλη σας έχει ως στόχο την ενημέρωσή σας για το εγχείρημά μας και τις εξελίξεις στην Κέρκυρα, οι οποίες είναι συμφέρουσες για την επιμαχία. Η διατήρηση της ουδετερότητας είναι εξαιρετικά κρίσιμη για την πορεία του λαού της Κέρκυρας, αφού οποιαδήποτε παρέκκλιση από την αρχή της ουδετερότητας θα προκαλούσε την άμεση παρέμβαση των Κορινθίων είτε γενικότερα την εμπλοκή της Κέρκυρας σε ριψοκίνδυνες πολεμικές συγκρούσεις, που θα μπορούσαν να ανατρέψουν πλήρως τους σχεδιασμούς μας. Θέλουμε να διαβεβαιώσουμε τους δημοκρατικούς Κερκυραίους πατριώτες μας που κατέφυγαν στην Αθήνα για τα ακόλουθα: ότι

έχουμε την πρόθεση να ακούσουμε τις απόψεις τους, αφού η σύγκληση της Εκκλησίας του Δήμου δείχνει τον σεβασμό μας στους δημοκρατικούς θεσμούς, επίσης ότι η νέα πολιτική κατάσταση που δημιουργήθηκε στο νησί είναι συμφέρουσα για όλους και δεν πρέπει να ανατραπεί.

ii) ΣΧΟΛΙΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΓΡΑΠΤΗ ΑΛΛΗΛΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ο σχολιασμός τριών από τους μαθητές ήταν υποτυπώδης, του τύπου «καλός, παραστατικός, ορθά επιχειρήματα, μέτριος, πολύ καλός». Τρεις άλλοι εμπλούτισαν λίγο περισσότερο τα σχόλιά τους, αλλά περιορίστηκαν στην επανάληψη λίγων σχολίων. Οι υπόλοιποι δεκαοκτώ έκαναν αναλυτικές, εύστοχες παρατηρήσεις, διαφορετικές για κάθε ομιλητή-ομάδα, με αρκετή επιμέλεια. Είναι ενδιαφέρον ότι η ποιότητα των σχολίων δεν είναι ανάλογη της συνολικής επίδοσης των μαθητών. Μαθητές «καλοί» έκαναν πιο μέτρια σχόλια, μαθητές μέτριοι έδειξαν μεγάλη κριτική ικανότητα.

Συγκεκριμένα σχολίασαν κατά κύριο λόγο τον τρόπο της παρουσίασης

- *φυσικότητα, ζωντανός λόγος, πολύ άγχος / διάβασμα από το τεράδιο, δεν υπήρχε επικοινωνία με τους ακροατές, / Ήταν καλά προετοιμασμένος και δε χρειαζόταν να κοιτάει το χαρτί / Ήταν υπερβολικός, υπήρχαν αρκετές διακοπές και κολλήματα / κόμπιαζε / λάθος στάση σώματος / ανασφάλεια, μονοκόμματος διάλογος, πεζός διάλογος χωρίς ιδιαίτερη ένταση / μέσα στον ρόλο της, θα μπορούσε να έχει περισσότερη εκφραστικότητα / ο Κ. πίεζε πολύ και ο Μ. δεν είχε πολλά να πει / οι παύσεις της βοηθούσαν τον Κ. να αντεπιτεθεί / λίγο ανισόρροπος και ανοργάνωτος ο διάλογος / πολλές παύσεις / θεατρική παρουσίαση, παραστατικότητα, πολύ καλή ηθοποιία / απειλητικός / σοβαρότητα / έλλειψη σοβαρότητας / αυθορμητισμός / υποτονική / χωρίς συναισθήματα, άτονο και χωρίς ζωντάνια / επίσημο ύφος / ομαλή ροή λόγου, πολύ χαμηλόφωνη / Ήταν ο μόνος που κατάφερε να παραστήσει τον ρόλο του και να υποκριθεί.*

αλλά και το περιεχόμενο των λόγων:

- *καλή αρχή / ασαφές περιεχόμενο, χάνεται / ωραία επιχειρήματα - σωστά επιχειρήματα - βάσιμα επιχειρήματα - άρτια επιχειρηματολογία / Είπε μόνο ένα επιχειρήμα. / Είχε επιχειρήματα αλλά δεν ταίριαζαν σε αυτά που έλεγε η Σ. / επανάληψη απόψεων / πάρα πολύ πειστικός, ωραίες εναντιώσεις / περιληπτικός / σωστή τακτική αντιμετώπισης προς τα επιχειρήματα του αντιπάλου / λίγες αλλά σωστές σκέψεις / σωστά και επιθετικά επιχειρήματα αλλά όχι αρκετά ώστε να κερδίσει τον Λ. / Θα μπορούσαν να πουν περισσότερα. / σύντομος λόγος / Μπερδεύτηκαν / Τελικά ο διάλογος κατέληξε σε απόλυτη διαφωνία. / καλή επεξήγηση των γεγονότων / αναφορά εις βάθος σε όλα τα γεγονότα και ικανοποιητικό συμπέρασμα / Αντί να προσπαθήσει να προπαγανδίσει απολογήθηκε, πράγμα αντίθετο με τα ιστορικά γεγονότα.*

Λίγα σχόλια αναφέρθηκαν στη γλωσσική πλευρά των ομιλιών

- *ωραίες εκφράσεις / πλούσιο λεξιλόγιο / εκλεπτυσμένο λεξιλόγιο αλλά πολύ ξύλινο συνάμα / μερικά εκφραστικά λάθη*

και στην προετοιμασία και εμπλοκή των συμμαθητών:

- *μίλησε ελάχιστα, δεν έδειχνε ενδιαφέρον / θα μπορούσε να είχε προετοιμαστεί / φαινόταν πως είχε δουλέψει στο σπίτι / καλή προετοιμασία*

Δύο παιδιά πρόσεξαν τη συνεργασία εντός της ομάδας:

- *προσπάθησε ο ένας να βοηθήσει τον άλλον / υπήρχε αρκετός διάλογος μεταξύ των μελών αν και δεν υπήρχε πολλή ομαδικότητα και συνεργασία / καλός συγχρονισμός*

Παρότι ζητήθηκε και αυτοκριτική, αυτή εμφανίστηκε σε λίγους, προφανώς διότι λόγω της συνεχούς εναλλαγής των ομιλητών δεν ήταν αρκετός ο χρόνος για τον ομιλητή να σχολιάσει τον εαυτό του και την ομάδα του, ενώ η επόμενη είχε ξεκινήσει να μιλάει.

- *ήμασταν αρκετά καλή ομάδα με επιχειρήματα και θεωρώ πως πλησιάσαμε αρκετά τα γεγονότα όπως συνέβησαν / ξέχασα να πω κάτι (σχετικά με το...)*

Δεν έλειψε βέβαια και το χιούμορ στα σχόλια:

- *ήμασταν υπέροχες, απλά υπέροχες / τελικά συμφώνησαν ότι διαφωνούν / δεν ακουγόταν καλά αλλά είμαι σίγουρος ότι τα πήγε εξαιρετικά / πολύ καλός διάλογος, με τον T. να κρίνεται νικητής στο τελευταίο λεπτό της αναμέτρησης.*

3.2.2.3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 72 (αγώνας αντιλογίας – γραπτή αξιολόγηση)

A. Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Στην αρχή του κεφαλαίου 72 ο Θουκυδίδης, με χαρακτηριστικά λακωνικό τρόπο, ενημερώνει τους αναγνώστες για την τύχη της αντιπροσωπείας των Κερκυραίων ολιγαρχικών που τόλμησαν να εμφανιστούν ενώπιον των Αθηναίων: οι Αθηναίοι τους συνέλαβαν και τους μετέφεραν στην Αίγινα, από όπου φυσικά δεν υπήρχε δυνατότητα διαφυγής. Μαζί με τους πρέσβεις συνέλαβαν και όσους Κερκυραίους (δημοκρατικούς που είχαν καταφύγει πιο πριν στην Αθήνα) κατάφεραν οι πρέσβεις να πείσουν με τον λόγο που εκφώνησαν. Το θράσος, αλλά και την πονηρία και τη δολιότητα των πρέσβων είχαν την ευκαιρία οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν με την προηγούμενη βιωματική άσκηση (3.2.2.2., θέμα 4, λόγοι των πρέσβων). Η απρόσμενη εξέλιξη των γεγονότων, η οποία δείχνει μεταξύ άλλων ότι η επιχειρηματολογία των πρέσβων δεν έφερε

τα αποτελέσματα που επιδίωκαν, θέτει ωστόσο ένα ηθικό ζήτημα. Τα ερμηνευτικά σχόλια του σχολικού βιβλίου (σελ. 312) το παρουσιάζουν ως εξής: *Η σύλληψη των πρέσβων, που θεωρούνταν πρόσωπα ιερά και απαραβίαστα, αντιστρατεύεται τους κανόνες του «διεθνούς δικαίου» της εποχής. Ωστόσο η ενέργεια των Αθηναίων δικαιολογείται στην παρούσα περίπτωση από την κατάλυση της έννομης τάξης που προηγήθηκε στην Κέρκυρα και από την ανάρμοστη δράση των ίδιων των πρέσβων στην Αθήνα.*

Το σημείο αυτό της αφήγησης παρέχει λοιπόν μια καλή ευκαιρία να προβληματιστούν οι μαθητές για τις έννοιες του διεθνούς δικαίου και του δικαίου γενικότερα και να συζητήσουν για το εάν υπάρχουν παράγοντες που μπορούν να δικαιολογήσουν παράβαση των γραπτών και άγραφων κανόνων. Το ζήτημα προσφέρεται για αγώνα αντιλογίας, καθώς καθεμιά από τις δύο αντίθετες απόψεις μπορεί να υποστηριχτεί με επιχειρήματα. Από μία ομάδα έμπειρη στο ντιμπέιτ ο αγώνας θα μπορούσε να διεξαχθεί με τους κανόνες των επίσημων αγώνων, π.χ. δύο ομάδες των τριών ομιλητών με εξάλεπτη-πεντάλεπτη ομιλία ο καθένας (βλ. 2.3.2.2.1.), ωστόσο στο σχολικό μάθημα είναι προτιμότερο να εφαρμοστεί ένα πιο οικονομικό και σύντομο χρονικά σχήμα. Εδώ προτιμήθηκαν ομάδες των δύο μαθητών, ώστε να διατηρηθούν οι ρόλοι της παρουσίας του θέματος, της αντίκρουσης των επιχειρημάτων, καθώς και της σύνοψης, αλλά να αποφευχθούν οι επαναλήψεις και να διατηρείται το ενδιαφέρον των ακροατών. Ως προς τον χρόνο ομιλίας, καθώς η ανάπτυξη σε ελεύθερο λόγο είναι για τους μαθητές περισσότερο ζητούμενο και λιγότερο κατάκτηση, δόθηκε η οδηγία να μιλήσει κάθε μαθητής «όσο περισσότερο χρόνο μπορεί», με επιθυμητό στόχο τα τρία λεπτά.

Ο αγώνας αντιλογίας αποτελεί την κορωνίδα των ρητορικών αγωνισμάτων, καθώς απαιτεί αυξημένες δεξιότητες σκέψης και έκφρασης. Η εφαρμογή του σε μικρή κλίμακα στη σχολική πράξη, χωρίς ιδιαίτερη αυστηρότητα στην τήρηση κανόνων, αποτελεί μια καλή εμπειρία για όλους τους μαθητές, οι οποίοι θα αναμετρηθούν με τη δυσκολία του δημόσιου λόγου και θα αντιληφθούν στην πράξη τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Σημαντικό είναι εδώ να έχουν ανατροφοδότηση από τους ακροατές τους, επομένως προβλέπουμε και πάλι γραπτή αξιολόγηση του κάθε ομιλητή, αυτή τη φορά σε έτοιμο έντυπο αξιολόγησης.

B. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Ο πρώτος προβληματισμός ως προς την κίνηση των Αθηναίων έγινε κατά την παράδοση του μαθήματος. Μόλις διαβάσαμε την πληροφορία του Θουκυδίδη και χωρίς να δούμε το σχετικό σχόλιο, τέθηκαν οι ερωτήσεις: *Πώς σας φαίνεται η πράξη των Αθηναίων; Ακούνε τους πρέσβεις και αμέσως τους εκτοπίζουν και ουσιαστικά τους φιμώνουν. Είναι σωστή η κίνησή τους; Είναι έξυπνη η κίνησή τους; Γιατί το κάνουν αυτό; Έχουν καλές δικαιολογίες; Ελάτε στη θέση τους! Πείτε ένα επιχειρήμα υπέρ αυτής της κίνησης και ένα κατά.* Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν αυθόρμητα, σταθμίζοντας τα δεδομένα. Δεν αφιερώθηκαν πάνω από δυο-τρία λεπτά εδώ, αλλά δηλώθηκε στα παιδιά ότι αυτό θα είναι θέμα ντιμπέιτ ενώπιον της τάξης και

δόθηκε ως άσκηση στο σπίτι η καταγραφή με λέξεις-κλειδιά επιχειρημάτων για τη μία ή την άλλη άποψη, βάσει και του ερμηνευτικού σχολίου του βιβλίου.

Στην επόμενη διδακτική ώρα συζήτησε η ολομέλεια τα επιχειρήματα που καταγράφηκαν και καθένας συμπλήρωσε στο τετράδιό του τις νέες ιδέες που άκουσε από τους άλλους. Η διαδικασία αυτή κράτησε τα επτά τελευταία λεπτά της ώρας, και ειπώθηκαν αναλυτικά όλα τα επιχειρήματα των υπερασπιστών των πρέσβων, όχι όμως όλα της άλλης πλευράς. Επομένως μπορεί κανείς να θεωρήσει ότι ένα δεκάλεπτο αρκεί για την ολοκλήρωση αυτής της άσκησης, δηλαδή της διατύπωσης επιχειρημάτων του Λόγου και του Αντιλόγου. Τα επιχειρήματα συζητήθηκαν ακριβώς με την προοπτική του αγώνα αντιλογίας, ως προετοιμασία για την προφορική αντιπαράθεση. Επομένως δόθηκαν παραλλήλως και οι κατάλληλες οδηγίες, για παράδειγμα πώς μπορούμε να αναπτύξουμε μία ιδέα δίνοντας έναν προσωπικό τόνο και εμπλουτίζοντας με λογικές σκέψεις, υποθέτοντας άλλα σενάρια, προβλέποντας αντιδράσεις, εικάζοντας λογικές προεκτάσεις. Στόχος αυτού του σταδίου είναι να ασκηθεί το παιδί να σκέφτεται δημιουργικά και να παράγει ιδέες, επιπλέον βέβαια να διακρίνει τις διαφορετικές όψεις ενός ζητήματος, όπως ισχύει σε κάθε αγώνα αντιλογίας.

Στο επόμενο στάδιο προετοίμασε κάθε μαθητής τον δικό του λόγο, έχοντας αυτή τη φορά ενταχθεί στον Λόγο ή στον Αντίλογο. Το θέμα του αγώνα αντιλογίας ή του «μίνι ντιμπέιτ», όπως το ονομάσαμε, ήταν: *Η κίνηση των Αθηναίων να συλλάβουν τους πρέσβεις ήταν ανεπίτρεπτη και απαράδεκτη*. Οργανώθηκε επομένως η τάξη σε δύο ομάδες, σύμφωνα με τις επιθυμίες των μαθητών, και ορίστηκε η διδακτική ώρα που προτιμούσαν να διεξαχθεί ο αγώνας. Φυσικά στο ενδιαμέσο διάστημα προχώρησε η διδασκαλία του κειμένου, μαζί με τη γλωσσική και ερμηνευτική επεξεργασία.

Η προγραμματισμένη για το ντιμπέιτ διδακτική ώρα ξεκίνησε με τη διαρρύθμιση του χώρου. Τοποθετήθηκε παράλληλα με τον πίνακα ένα θρανίο, μπροστά από το οποίο θα στεκόταν ο ομιλητής, και κάθετα στα δεξιά και αριστερά δύο άλλα θρανία αντικριστά, στα οποία θα ήταν οι θέσεις των ομιλητών, δύο του Λόγου και δύο του Αντιλόγου. Όταν είναι η ορισμένη σειρά να μιλήσει, κάθε μαθητής σηκώνεται από τη θέση του και πηγαίνει στο κεντρικό θρανίο, από όπου απευθύνει τον λόγο του προς όλη την τάξη. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία επανέλαβε η εκπαιδευτικός τους κανόνες του «παιχνιδιού», οι οποίοι είχαν αναφερθεί πρόχειρα και κατά την προετοιμασία: Ξεκινάει ο πρώτος ομιλητής της ομάδας του Λόγου, αυτός δηλ. που σύμφωνα τη δοθείσα πρόταση του θέματος είναι εναντίον των Αθηναίων. Ενημερώνει τους ακροατές για το θέμα και αναπτύσσει τα πρώτα επιχειρήματα της ομάδας του. Τον αντικρούει ο πρώτος ομιλητής του Αντιλόγου, ο οποίος στη συνέχεια παρουσιάζει τα επιχειρήματα της δικής του ομάδας. Συνεχίζει ο δεύτερος ομιλητής του Λόγου, ο οποίος αντικρούει τον προηγούμενο, και ολοκληρώνει την επιχειρηματολογία της ομάδας του. Τον διαδέχεται ο δεύτερος ομιλητής του Αντιλόγου, με την ίδια αποστολή.

Πριν την έναρξη ορίστηκε χρονομέτρης και μοιράστηκαν φύλλα αξιολόγησης (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2), για να αξιολογήσει καθένας επωνύμως τους τέσσερις ομιλητές ξεχωριστά, αλλά

και οι ομιλητές τον εαυτό τους: αξιολόγηση της επιχειρηματολογίας, της γλωσσικής έκφρασης και της γενικής παρουσίας, με χρήση της κλίμακας Likert (1-5).⁹⁶ Διαβάσαμε μαζί στην τάξη τις παραμέτρους της αξιολόγησης, ώστε να δοθούν οι απαραίτητες διευκρινίσεις και να μη χάνεται χρόνος για εξοικείωση με το φυλλάδιο την ώρα που μιλούν οι τέσσερις συμμαθητές. Η όλη διαδικασία της προετοιμασίας μέχρι να ξεκινήσει το ντιμπέιτ κράτησε 14 λεπτά, (με μια διακοπή για ανακοινώσεις από τη Διεύθυνση του σχολείου). Στα υπόλοιπα 24 λεπτά μέχρι τη λήξη της διδακτικής ώρας μίλησαν οι δύο πρώτοι διαγωνιζόμενοι, δόθηκε χρόνος για την αξιολόγησή τους, μίλησαν οι επόμενοι, αξιολογήθηκαν και αυτοί γραπτώς, τέλος δόθηκε η δυνατότητα για ερωτήσεις από το κοινό προς τους ομιλητές και απαντήθηκαν δύο ερωτήσεις. Οι τέσσερις ομιλίες δεν έγιναν σε συνεχή ροή όπως σε έναν κλασικό αγώνα αντιλογίας, αλλά με ενδιάμεσες διακοπές, με σκοπό να γίνεται άμεσα η αξιολόγηση του κάθε ομιλητή και να δίνονται οι απαραίτητες διευκρινίσεις και οδηγίες για τους επόμενους.

Στο τέλος της ώρας οι μαθητές παρέδωσαν τα φύλλα αξιολόγησης και, επειδή ήθελαν και άλλα παιδιά να μιλήσουν, αποφασίστηκε να δοθεί μία ακόμα διδακτική ώρα στον αγώνα και ορίστηκαν άλλοι τέσσερις ομιλητές, ώστε να προετοιμαστούν για την επόμενη μέρα.

Θα εστιάσουμε στη συνέχεια σε κάποια ενδιαφέροντα σημεία α) της συζήτησης των επιχειρημάτων που έγινε ως προετοιμασία για τους λόγους, και β) του μαθήματος που αφιερώθηκε στον αγώνα αντιλογίας:

i) Η ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ

Οι μαθητές συγκεντρώνοντας τα επιχειρήματα του Λόγου προς υπεράσπιση των Κερκυραίων πρέσβων βασίστηκαν καταρχήν στον σχολιασμό του σχολικού βιβλίου (βλ. προηγούμενη ενότητα: Η δραστηριότητα):

- *οι πρέσβεις ήταν ιερά πρόσωπα, ήταν ιεροσυλία η σύλληψή τους, προσβολή προς τους θεσμούς*

αλλά προχώρησαν και σε δικές τους ιδέες επεκτείνοντας τη σκέψη τους και τη φαντασία τους:

- *ήταν ένδειξη αγένειας, παραβίαση αρχών φιλοξενίας*
- *αντιδημοκρατική πράξη*
- *βιαστική πράξη*
- *ήταν ανυπεράσπιστοι οι Κερκυραίοι, δεν μπορούσαν να αντισταθούν στην ξένη πόλη, άρα ήταν ανήθικη η πράξη των Αθηναίων*
- *ήταν Κερκυραίοι, έπρεπε οι Αθηναίοι να σεβαστούν τους αντιπροσώπους της πόλης με την οποία συμφώνησαν επιμαχία*
- *το έκαναν για αντεκδίκηση οι Αθηναίοι, λόγω της δολοφονίας των δημοκρατικών στην Κέρκυρα*
- *δεν τους επέτρεψαν να μιλήσουν και να εξηγήσουν τους λόγους της επίσκεψής τους*

⁹⁶ Για την κλίμακα Likert βλ. υποσημείωση 91.

Το τελευταίο επιχείρημα δεν προκύπτει άμεσα από την αφήγηση του Θουκυδίδη (είναι ασαφές αν τελικά πρόλαβαν οι πρέσβεις να μιλήσουν επισήμως ενώπιον των Αθηναίων), ωστόσο σε έναν αγώνα αντιλογίας μπορεί να είναι χρήσιμο, οπότε έγινε δεκτό, άλλωστε έδωσε την ευκαιρία για εμβάθυνση στο περιεχόμενο του κειμένου.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η συζήτηση των επιχειρημάτων στην τάξη ήταν προσανατολισμένη στην προφορική παρουσίασή τους στον αγώνα αντιλογίας που θα ακολουθούσε. Στόχος γενικότερος της γλωσσικής παιδείας, τον οποίο υπηρετεί οπωσδήποτε ένας αγώνας αντιλογίας, είναι η ανάπτυξη της σκέψης και ο αναλυτικός λόγος (βλ. 2.4.2.3.). Οι μαθητές δυσκολεύονται ιδιαίτερα σε αυτό το σημείο, όπως θα φανεί και κατά την ανάλυση του ντιμπέιτ, μάλιστα είναι ενδιαφέρον ότι κατά την προκαταρκτική συζήτηση στην τάξη δύο μαθητές διατύπωσαν την ιδέα τους λακωνικά, με λέξεις-κλειδιά, όπως είχαν κληθεί να τη γράψουν στο σπίτι («αντιδημοκρατική πράξη και βιαστική» / «ένδειξη αγένειας και μη φιλοξενίας»). Έτσι στη συγκεκριμένη επτάλεπτη συζήτηση δόθηκαν δύο φορές σχετικές οδηγίες από τη διδάσκουσα:

- *Αυτό τώρα το «βιαστική», μία λέξη, χωράει ανάπτυξη. Στο ντιμπέιτ θα πείτε πολλά λόγια, δεν θα το πετάξετε έτσι. Γιατί ήταν βιαστική πράξη αυτό που έκαναν...; Τι άλλο θα περιμέναμε...;*
- *Προσέξτε! Γράφουμε μπούλετς τώρα, αλλά αυτό που θα θελήσουμε μεθαύριο τι είναι; Να αναπτύξουμε, να πούμε πολλά λόγια για την κάθε βουλίτσα.*

ii) Ο ΑΓΩΝΑΣ ΑΝΤΙΛΟΓΙΑΣ

Κατά την εξήγηση των κανόνων του ντιμπέιτ διευκρινίστηκε ότι πρόκειται για παιχνίδι, ότι ο ομιλητής εκπροσωπεί την ομάδα του (μιλάει στο α' πληθυντικό πρόσωπο) και ότι σκοπός του δεν είναι να πείσει την αντίπαλη ομάδα, αλλά το κοινό. Και αυτό γιατί οι μαθητές, εάν δεν έχουν εμπειρία αγώνων, έχουν την τάση να μιλούν προσωπικά και να απευθύνονται στον αντίπαλο, ενίοτε με φανατισμό.

Ο χρόνος ομιλίας των 6 και 5 λεπτών που ορίζεται στους επίσημους αγώνες αντιλογίας, φαίνεται πως είναι ανέφικτος για τους μαθητές, όσο ικανοί και να είναι, εάν δεν εξασκηθούν αρκετά. Εδώ δόθηκε η οδηγία να μιλήσει κάθε αγωνιζόμενος όσο περισσότερο χρόνο μπορεί. Παρά τη βοήθεια όμως επί του περιεχομένου, που δόθηκε στην προηγούμενη διδακτική ώρα, και παρά τις προτροπές και τα παραδείγματα ανάπτυξης, ο μεγαλύτερος χρόνος που μετρήθηκε στους τέσσερις ομιλητές μόλις ξεπέρασε τα δύο λεπτά.

Ακολουθούν οι τέσσερις λόγοι απομαγνητοφωνημένοι και σχολιασμένοι, μαζί με τα αποτελέσματα της γραπτής αξιολόγησης των συμμαθητών. Με το δεδομένο ότι στόχοι της παρούσας άσκησης ήταν πρωτίστως η παρουσίαση των ιδεών σε ανεπτυγμένο λόγο και επιπλέον η εξοικείωση των παιδιών με τον δημόσιο λόγο, θα σχολιαστούν οι ομιλίες κυρίως ως προς αυτά τα δύο σημεία.

ΠΡΩΤΟΣ ΟΜΙΛΗΤΗΣ ΛΟΓΟΥ

Αγαπητοί συμμαθητές,

βρισκόμαστε εδώ σήμερα για να συζητήσουμε ένα θέμα πολύ σημαντικό, το οποίο θίχθηκε πολλές φορές και δεν είναι άλλο από την είσοδο των Κερκυραίων στην Αθήνα και τη βίαιη πλέον καθοδήγησή τους στην Αίγινα, όπου μάλιστα φυλακίστηκαν.

Λοιπόν, εμείς πιστεύουμε ότι μια τέτοια πράξη ήταν φυσικά αντίθετη στα ανθρώπινα δικαιώματα, απ' τη στιγμή που δεν είναι λογικό κάποιои άνθρωποι βίαια να παίρνουν κάποιους άλλους και να τους οδηγούν κάπου, έτσι ώστε να μην μπορούν να πάνε πουθενά αλλού μετά.

Επίσης υποστηρίζουμε ότι ήταν τελείως αντιδημοκρατικό, από τη στιγμή που οι Αθηναίοι υποστηρίζουν ότι είναι μια δημοκρατική πόλη.

Κάτι άλλο που θέλουμε να θίξουμε είναι επίσης ότι είναι μια αγενής πράξη, ως προς τους φιλοξενούμενους, επειδή οι ίδιοι ήρθαν στην Αθήνα προκειμένου να συζητήσουν με κάποιους. Επίσης ήταν μια εκδικητική πράξη, κάτι το οποίο μπορούμε να καταλάβουμε από όλα τα γεγονότα τα οποία έχουν προηγηθεί.

Βλέπουμε επίσης εξαπάτηση, επειδή οι άνθρωποι αυτοί που ήρθαν από την Κέρκυρα, από την πόλη τους είχαν σκοπό να διαπραγματευτούν και όχι απλώς να οδηγηθούν στην Αίγινα, ούτως ώστε να μείνουν εκεί πέρα για το υπόλοιπο της ζωής τους, πολύ πιθανόν.

Επίσης θέλουμε να υποστηρίζουμε ότι είναι επίδειξη δύναμης, επειδή οι ίδιοι οι Αθηναίοι θέλανε να δείξουν στους ίδιους τους Κερκυραίους ότι αυτοί είναι πιο ισχυροί.

Αυτά είναι που εμείς θέλουμε να υποστηρίξουμε μέχρι στιγμής.

Ο λόγος είναι δομημένος, καθώς ξεκινάει με σύντομη εισαγωγή και κατακλείεται με σαφή τρόπο, όπως σαφής είναι και διάρθρωση των ιδεών. Ως προς το περιεχόμενο, περιλαμβάνει πολλές ιδέες, αν και στην προκειμένη περίπτωση δεν είναι αυτό το ζητούμενο, ο ομιλητής πρέπει να μοιραστεί τα επιχειρήματα με τον συμπαίκτη του. Εδώ λοιπόν διατυπώνονται έξι ιδέες, όμως λακωνικά, με υποτυπώδη ανάπτυξη και ανεπαρκή στήριξη. Από πλευράς γλωσσικής, η έκφραση είναι απλοϊκή, με επαναλήψεις και λίγα γλωσσικά λάθη. Η εισαγωγή της νέας ιδέας γίνεται τέσσερις φορές με τη λέξη *επίσης*, μία φορά με τη φράση *κάτι άλλο*. Η εκφορά του λόγου ήταν πολύ καλή, ο ομιλητής απείχε από τα συνήθη γεμίσματα με *εεε*, κέρδισε την τάξη, η οποία τον παρακολούθησε συγκεντρωμένη, χωρίς καμία διακοπή. Ο χρόνος της ομιλίας ήταν 1.39 λεπτά. Λόγω της συντομίας του έδωσε την αφορμή στη διδάσκουσα να προτρέψει τους επόμενους ομιλητές για περισσότερη ανάπτυξη, καλώντας τους μεταξύ άλλων να φανταστούν ότι απευθύνονται σε ανθρώπους που διαφωνούν και προσπαθούν να τους πείσουν.

Η αποδελτίωση της γραπτής αξιολόγησης του ομιλητή εκ μέρους των συμμαθητών του (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2) έδωσε τα εξής αποτελέσματα: στην επιχειρηματολογία και στην έκφραση μέσος όρος 4/5, στην παρουσία 3,9/5. Σχολιάζοντας την επιχειρηματολογία επισήμαναν την καθαρή σκέψη του και το ότι είχε πολλά επιχειρήματα αλλά δεν τα ανέπτυξε. Κάποιος έγραψε ότι ο λόγος ήταν «σαν πολιτικού» και πειστικός. Στα σχόλια της έκφρασης αναφέρθηκε καλή διατύπωση, σαφήνεια, αλλά και επανάληψη λέξεων και μικρές παύσεις. Ως προς τη γενική

παρουσία οι συμμαθητές αναγνώρισαν ότι ήταν λίγο αγχωμένος, αλλά επαίνεσαν την αυτοπεποίθησή του, τη σοβαρότητα και την καλή οπτική επαφή με το κοινό.

ΠΡΩΤΗ ΟΜΙΛΗΤΡΙΑ ΑΝΤΙΛΟΓΟΥ

Λοιπόν, όπως ο [προηγούμενος μαθητής] προείπε, οι Αθηναίοι προκειμένου να προστατέψουν την ουδετερότητα, ίσως και την ηρεμία και την ευημερία της πόλης τους, οδήγησαν τους πρέσβεις που ερχόταν από την Κέρκυρα - τους οδήγησαν στην Αίγινα και τους φυλάκισαν. Με αυτή τους την πράξη καταδίκασαν το αποτρόπαιο αυτό έγκλημα, το οποίο συνέβη πριν από λίγες ημέρες στην Κέρκυρα. Δεν νοείται στην εποχή στην οποία ζούμε - ζούσαν τότε οι άνθρωποι, να σκοτώνουν άλλους ανθρώπους επειδή διαφωνούν ουσιαστικά με τις πεποιθήσεις τους. Έπρεπε - Μ' αυτό τον τρόπο έπρεπε να προστατέψουν τον λαό της Αθήνας από οποιαδήποτε λανθάνουσα επιρροή, διότι οι πρέσβεις που ήρθαν είχαν ως σκοπό να πείσουν και να φέρουν με το μέρος τους τους πολίτες της Αθήνας, προκειμένου να τους υποστηρίξουν και να μην κάνουν το αυτονόητο, να κρίνουν ότι μία τέτοια πράξη είναι χωρίς ηθική, είναι ανήθικη αυτή η πράξη. Οι πρέσβεις ωστόσο, γνωρίζοντας το γεγονός ότι είναι ιερά πρόσωπα, δεν ήρθαν ως εκπρόσωποι, δεν ήταν νόμιμοι εκπρόσωποι ολόκληρης της Κέρκυρας, δηλ. δεν εκπροσωπούσαν και τους ολιγαρχικούς και τους δημοκρατικούς, οι οποίοι σ' αυτή την περίπτωση βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, αλλά εκπροσωπούσαν μόνο τους ολιγαρχικούς, οι οποίοι με τη βία πήραν την εξουσία και μάλιστα διετέλεσαν και ένα τόσο αποτρόπαιο έγκλημα.

Σε αντίθεση με την προηγούμενη, αυτή η ομιλία περιλαμβάνει λιγότερες ιδέες αλλά συγκροτεί επιχειρήματα, έστω με αδυναμίες, επομένως είναι πιο κοντά στους στόχους του αγώνα αντιλογίας. Συγκεκριμένα επιχειρηματολογεί υπέρ των Αθηναίων με τους εξής συλλογισμούς:

-Οι πρέσβεις ήρθαν με σκοπό να κερδίσουν την αθηναϊκή κοινή γνώμη υπέρ των ολιγαρχικών Κερκυραίων με ύπουλο τρόπο, εκμεταλλευόμενοι το γεγονός ότι ως πρέσβεις είναι ιερά πρόσωπα και παρότι οι πράξεις τους στην Κέρκυρα υπήρξαν ανήθικες. Αυτό ήταν επικίνδυνο για την Αθήνα. Άρα οι Αθηναίοι δικαίως προστάτεψαν τον λαό τους από αυτούς.

-Οι πρέσβεις έχουν πάρει με τη βία την εξουσία στην Κέρκυρα, άρα δεν είναι νόμιμοι εκπρόσωποι της Κέρκυρας. Επομένως δικαίως οι Αθηναίοι δεν τους δέχονται και τους εκτοπίζουν.

-Οι πρέσβεις εκπροσωπούν τους ολιγαρχικούς της Κέρκυρας, οι οποίοι δολοφόνησαν τους αντιφρονούντες δημοκρατικούς. Η πράξη των ολιγαρχικών ήταν εγκληματική, οπότε δικαίως οι Αθηναίοι την καταδικάζουν εκτοπίζοντας τους πρέσβεις.

Ο τρόπος παρουσίασης των συλλογισμών αυτών υστερεί σε οργάνωση και σαφήνεια, άρα και σε αποτελεσματικότητα. Μάλιστα ο τελευταίος συλλογισμός δεν ολοκληρώνεται, αλλά μένει μετέωρος (οι πρέσβεις εκπροσωπούσαν μόνο τους ολιγαρχικούς). Αντίστοιχα από πλευράς γλωσσικής, πέρα από τα γλωσσικά λάθη (π.χ. διετέλεσαν έγκλημα, λανθάνουσα επιρροή),

υπάρχει μια εκφραστική δυσκαμψία και ασάφεια (π.χ. να προστατέψουν τον λαό από ... λανθάνουσα επιρροή, διότι οι πρέσβεις που ήρθαν είχαν ως σκοπό να πείσουν και να φέρουν με το μέρος τους τους πολίτες της Αθήνας, προκειμένου να τους υποστηρίξουν και να μην κάνουν το αυτονόητο, να κρίνουν ότι μία τέτοια πράξη είναι χωρίς ηθική). Το ξεκίνημα του λόγου είναι αδόκιμο (Λοιπόν, όπως ο ... προείπε) και επιπλέον προδίδει μια σύγχυση ρόλων: ο αντίπαλος προείπε το γεγονός (οδήγησαν τους πρέσβεις...) όχι το επιχείρημα (προκειμένου να προστατέψουν ...). Ο λόγος έχει συνεχόμενη ροή, γι' αυτό και αποδίδεται εδώ σε μία ενιαία παράγραφο, σε αντίθεση με την ομιλία που προηγήθηκε. Η ομιλήτρια σκέφτεται καθώς μιλάει, πράγμα που αποτυπώνεται όχι τόσο σε μεγάλες διακοπές, όσο σε αρκετά γεμίσματα (εεε...) και σε διορθώσεις (στην εποχή στην οποία ζούμε, ζούσαν τότε οι άνθρωποι... Έπρεπε - Μ' αυτό τον τρόπο έπρεπε...).

Η υπεροχή της ομιλήτριας ως προς τη συγκρότηση επιχειρήματος σε σχέση με τον πρώτο ομιλητή του Λόγου δεν έγινε αντιληπτή από τους συμμαθητές, όπως προκύπτει από την αξιολόγηση. Ο μέσος όρος στο αντίστοιχο πεδίο ήταν εδώ $3,3/5$ έναντι $4/5$ του πρώτου ομιλητή. Αυτό πιθανώς οφείλεται στο ότι ο πρώτος ομιλητής θεωρείται από την τάξη ως ιδιαίτερα χαρισματικός στον λόγο, πράγμα που δηλώνει πως οι ακροατές αξιολόγησαν έχοντας εν μέρει διαμορφωμένες εκ των προτέρων απόψεις και προσδοκίες.⁹⁷ Ενδέχεται επίσης να οφείλεται στο ότι ο πρώτος ομιλητής παρουσίασε με σαφή δομή τις ιδέες του, σε αντίθεση με την πρώτη ομιλήτρια του Αντιλόγου, η οποία, σύμφωνα με σχόλιο μαθητή δεν είχε ξεκαθαρίσει καλά τι ήθελε να πει. Φαίνεται επομένως πως είναι πολύ δύσκολο για τους μαθητές, εάν δεν έχουν τη σχετική καθοδήγηση και εμπειρία, να διακρίνουν την ουσία και την αξία των επιχειρημάτων σε έναν προφορικό λόγο πειθούς.

Στα υπόλοιπα δύο πεδία η ομιλήτρια, η οποία μίλησε 2.04 λεπτά, αξιολογήθηκε επίσης χαμηλότερα από τον πρώτο ομιλητή. Ως προς την έκφραση αξιολογήθηκε θετικά η «σωστή διατύπωση και το ωραίο λεξιλόγιο», αρνητικά η έλλειψη σαφήνειας, με μέσο όρο $3,5/5$. Ως προς τη γενική παρουσία οι συμμαθητές έδωσαν μέσο όρο $3/5$, διακρίνοντας πως ήταν λίγο σφιγμένη και αγχωμένη («αλλά προσπαθούσε να μην το δείξει»), είχε ροή λόγου αλλά με μικρές παύσεις σε κάποια σημεία (εεε...), είχε οπτική επαφή με συγκεκριμένα άτομα και όχι με όλους τους ακροατές.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΟΜΙΛΗΤΡΙΑ ΛΟΓΟΥ

Η δεύτερη ομιλήτρια του Λόγου ξεκίνησε δυναμικά, αλλά πολύ γρήγορα έχασε τα λόγια της και χρειάστηκε ενίσχυση από τη διδάσκουσα και την τάξη για να συνεχίσει.

⁹⁷ Είναι χαρακτηριστική η αντίδραση ενός μαθητή όταν ανακοινώθηκε από τον χρονομέτρη ο χρόνος του πρώτου ομιλητή (1,39): «Αν ο [...] μίλησε τόσο λίγο, τι θα είναι σε μας...»

Θα ήθελα να αντικρούσω τα επιχειρήματα της [πρώτης ομιλήτριας του Αντιλόγου] λέγοντας πως οι Αθηναίοι έδειξαν ασέβεια προς τους πρέσβεις, οι οποίοι ήταν πρόσωπα ιερά και απαραβίαστα, έδειξαν εκδικητικό πνεύμα [σύντομη παύση]

Χαμηλόφωνη υπόδειξη της διδάσκουσας: Ανάπτυξέ το αυτό το πρώτο, ασέβεια, τι είναι η ασέβεια, γιατί ασέβεια...

Οι πρέσβεις ήταν πρόσωπα που προστατευόντουσαν από το διεθνές δίκαιο, έδειξαν εκδικητικό πνεύμα γιατί οι δημοκρατικοί έχουν ψηφίσει ένα πολίτευμα το οποίο έχει τη λογική, τον λόγο, το διάλογο και έκαναν μια ανήθικη πράξη, εεε [παύση]

Διδάσκουσα: Ωραία. Δεν πειράζει, περιμένουμε.

Μαθητής: Δε θέλω να μου αγχώνεσαι!

έκαναν μια ανήθικη πράξη,

[παύση]

Κυρίαα... (προς τη διδάσκουσα, δηλώνοντας τη δυσχερή θέση της και ζητώντας βοήθεια)

Διδάσκουσα (χαμηλόφωνα): Πες τι έγινε! Στάσου σε ένα σημείο και εξήγησέ το.

Έδειξαν αγένεια και θέμα φιλοξενίας, το οποίο οι δημοκρατικοί ισχυρά διαφωνούν σε αυτό. Ήταν μια πράξη εκ μέρους τους και φυσικά αντιδημοκρατική, διότι το πολίτευμά τους υποστηρίζει ότι πρώτα πρέπει να λειτουργούν με τον διάλογο και τη συζήτηση χωρίς να καταφεύγουν σε βιαστικές αποφάσεις.

[παύση]

Διδάσκουσα (χαμηλόφωνα): Ωραία. Και το άλλο με την ασέβεια, γιατί ήταν ασέβεια να τους πιάσουν.

Συνολικά η μαθήτρια έκανε τέσσερις παύσεις και κατέβηκε από το βήμα δηλώνοντας αδυναμία να ολοκληρώσει τον λόγο της. Από την αρχή της ομιλίας ως το τέλος πέρασαν 2.29 λεπτά, ο καθαρός χρόνος ομιλίας ήταν βέβαια πολύ λιγότερος. Όπως δήλωσε και η ίδια, είχε προετοιμαστεί και μπορούσε να μιλήσει καλύτερα, αλλά έπαθε το συνηθισμένο μπλακ-άουτ του δημόσιου ομιλητή, βρέθηκε δηλ. από το άγχος σε κατάσταση αμηχανίας και αδυναμίας να σκεφτεί. Η ψυχολογική ενίσχυση από τη διδάσκουσα και την τάξη, η οποία περίμενε με πολύ σεβασμό και υπομονή, έφερε αποτέλεσμα, ωστόσο δεν ήταν αρκετή για να απεμπλακεί εντελώς η ομιλήτρια από τον φόβο της δημόσιας έκθεσης.

Αντιστοίχως η υπόδειξη ιδεών για ανάπτυξη είχε πενιχρό αποτέλεσμα. Η μαθήτρια έμεινε πιστή στις σημειώσεις που είχε και δεν μπόρεσε να αυτενεργήσει όσο ήταν στο κέντρο

της προσοχής. Διατύπωσε συνολικά πέντε ιδέες, οι τρεις αποτελούσαν επανάληψη των ιδεών του πρώτου ομιλητή του Λόγου (αντιδημοκρατική πράξη, αγενής-αφιλόξενη, εκδικητική), οι άλλες δύο ήταν η δική της συμβολή: το ότι η πράξη των Αθηναίων συνιστούσε ασέβεια και το ότι ήταν ανήθικη πράξη. Το περί ασέβειας είναι κεντρικό επιχείρημα (αναφέρεται στα σχόλια του σχολικού βιβλίου), άρα θα ήταν προτιμότερο να ειπωθεί από τον πρώτο ομιλητή, το περί ανήθικης πράξης είναι ανάλογο με το επιχείρημα του συμπαίκτη της περί εξαπάτησης. Στηρίζει εδώ η ομιλήτρια την ιδέα της ασέβειας (ήταν πρόσωπα ιερά και απαραβίαστα, προστατευόντουσαν από το διεθνές δίκαιο) και της αντιδημοκρατικότητας (διότι το πολίτευμά τους υποστηρίζει ότι πρώτα πρέπει να λειτουργούν με τον διάλογο και τη συζήτηση χωρίς να καταφεύγουν σε βιαστικές αποφάσεις), στηρίζει υποτυπωδώς την ιδέα της ανήθικης πράξης (τραβώντας τους πρέσβεις), αφήνει αστήρικτη την ιδέα της εκδικητικότητας και της αγένειας. Από πλευράς γλωσσικής ο λόγος εμφανίζει πολλά εκφραστικά λάθη και ασυνταξίες, οι οποίες εν μέρει μπορούν να αποδοθούν στο άγχος της ομιλήτριας.

Η αξιολόγηση των συμμαθητών αποτύπωσε την αδυναμία του λόγου με μέσους όρους 2,5/5 στην επιχειρηματολογία (ωραίος πρόλογος, λογικά επιχειρήματα, όχι και τόσο καλά επιχειρήματα, λακωνική, δεν ανέπτυξε), 2,6 στην έκφραση (αρκετά καλό λεξιλόγιο, σωστά διατυπωμένο αλλά μικρός λόγος, πολλά εεε, παύσεις, λόγω του άγχους χάθηκε, δεν ήταν σαφής) και 2,4 στη συνολική παρουσία (ξεκίνησε με σωστό ύφος, γρήγορος ρυθμός, αγχωμένη, ανασφάλεια, τρακ, δεν είχε φυσικότητα, όχι καλή οπτική επαφή).

Επειδή η τάξη ήρθε για πρώτη φορά αντιμέτωπη με ομιλητή που χάνει τον ειρμό των σκέψεών του και αδυνατεί να συνεχίσει, δόθηκε η ευκαιρία στη διδάσκουσα να σχολιάσει, φυσικά με σκοπό να τοποθετήσει το φαινόμενο στις διαστάσεις του και να ενισχύσει τους επόμενους ομιλητές. Ειπώθηκε λοιπόν ότι και ο πιο καλός και πεπειραμένος ομιλητής μπορεί να βρεθεί σε αμηχανία, ότι πρόκειται για κάτι φυσικό, που έχει συμβεί και στους μεγαλύτερους αγώνες ντιμπέιτ. Επαινέθηκαν οι μαθητές γιατί παρά τη δυσκολία έδειχναν άνεση προς το κοινό, επαινέθηκε το κοινό για την υποστηρικτική στάση του, επίσης δόθηκαν συστάσεις για το πώς, με λογικές σκέψεις, αντιμετωπίζει ο ομιλητής ένα μπλακ-άουτ.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΟΜΙΛΗΤΡΙΑ ΑΝΤΙΛΟΓΟΥ

Θα ήθελα να αντικρούσω τα επιχειρήματα της Φ. και να πω ότι οι πρέσβεις δεν είχαν κανένα δικαίωμα να, ενώ ήταν από μια άλλη πόλη, να προσπαθήσουν να μεταπείσουν τους πολίτες μιας άλλης πόλης. Η πράξη τους ήταν ανάρμοστη και θρασυτάτη, δεν ήταν νόμιμοι εκπρόσωποι της Κέρκυρας, αλλά των ολιγαρχικών που με τη βία είχαν πάρει την εξουσία [παύση]

Οι Αθηναίοι με αυτή τους την πράξη καταδίκασαν το αίτημα των ολιγαρχικών Κερκυραίων, έπρεπε να προστατέψουν τον λαό τους από οποιαδήποτε λανθάνουσα επιρροή [παύση]

Η μαθήτρια έμεινε στο βήμα 1.25 λεπτά, ο καθαρός χρόνος ομιλίας ήταν λιγότερος. Η ενθάρρυνση της διδάσκουσας στη δεύτερη παύση (*πες κάτι από αυτά με πιο πολλά λόγια, φαντάσου ότι κάποιος είναι αντίθετος*) δεν έφερε αποτέλεσμα. Ο λόγος ήταν λακωνικός, δεν έγινε ανάπτυξη κάποιας ιδέας, ουσιαστικά παρουσιάστηκαν οι ιδέες σε πολύ συνοπτική μορφή, όπως ήταν καταγεγραμμένες στις σημειώσεις. Μάλιστα η φράση «*οι Αθηναίοι με αυτή τους την πράξη καταδίκασαν το αίτημα των ολιγαρχικών Κερκυραίων*» φαίνεται πως αποτελεί επανάληψη της φράσης της συμπαίκτριας (της 1^{ης} ομιλήτριας του Αντιλόγου): «*με αυτή τους την πράξη καταδίκασαν το αποτρόπαιο αυτό έγκλημα ...*» με ενδεχόμενη λανθασμένη ανάγνωση των σημειώσεων. Αντίστοιχη είναι η επανάληψη της χαρακτηριστικής φράσης «*να προστατέψουν τον λαό της Αθήνας από οποιαδήποτε λανθάνουσα επιρροή*». Ως προς την επιχειρηματολογία επομένως, η δεύτερη ομιλήτρια του Αντιλόγου συμβάλλει με ένα μόνο νέο επιχείρημα (*οι πρέσβεις δεν είχαν κανένα δικαίωμα να, ενώ ήταν από μια άλλη πόλη, να προσπαθήσουν να μεταπείσουν τους πολίτες μιας άλλης πόλης*), το οποίο όμως δεν είναι αποδεκτό ως ορθό. Η ομιλήτρια δεν έδειξε να έχει ανεξέλεγκτο άγχος, περισσότερο οφείλεται η αδυναμία ανάπτυξης επιχειρημάτων σε γενικότερες αδυναμίες ως προς τη σχολική επίδοση, και βέβαια στην περιορισμένη εξάσκηση σε ρητορικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες.

Η αξιολόγηση της τάξης έδωσε και εδώ παρόμοια αποτελέσματα με εκείνα της ομιλήτριας που προηγήθηκε, δηλ. 2,6 στην επιχειρηματολογία (*σωστές ιδέες, αλλά δεν τις ανέπτυξε, όχι τόσο πειστική, κακή προετοιμασία, διάβαζε μπούλες, μέτρια επιχειρήματα αν και, αντί να υποστηρίξει τους Αθηναίους, κατηγορούσε τους Κερκυραίους*), 2,55 στην έκφραση (*καλό λεξιλόγιο, αρκετές παύσεις, μέτρια διατύπωση, δεν είχε τόσο ανεπτυγμένο λόγο*) και 2,35 στη γενική παρουσία (*προσκολλημένη στο χαρτί, δεν είχε φυσικότητα, μονότονος λόγος, απέφυγε την οπτική επαφή*).

Μία παρατήρηση κλείνοντας, ως προς τον τρόπο που αξιολόγησε η τάξη. Σε κάποια πεδία διαπιστώθηκαν αντιφατικά σχόλια από διαφορετικούς μαθητές, πχ. *δεν είχε φυσικότητα - είχε μόνο φυσικότητα και τίποτε άλλο, λογικά και πειστικά επιχειρήματα - όχι και τόσο καλά επιχειρήματα*. Αυτό μπορεί να αποδοθεί σε αντίληψη από διαφορετικές οπτικές, σε αδυναμία κρίσης, σε προχειρότητα και περιορισμένη προσοχή, αλλά ενδεχομένως μπορεί να συσχετιστεί και με την εξής παρατήρηση: Παρότι οι συμμαθητές ήξεραν ότι τα γραπτά σχόλιά τους δεν προβλεπόταν να κοινοποιηθούν στην τάξη, είναι ενδιαφέρον το ότι κατέβαλαν προσπάθεια να μην απογοητεύσουν τον συμμαθητή / τη συμμαθήτρια και να καταγράψουν οπωσδήποτε και θετικά στοιχεία, εφαρμόζοντας προφανώς σχετική γενική οδηγία που είχαν ακούσει από τη διδάσκουσα σχετικά με την αξιολόγηση ενός ομιλητή.

3.2.2.4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 73 (διάδρομος συνείδησης)

Α. Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Στο κεφάλαιο 73 ο Θουκυδίδης έχει μεταφέρει την αφήγηση στην Κέρκυρα, όπου ολιγαρχικοί και δημοκρατικοί, εγκατεστημένοι σε διαφορετικά σημεία της πόλεως, ετοιμάζονται για αναμέτρηση. Για τον λόγο αυτό, και προσπαθώντας να ενισχύσουν τις δυνάμεις τους, καταφεύγουν και οι δύο πλευρές στους δούλους, οι οποίοι υπερέβαιναν τότε τον μισό πληθυσμό της Κέρκυρας.⁹⁸ Προσπαθεί λοιπόν κάθε πλευρά να προσεταιριστεί τους δούλους, «υποσχόμενη ελευθερία» σύμφωνα με τον ιστορικό.

Το σημείο αυτό προσφέρεται ιδιαίτερα για εφαρμογή του διαδρόμου συνείδησης,⁹⁹ και μάλιστα με ευρύ ορίζοντα δημιουργικότητας, καθώς οι μαθητές καλούνται, έχοντας ελάχιστα δεδομένα στη διάθεσή τους, να φανταστούν και να υποθέσουν με ποια επιχειρήματα κάθε πλευρά θα μπορούσε να πείσει τους δούλους να την προτιμήσουν. Τα μόνα στοιχεία που διαθέτουν, πέρα από το επιχείρημα που αναφέρει ο Θουκυδίδης, είναι οι λίγες πληροφορίες του σχολικού βιβλίου: ότι «η τάξη των δούλων ιδεολογικά και κοινωνικά αισθανόταν εγγύτερα στους δημοκρατικούς»¹⁰⁰ και ότι «η συμπεριφορά των δημοκρατικών ήταν πιο ήπια απέναντι στους δούλους».¹⁰¹

Πρόκειται για δραστηριότητα στην οποία συμμετέχει όλη η τάξη. Στόχος είναι να σκεφτούν οι μαθητές επιχειρήματα, τα οποία όμως σε αυτήν την άσκηση πρέπει να διατυπωθούν πολύ συνοπτικά, με λίγες μόνο λέξεις. Σε αντίθεση με την αναλυτική σκέψη και την ανάπτυξη που ήταν ο στόχος των προηγούμενων ασκήσεων, εδώ στόχος είναι η σύμπτυξη, δηλ. πρέπει να εστιάσει ο μαθητής στην ουσία του επιχειρήματος και να την εκφράσει λακωνικά και στοχευμένα (βλ. 2.4.2.3.). Προηγείται λοιπόν ως προετοιμασία του παιχνιδιού η συγκέντρωση των επιχειρημάτων. Αυτό μπορεί να γίνει κατά την παράδοση με ανταλλαγή ιδεών ή να δοθεί ως εργασία στο σπίτι, με συνακόλουθη συζήτηση στην τάξη ή και χωρίς εμπλοκή του καθηγητή. Κάθε ομάδα (δημοκρατικοί και ολιγαρχικοί) έχουν στη συνέχεια λίγο χρόνο για να μοιράσουν τα επιχειρήματα και να ορίσουν τις θέσεις τους. Η καθεαυτή διάρκεια του παιχνιδιού είναι σύντομη και μπορεί να επαναληφθεί και δεύτερη φορά εάν υπάρχει επιθυμία από τους μαθητές. Είναι σημαντικό όμως ο μαθητής που εδώ υποδύεται τον δούλο και περνάει από τον διάδρομο συνείδησης, να εκφράσει στο τέλος του διαδρόμου τις σκέψεις και τις εντυπώσεις του ενώπιον της ομάδας.

⁹⁸ Ερμηνευτικά σχόλια σχολικού βιβλίου, σελ. 313.

⁹⁹ Για τη δραστηριότητα βλ. Κουκουνάρας-Λιάγκης 2010: 93, Δεμερτζή & Λεουτσάκος 2017: 58.

¹⁰⁰ Ερμηνευτικά σχόλια σχολικού βιβλίου, σελ. 314.

¹⁰¹ ό.π., σε παράθεμα από κείμενο του Α. Μπαγιόνα.

B. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Αφού έγινε η επεξεργασία και η ερμηνεία του κειμένου στην τάξη (αρχαίο κείμενο, γλωσσική εξομάλυνση, μελέτη των σχολίων του διδακτικού βιβλίου), ανακοινώθηκε ότι «θα παίξουμε διάδρομο συνείδησης». Η τάξη είχε μια πρώτη εμπειρία του παιχνιδιού δύο μήνες νωρίτερα, κατά τη διδασκαλία του Ξενοφώντα, οπότε υπενθυμίστηκε η διαδικασία και χωρίστηκαν τα παιδιά σε δύο ομάδες, δημοκρατικών και ολιγαρχικών. Κάθε ομάδα ανέλαβε να διατυπώσει επιχειρήματα με τα οποία θα προσπαθήσει να κερδίσει τους δούλους με το μέρος της. Σε ερώτηση μαθήτριας εάν πρόκειται για διαδικασία παρόμοια με του αγώνα αντιλογίας, δόθηκε η απάντηση ότι ο εντοπισμός επιχειρημάτων αποτελεί κοινό στοιχείο, όμως εδώ ασκούμε την σύμπτυξη του επιχειρήματος, αναζητούμε μια σύντομη και ισχυρή χαρακτηριστική διατύπωση, που θα εντυπωθεί στο μυαλό του «δούλου». Ζητήθηκε από την εκπαιδευτικό να προτείνουν κάποια παραδείγματα οι μαθητές στην τάξη, ώστε να επιβεβαιώσουν τι είδους επιχειρήματα θέλουμε και σε ποια μορφή. Η ετοιμασία των επιχειρημάτων δόθηκε στο σπίτι ως ατομική εργασία.

Η επόμενη διδακτική ώρα ξεκίνησε με την προετοιμασία του παιχνιδιού. Ορίστηκαν ως δούλοι τρία παιδιά που στο προηγούμενο μάθημα είχαν απουσιάσει. Στην συνέχεια αφιερώθηκαν 10 λεπτά για να ανταλλάξει κάθε ομάδα ιδέες, να επιλέξει τα καλύτερα επιχειρήματα και να ορίσει ποιος θα χρησιμοποιήσει την κάθε πρόταση. Λίγοι μαθητές που δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι, εντάχθηκαν στην ομάδα τους και εκεί ετοιμάστηκαν κατάλληλα.

Τα επιχειρήματα που διατυπώθηκαν από τις δύο πλευρές ήταν πλούσια, με δεδομένες τις πενιχρές πληροφορίες του ιστορικού κειμένου, ενδεικτικά (από τις σημειώσεις των τετραδίων) τα εξής:

Θα είσαι ελεύθερος, δε θα ανήκεις σε κανέναν. / μείωση υποχρεώσεων / απόκτηση δικαιωμάτων / ισοτιμία / ανεκτικότητα / καλύτερη θέση / Θα εισακουστούν οι γνώμες. / Θα δεχτείτε προστασία. / Αν χαθεί ο πόλεμος, κινδυνεύετε. / Δεν θα βιαιοπραγούμε. / Δεν κάνουμε αδικίες. / Θα σε βασανίσουμε. / Θα πεθάνεις αν δεν έρθεις. / Με τους χαμένους θα χαθείς. / Θα κερδίσεις την εύνοιά μας.

Εφαρμόσαμε τον διάδρομο συνείδησης τρεις φορές συνολικά: τρεις διαφορετικοί «δούλοι» πέρασαν έχοντας κλειστά τα μάτια από τον διάδρομο που σχημάτισαν οι συμμαθητές τους και άκουσαν τις προτροπές τους. Οι δύο πρώτοι μαθητές δυσκολεύτηκαν να καταλήξουν σε συμπέρασμα ζυγίζοντας όσα άκουσαν· περισσότερο επανέλαβαν τις προτάσεις που συγκράτησαν. Ο τρίτος μαθητής ανακοίνωσε στο τέλος του διαδρόμου τις σκέψεις του με πιο ολοκληρωμένο τρόπο:

Σύμφωνα με τη μία πλευρά, σύμφωνα με τους δημοκρατικούς, αν πάω μαζί τους, θα είμαι ελεύθερος για το υπόλοιπο της ζωής μου και θα έχω και τα πολιτικά μου δικαιώματα. Αν πάω όμως με τους ολιγαρχικούς, πολύ θάνατο άκουσα. Κάτι θα με φυλακίσουν, κάτι θα με

σκοτώσουν..., αν δεν τους ακολουθήσω. Προτιμώ έναν τίμιο θάνατο, για την πατρίδα μου, να λένε στα παιδιά μου και στα εγγόνια μου ότι πέθανα ελεύθερος. Διαλέγω τους δημοκρατικούς.

Ο μαθητής διέκρινε ως κεντρικό επιχείρημα των δημοκρατικών την υπόσχεση για ελευθερία, ως κεντρικό επιχείρημα των ολιγαρχικών την απειλή της θανάτωσης. Επέλεξε να αφηγήσει την απειλή και να εμπιστευθεί τους δημοκρατικούς, δηλώνοντας παράλληλα και πίστη στην πατρίδα. Διατύπωσε συνοπτικά, αλλά με σαφήνεια και με επάρκεια το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε έχοντας βαδίσει στον διάδρομο συνείδησης.

3.2.2.5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 75 (παιχνίδι ρόλων)

Α. Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Το κεφάλαιο 75 διδάσκεται από μετάφραση. Ο ιστορικός εμφανίζει καινούργιο πρόσωπο στο προσκήνιο, τον Αθηναίο ναύαρχο Νικόστρατο, ο οποίος θα παίξει καταλυτικό ρόλο στις εξελίξεις που θα ακολουθήσουν. Επειδή η περιγραφή του Θουκυδίδη είναι συμπαγής και περιλαμβάνει πολλά γεγονότα και διαλόγους, προσφέρεται το κείμενο για παιχνίδι ρόλων. Μετά την πρώτη ανάγνωση κάθε αποσπάσματος μπορούν να παρακινηθούν οι μαθητές είτε να αναπαραστήσουν τους διαλόγους σε μορφή θεατρικής σκηνής, είτε απλώς να ζωντανέψουν σε ευθύ λόγο π.χ. τις προτροπές του Νικόστρατου

Διαπραγματευόταν με τις δύο παρατάξεις και τις έπεισε να συμφιλιωθούν και να δικάσουν τους δέκα πρωταίτιους, (οι οποίοι δεν έμειναν πλέον εκεί), και οι υπόλοιποι να παραμείνουν, αφού κάνουν συμφωνία μεταξύ τους και με τους Αθηναίους, υπό τον όρο να θεωρούν τους ίδιους εχθρούς και φίλους.

ή την πρόταση των δημοκρατικών

Αφού τα πέτυχε όλα αυτά επρόκειτο να φύγει· αλλά οι αρχηγοί του δήμου τον έπεισαν να αφήσει πίσω πέντε καράβια του, ώστε να αποθαρρυνθούν οι αντίπαλοί τους να κάνουν κίνημα. Σε αντάλλαγμα θα επάνδρωναν και θα του έδιναν ισάριθμα καράβια με δικά τους πληρώματα. Εκείνος συμφώνησε...

ή τις διαμεσολαβητικές και συμφιλιωτικές παρεμβάσεις του Νικόστρατου, όταν απευθυνόταν στους ολιγαρχικούς

Ο Νικόστρατος προσπαθούσε να τους σηκώσει και να τους καθησυχάσει. Επειδή όμως δεν τους έπειθε...

και στους δημοκρατικούς Κερκυραίους που...

... θα είχαν σκοτώσει μερικούς που έτυχε να βρουν εκεί, αν δεν τους εμπόδιζε ο Νικόστρατος.

Με τις σύντομες αυτές δραστηριότητες ζωντανεύουν τα πρόσωπα, οπότε ενεργοποιείται το ενδιαφέρον και διατηρείται η προσοχή. Οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν λόγο βασιζόμενοι στις λακωνικά δοσμένες πληροφορίες του ιστορικού και χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους.

Πρόκειται για γλωσσική άσκηση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν το κείμενο έχει κατανοηθεί από όλους.

B. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Κατά την επεξεργασία του κειμένου αφιερώθηκε σχετικά λίγος χρόνος στην απόδοση κάποιων διαλόγων. Επειδή απουσίαζαν δύο παιδιά, επιστρέψαμε την επόμενη μέρα στο ίδιο κεφάλαιο, και ζητήθηκε από την τάξη να διηγηθεί-αναπαραστήσει στους απόντες τι μεσολάβησε. Η δραστηριότητα αποσκοπούσε στην ενημέρωση των δύο μαθητών, αλλά και συγχρόνως στην επανάληψη και εξέταση της υπόλοιπης τάξης, στον έλεγχο της μνήμης και της κατανόησης. Προθυμοποιήθηκαν αρκετοί να αναλάβουν τους ρόλους του αφηγητή και του Νικόστρατου, μάλιστα ο τελευταίος δόθηκε σε έναν μαθητή που γενικά δεν μελετά και αδιαφορεί για το σχολείο. Χρειάστηκε να τονιστεί και πάλι από τη διδάσκουσα η ανάγκη της ανάπτυξης των λιγόλογων πληροφοριών. Και οι δύο ρόλοι αποδόθηκαν καλά, κάποιοι επενέβαιναν και συμπλήρωναν ή βελτίωναν τα λεγόμενα, η τάξη παρακολούθησε με ενδιαφέρον.

3.2.2.6. ΚΕΦΑΛΑΙΑ 76 ΚΑΙ 77 (δημιουργική γραφή)

A. Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Στο κεφάλαιο 76 ενημερώνονται οι αναγνώστες ότι στην Κέρκυρα καταφθάνει ισχυρός στόλος των Πελοποννησίων με σκοπό το επόμενο πρωί να ξεκινήσει επίθεση εναντίον των Κερκυραίων. Εδώ ανατίθεται σύντομη άσκηση δημιουργικής γραφής με σκοπό τον έλεγχο της κατανόησης και τη δημιουργική έκφραση με μεταφορά στο πλαίσιο της σύγχρονης εμπειρίας: *Είμαι Πελοποννήσιος ναύτης και κάνω τσεκίν (ή αλλιώς δηλώνω παρουσία) στην Κέρκυρα.*

Επόμενη αντίστοιχη άσκηση στο κεφάλαιο 77. Εδώ οι Κερκυραίοι δημοκρατικοί παρουσιάζονται σε δεινή θέση. Αιφνιδιάζονται από την επίθεση των πελοποννησιακών πλοίων, με αποτέλεσμα να κάνουν σοβαρά λάθη τακτικής και να συνεχίζουν την εμφύλια διαμάχη ακόμη και πάνω στα πολεμικά πλοία. Έχοντας διαβάσει τις σχετικές πληροφορίες οι μαθητές καλούνται να γράψουν ως Κερκυραίοι δημοκρατικοί σε σύγχρονο μέσο κοινωνικής δικτύωσης: *Είμαι Κερκυραίος δημοκρατικός και ποστάρω (ή αλλιώς δημοσιεύω, κοινοποιώ, αναρτώ) στο φέισμπουκ, μαζί με φωτογραφία. (Εσείς αναγκαστικά θα την περιγράψετε).*

Η συμπλήρωση του κειμένου με φωτογραφία κάνει την άσκηση πιο αληθοφανή και ενδιαφέρουσα και παρακινεί τους μαθητές είτε να γράψουν σύντομο περιγραφικό κείμενο είτε να ζωγραφίσουν είτε να αναζητήσουν στο διαδίκτυο εικόνες που ταιριάζουν στην περίπτωση. Στην περίπτωση της περιγραφής έρχονται σε επαφή με τα χαρακτηριστικά ενός κειμενικού τύπου που διδάσκεται στη Γλώσσα της Α' Λυκείου και έχουν το κίνητρο να προσέξουν περισσότερο το κείμενό τους, εφόσον υπάρχει συγκεκριμένος επικοινωνιακός στόχος.

B. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Ένας μαθητής δεν αρκέστηκε στο να γράψει στο τετράδιό του, αλλά δημιούργησε πραγματικό προφίλ στο φέισμπουκ, με φωτογραφία αγάλματος αρχαίου πολεμιστή και με τα εξής στοιχεία:

[Όνομα]

Δουλεύει στην εταιρία ΚΕΕΜ Σπάρτης

Σπούδασε στο ΠΟΛΕΜΙΚΟ ΝΑΥΤΙΚΟ

Τόπος διαμονής: Αρχαία Σπάρτη

Τόπος καταγωγής: Αρχαία Σπάρτη

Κείμενο (τσεκίν):

Έφτασα... γίνεται χαμός... όλα είναι ένα χάος. Ένας άνθρωπος τρέχοντας φώναζε κάτι για πόλεμο. Κάτι είχα ακούσει, αλλά δεν το πίστευα.

Ακολουθεί Χάρτης της Κέρκυρας: Κέρκυρα, Greece

Άλλες προσεγγίσεις:

-Φτάσαμε στην Κέρκυρα... Ετοιμαζόμαστε για πόλεμο. Θα γίνει μια πολύ σκληρή μάχη. Ελπίζουμε όλοι οι Πελοποννήσιοι να είναι έτοιμοι. Για την πατρίδα μας.

-Κέρκυρα σε κατάσταση πολέμου. Μαζί με [ονόματα τεσσάρων συμμαθητών]

Κάποιοι δηλώνουν συναίσθημα ([όνωμα] είναι έξαλλος / ... ετοιμοπόλεμοι / ... ταραγμένος) ή χρησιμοποιούν εικονίδια (emojis) και ετικέτα (hashtag), π.χ. #πόλεμος, #χάος, #μαχηγιατηνπατρίδα, #καλημαστύχη

Κάποια παραδείγματα από τη γραπτή παραγωγή των μαθητών, με τοποθέτηση πριν, κατά ή μετά τη ναυμαχία, εφόσον δεν ορίστηκε ο χρόνος στην εκφώνηση:

-Σε λίγα λεπτά η μάχη θα ξεκινήσει, είμαι πάρα πολύ αγχωμένος. Ξέρω πολύ καλά ότι αυτή η μάχη δεν θα έχει καλό τέλος. Οι Κερκυραίοι φαίνονται να έχουν χάσει τη γη κάτω από τα πόδια τους. Ας ελπίσουμε η τύχη να είναι με το μέρος μας... Ξεκινάμε...

Περιγραφή φωτογραφίας: Μπροστά φαίνεται ο Κερκυραίος δημοκρατικός να είναι σε μια αμμουδιά και στην ακτή να υπάρχουν τα 60 πλοία και κάποιοι άνθρωποι που προσπαθούν να επανδρώσουν τα πλοία. Στο βάθος μπορεί να διακρίνει κανείς τα πλοία των αντιπάλων.

-Αν και συμπατριώτες μου, πρέπει να παραδεχτώ πως δεν υπήρχε χειρότερος τρόπος να χειριστούν την κατάσταση. Ευτυχώς που ήταν εδώ οι φίλοι μας οι Αθηναίοι.

Περιγραφή φωτογραφίας: Είναι μεσημέρι, ο ήλιος στέκει ψηλά στον ουρανό. Η θάλασσα φουρτουνιασμένη, άμεσο αποτέλεσμα της ταραχής που επικρατεί σε αυτή. Μπροστά μου φαίνονται ολοκάθαρα οι σωτήρες μας, τα δώδεκα αθηναϊκά πλοία. Όλοι οι ναύτες πάνω σε αυτά έτοιμοι να αναλάβουν δράση. Έχουν ήδη λάβει σχηματισμό οπισθοχώρησης, καθώς τα κουπιά χτυπούν τη θάλασσα μετακινώντας τα πλοία προς τα πίσω. Την ίδια στιγμή τα κερκυραϊκά πλοία κινούνται με απόγνωση προς το λιμάνι, ενώ τους πιέζουν οι Πελοποννήσιοι χωρίς να νοιάζονται για τα απομεινάρια ενός από τα πλοία τους που επιπλέουν δίπλα τους. Η εικόνα είναι τραγική.

-Πρέπει να παραδεχτώ ότι έγινε μια σπουδαία μάχη, με πολύ πάθος και ένταση. Τώρα όλοι οι στρατιώτες θα κάτσουμε να ξεκουραστούμε, περιμένοντας τον επόμενο αγώνα.

Τα κείμενα δείχνουν ότι οι μαθητές κατορθώνουν να μπουν στο συναισθηματικό κλίμα του κειμένου και να αποδώσουν την ατμόσφαιρα του νησιού λίγο πριν ή λίγο μετά την αναμέτρηση.

Εμφανίζονται ωστόσο και λάθη περιεχομένου, είτε λόγω επιπολαιότητας είτε λόγω παρανόησης:

*-Εδώ στην Κέρκυρα κάνουμε ναυμαχία και θα χάσουμε εξαιτίας των άχρηστων Κερκυραίων.
(Γράφει ως Αθηναίος δημοκρατικός)*

-Κοιτάω την Κέρκυρα από μακριά ενώ είμαι στο πλοίο [...] θόμβες πέφτουν εδώ κι εκεί, δάση καίγονται [...] με τα κυάλια μου εστιάζω και βλέπω έναν δημοκρατικό να λογομαχεί με έναν ολιγαρχικό. Λέω να πλησιάσω και να βοηθήσω [...]).

-Η εικόνα παρουσιάζει 53 κερκυραϊκά πλοία να κινούνται προς τα αθηναϊκά, έτοιμα να τα κατατροπώσουν. (Αθηναίοι και Κερκυραίοι είναι σύμμαχοι)

Τέτοιου είδους λάθη, εφόσον οφείλονται σε παρανόηση, αποτελούν σημαντική ανατροφοδότηση για τον εκπαιδευτικό: Η κατανόηση ενός κειμένου όπως η Ιστορία του Θουκυδίδη, με πυκνή αφήγηση γεγονότων και με πολύπλοκους συσχετισμούς προσώπων, δεν είναι καθόλου αυτονόητη για όλους τους μαθητές. Η παρατήρηση αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη όταν σχεδιάζεται ο τρόπος προσέγγισης των κειμένων και ο χρόνος που θα αφιερωθεί για την ερμηνεία τους.

3.2.2.7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 78 (ανακριτική καρέκλα – προφορική αξιολόγηση)

A. Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Η προσωπικότητα του Νικόστρατου παρουσιάζει ενδιαφέρον τόσο λόγω της δράσης του όσο και λόγω του χαρακτήρα του. Σύμφωνα και με τα ερμηνευτικά σχόλια του σχολικού βιβλίου, επέδειξε «διαλλακτικότητα και διπλωματική ευστροφία, ... πάντοτε με γνώμονα το συμφέρον της πατρίδας του» (σελ. 322), στη δε ναυμαχία του κεφ. 78 «αποκαλύπτει τις στρατηγικές του ικανότητες» (σελ. 334). «Η πολιτική ευφυΐα και ο ανθρωπισμός που επιδεικνύει στην περίσταση αυτή ο Νικόστρατος δε συναντιέται σε κανέναν άλλο Αθηναίο, με μόνη ίσως εξαίρεση τον Περικλή» (ό.π.). Οι μαθητές παρακολουθούν τη δράση του και σχολιάζουν την παρουσία του από το κεφάλαιο 75 ως το κεφάλαιο 78.

Για μια συνολική πρόσληψη και χαρακτηρισμό της προσωπικότητας αυτής προσφέρεται η λεγόμενη ανακριτική καρέκλα (βλ. 2.3.2.3.). Η ρητορική άσκηση της ανακριτικής καρέκλας αποσκοπεί στην πληρέστερη κατανόηση των προσώπων, καθώς το ανακρινόμενο πρόσωπο καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούν τις πράξεις, τις αντιλήψεις, τα κίνητρα και τις επιδιώξεις του, ουσιαστικά τη δική του οπτική γωνία απέναντι στα γεγονότα. Ο

«ανακρινόμενος» πρέπει να ταυτιστεί με τον ρόλο του όσο γίνεται καλύτερα, να υποθέσει και να φανταστεί, ώστε να αποκαλύψει πλευρές του χαρακτήρα που δεν είναι μεν πάντα εμφανείς, αλλά συνάγονται από τα δεδομένα του κειμένου. Οι «ανακρίνοντες» καλούνται να υποβάλουν ερωτήσεις τέτοιες που θα συμπληρώσουν κενά της αφήγησης και θα ζωντανέψουν το πρόσωπο. Ανάλογα με την επιτυχία της δραστηριότητας μπορεί να κρίνει ο εκπαιδευτικός την κατανόηση της αφήγησης εκ μέρους των μαθητών.

Είναι σημαντικό να έχει προηγηθεί ο (γραπτός κατά προτίμηση) χαρακτηρισμός του προσώπου βάσει όλων των πληροφοριών που παρέχονται στην ιστορική αφήγηση και στην ερμηνεία του σχολικού βιβλίου. Επίσης είναι προτιμότερο να έχει σκεφτεί κάθε μαθητής εκ των προτέρων κάποιες ερωτήσεις που θα ήθελε να θέσει στο ανακρινόμενο πρόσωπο.

B. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Ενόψει της εφαρμογής της ανακριτικής καρέκλας δόθηκε στους μαθητές ως γραπτή άσκηση ο χαρακτηρισμός του Νικόστρατου ως πολιτικού, ως στρατηγού και ως ανθρώπου. Αναλυτική διδασκαλία του χαρακτηρισμού προσώπων είχε προηγηθεί στο πρώτο τετράμηνο με αφορμή τον γραπτό χαρακτηρισμό του Κριτία. Η άσκηση δόθηκε στο τέλος του κεφ. 78 και η απάντηση έπρεπε να συμπεριλάβει τα στοιχεία του χαρακτήρα που φάνηκαν από την αρχή, από το κεφ. 75. Κάποιες από τις απαντήσεις διαβάστηκαν κατά τη διδακτική ώρα που εφαρμόστηκε και η ρητορική δραστηριότητα. Παράλληλα, είχε εξηγηθεί και είχε προγραμματιστεί η ρητορική άσκηση, οπότε οι μαθητές είχαν να προετοιμαστούν για την ανακριτική καρέκλα γράφοντας στο τετράδιό τους ερωτήσεις προς τον Νικόστρατο.

Για την «ανάκριση» του Νικόστρατου διαρρυθμίστηκε κατάλληλα η σχολική αίθουσα: τα θρανία συγκεντρώθηκαν σε μία πλευρά, έτσι ώστε να μπορούν να σχηματίσουν όλες οι καρέκλες (μαθητών και εκπαιδευτικού) έναν μεγάλο κύκλο. Επόμενη κίνηση ήταν να αποφασιστεί ποιος θα είναι ο Νικόστρατος. Τέσσερα παιδιά δήλωσαν προθυμία, δύο από εκείνα που πάντοτε συμμετέχουν με θέρμη στις δραστηριότητες (μαθήτρια υψηλής επίδοσης και μαθητής μέτριας επίδοσης) και δύο μαθητές που γενικά ενδιαφέρονται λιγότερο και έχουν χαμηλή επίδοση. Αντί να γίνει επιλογή ή να αναλάβουν οι τέσσερις τον ρόλο εναλλάξ, προτίμησε η τάξη, μετά από πρόταση της διδάσκουσας, να γίνουν συγχρόνως «Νικόστρατοι» και οι τέσσερις, οπότε να καθήσουν στη σειρά και να απαντούν κατά την προτίμησή τους στις ερωτήσεις που θα δέχονται. Η ιδέα λειτούργησε όντως πολύ καλά.

Χρειάστηκε πολύ λίγος χρόνος για να μουν πραγματικά στον ρόλο τους οι ανακρινόμενοι. Ο διάλογος ξεκίνησε με την πρώτη ερώτηση ως εξής:

Παιδί 1:¹⁰² *Για ποιο λόγο παραδώσατε τόσο εύκολα τα πλοία;*

Παιδί 2: *Ποια πλοία;*

¹⁰² Η αρίθμηση των παιδιών (μαθητών ή μαθητριών) αναφέρεται σε κάθε διάλογο ξεχωριστά για να φανεί πόσα παιδιά έλαβαν μέρος στον συγκεκριμένο διάλογο. Δεν πρόκειται για τα ίδια παιδιά στους διαφορετικούς διαλόγους.

Παιδί 3: Δεν παραδώσανε, τα ανταλλάξανε.

Παιδί 4: Κυρία, ο Νικόστρατος να απαντήσει.

Νικόστρατος 1: Δεν τη ρώτησε σωστά την ερώτηση, βέβαια δεν την κατάλαβα...

Εκπαιδευτικός προς Νικόστρατο: Πες του: δεν κατάλαβα τι εννοείς!

Παιδί 1: Εντάξει πάμε επόμενη ερώτηση ... [αλλά αλλάζει γνώμη διότι η τάξη παραμένει στο θέμα] ... Κυρία, δεν ανταλλάξαν 5 πλοία;

Εκπαιδευτικός: Εδώ, ο Νικόστρατος μπροστά σου, ρώτα τον, τόσοι Νικόστρατοι!

Παιδί 1: Ή δεν έχω καταλαβει καλά;

Εκπαιδευτικός: Καλά κατάλαβες.

Παιδί 1: Τι δεν έχετε καταλάβει από την ερώτησή μου...

Νικόστρατος 1: Εγώ το κατάλαβα... Δώσαμε τα πλοία γιατί...

Εκπαιδευτικός: Έδωσα!

Νικόστρατος 1: Έδωσα τα πλοία γιατί πίστεψα ότι οι δημοκρατικοί το ζήτησαν όλο ευγένεια, δεν είχα λόγο να αρνηθώ, εεεε, ως σύμμαχοι έκρινα ότι ήταν ανάγκη να ικανοποιήσω το αίτημά τους και αφού δεν θα υπήρχε καμία ζημιά για μένα και θα μου δίνανε κι αυτοί 5 δικά τους πλοία, δεν είχα κανένα λόγο ...

Εκπαιδευτικός: Δεν πήγε το μυαλό σας ότι αυτή η κίνηση μπορεί να αναζωπύρωνε τα πάθη στην Κέρκυρα και να ξανακυλούσαν στον εμφύλιο πόλεμο; Δεν το σκεφτήκατε αυτό;

Νικόστρατος 2: Απ' ό,τι έχω ακούσει, έχω χαρακτηριστεί ως ένας καλοπροαίρετος άνθρωπος, οπότε αν πήγαινε το μυαλό μου στο κακό, όλη αυτή η φήμη θα ήταν ένα ψέμα. Ένας καλοπροαίρετος άνθρωπος πώς προβλέπει αυτό το πονηρό, το ύπουλο σχέδιο;

Παιδί 5: Συγγνώμη, αλλά αυτός θεωρείται αφελής.

Παιδί 6: Ναι, θεωρείται χαζή στάση.

Εκπαιδευτικός: Πες το στον ίδιο, ρώτα τον!

Η διδάσκουσα χρειάστηκε να κάνει τέσσερις υπομνήσεις (στα υπογραμμισμένα σημεία), ώστε να προσαρμοστούν τα παιδιά στην έννοια της μίμησης του ρόλου και να συζητούν απευθείας με τον Νικόστρατο. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το ότι από την αρχή οι ακροατές προσέχουν και διορθώνουν, τόσο το Παιδί 1 (είναι ανακριβές και παραπλανητικό το να μιλήσει για παράδοση πλοίων, ενώ πρόκειται για ανταλλαγή, δεν διατυπώνει καλά την ερώτησή του και το διαπιστώνει από τις αντιδράσεις), όσο και τον Νικόστρατο 2, όταν δεν δέχονται την εξήγησή του και χαρακτηρίζουν τη στάση του αφελή. Η διδάσκουσα επενέβη αυθόρμητα με ερώτηση που προέκυψε από τα λεγόμενα (του Νικόστρατου 1), ώστε να λειτουργήσει ως υπόδειγμα και να ενισχύσει την προσοχή: σκοπός της δραστηριότητας δεν είναι να τεθούν οι προγραμματισμένες ερωτήσεις μόνο, αλλά και όσες προκύπτουν από τις απαντήσεις των ανακρινομένων, όπως ισχύει στις καλές ανακρίσεις και συνεντεύξεις. Παρόμοιες παρεμβάσεις έγιναν και σε άλλα σημεία κατά τη διάρκεια της «ανάκρισης».

Το ότι υπήρξε προσεκτική παρακολούθηση των λεγομένων και κριτική στάση απέναντι στα (αδύναμα ενίοτε) επιχειρήματα διακρίνεται και στη δεύτερη ερώτηση, όπου επιπλέον φαίνεται και το χιούμορ των παιδιών.

Παιδί 1: Γιατί ενδιαφέρεστε για τους ολιγαρχικούς εφόσον είστε Αθηναίος και έχετε ως πολίτευμα τη δημοκρατία;

Νικόστρατος 2: *Γιατί είμαι φιλοπατρίς!* [με στόμφο]

Εκπαιδευτικός [χαμηλόφωνα] και παιδί 2: *Φιλόπατρις.* [Γέλια]

Νικόστρατος 2: *Είναι επειδή έχω να μιλήσω τόσες δεκαετίες, εεεε εκατονταετίες, χιλιάδες χρόνια.*

Εκπαιδευτικός: *Προσπαθεί να μάθει τα Νέα Ελληνικά.* [Γέλια]

Νικόστρατος 2: *Έτσι είναι όπως το λέτε...*

Παιδί 3: *Και τι σχέση έχει αυτό, αφού...*

Νικόστρατος 2: *Ότι νοιάζομαι για το γενικό σύνολο, δεν υποστηρίζω καμία από τις δύο πλευρές, εγώ θέλω να είμαστε όλοι ενωμένοι.*

Παιδί 4: *Μα τι σχέση έχει με την ερώτηση η φιλοπατρία. Είστε Αθηναίος!*

Νικόστρατος 2: *Είσαι πολύ μικρός για να ξέρεις.*

Εκπαιδευτικός: *Επί της ουσίας οι απαντήσεις παρακαλώ.*

Νικόστρατος 2: *Ε, κυρία, τι, πρέπει να είμαστε όλοι ενωμένοι, όχι να είμαστε σε αντίπαλα στρατόπεδα. Η Ελλάδα πρέπει να είναι ενωμένη!* [Με χαρακτηριστικό τόνο και δυνατή φωνή]

Νικόστρατος 4: *Δεν υπήρχε τότε Ελλάδα, αλλά... στην αρχαία Ελλάδα ...*

Παιδί 3: *Η φιλοπατρία που λέτε δεν ισχύει, γιατί είστε Αθηναίος και αναφέρεστε στην Κέρκυρα.*

Νικόστρατος 2: *Είμαι ανθρωπιστής!*

Παιδί 3: *Αυτό ναι, το δέχομαι.*

Η απάντηση που έδωσε ο Νικόστρατος σε μια πολύ έξυπνη ερώτηση ήταν ανεπαρκής, διότι δεν έλαβε υπόψιν το συμφέρον της Αθήνας από τη λήξη του εμφυλίου στην Κέρκυρα, αλλά έκανε λόγο για φιλοπατρία. Οι μαθητές διέκριναν την προβληματική χρήση της έννοιας και κατεύθυναν τον Νικόστρατο σε μια πιο σωστή απάντηση. Οι παρεμβάσεις της διδάσκουσας ήταν εδώ μειωμένες. Πλέον συνηθίζουν περισσότερο τους ρόλους και διαλέγονται απευθείας με τον Νικόστρατο.

Ο δεύτερος διάλογος έκλεισε με μια αυθόρμητη ερώτηση αυτοαξιολόγησης του Νικόστρατου.

Νικόστρατος 2: *Σε κάλυψα;*

Παιδί 3: *Ε, όχι, αλλά εντάξει.*

Αντίστοιχη αξιολόγηση και στον πρώτο διάλογο:

[...] Εκπαιδευτικός: *Σου απάντησε;*

Παιδί 7: *Όχι.*

Παιδί 1: *Δε θεωρώ τόσο αξιόλογη απάντηση, ... αλλά, μας κάλυψε.*

Να πω την επόμενη ερώτηση; ... Δεν μπορούσατε να απαντήσετε στην πρώτη ερώτηση και τώρα...

Έως τέλους τέθηκαν πάνω από 20 ερωτήσεις, άλλες προέρχονταν από την προετοιμασία των μαθητών, άλλες προέκυπταν αυθόρμητα από τα λεγόμενα του Νικόστρατου. Ακολουθούν απομαγνητοφωνημένες οι βασικότερες:

- Γιατί επέλεξες να επιλύσεις τα θέματα των Κερκυραίων με λόγο και σύνεση και δεν προσπάθησες να τα επιλύσεις με τα όπλα;
- Γιατί όταν είδες τους ολιγαρχικούς να στέλνουν τα πλοία πηγες και τους βοήθησες, ενώ μπορούσες απλά να γυρίσεις πίσω σπίτι σου και να τους αφήσεις να σκοτωθούν;

- Νοιάζεσαι πραγματικά για τους άλλους ή τα κάνεις όλα αυτά για να πετύχεις έναν απώτερο σκοπό;
 - Τότε γιατί βοήθησες τους ολιγαρχικούς;
 - Εγώ υποψιάζομαι ότι λίγο τα κάνατε για την υστεροφημία σας, κάτι μου λέει ότι το παίζατε καλός. Ισχύει αυτό ή είναι δική μου καχυποψία;
- Ενώ οι Αθηναίοι αποφάσισαν να βοηθήσουν τους Κερκυραίους, γιατί όταν είδατε στη ναυμαχία ότι οι Πελοποννήσιοι είχαν περισσότερα πλοία δεν στείλατε πλοία να ζητήσουν βοήθεια από την Αθήνα;
- Πώς αισθανθήκατε όταν οι Κερκυραίοι, τους λέγατε να μη βγάζουν ένα ένα τα πλοία στη ναυμαχία και αυτοί δεν σας ακούγανε;
 - Σας πέρασε αυτή η σκέψη, να θιχτείτε και να τους παρατήσετε...;
- Πριν λίγο είπες ότι το έκανες για να τους ενώσεις όλους, για το γενικό καλό, και μετά πάλι και πολεμάς και στέλνεις τα πλοία σου υπέρ των Αθηναίων, κατά των ολιγαρχικών, ενώ έχετε πει ότι θέλετε να είστε ενωμένοι.
- Πώς πιστεύετε ότι το πήραν οι Αθηναίοι, οι δικοί σας πολίτες, που δώσατε μεγαλύτερη βάση στους Κερκυραίους;
- Πώς αισθανθήκατε που πετύχατε τέτοια νίκη και οι επόμενες γενιές σας θαυμάζουν;
 - Τι τακτική είχατε;
- Αν είχες τη δυνατότητα, θα άλλαζες κάτι που έκανες;
- Υπήρξε κάποιο σημείο που ήσασταν αντίθετος με την πολιτική της πόλης σας;
- Όταν γινόταν το σχέδιό σας δηλ. να οπισθοχωρήσετε βλέποντας τους αντιπάλους σας, και ήταν δικό σας το σχέδιο... πώς νοιώθατε εκείνη την ώρα;
 - Είχατε αγωνία την ώρα αυτή;
- Τις αποφάσεις που παίρνατε τις παίρνατε μόνοι σας ή επηρεαζόσασταν από κάποιον άλλο;
- Τολμούσε ένας στρατιώτης να σας πλησιάζει;
 - Σας αγαπούσαν οι στρατιώτες;
 - Σας είχαν εμπιστοσύνη;
 - Αν σας πρόδιδε κάποιος στρατιώτης - όταν μάθατε ότι αυτομόλησαν και σας πρόδωσαν πώς νοιώσατε και πώς θα τους τιμωρούσατε;
- Τι αισθάνεσθε όταν αναπολείτε αυτή την εποχή, που ήσασταν στις θάλασσες...;
- Ανεξάρτητα από τις πολιτικές σου πεποιθήσεις ποια πλευρά από τις δύο πιστεύεις ότι έχει δίκιο και ότι έπρεπε να κερδίσει;
- Είστε λίγο αλαζονικός άνθρωπος;

Κάποιες από τις ερωτήσεις ήταν ιδιαίτερα εύστοχες και δημιουργικές, άλλες δήλωναν μικρές παρανοήσεις ή λογικά σφάλματα· στη δεύτερη περίπτωση ο διάλογος αποσαφηνίζει τα πράγματα. Γενικά τα παιδιά μπόρεσαν να απελευθερωθούν από το στενό πλαίσιο της σχολικής ερμηνείας του κειμένου και να αναχθούν στον πραγματικό κόσμο, λαμβάνοντας υπόψιν τα δεδομένα της εποχής και εμβαθύνοντας στην ιστορία. Το σημαντικότερο ήταν ότι δεν έμειναν

σε απλές ερωταποκρίσεις, αλλά ανέπτυξαν πραγματικό διάλογο και επιχειρηματολογία (βλ. 2.3.2.1., Φρυδάκη 2009: 151 κ.ε.). Κάποια παραδείγματα:

Παράδειγμα 1

Παιδί 1: Αν είχες τη δυνατότητα, θα άλλαζες κάτι που έκανες;

Νικόστρατος 2: Πιθανόν να μην αντάλλαζα τα πλοία, αλλά τότε δεν ξέρω πώς θα εξελισσόταν η ιστορία.

Πιθανόν, δεν είμαι σίγουρος, θα το σκεφτώ, αλλά επειδή αυτό δεν πρόκειται να γίνει...

Νικόστρατος 4: Να μην αφήσουμε τους Κερκυραίους να βγουν πρώτοι στη θάλασσα, αυτό που θέλανε να κάνουνε.

Παιδί 2: Συγγνώμη, υποστηρίζετε τη δημοκρατία, οπότε είναι άποψή τους και πρέπει να την υλοποιήσουν ...

Νικόστρατος 4: Ναι, αλλά όταν είμαστε σε συμμαχία και σε μια μάχη, πρέπει να υπάρχει συνεννόηση, δεν κάνει ο καθένας ό,τι θέλει. Αλλιώς τα παίρναμε τα πλοία και φεύγαμε, πηγαίναμε για βρούβες.

Παιδί 3: Θα πήγαιναν για μύδια.

Ο Νικόστρατος 2 εκφράζει μια σκέψη χωρίς να στηρίζει τον συλλογισμό του, ο Νικόστρατος 4 αντικρούει με επιχείρημα την ένσταση που δέχτηκε. Το χιούμορ δεν λείπει από την ομήγυρη.

Παράδειγμα 2

Παιδί 1: *Εγώ υποψιάζομαι ότι λίγο τα κάνατε για την υστεροφημία σας, κάτι μου λέει ότι το παίζατε καλός, θέλατε μέχρι 2500 χρόνια μετά να λένε τι καλός που ήταν ο Νικόστρατος. Ισχύει αυτό ή είναι καχυποψία δική μου;*

Νικόστρατος 2: *Όλα αυτά που έκανα, τους έσωσα, τους βοήθησα, ε εντάξει, τι άλλο να κάνω ρε παιδιά, άνθρωπος είμαι κι εγώ.*

Παιδί 2: *Γιατί είναι κακό αυτό;* [εννοεί την έννοια της υστεροφημίας]

Παιδί 1: *Εγώ δε θεωρώ ότι είναι κακό, συμφωνώ μαζί σου.*

Παιδί 3: *Και βασικά δεν μπορεί να το γνωρίζει τώρα αυτό για την υστεροφημία, ότι θα περάσουνε στην ιστορία όλα αυτά, δεν ξέρει ότι ένας Θουκυδίδης...*

Παιδί 4: *Κυρία, αυτοί πρέπει να τα πούνε.*

Νικόστρατος 3: *Ακριβώς, δηλαδή δε σκεφτόμασταν το μετά, σκεφτόμασταν το τώρα και τι θα γίνει με το πολίτευμα και το μέλλον της πόλης.*

Η απάντηση του Νικόστρατου 2 είναι άστοχη, ωστόσο οι ακροατές αντιδρούν κριτικά σε μια προκλητική ερώτηση και ο Νικόστρατος 3 οδηγείται σε μια λογική απάντηση.

Παράδειγμα 3

Παιδί 1: *Πριν λίγο είπες ότι το έκανες για να τους ενώσεις όλους, για το γενικό καλό, και μετά πας και πολεμάς και στέλνεις τα πλοία σου υπέρ των Αθηναίων, κατά των ολιγαρχικών, ενώ έχετε πει ότι θέλετε να είστε ενωμένοι.*

Νικόστρατος 2: *Είχα συμμαχία όμως. Τώρα παίζουμε με το τι πρέπει και τι δεν πρέπει.*

Παιδί 1: *Δηλαδή;*

Νικόστρατος 2: *Έπρεπε να υποστηρίξω τους συμμάχους μου, δεν έπρεπε να βρεθώ αντίπαλος με τους ολιγαρχικούς.*

Παιδί 1: *Ναι, αλλά βρέθηκαν.*

Νικόστρατος 4: Αφού απειληθήκαμε.

Νικόστρατος 1: Εγώ είχα όλη την καλή διάθεση να βοηθήσω οι δύο παρατάξεις να συμφιλιωθούν μεταξύ τους, όμως αφού αυτοί δεν μπόρεσαν να βρουν μία κοινή λύση και να αποφύγουν τον πόλεμο, τον επικείμενο πόλεμο, αποφάσισα να πάω με τους δημοκρατικούς, γιατί είχαμε καλύτερες σχέσεις, είχαμε κάνει μια επιμαχία και [παύση] ήθελα να βγει κάτι καλό.

Παράδειγμα 4

Παιδί 1: Υπήρξε κάποιο σημείο που ήσασταν αντίθετοι με την πολιτική της πόλης σας;

[παύση]

Νικόστρατος 1: Με την πολιτική της πόλης μας; Δηλαδή να πάμε αντίθετα σε αυτά που πίστευε η Αθήνα;

Παιδί 1: Κάτι με το οποίο εσύ να διαφωνούσες προσωπικά.

Νικόστρατος 1: Εγώ ως Νικόστρατος;

Παιδί 1: Και οποιοσδήποτε άλλος Νικόστρατος. [εννοεί από τους παρόντες]

Νικόστρατος 1: Γιατί να διαφωνούμε με την Αθήνα; Βασικά, εμείς, εγώ, είχα υψηλή θέση οπότε ήμουν μέσα σε αυτούς που αποφάσιζαν για το τι αποφάσεις θα πάρει η Αθήνα. Οπότε οι αποφάσεις που στήριζε η Αθήνα ήτανε και δικές μου.

Παιδί 1: Ήταν και δικές σου, δεν ήταν αποκλειστικά δικές σου. Γι' αυτό σου λέω, αν υπήρχε κάποια απόφαση με την οποία εσύ να ήσουν κάθετη.

Νικόστρατος 1: Όχι, γιατί είχα λόγο σε όλες τις αποφάσεις που έπαιρνε η Αθήνα.

Η ερώτηση δεν έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι δεν μπορεί να στηριχτεί από κάποιο σημείο του κειμένου. Ο Νικόστρατος 1 εκφράζει την απορία του και εξηγεί το άτοπο της ερώτησης.

Αρκετές από τις ερωτήσεις αφορούσαν στο συναίσθημα του Νικόστρατου σε διάφορες περιστάσεις. Οι μαθητές θέλησαν να γνωρίσουν καλύτερα τον άνθρωπο και την κατάσταση:

Παιδί 1: Όταν γινόταν το σχέδιό σας δηλ. να οπισθοχωρήσετε βλέποντας τους αντιπάλους σας, και ήταν δικό σας το σχέδιο... πώς ένοιωθες εκείνη την ώρα;

Νικόστρατος 2: Υπερηφάνεια, ικανοποίηση...

Παιδί 2: Είχατε αγωνία την ώρα αυτή; Γιατί όσο να 'ναι, πώς είναι όταν είσαι υπεύθυνος μιας τέτοιας ναυμαχίας από την οποία κρίνονται τόσα πολλά πράγματα, πώς αισθάνεσαι...

Νικόστρατος 3: Η ψυχραιμία είναι το παν!

Νικόστρατος 2: Κοιτάξτε να δείτε. Ως έμπειρος στρατηγός έχω ζήσει και άλλα τέτοια. Βέβαια πριν από κάθε μάχη και τα λοιπά, έχεις ένα άγχος. Αλλα εφόσον το έχεις ξαναζήσει και έχεις την κατάλληλη εμπειρία ώστε να αντιμετωπίσεις τον αντίπαλο, και να φύγεις και σώος και αβλαβής, πιστεύω ότι δεν ήταν κάτι το ιδιαίτερο. Φυσικά και αγωνιούσαμε, λίγο. Ελάχιστα. Έως καθόλου.

Παιδί 3: Τα πληρώματά σας πώς τα εμπνέετε σε τέτοιες περιπτώσεις; Τι τους λέτε;

Νικόστρατος 2: Τους ταίζω ένα βράδυ πριν καλά και τους βγάζω κι έναν ωραίο λόγο.

Παιδί 3: Τι φαγιά είχατε;

Νικόστρατος 2: Είχαμε κάτι φασόλια. Και κάτι ελίτσες.

Παιδί 4: Ε, στρατός είναι.

Παιδί 5: Παστέλια...

Εκπαιδευτικός: Και τον λόγο! Τι λόγο τούς βγάλατε την παραμονή;

Παιδί 4: Αυτό είναι από το Independence day.

Νικόστρατος 3: Τους θυμίζουμε τις οικογένειές τους, γιατί πολεμάνε.

Νικόστρατος 2: Πολεμήστε για να δείτε οικογένειές σας, για το σκοπό που πολεμάνε...

Παιδί 6: Για ποιο σκοπό τους είπατε ότι πολεμάνε;

Για το πολίτευμά τους, για την πατρίδα τους, για να ζήσουν τα παιδιά τους ελεύθερα όταν μεγαλώσουν, για τη δόξα...

Χαρακτηριστικό είναι ότι το χιούμορ (και το συνακόλουθο γέλιο) δεν έλειψε καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Μερικά ακόμη ενδεικτικά παραδείγματα:

-Παιδί: Πώς πιστεύετε ότι το πήραν οι Αθηναίοι, οι δικοί σας πολίτες, που δώσατε μεγαλύτερη βάση στους Κερκυραίους;

Νικόστρατος 2: *Όταν γυρίσω στην Αθήνα, στο επόμενο κεφάλαιο, θα σου πω.*

-Παιδί: [...] Πώς είστε τόσο βέβαιοι;

Νικόστρατος 3: *Έχω μεγαλύτερη εμπειρία από σένα, είμαι 2500 χρόνων, εσύ πόσο είσαι, δεκαπέντε;*

-Παιδί: Σας πέρασε αυτή η σκέψη, να θιχτείτε και να τους παρατήσετε...;

Νικόστρατος 2: *[Όχι...] και είχα ψηθεί κι από το πρωί να πολεμήσω.*

-Νικόστρατος 2: *(όταν βλέπει αντίδραση σε μια ακατάλληλη λέξη που χρησιμοποίησε): Εγώ έχω μάθει ως ναύαρχος να μιλάω και την πολιτισμένη γλώσσα και τη γλώσσα του λιμανιού.*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συμμετοχή των μαθητών στη δραστηριότητα. Ως προς τους τέσσερις «Νικόστρατους», οι δύο πιο αδιάφοροι και αδύναμοι ήταν στις πρώτες ερωτήσεις μάλλον στο περιθώριο, καθώς έσπευδαν οι άλλοι δύο να απαντήσουν, όμως σταδιακά εντάχθηκαν ισότιμα στη διαδικασία και απάντησαν σε πολλές ερωτήσεις, πιο λακωνικά αλλά πολύ εύστοχα. Ερωτήσεις έθεσαν τόσο καλοί όσο και αδύναμοι μαθητές, μάλιστα πολλές και καλές προήλθαν από τους τελευταίους. Ωστόσο δεν μίλησαν όλοι οι μαθητές. Παρά τις σχετικές προτροπές της διδάσκουσας, περίπου οι μισοί παρακολούθησαν μεν με ιδιαίτερη προσοχή τα τεκταινόμενα αλλά χωρίς καμία προσωπική συμβολή έως τέλους, παρότι είχαν σκεφτεί και σημειώσει ερωτήσεις στο τετράδιό τους. Μετά από τα 15 πρώτα λεπτά παρατήρησε ένας από τους ανακρινόμενους ότι «δεν έχουν ρωτήσει η μισή τάξη», δηλώνοντας επιθυμία και προσδοκία για τη συμμετοχή όλων.

Ο χρόνος από την πρώτη ερώτηση ως τη λήξη της «ανάκρισης» ήταν 25 λεπτά. Η λήξη ήρθε φυσικά, όταν δεν προέκυπτε νέα ερώτηση ή συζήτηση και οι ανακρινόμενοι έδειξαν να κουράζονται (παρότι μια-δυο φωνές δήλωσαν πως είχαν και άλλη ερώτηση). Αμέσως ακολούθησε από τη διδάσκουσα ερώτηση αξιολόγησης:

-*Άρα ό,τι θέλαμε να μάθουμε το μάθαμε από τον Νικόστρατο; Ωραία, θέλω από τον καθέναν ένα μικρό σχόλιο, προφορικά, πώς σας φάνηκε η ανακριτική καρέκλα.*

Απαντήσεις: *Ωραίο ήταν / απάντησαν στις ερωτήσεις / ανταποκρίθηκαν / είχαν μπει πάρα πολύ καλά στον ρόλο τους / κάποιοι υπερέβαλαν κιόλας λίγο / υπεκφεύγανε και λίγο...*

-*Πώς σας φάνηκε ως άσκηση; Θεωρείτε ότι κερδίζουμε κάτι αν το δουλεύουμε το κείμενο όπως το δουλέψαμε τώρα με τον Νικόστρατο;*

Απαντήσεις: Μπαίνουμε στο κλίμα / καταλαβαίνουμε περισσότερα / περνάει και η ώρα πιο ευχάριστα / είναι διαφορετικό μάθημα και πιο ενδιαφέρον / πιο διαδραστικό / ερχόμαστε όλοι πιο κοντά / κάνουμε ερωτήσεις στους συμμαθητές μας και παίρνουμε απαντήσεις σχετικά και καταλαβαίνουμε κι εμείς καλύτερα το μάθημα / σκεφτόμαστε έξυπνες ερωτήσεις.

Σε μια συνολική αποτίμηση μπορούμε να πούμε ότι η δραστηριότητα αυτή είχε ιδιαίτερη επιτυχία. Ένα απαιτητικό ιστορικό κείμενο έγινε κατανοητό, σημεία όπου φάνηκε παρανόηση αποσαφηνίστηκαν, και τα παιδιά μπόρεσαν να προσλάβουν σφαιρικά έναν κεντρικό χαρακτήρα, τα γεγονότα στα οποία ενεπλάκη και την εποχή του.

Το πώς θα συνεισφέρουν όλοι σε μια τέτοια δραστηριότητα, χωρίς πίεση, είναι ένα ζητούμενο και μια πρόκληση. Προφανώς υπάρχουν οι ατομικές διαφορές ως προς τη συμμετοχή στον δημόσιο λόγο· η ενεργοποίηση περισσότερων μαθητών μπορεί να έρθει μάλλον μόνο με σύσταση πιο ολιγομελών ομάδων ή/και με συστηματική άσκηση στις επικοινωνιακές δραστηριότητες. Παρότι τελικά εδώ μίλησαν περίπου οι μισοί μαθητές, οι υπόλοιποι παρακολούθησαν υποδειγματικά, με απόλυτη συγκέντρωση, διότι ακριβώς «ανακρίνοντας» και «ανακρινόμενοι» ανέλαβαν με ιδιαίτερο ζήλο τον ρόλο τους, με συναισθηματική συμμετοχή και κοσμιότητα, με σοβαρότητα και με χιούμορ. Πέρα από τις σύντομες παρενθέσεις γέλιου δεν υπήρξε καμία παρέκκλιση από τη δραστηριότητα, ο χρόνος των 25 λεπτών ήταν συμπαγής. Η διδάσκουσα εντάχθηκε σε ισότιμη θέση στον κύκλο, χρειάστηκε να κατευθύνει τη δράση στο ξεκίνημα, αλλά στην πορεία περιορίστηκε κυρίως σε συντονιστικές παρεμβάσεις.

Σημαντική είναι η διαπίστωση πως οι διάλογοι που προέκυψαν μεταξύ των παιδιών έδειξαν πραγματική αλληλεπίδραση και συνεργατική εφαρμογή της δραστηριότητας. Δηλαδή όχι απλώς έθεσαν κριτικές ερωτήσεις και πήραν εύστοχες απαντήσεις, με λογική τεκμηρίωση των λεγομένων, αλλά κατόρθωσαν να προχωρήσουν από το επίπεδο των απλών ερωταποκρίσεων και να αναπτύξουν καθαυτό διαλόγους, που είχαν τη μορφή της αμοιβαίας αναζήτησης και διερεύνησης (βλ. Φρυδάκη 2009: 346), δημιουργώντας συνεκτικές γραμμές σκέψης (βλ. 2.3.2.1.). Εάν «οι δεξιότητες για έναν διάλογο επιχειρημάτων αναπτύσσονται πιο δυναμικά σ' ένα διανοητικό κλίμα ήδη διαποτισμένο από τον συνομιλιακό λόγο» (ό.π.: 348), τότε η επιτυχία της δραστηριότητας οφείλεται οπωσδήποτε και στην προηγηθείσα εξάσκηση σε δραστηριότητες αυτού του είδους.

Ήταν επομένως μια άσκηση λόγου, σκέψης, λογικής, επιχειρηματολογίας, φαντασίας, η οποία είχε πολύ καλή ανταπόκριση από τους μαθητές, όπως έδειξε και η τελική αξιολόγηση που κατέθεσαν οι ίδιοι (βλ. 3.3.1.1.).

3.2.2.8. ΚΕΦΑΛΑΙΑ 79 έως 81

(δημιουργική γραφή - παιχνίδι ρόλων - παιχνίδι επιχειρηματολογίας)

Τα κεφάλαια με τα οποία κλείνει η αφήγηση του εμφυλίου στην Κέρκυρα, διδασκόμενα από το πρωτότυπο και από μετάφραση, δίνουν και πάλι υλικό για επικοινωνιακές δραστηριότητες, αντίστοιχες με όσες έχουν περιγραφεί στις προηγούμενες ενότητες.

Στο κεφάλαιο 79 αναφέρεται η σοβαρή διαφωνία μεταξύ του Αλκίδα, του αρχηγού του σπαρτιατικού στόλου, που ουσιαστικά επικράτησε στη ναυμαχία της Κέρκυρας, και του Βρασίδα, του πρώτου τη τάξει μετά από τον Αλκίδα. Εδώ μπορεί να γίνει αγώνας αντιλογίας ή απλή αντιπαράθεση επιχειρημάτων. Ως ατομική ή συνεργατική άσκηση μπορεί εξάλλου να δοθεί η εξής:

Ο Βρασίδας θέλει πάση θυσία να πείσει τον Αλκίδα να επιτεθούν στους Κερκυραίους δημοκρατικούς. Επιστρατεύει όλη την πειθώ του, γιατί θεωρεί πως δεν πρέπει να χαθεί η ευκαιρία μιας μεγάλης νίκης. Γράψτε/εκφωνήστε τον λόγο του προς τον Αλκίδα.

Το σχολικό βιβλίο δίνει κάποιες πληροφορίες, ιδίως για τη θέση του Βρασίδα, αλλά τα παιδιά μπορούν να συμπληρώσουν ιδέες κάνοντας υποθέσεις και λογικούς συλλογισμούς.

Στο κεφάλαιο 80 περιγράφεται η προσπάθεια των Κερκυραίων δημοκρατικών να συνδιαλλαγούν με τους ολιγαρχικούς και να δώσουν ένα τέλος στον εμφύλιο, με σκοπό τη σωτηρία της πόλης. Ωστόσο ο αναγνώστης γνωρίζει ότι οι προθέσεις τους δεν είναι έντιμες, κίνητρό τους είναι ο φόβος της τελικής ήττας, διότι ο κίνδυνος της πελοποννησιακής επίθεσης δεν έχει εκλείψει. Πώς θα μιλήσουν στους ολιγαρχικούς ώστε να τους πείσουν; Οι μαθητές θα φανταστούν έναν διάλογο επιχειρηματολογίας:

Μια παρέα δημοκρατικών προσπαθεί να πείσει άλλη παρέα ολιγαρχικών να συμφιλιωθούν επιτέλους και να τερματίσουν τον εμφύλιο.

Και εδώ ισχύουν οι δυνατότητες που αναφέρθηκαν και σε άλλες ασκήσεις: δημιουργική γραφή ή/και προφορικός διάλογος, ατομική ή ομαδική εργασία, προετοιμασμένη ή αυθόρμητη.

Στο κεφάλαιο 81 παρουσιάζει ενδιαφέρον η προσωπικότητα του Ευρυμέδοντα. Παρότι πρόκειται για μια πολύ σύντομη μνεία του Θουκυδίδη, η παράλληλη περιγραφή των γεγονότων του εμφυλίου σπαραγμού οδηγεί σε ερωτήματα για την απαθή και αδιάφορη στάση του Αθηναίου ναυάρχου. Η άσκηση *ναι μεν – αλλά* (κατηγοροι και υπερασπιστές του Ευρυμέδοντα) ή η ανακριτική καρέκλα είναι δύο από τις επικοινωνιακές δραστηριότητες που μπορούν να παρακινήσουν τους μαθητές να χαρακτηρίσουν το πρόσωπο, να συγκρίνουν με τον Νικόστρατο, να αναζητήσουν τα αίτια της απαράδεκτης στάσης του, να υποθέσουν πιθανές ενέργειές του ή πρωτοβουλίες που θα μπορούσε να αναλάβει. Και πάλι τα λιγοστά σχόλια του βιβλίου προσφέρονται ως βάση για δημιουργική ανάπλαση, κριτική τοποθέτηση και διατύπωση επιχειρηματολογίας.

3.3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

3.3.1. Η ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κοντά στο τέλος της σχολικής χρονιάς, μετά την ολοκλήρωση και των τελευταίων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων (στο κεφάλαιο 80 του Θουκυδίδη) ζητήθηκε από τους μαθητές εντός της διδακτικής ώρας να αξιολογήσουν γραπτώς και ανωνύμως τον τρόπο με τον οποίο διδάχθηκαν το μάθημα. Συγκεκριμένα δόθηκε ερωτηματολόγιο με δυνατότητα διαβαθμισμένης αξιολόγησης (κλίμακα Likert) και διατύπωσης προσωπικών σχολίων (βλ. 3.1.4. και ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3). Κλήθηκαν να απαντήσουν σε δεκαέξι ζητούμενα ενταγμένα σε πέντε κατηγορίες: α) δήλωση προτίμησης για τις επιμέρους δραστηριότητες, προηγούμενης εμπειρίας και αρχικής στάσης απέναντι στο μάθημα, β) ερωτήσεις σχετικές με τη γνωστική και γλωσσική πρόοδό τους, γ) ερωτήσεις σχετικές με τη στάση τους απέναντι στον εναλλακτικό τρόπο μαθήματος, δ) ερωτήσεις σχετικές με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, και ε) συνολική αποτίμηση της στάσης τους απέναντι στο μάθημα. Κάτω από κάθε ερώτηση υπήρχε χώρος για σύντομο προσωπικό σχολιασμό, αλλά και στο τέλος του φύλλου αξιολόγησης παρακινήθηκαν οι μαθητές να προσθέσουν σε ειδικό χώρο προσωπικά σχόλια, θετικά ή αρνητικά.

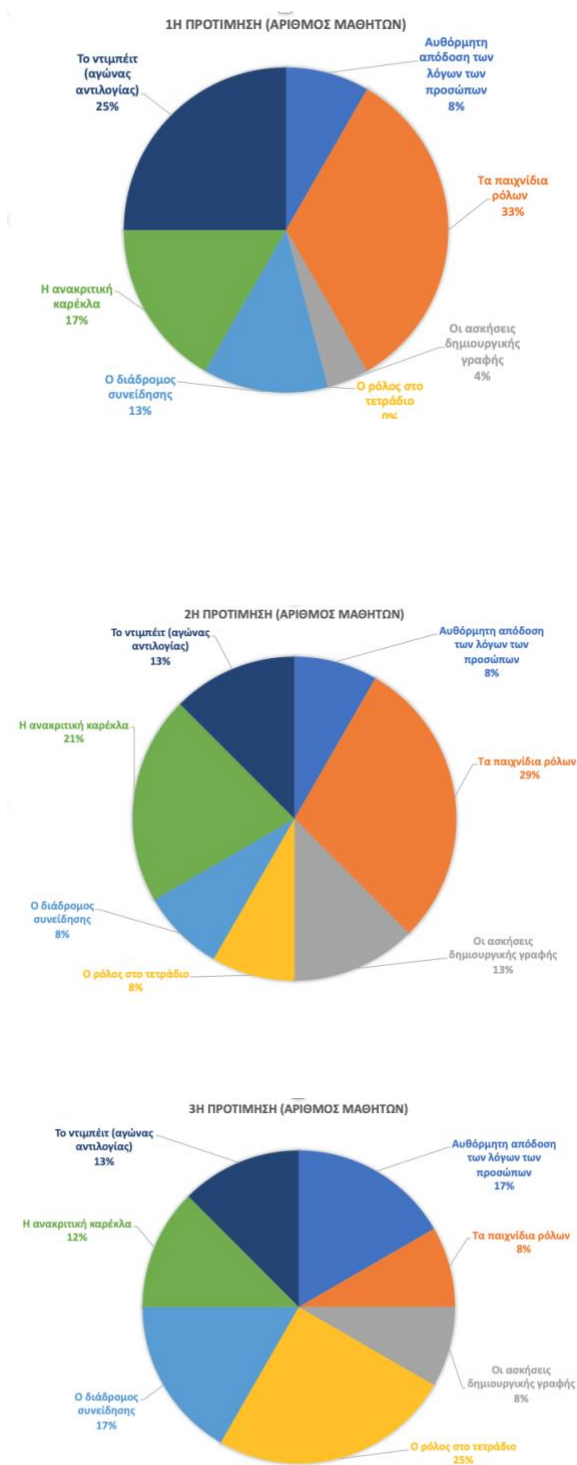
3.3.1.1. Η διαβαθμισμένη αξιολόγηση

Η κατανομή της βαθμολογίας ανά ερώτηση και ανά μαθητή φαίνεται στους ακόλουθους πίνακες:

ΕΡΩΤΗΣΗ 1

Πώς μου φάνηκαν οι επιμέρους δραστηριότητες: (αρίθμηση των τριών προτιμότερων)

	1 ^η προτίμηση (αριθμός μαθητών)	2 ^η προτίμηση (αριθμός μαθητών)	3 ^η προτίμηση (αριθμός μαθητών)	ΑΘΡΟΙΣΜΑ
Αυθόρμητη απόδοση των λόγων των προσώπων	2	2	4	8
Τα παιχνίδια ρόλων	8	7	2	17
Οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής	1	3	2	6
Ο ρόλος στο τετράδιο	0	2	6	8
Ο διάδρομος συνείδησης	3	2	4	9
Η ανακριτική καρτέλα	4	5	3	12
Το ντιμπέιτ (αγώνας αντιλογίας)	6	3	3	12
ΣΥΝΟΛΟ	24	24	24	72



Η ερώτηση υπενθύμισε στους μαθητές τις διαφορετικές δραστηριότητες τις οποίες πραγματοποίησαν από την αρχή της χρονιάς και ζήτησε να επιλέξουν. Τις περισσότερες προτιμήσεις συγκέντρωσαν τα παιχνίδια ρόλων, καθώς 15 από τους 24 μαθητές τα τοποθέτησαν

στην 1^η ή 2^η προτίμησή τους. Δεύτερη αγαπημένη δραστηριότητα με 6 ψήφους ήταν το ντιμπέιτ, το οποίο ενθουσίασε κάποιους μαθητές, αλλά όχι όλους. Τρίτη αγαπημένη δραστηριότητα η ανακριτική καρέκλα, η οποία στο άθροισμα των δηλωμένων προτιμήσεων ισοψήφισε με το ντιμπέιτ.

Κάποιες υποθέσεις ως προς την ερμηνεία των αποτελεσμάτων:

Το ντιμπέιτ γενικά θεωρείται δημοφιλές. Ωστόσο πρόκειται για απαιτητική δραστηριότητα, η οποία χρειάζεται εξάσκηση μέχρι να φτάσει ο μαθητής σε ικανοποιητικό επίπεδο ώστε να χαρεί την πρόσοδό του και την άμιλλα. Ο χρόνος αυτός δεν δόθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος, εξάλλου λιγότεροι μαθητές έλαβαν μέρος στο ντιμπέιτ (οκτώ μαθητές σε δύο αγώνες συνολικά), και αυτοί διαπίστωσαν τη δυσκολία του εγχειρήματος, οπότε είναι πολύ πιθανόν για τους λόγους αυτούς να μην κέρδισε τους περισσότερους οπαδούς.

Οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής συγκέντρωσαν τις λιγότερες προτιμήσεις, ίσως διότι η παραγωγή δημιουργικού γραπτού λόγου (ως εργασία σπιτιού στην περίπτωση μας) είναι πάντοτε πιο επίπονη σε σχέση με άλλες εργασίες, μοναχική και χρονοβόρα, έτσι λιγότεροι μαθητές την αναλαμβάνουν ευχαρίστως. Ωστόσο κάποια παιδιά έγραψαν με έμπνευση και τις χάρηκαν, με αποτέλεσμα να τις περιλάβουν στις τρεις πρώτες προτιμήσεις τους· πιθανώς υπήρξε θετική ανατροφοδότηση, η οποία ενθάρρυνε και λειτούργησε ως κίνητρο.

Οι μαθητές δείχνουν λοιπόν ότι προτίμησαν τις πιο εξωστρεφείς δραστηριότητες. Ανάμεσά τους η ανακριτική καρέκλα, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή όλων των μαθητών, καθισμένων σε κύκλο, ενισχύοντας την αίσθηση της ομαδικότητας και της προσωπικής συμβολής, και βέβαια τα παιχνίδια ρόλων, τα οποία αποδείχθηκαν δημοφιλέστερα ίσως διότι ζωντάνεψαν το μάθημα μπροστά στα μάτια των μαθητών και έκαναν τον καθένα για λίγο πρωταγωνιστή της ιστορίας.

Γενικά είναι ενδιαφέρον ότι όλες οι δραστηριότητες κέρδισαν μια θέση στην προτίμηση κάποιων μαθητών· ακόμη και ο ρόλος στο τετράδιο που δεν δηλώθηκε από κανέναν ως πρώτη προτίμηση, κέρδισε τις περισσότερες ψήφους ως τρίτη προτίμηση. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κάθε δραστηριότητα ελκύει και ωφελεί διαφορετικούς μαθητές για διαφορετικούς λόγους (σχετιζόμενους π.χ. με το μαθησιακό στυλ, τις προσωπικές προτιμήσεις, τις ανάγκες, τον χαρακτήρα, βλ. και 2.4.3.3.), οπότε είναι σημαντικό να προσφέρεται ποικιλία δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ 2-16

Εδώ κάθε ερώτηση είχε τη μορφή πρότασης στην οποία ο μαθητής καλούνταν να δηλώσει αν ισχύει για τον ίδιο προσωπικά, επιλέγοντας μεταξύ των αριθμών 1 (δεν ισχύει), 2 (ισχύει εν μέρει) και 3 (ισχύει). Ο ακόλουθος πίνακας δείχνει την κατανομή των απαντήσεων των 24

μαθητών. Η τελευταία σειρά του πίνακα αναφέρει τον αριθμό των σχολίων που γράφτηκαν στον ειδικό χώρο κάθε ερώτησης. Τέσσερις στήλες είναι τονισμένες διότι οι ερωτήσεις 3 και 16 συνδέονται μεταξύ τους, το ίδιο και οι ερωτήσεις 11 και 14, όπως θα εξηγηθεί παρακάτω.

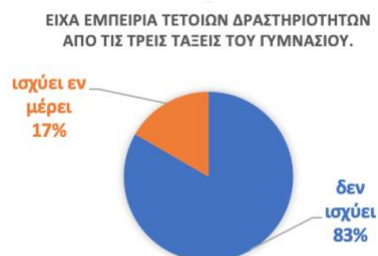
ΕΡΩΤΗΣΗ	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
μαθητής/ μαθήτρια 1	2	3	3	3	2	3	1	3	3	1	2	2	3	2	3
μαθ. 2	1	2	3	2	2	3	2	1	3	3	3	3	2	3	2
μαθ. 3	1	2	2	2	1	2	3	1	2	1	1	1	2	2	2
μαθ. 4	1	3	2	2	1	2	3	1	2	3	3	3	3	2	1
μαθ. 5	1	3	3	3	1	3	1	3	3	1	3	2	1	2	3
μαθ. 6	1	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	2	3	2
μαθ. 7	2	2	3	3	1	3	1	3	3	1	3	2	2	3	1
μαθ. 8	1	2	3	2	2	3	1	3	3	1	2	3	2	3	3
μαθ. 9	1	2	3	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	3	3
μαθ. 10	2	3	2	3	1	2	2	2	2	3	3	3	2	3	1
μαθ. 11	1	3	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3
μαθ. 12	1	2	3	3	2	3	1	3	3	2	3	1	2	2	3
μαθ. 13	1	1	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	2	3	3
μαθ. 14	1	3	3	2	1	3	3	1	2	1	2	1	1	1	1
μαθ. 15	1	2	3	3	3	2	2	1	2	1	2	2	2	3	2
μαθ. 16	1	3	3	3	3	3	1	1	2	2	3	3	3	3	3
μαθ. 17	1	3	3	3	3	2	1	2	2	3	3	2	2	3	3
μαθ. 18	1	1	3	3	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	3
μαθ. 19	1	3	3	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1
μαθ. 20	1	1	3	3	2	2	1	1	2	3	2	2	2	2	2
μαθ. 21	1	3	2	2	1	2	3	2	3	1	2	2	1	3	2
μαθ. 22	1	1	3	3	2	3	1	3	3	1	2	3	2	3	3
μαθ. 23	1	1	3	3	2	2	2	1	2	3	3	3	2	2	3
μαθ. 24	2	2	3	3	2	3	2	1	2	1	1	2	2	3	2
Μέσος Όρος	1,167	2,25	2,833	2,667	1,875	2,542	1,625	1,833	2,458	1,75	2,375	2,25	2	2,542	2,292
Αριθμός σχολίων	7	7	8	3	6	6	11	3	4	4	2	2	4	3	5

Ερώτηση 2: Είχα εμπειρία τέτοιων δραστηριοτήτων από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου

Η συντριπτική πλειονότητα δηλώνει ότι δεν είχε καμία παρόμοια εμπειρία στο Γυμνάσιο. Τέσσερις σημειώνοντας τον αριθμό 2 δηλώνουν προφανώς ότι είχαν περιορισμένη εμπειρία (ένας διευκρινίζει: *Μερικά debate και ρητορικές ασκήσεις*).

Στα σχόλια:

- Δεν είχαμε επιχειρήσει, αν και θα έπρεπε, καθώς βελτιώνονται ορισμένες ικανότητές μας.
- Όχι, δεν είχαμε κάνει ποτέ τέτοιες δραστηριότητες στο Γυμνάσιο γι' αυτό κιόλας μου φάνηκε πρωτότυπο και ωραίο.



Μέσος όρος απαντήσεων: 1,167

Ερώτηση 3: Είχα θετική διάθεση προς το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο.

5 μαθητές δηλώνουν πως είχαν αρνητική διάθεση στο Γυμνάσιο, 11 θετική, οι υπόλοιποι 8 ουδέτερη στάση. Έχει ενδιαφέρον η αντιπαράβολή των απαντήσεων στις ερωτήσεις 3 και 16, την οποία θα δούμε κατά τον σχολιασμό της ερώτησης 16.

Μερικά σχόλια εδώ:

- Όχι, ήταν βαρετό το μάθημα. (αξιολόγηση 1)
- Πάντα μου άρεσαν τα Αρχαία Ελληνικά και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. (αξιολόγηση 3)
- Είχε πολύ γραμματική και είχα κακό (ως προς τη μετάδοση του μαθήματος) καθηγητή. (αξιολόγηση 1)
- Το μάθημα μερικές φορές γινόταν λίγο βαρετό, όχι λόγω του μαθήματος, αλλά του τρόπου διδασκαλίας (ο καθηγητής δεν προκαλούσε το ενδιαφέρον, αλλά ο τρόπος που τα εξηγούσε ήταν πάρα πολύ καλός). (αξιολόγηση 3)



Μέσος όρος απαντήσεων: 2,25

Ερώτηση 4: Με την εφαρμογή αυτών των δραστηριοτήτων κατάλαβα καλύτερα την υπόθεση της ιστορίας.

Ισχύει για τους περισσότερους μαθητές, μόνο 4 από τους 24 σημειώνουν το νούμερο 2. Αρκετοί γράφουν εδώ ότι βοηθήθηκαν πολύ στο να κατανοήσουν καλύτερα και να παρακολουθήσουν την υπόθεση. (βλ. 3.3.1.2.: Σχολιασμός των μαθητών)

Ενδεικτικά:

-Δεν είχα πολύ καταλάβει τι είχε γίνει, αλλά ακούγοντας τους συμμαθητές μου, εμπέδωσα καλύτερα το μάθημα και μπήκα κατά κάποιο τρόπο στο κλίμα της εποχής. (αξιολόγηση 3)

-Βοήθησαν στη λεπτομερή κατανόηση της ιστορίας. (αξιολόγηση 2)

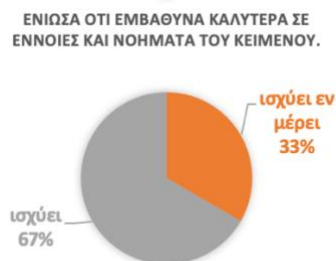
-Ήταν ένας πολύ έξυπνος τρόπος για να καταλάβω πολύ την υπόθεση της ιστορίας. (αξιολόγηση 3)



Μέσος όρος απαντήσεων: 2,833

Ερώτηση 5: Ένωσα ότι εμβάθυνα καλύτερα σε έννοιες και νοήματα του κειμένου.

Η ερώτηση σχετίζεται με την προηγούμενη, χωρίς να ταυτίζεται, και δίνει παρόμοια εικόνα στις απαντήσεις: 8 από τους 24 σημειώνουν το νούμερο 2, τα υπόλοιπα 2/3 της τάξης διαπιστώνουν σαφώς τη θετική συμβολή των δραστηριοτήτων ως προς το ζητούμενο.



Μέσος όρος απαντήσεων: 2,667

Ερώτηση 6: Διάβαζα με περισσότερη όρεξη τη μετάφραση-γραμματική-συντακτικό-λεξιλόγιο.

Η ερώτηση στρέφει την προσοχή προς τη γλωσσική πλευρά του μαθήματος, ώστε να δείξει εάν προκύπτουν παράπλευρα οφέλη από τη βιωματική διδασκαλία των κειμένων. Εδώ 11 μαθητές δηλώνουν πως αυτό ισχύει μετρίως (νούμερο 2), 5 μαθητές διαπιστώνουν βελτιωμένη

προθυμία για τη γλωσσική πλευρά του μαθήματος, οι υπόλοιποι 8 δηλώνουν πως δεν αυξήθηκε η σχετική προθυμία.

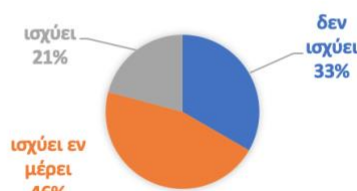
Κάποια σχόλια:

-Όχι, διάβαζα όπως πάντα, δεν άλλαξε κάτι. (αξιολόγηση 1)

-Τη μετάφραση ναι, τη γραμματική-συντακτικό όχι τόσο. (αξιολόγηση 2)

-Ναι, λόγω της καλής μεταδοτικότητας που έχει η καθηγήτριά μου και στα κείμενα και στη γραμματική της ύλης. (αξιολόγηση 3)

ΔΙΑΒΑΖΑ ΜΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΟΡΕΞΗ ΤΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ-ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ-ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ-ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ.



Μέσος όρος απαντήσεων: 1,875

Ερώτηση 7: Πρόσεχα περισσότερο στο μάθημα και συμμετείχα περισσότερο.

Οι περισσότεροι αναγνωρίζουν αύξηση της προσοχής και της συμμετοχής, συγκεκριμένα 13 μαθητές, οι υπόλοιποι 11 σημειώνουν τον αριθμό 2 (ισχύει εν μέρει), κανένας δεν θεωρεί πως καθόλου δεν επηρεάστηκε η προσοχή και η συμμετοχή.

ΠΡΟΣΕΧΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ.



Μέσος όρος απαντήσεων: 2,542

Ερώτηση 8: Οι δραστηριότητες αυτές είναι χάσιμο χρόνου, διότι δεν μαθαίνουμε αρκετή γραμματική-συντακτικό.

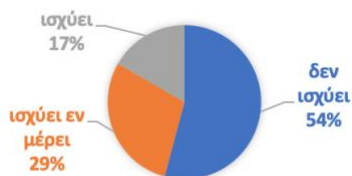
Η ερώτηση, σκόπιμα προκλητική, στόχευε στο να αναδείξει τη στάση των μαθητών ως προς τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας γραμματικής και συντακτικού, θέμα που θα συζητηθεί εκτενώς σε άλλο σημείο (3.3.3.3.). Και πράγματι, αυτή η ερώτηση συγκέντρωσε στο ειδικό περιθώριο τα περισσότερα σχόλια από όλες τις άλλες. Εδώ 4 παιδιά σημείωσαν τον αριθμό 3, θεώρησαν δηλ. ότι οι επικοινωνιακές δραστηριότητες απέβησαν εις βάρος της γραμματικής και του συντακτικού, άποψη που ανέπτυξαν και σε άλλα σημεία του ερωτηματολογίου. Τον αριθμό 2

σημείωσαν 7 παιδιά, δηλώνοντας ουδετερότητα, οι υπόλοιποι 13 διαφώνησαν με τη διατύπωση της ερώτησης σημειώνοντας 1.

Κάποια σχόλια:

- Δεν ισχύει διότι κατανοούμε το μάθημα καλύτερα με έναν ευχάριστο τρόπο (αξιολόγηση 1)
- Δεν ήταν χάσιμο χρόνου αλλά έπρεπε να κάνουμε περισσότερο γραμματική και συντακτικό γιατί στο μέλλον μπορεί να έχουμε κενά (αξιολόγηση 2)
- Εμβαθύνουμε πάρα πολύ στη μετάφραση και όχι σε όλα τα υπόλοιπα (αξιολόγηση 3)
- Όχι, γιατί μέσα από το κείμενο και τις διαδραστικές ασκήσεις σε πολλά σημεία κάναμε γραμματική εμβάθυνση. (αξιολόγηση 1)

ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΑΥΤΕΣ ΕΙΝΑΙ ΧΑΣΙΜΟ ΧΡΟΝΟΥ, ΔΙΟΤΙ ΔΕΝ ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΑΡΚΕΤΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ-ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ.



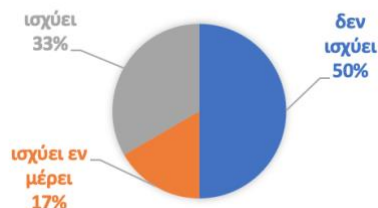
Μέσος όρος απαντήσεων: 1,625

Ερώτηση 9: Οι δραστηριότητες με έκαναν να δεθώ περισσότερο με τους συμμαθητές μου.

Εδώ μοιράστηκαν οι απαντήσεις: Το 1/3 της τάξης δήλωσε πως όντως δέθηκαν περισσότερο με τους συμμαθητές μέσω των δραστηριοτήτων, το 1/2 της τάξης δεν θεώρησε ότι υπήρξε κάποια διαφορά, το υπόλοιπο 1/6 της τάξης έμεινε στη μέση σημειώνοντας τον αριθμό 2. Τα σχόλια εδώ ήταν ελάχιστα, προφανώς διότι πρόκειται για θέμα πολυπαραγοντικό, είναι όμως ενδεικτικά:

- Δεν ισχύει, εξαρχής ήμασταν άνετοι και δεκτικοί μεταξύ μας (αξιολόγηση 1)
- Ισχύει, επειδή καταλάβαινα τον τρόπο που σκέφτονται και θέτουν τα επιχειρήματά τους. (αξιολόγηση 3)
- Εξαρτάται από τον χαρακτήρα του μαθητή, δεν γίνεται να δεθούν οι πάντες με μια βιωματική άσκηση. (αξιολόγηση 1)

ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕ ΕΚΑΝΑΝ ΝΑ ΔΕΘΩ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΜΟΥ.



Μέσος όρος απαντήσεων: 1,833

Ερώτηση 10: Οι δραστηριότητες αυτές είναι διασκεδαστικές.

Σχεδόν για τους μισούς (11 από τους 24) είναι διασκεδαστικές, οι υπόλοιποι 13 δήλωσαν μέτριο ενθουσιασμό, σημειώνοντας τον αριθμό 2, κανείς δεν διέψευσε την πρόταση. Δύο μαθητές, οι οποίοι στην ερώτηση 8 εξέφρασαν αγωνία ως προς τη διδασκαλία γραμματικής και συντακτικού (βλ. 3.3.1.2.: Σχολιασμός των μαθητών), έγραψαν εδώ:

-Προκαλούν το ενδιαφέρον στην αρχή, αλλά όταν γίνονται δραστηριότητες τόσο συχνά, οι μαθητές αρχίζουν να το βαριούνται. (αξιολόγηση 2)

-Σε κάποιο σημείο έχαναν το ενδιαφέρον τους. (αξιολόγηση 2)



Μέσος όρος απαντήσεων: 2,458

Ερώτηση 11: Έμουν στην αρχή της χρονιάς διστακτικός/-ή και απρόθυμος/-η να μιλήσω μπροστά σε όλη την τάξη.

Και αυτή η πρόταση υπόκειται στις ατομικές διαφορές, όπως και η ερώτηση 9, και θα μελετηθεί σε συνδυασμό με την ερώτηση 14. Έχει ενδιαφέρον ότι μόνο 4 μαθητές σημειώνουν 2, οι υπόλοιποι μοιράζονται μεταξύ 1 (δηλ. δεν ισχύει: 13 μαθητές δεν είχαν δυσκολία στο να εκτεθούν) και 3 (ισχύει: 7 αναγνωρίζουν στον εαυτό τους τη δυσκολία της δημόσιας έκθεσης).



Μέσος όρος απαντήσεων: 1,75

Ερώτηση 12: Ασκήθηκα στο να ακούω πιο προσεκτικά όταν μιλάνε οι άλλοι.

-Ναι, καθώς έπρεπε να βγάλουμε κριτική για τον καθένα. (αξιολόγηση 3)

Την άποψη αυτή συμμερίζονται 11 μαθητές σημειώνοντας τον αριθμό 3, άλλοι 11 σημειώνουν τον αριθμό 2. Μόνο 2 δεν εντοπίζουν κάποια βελτίωση στον τομέα της ενεργητικής ακρόασης.



Μέσος όρος απαντήσεων: 2,375

Ερώτηση 13: Βελτιώθηκα στο να εμπνέομαι και να γράφω δημιουργικά.

Εδώ 10 μαθητές σημειώνουν τον αριθμό 3 αναγνωρίζοντας βελτίωση, 10 βλέπουν σχετική βελτίωση (αξιολόγηση 2), 4 μαθητές δεν θεωρούν πως άλλαξε κάτι μέσω των δημιουργικών δραστηριοτήτων. Ενδεικτικό σχόλιο:

-Σχετικά ναι, αφού έπρεπε να μιλήσουμε με βάση την εποχή εκείνη. (αξιολόγηση 2)



Μέσος όρος απαντήσεων: 2,25

Ερώτηση 14: Τώρα μου είναι πιο εύκολο να μιλήσω δημόσια και να εκτεθώ.

Εδώ έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς τις δηλώσεις των μαθητών σε συνάρτηση με τις απαντήσεις στην ερώτηση 11.

Εκεί λοιπόν δήλωσαν 13 μαθητές πως δεν είχαν δυσκολία στο να εκτεθούν (αξιολόγηση 1). Από αυτούς οι 4 παραμένουν στο ότι δεν τους προβληματίζει το ζήτημα, άρα δεν τέθηκε θέμα βελτίωσης σε αυτό το σημείο (αξιολόγηση 1 και στην ερώτηση 14). Οι υπόλοιποι 9 δήλωσαν παρά ταύτα μέτρια βελτίωση ως προς τη δημόσια έκθεση (σημείωσαν 2 όλοι εκτός από έναν που σημείωσε 3: σαφή βελτίωση).

Οι 7 μαθητές που στην ερώτηση 11 δήλωσαν σαφή δυσκολία ως προς τη δημόσια έκθεση (αξιολόγηση 3) διαπίστωσαν βελτίωση στο τέλος της χρονιάς (2 σημείωσαν τον αριθμό 3, οι υπόλοιποι τον αριθμό 2).

Τέλος οι 4 μαθητές που δεν είχαν ιδιαίτερο πρόβλημα (αξιολόγηση 2 στην ερώτηση 11), δεν είδαν αντίστοιχα και ιδιαίτερη βελτίωση (αξιολόγηση 2 και στην ερώτηση 14 οι 3 από αυτούς, αξιολόγηση 3 ο τέταρτος).



Μέσος όρος απαντήσεων: 2

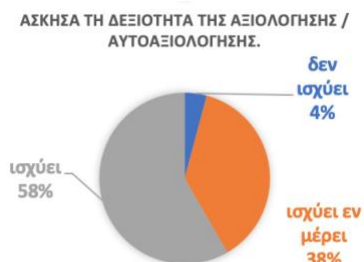
Ερώτηση 15: Άσκησα την δεξιότητα της αξιολόγησης / αυτοαξιολόγησης.

Εκτός από 1 μαθητή που θεώρησε ότι δεν ισχύει αυτή η πρόταση, οι υπόλοιποι κυμάνθηκαν μεταξύ 2 (9 μαθητές) και 3 (14 μαθητές).

Κάποια σχόλια:

-Ήξερα ήδη, αλλά με βοήθησε να είμαι πιο προσεκτικός σε συγκεκριμένες στιγμές. (αξιολόγηση 2)

-Ήταν ένας ωραίος τρόπος για να με κρίνω και στη συνέχεια να βελτιωθώ. (αξιολόγηση 3)



Μέσος όρος απαντήσεων: 2,542

Ερώτηση 16: Η διάθεσή μου προς το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών είναι τώρα πιο θετική απ' ό,τι στην αρχή της χρονιάς.

Οι απαντήσεις στην τελευταία ερώτηση πρέπει να αξιολογηθούν σε συνδυασμό με τις απαντήσεις στην ερώτηση 3, όπου οι μαθητές δήλωσαν τη στάση που είχαν απέναντι στα Αρχαία Ελληνικά στην αρχή του σχολικού έτους, βάσει της εμπειρίας τους στο Γυμνάσιο.

Εδώ λοιπόν εμφανίζονται οι εξής περιπτώσεις:

Είχα θετική διάθεση (αξιολόγηση 3), τώρα είναι πιο θετική (αξιολόγηση 3): 5 μαθητές

Είχα θετική διάθεση (αξιολόγηση 3), τώρα έχει γίνει μετρίως πιο θετική (αξιολόγηση 2): 2 μαθητές

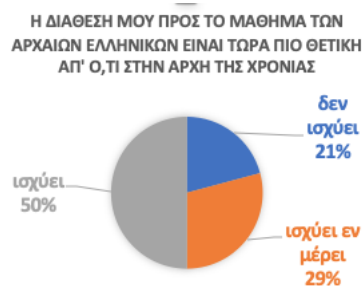
Είχα θετική διάθεση (αξιολόγηση 3), τώρα δεν έχει γίνει πιο θετική (αξιολόγηση 1): 4 μαθητές.

Ένα σχόλιο σε αυτή την τελευταία περίπτωση:

-Η διάθεσή μου προς το μάθημα αυτό είναι και θα είναι πάντα θετική, οπότε δε θεωρώ πως μπορεί να βελτιωθεί περισσότερο.

Δεν είχα θετική διάθεση (αξιολόγηση 1), τώρα είναι σαφώς πιο θετική (αξιολόγηση 3): 4 μαθητές
Δεν είχα θετική διάθεση (αξιολόγηση 1), τώρα είναι μετρίως πιο θετική (αξιολόγηση 2): 1 μαθητής

Οι υπόλοιποι 8 μαθητές που στην ερώτηση 3 δήλωσαν μέτρια θετική στάση (αξιολόγηση 2), δήλωσαν εδώ σαφή βελτίωση (αξιολόγηση 3: 3 μαθητές) ή μέτρια βελτίωση σημειώνοντας 2 και πάλι (4 μαθητές - σχόλιο ενός: *έχω λίγο παραπάνω ενδιαφέρον από την αρχή της χρονιάς*) ή καμία βελτίωση (αξιολόγηση 1: 1 μαθητής).



Μέσος όρος απαντήσεων: 2,292

3.3.1.2 Ο σχολιασμός των μαθητών

Η πλειονότητα των μαθητών διατύπωσε προσωπικές γνώμες σχετικά με την εμπειρία τους από τον βιωματικό τρόπο διδασκαλίας των Αρχαίων χρησιμοποιώντας τους προβλεπόμενους χώρους, τόσο κάτω από κάθε επιμέρους ερώτηση, όσο και στο τέλος του ερωτηματολογίου. Μόνο 3 από τους 24 μαθητές αρκέστηκαν στη διαβαθμισμένη αξιολόγηση και δεν προσέθεσαν (σχεδόν) κανένα προσωπικό σχόλιο.

Τα σχόλια των μαθητών ήταν κατά κύριο λόγο θετικά. Η αποδελτίωση των σχολίων αναδεικνύει κάποιες κεντρικές έννοιες, οι οποίες ουσιαστικά συνιστούν τα προτερήματα της εφαρμογής επικοινωνιακών και βιωματικών μεθόδων, όπως τα συνειδητοποίησαν οι ίδιοι οι μαθητές.

Πρώτη δήλωση των μαθητών είναι το ότι οι βιωματικές δραστηριότητες συνέβαλαν στην πιο ουσιαστική κατανόηση των διδαχθέντων κειμένων:

- *Με βοήθησε να κατανοήσω καλύτερα διάφορα νοήματα και έννοιες του κειμένου.*
- *Ένα από τα προτερήματα των δραστηριοτήτων αυτών είναι ότι κατάλαβα πολύ καλύτερα την υπόθεση. (υπογράμμιση του μαθητή).*
- *Ερχόμαστε σε καλύτερη επαφή με το κείμενο.*

- Ήταν χρήσιμο γιατί με βοήθησε να εμβαθύνω και να καταλάβω καλύτερα το κείμενο.
- Ήταν ένας πολύ έξυπνος τρόπος για να καταλάβω πολύ την υπόθεση της ιστορίας.

Και αυτό σε συνδυασμό με το ότι το μάθημα έγινε πιο ενδιαφέρον,

- Ήταν ωραίο και εμβαθύνουμε στο κείμενο.
- Έδωσε μια ζωντάνια στο μάθημα.
- Ήταν ένας ωραίος τρόπος να μάθεις το μάθημα και περισσότερο ήταν ξεκούραστος γιατί ξεφεύγαμε από το βιβλίο και κάναμε κάτι καινούργιο και πρωτότυπο.

αλλά και πιο ευχάριστο:

- Ήταν ένα ευχάριστο μάθημα, με ωραίο τρόπο ανάλυσης και εμπέδωσης.
- Το πρόγραμμα ήταν πολύ καλό, οι ώρες στην τάξη περνάνε πιο διασκεδαστικά.
- Διασκεδάζα περισσότερο το μάθημα και πέρναγε πιο ευχάριστα η ώρα.

Το αποτέλεσμα είναι περισσότερη προσοχή και συμμετοχή στο μάθημα

- Πρόσεχα περισσότερο και προσπαθούσα να συμμετέχω όσο περισσότερο μπορούσα.
- Συνέβαλαν στην παρακολούθηση του μαθήματος, καθώς ήταν απαραίτητο να ακούμε την καθηγήτριά μας αλλά και τους συμμαθητές μας.

και τελικά περισσότερη προθυμία για το μάθημα:

- Είμαι πιο πρόθυμος να προετοιμαστώ για μια τέτοια δραστηριότητα παρά για ένα κοινό μάθημα αρχαίων.
- Έχω όρεξη να κάνω μάθημα. Σε πολλούς καθηγητές όταν βλέπω το όνομά τους στο πρόγραμμα δυσανασχετώ και σκέφτομαι το πώς θα περάσουν τα 45 λεπτά, ενώ με τη συγκεκριμένη καθηγήτρια όταν βλέπω το όνομά της στο πρόγραμμα σκέφτομαι: Α ωραία έχουμε Αρχαία και θα περάσει ευχάριστα μια ώρα.

Το κέρδος αυτής της προθυμίας είναι ακόμη πιο πολύτιμο στους αδύναμους και στους αδιάφορους μαθητές:

- Μπορούσα ακόμα και όταν δεν διάβαζα καμιά φορά να καταλαβαίνω το μάθημα.
- Στην αρχή της χρονιάς θεώρησα πως τα αρχαία θα με ταλαιπωρούσαν αρκετά. Δεν μπορώ να πω ότι δεν με δυσκολεύουν, παρόλα αυτά μέσω των προγραμμάτων που εφάρμοσε η καθηγήτρια βοηθήθηκα αρκετά και με ώθησε να ασχοληθώ λίγο περισσότερο από ό,τι θα ασχολούμουν με ένα κοινό μάθημα αρχαίων. Γενικά τα αρχαία είναι ένα μάθημα απαιτητικό. Μέσω των δραστηριοτήτων πιστεύω και εγώ, αλλά και πολλοί συμμαθητές μου που δεν είχαν έφεση στα αρχαία κινητοποιήθηκαν και έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον.
- Δεν είχα πολύ καταλάβει τι είχε γίνει, αλλά ακούγοντας τους συμμαθητές μου, εμπέδωσα καλύτερα το μάθημα και μπήκα κατά κάποιο τρόπο στο κλίμα της εποχής.
- Επίσης το μάθημα το κατανοούμε πιο εύκολα διότι όταν παίζουμε αυτά τα παιχνίδια ας πούμε μπορούν και οι μαθητές που δεν διαβάζουν να πιάσουν κάτι από το κείμενο και μπορούν να ακούσουν και διαφορετικές απόψεις από τους συμμαθητές τους πάνω σε αυτό.
- Πιστεύω πως είναι ωραίος και διασκεδαστικός τρόπος για μάθημα και ότι θα βοηθήσει τα παιδιά με δυσκολίες στο συγκεκριμένο μάθημα.

Τα παιδιά διαπίστωσαν βελτίωση στην επίδοσή τους

- Μας βοήθησε πολύ στην ανάπτυξη της σκέψης μας γραπτά ή κατά την ομιλία μας.
- Είμαι θετικός, καθώς βελτιώνω τις αντιληπτικές μου ικανότητες.

- (βελτιώθηκα στο να εμπνέομαι και να γράφω δημιουργικά): Σχετικά ναι, αφού έπρεπε να μιλήσουμε με βάση την εποχή εκείνη.
- Ήταν ένας ωραίος τρόπος (η αξιολόγηση) για να με κρίνω και στη συνέχεια να βελτιωθώ.

και ακόμη περισσότερο στην ικανότητά τους να μιλήσουν δημόσια, καθώς μάλιστα δέθηκαν περισσότερο μεταξύ τους ως ομάδα:

- Αν και είμαι αρκετά κλειστός χαρακτήρας, βοηθήθηκα να γνωριστώ πιο πολύ με τους συμμαθητές μου και να εκφράζω πιο ελεύθερα τις απόψεις μου.
- (Στην αρχή της χρονιάς ήμουν διστακτικός και απρόθυμος να μιλήσω μπροστά σε όλη την τάξη). Στη συνέχεια όμως, και με την επιρροή της καθηγήτριας βοηθήθηκα στην παρουσίαση του λόγου μου, π.χ. στο *debate*.
- Είναι ένα πρώτο βήμα (προς τη δημόσια έκθεση).
- Αποβλήθηκε ένα μέρος του άγχους μου.
- Δέθηκα περισσότερο επειδή καταλάβαινα τον τρόπο που σκέφτονται και θέτουν τα επιχειρήματά τους.

Τέλος, οι μαθητές σχολίασαν θετικά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης:

- (ασκήθηκα στο να ακούω πιο προσεκτικά) καθώς έπρεπε να βγάλουμε κριτική για τον καθένα.
- Η αξιολόγηση με βοήθησε να είμαι πιο προσεκτικός σε συγκεκριμένες στιγμές.
- Εμπλούτισα το λεξιλόγιό μου και γενικά βελτιώθηκα, αφού λάμβανα υπόψιν τις παρατηρήσεις από τους συμμαθητές μου και την καθηγήτρια.

Οι ακόλουθες διατυπώσεις των μαθητών συνοψίζουν ένα μέρος των παραπάνω:

- Το πρόγραμμα που εφαρμόσαμε ήταν αρκετά διασκεδαστικό διότι έκανε το μάθημα πιο ευχάριστο και μπορέσαμε όλοι να κατανοήσουμε το νόημα του μαθήματος και διαβάσαμε με περισσότερη όρεξη και ευχαρίστηση.
- Είναι ένας πιο αποτελεσματικός και ευχάριστος τρόπος εκμάθησης των αρχαίων. Τραβάει την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών με αποτέλεσμα να είναι πιο συνεργάσιμα και να διαβάζουν περισσότερο.
- Πιστεύω πως τέτοιες δραστηριότητες πρέπει να γίνονται συχνότερα.

Διατυπώθηκαν όμως και εστιασμένα αρνητικά σχόλια για το πρόγραμμα. Η βασική επιφύλαξη που εκφράστηκε αφορούσε την παραμέληση, όπως θεώρησαν κάποιοι μαθητές, της διδασκαλίας γραμματικής και συντακτικού.

- Δεν είχαμε χρόνο να δουλέψουμε λεπτομερώς το συντακτικό και τη γραμματική και έτσι είμαστε πιο πίσω σε αυτούς τους τομείς απ' ό,τι τα υπόλοιπα τμήματα.
- Το μόνο αρνητικό ήταν πως δεν κάναμε αρκετό συντακτικό και γραμματική όσο έχουν κάνει τα υπόλοιπα παιδιά στην ηλικία μας και αυτό θα έχει επιπτώσεις στα επόμενα χρόνια ειδικά για όσα παιδιά είναι στη θεωρητική κατεύθυνση.

Συγκεκριμένα ανέφεραν το θέμα αυτό 8 από τα 24 παιδιά, μάλιστα 3 από αυτά με ιδιαίτερη ένταση, εκφράζοντας ουσιαστικά γενική αντίδραση στην εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας, καθώς οι απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο ήταν συνολικά αρνητικές. Για παράδειγμα,

μαθητής/μαθήτρια που εξέφρασε τη σχετική αντίρρηση, σχολίασε στην ερώτηση 4: *Καταλάβαινα την υπόθεση και χωρίς τις δραστηριότητες*, στην ερώτηση 6: *Διάβαζα όπως πάντα, δεν άλλαξε κάτι*, στην ερώτηση 7: *Πάντα πρόσεχα στο μάθημα και συμμετείχα, δεν άλλαξα με τις δραστηριότητες*.

Το θέμα της ένστασης που εκφράστηκε ως προς αυτό το σημείο, θα συζητηθεί αναλυτικά στην ενότητα 3.3.3.3., σε συνδυασμό με την επίδοση των μαθητών ως προς τη γραμματική και το συντακτικό στις τελικές προαγωγικές εξετάσεις.

Τέλος, από δύο μαθητές εκφράστηκε ήπια δυσανασχέτηση ως προς τον φόρτο της εργασίας που χρειάστηκε κάποιες φορές να διεκπεραιωθεί στο σπίτι:

- *Καθώς πολλές από τις εργασίες απαιτούσαν αρκετή ανάλυση, μερικές φορές ο μαθητής ήταν δύσκολο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις όλων των μαθημάτων, ιδιαίτερα όταν οι εργασίες γίνονταν από τη μία μέρα στην άλλη.*
- *Αν και μου έπαιρνε αρκετό χρόνο στο σπίτι για να προετοιμάσω το τι θα πω (σχόλια, λόγους κτλ.), με βοήθησε αρκετά στην κατανόηση του μαθήματος.*

3.3.1.3. Στατιστική επεξεργασία - Πορίσματα

Οι δώδεκα από τις δεκαέξι προτάσεις του ερωτηματολογίου επιδιώκουν να διαγνώσουν αν οι μαθητές διαπίστωσαν σε κάποιους τομείς βελτίωση μετά από την εφαρμογή του συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών, στο τέλος του σχολικού έτους. Αν ομαδοποιήσουμε κάποιες από τις απαντήσεις, με σκοπό να έχουμε μια ευρύτερη εικόνα των αποτελεσμάτων ως προς το θέμα της βελτίωσης, μπορούμε να επισημάνουμε τα εξής:

Ως προς την κατανόηση του κειμένου και την εμβάθυνση, συμψηφίζοντας τα ποσοστά των ερωτήσεων 4 και 5 διαπιστώνουμε ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές θεώρησαν πως βελτιώθηκαν μέσω των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, συγκεκριμένα είδαν 3 στους 4 μαθητές σαφή βελτίωση (75%) , 1 στους 4 σχετική βελτίωση (25%). Για το αν οι δραστηριότητες συνέβαλαν στο να αυξήσουν το διάβασμά τους, την προσοχή στο μάθημα και τη συμμετοχή τους, σε συνδυασμό με το αν τελικά βελτιώθηκε η διάθεσή τους απέναντι στα Αρχαία Ελληνικά, οι μέσοι όροι των απαντήσεων στις ερωτήσεις 6, 7 και 16 δείχνουν ότι αυτό ισχύει (σαφώς ή εν μέρει) για το 82% των παιδιών. Ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, 2 στα 3 παιδιά (67%) δηλώνουν ότι δέθηκαν περισσότερο με τους συμμαθητές τους και μπορούν πιο εύκολα να εκτεθούν δημόσια έπειτα από την εμπειρία τους με τις επικοινωνιακές δραστηριότητες. Αν επίσης δούμε τον μέσο όρο στις υπόλοιπες δεξιότητες, δηλ. της ενεργητικής ακρόασης, της αυτο-/ετεροαξιολόγησης και της δημιουργικής έκφρασης, εδώ το ποσοστό των μαθητών που διαπίστωσαν βελτίωση είναι 90%.

Οι τέσσερις ερωτήσεις που διαφοροποιούνται, δηλ. δεν σχετίζονται με την έννοια της βελτίωσης, είναι οι ερωτήσεις 1, 2, 8 και 10. Η ερώτηση 1 (δήλωση προτίμησης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων) σχολιάστηκε κατά την παρουσίαση των απαντήσεων. Η ερώτηση 8 (δήλωση για το πόσο χρήσιμες είναι αυτές οι δραστηριότητες) σε συνδυασμό με την ερώτηση 10 (πόσο

διασκεδαστικές είναι) μπορεί να δείξει μια τελική στάση των μαθητών απέναντι στο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε, και εδώ το ποσοστό των μαθητών που είναι υπέρ της εφαρμογής αυτής έφτασε το 91,5%. Τέλος η απάντηση στην ερώτηση 2 (δήλωση για την ύπαρξη πρότερης εμπειρίας σε παρόμοιες επικοινωνιακές δραστηριότητες) πληροφορεί ότι η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών σε πολύ μεγάλο ποσοστό (83%) δεν είχε καμία προηγούμενη επαφή με βιωματικές δραστηριότητες· αυτό δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στα αποτελέσματα της έρευνας, εφόσον η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε ήταν η πρώτη σχετική εμπειρία για τους περισσότερους.

3.3.2. ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΙΣ ΠΡΟΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

Οι προαγωγικές εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς αποτελούν την αντικειμενικότερη δυνατή αποτύπωση της προόδου των μαθητών. Αφορούν στο μεγαλύτερο μέρος της διδαχθείσας ύλης και ελέγχουν μεταξύ άλλων τη γνώση που αποκόμισαν οι μαθητές σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο κατά τη διάρκεια της χρονιάς, αλλά και την ικανότητά τους να παρουσιάσουν αυτήν τη γνώση.

Σύμφωνα με το ισχύον εξεταστικό σύστημα,¹⁰³ δίνεται στους μαθητές απόσπασμα του διδαγμένου κειμένου από το πρωτότυπο και ζητείται να απαντήσουν σε δύο ερμηνευτικές ερωτήσεις σχετικές με αυτό, οι οποίες βαθμολογούνται με 15 μονάδες η καθεμία (σε συνολικό άθροισμα 100 μονάδων), δίνεται επίσης απόσπασμα διδαγμένου από μετάφραση κειμένου, στο οποίο αναφέρεται τρίτη ερμηνευτική ερώτηση, σε συσχετισμό με το εξεταζόμενο πρωτότυπο απόσπασμα, βαθμολογούμενη με 10 μονάδες. Επιπλέον οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν και σε μία ερώτηση γραμματικής και μία ερώτηση συντακτικού, βαθμολογούμενες με 10 μονάδες οι καθεμία. Επομένως οι ερμηνευτικές ερωτήσεις αποτελούν το 40% της συνολικής βαθμολογίας, οι ερωτήσεις της γραμματικής και του συντακτικού το 20%. Το υπόλοιπο ποσοστό προέρχεται από τη μετάφραση μέρους του πρωτότυπου κειμένου (30 μονάδες) και από μία ερώτηση λεξιλογική – σημασιολογική (10 μονάδες).

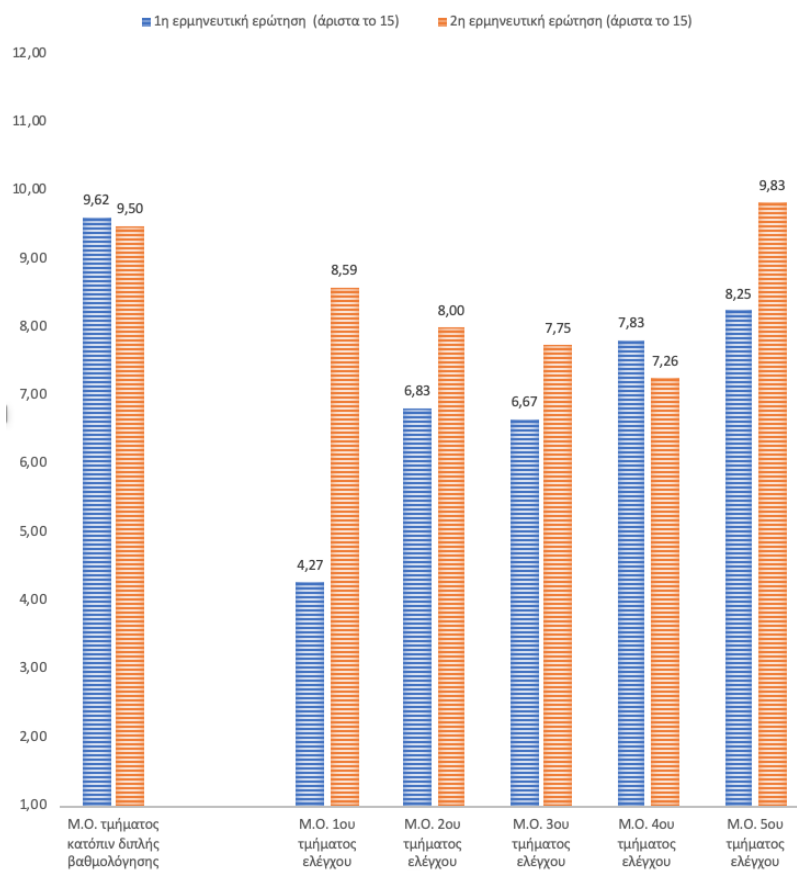
Για την εξακρίβωση του επιπέδου των μαθητών οι οποίοι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ασκήθηκαν στις επικοινωνιακές δραστηριότητες, όπως παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα, έγινε μελέτη των επιδόσεών τους στις τελικές εξετάσεις σε σύγκριση με τις επιδόσεις των υπόλοιπων μαθητών που φοιτούν στην ίδια τάξη του σχολείου. Το ζητούμενο ήταν εάν το συγκεκριμένο τμήμα (των 24 μαθητών) απέκλινε θετικά ή αρνητικά από τον μέσο όρο των άλλων πέντε τμημάτων (με 114 μαθητές, σύνολο 138) ως προς τις ερμηνευτικές ερωτήσεις και ως προς τις ερωτήσεις γραμματικής και συντακτικού. Καταγράφηκε επομένως ο

¹⁰³ Οδηγίες για τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στις Α΄, Β΄ τάξεις Ημερησίου Γενικού Λυκείου και Α΄, Β΄ Γ΄ τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολ. Έτος 2016-2017. Αθήνα 11-11-2016, Αρ. Πρωτ. 192389/Δ2

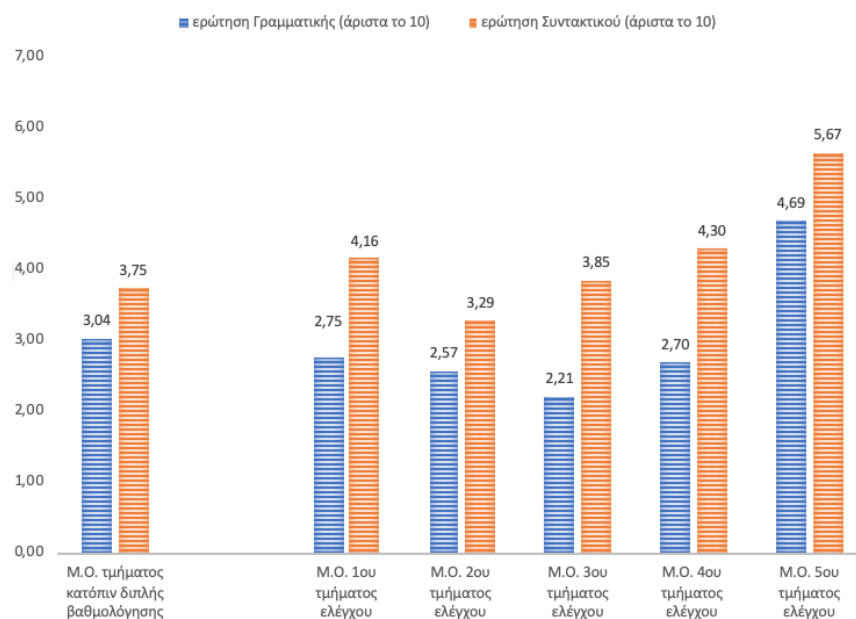
μέσος όρος κάθε τμήματος (προστέθηκαν οι ατομικές βαθμολογίες σε κάθε ερώτηση ανά τμήμα και διαιρέθηκαν διά τον αριθμό των μαθητών του) στις δύο πρώτες ερμηνευτικές ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στο αρχαίο ελληνικό κείμενο, και στις δύο ερωτήσεις γραμματικής και συντακτικού. Τα θέματα της εξέτασης, που ορίστηκαν με τη συνεργασία έξι συναδέλφων, αναφέρονταν στο κείμενο του Θουκυδίδη (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4). Για την εξασφάλιση αντικειμενικότερης αξιολόγησης του εν λόγω τμήματος έγινε διπλή βαθμολόγηση των γραπτών, δηλ. από τη διδάσκουσα και από συνάδελφο άλλου τμήματος. Τα αποτελέσματα φαίνονται στους ακόλουθους πίνακες:

	1 ^η ερμηνευτική ερώτηση (άριστα το 15)	2 ^η ερμηνευτική ερώτηση (άριστα το 15)	ερώτηση Γραμματικής (άριστα το 10)	ερώτηση Συντακτικού (άριστα το 10)
Μ.Ο. τμήματος κατόπιν διπλής βαθμολόγησης	9,62	9,50	3,04	3,75
Μ.Ο. 1 ^{ου} τμήματος ελέγχου	4,27	8,59	2,75	4,16
Μ.Ο. 2 ^{ου} τμήματος ελέγχου	6,83	8,00	2,57	3,29
Μ.Ο. 3 ^{ου} τμήματος ελέγχου	6,67	7,75	2,21	3,85
Μ.Ο. 4 ^{ου} τμήματος ελέγχου	7,83	7,26	2,70	4,30
Μ.Ο. 5 ^{ου} τμήματος ελέγχου	8,25	9,83	4,69	5,67
Μ.Ο. των 5 τμημάτων ελέγχου	6,77	8,29	2,98	4,25
Διαφορά τμήματος από Μ.Ο. των άλλων τμημάτων	+ 2,85	+ 1,21	+ 0,06	-0,50
Ποσοστιαία διαφορά	+ 19%	+ 8%	+ 1%	-5%

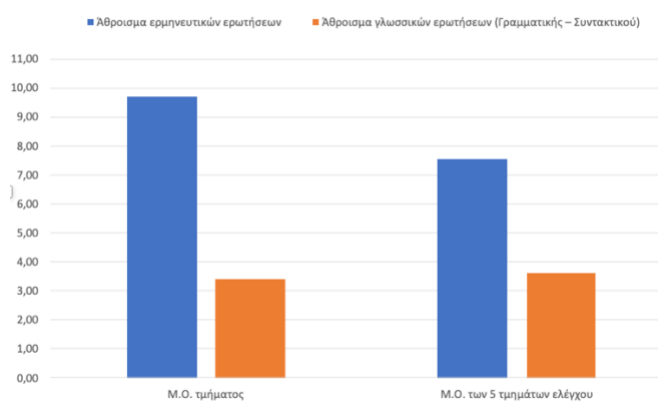
Μ.Ο. ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΕΛΕΓΧΟΥ



Μ.Ο. ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΕΛΕΓΧΟΥ



	Άθροισμα ερμηνευτικών ερωτήσεων (άριστα το 15)	Άθροισμα γλωσσικών ερωτήσεων (Γραμματικής – Συντακτικού) (άριστα το 10)
Μ.Ο. τμήματος	9,56	3,40
Μ.Ο. των 5 τμημάτων ελέγχου	7,53	3,62
Διαφορά τμήματος από Μ.Ο. των άλλων τμημάτων	+ 2,03	-0,22
Ποσοστιαία διαφορά	+14%	-2%



Μία πρώτη γενική επισήμανση που πρέπει να γίνει σχετικά με τέτοια αποτελέσματα ελέγχου επίδοσης σε επίπεδο σχολικής εξέτασης είναι πως ένας βαθμός υποκειμενικότητας είναι αναμενόμενος και δικαιολογημένος, καθώς διαφορετικοί βαθμολογητές αξιολογούν πάντοτε με μικρές ατομικές διαφορές. Επιπλέον υφίστανται επιμέρους ατομικές διαφορές εντός των τμημάτων: υπάρχουν τμήματα αδύναμα και τμήματα με μεγαλύτερη συγκέντρωση επιμελών μαθητών, όπως φαίνεται εδώ στο 5^ο τμήμα ελέγχου, το οποίο κατά γενική ομολογία του συλλόγου διδασκόντων ήταν το δυνατότερο τμήμα της Α΄ Λυκείου και πράγματι στον παραπάνω πίνακα δείχνει πως διακρίθηκε και πρώτευσε στις 3 από τις 4 στήλες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι εξής επιμέρους παρατηρήσεις:

Στις δύο ερμηνευτικές ερωτήσεις οι μέσοι όροι αλλά και οι διαφορές στην απόδοση εντός των τμημάτων (ιδιαίτερα στο 1^ο τμήμα ελέγχου) φανερώνουν ότι η πρώτη ερώτηση δυσκόλεψε τους μαθητές περισσότερο από τη δεύτερη. Πράγματι η δεύτερη ερμηνευτική ερώτηση (*Ποιους πήραν με το μέρος τους οι δύο πολιτικές πρατάξεις στην Κέρκυρα και γιατί;*) απαντιέται μέσα από το κείμενο, δηλ. αρκεί να γνωρίζει ο μαθητής το περιεχόμενο του δοθέντος

αποσπάσματος,¹⁰⁴ σε αντίθεση με την πρώτη (*Με ποιον σκοπό στέλνουν οι ολιγαρχικοί πρεσβεία στην Αθήνα και πώς τους κρίνετε από αυτήν τους την ενέργεια;*), η οποία ζητάει εκτός από τις πληροφορίες του κειμένου επιπλέον πραγματολογικές γνώσεις και κριτική τοποθέτηση.

Η καλή επίδοση στις ερμηνευτικές ερωτήσεις γενικά προϋποθέτει καλή κατανόηση του δοθέντος αποσπάσματος, γνώση του ευρύτερου κειμένου στο οποίο αυτό εντάσσεται, δυνατότητα ερμηνείας των γεγονότων, των πράξεων και των ανθρώπινων κινήτρων. Επιπλέον χρειάζεται συνθετική σκέψη, ξεκάθαρη οργάνωση του κειμένου της απάντησης, τελικά ικανότητα για διατύπωση με πληρότητα και σαφήνεια. Οι επιδόσεις του τμήματος το οποίο εργάστηκε με επικοινωνιακές δραστηριότητες ήταν συγκριτικά πολύ καλές, όπως δείχνει η παραβολή των επιδόσεων των 24 μαθητών σε σχέση με τους υπόλοιπους 114 μαθητές της Α΄ τάξης. Συγκεκριμένα η βαθμολογία τους στην πρώτη ερώτηση (9,62, δηλ. μέσος όρος της βαθμολόγησης της διδάσκουσας 9,46 και της συναδέλφου 9,78) είναι η καλύτερη των έξι τμημάτων και κατά 2,85 βαθμούς μεγαλύτερη από τον μέσο όρο των άλλων πέντε τμημάτων. Η βαθμολογία του τμήματος στη δεύτερη ερώτηση (9,5, δηλ. μέσος όρος της βαθμολόγησης της διδάσκουσας 9,58 και της συναδέλφου 9,42) είναι η δεύτερη καλύτερη της τάξης και κατά 1,21 βαθμό μεγαλύτερη από τον μέσο όρο των υπόλοιπων τμημάτων.

Ως προς τις γλωσσικές ασκήσεις τώρα, είναι απαραίτητο καταρχάς να επισημανθεί η πολύ χαμηλή επίδοση σε όλα τα τμήματα. Ακόμη και το τμήμα με τις υψηλές επιδόσεις (5^ο τμήμα ελέγχου) έχει μέσους όρους λίγο πάνω και λίγο κάτω από τη βάση. Στις ίδιες ερωτήσεις είναι ανεπίτρεπτα υψηλό το ποσοστό των μαθητών σε επίπεδο σχολείου που έγραψαν μηδέν, δηλ. είτε δεν ασχολήθηκαν καν με την ερώτηση είτε προσπάθησαν αλλά δεν κατάφεραν να γράψουν τίποτε σωστό. Συγκεκριμένα το 29,71% (41 μαθητές) της Α΄ Λυκείου έγραψαν μηδέν στη γραμματική, το 20,29% (28 μαθητές) έγραψαν μηδέν στο συντακτικό. Το τμήμα που εξετάζουμε εδώ ήρθε 2^ο από τα 6 τμήματα της τάξης στην ερώτηση της γραμματικής, με ασήμαντη θετική απόκλιση από τον μέσο όρο των άλλων τμημάτων και ήρθε 5^ο στην ερώτηση του συντακτικού, με αρνητική απόκλιση μισής μονάδας από τον μέσο όρο.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν αισθητή θετική διαφορά επίδοσης του εν λόγω τμήματος στις ερμηνευτικές ερωτήσεις και συγκριτικά ελάχιστες διαφορές επίδοσης στις ερωτήσεις γραμματικής και συντακτικού. Μπορούμε να θεωρήσουμε πως αυτά τα στοιχεία αποδεικνύουν ότι με τις επικοινωνιακές δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς οι μαθητές ενισχύθηκαν αισθητά ως προς την κατανόηση του ιστορικού κειμένου και τη δυνατότητα διατύπωσης γραπτής ερμηνείας, χωρίς να υστερήσουν ως προς τις καθαρά γλωσσικές γνώσεις της Αρχαίας Ελληνικής σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Παραμένει βέβαια το ζήτημα της (αν)αποτελεσματικότητας της γλωσσικής διδασκαλίας στο μάθημα των Αρχαίων σήμερα, με τον προβληματισμό να εστιάζεται κυρίως στην τριετή

¹⁰⁴ Τα κείμενα που δόθηκαν από το πρωτότυπο ήταν τα κεφ. 71 έως και 73, πλην του αποσπάσματος 72.3., βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.

γλωσσική διδασκαλία που έχει προηγηθεί στα γυμνασιακά χρόνια. Θα επανέλθουμε στο θέμα στην τελευταία ενότητα, των Συμπερασμάτων.

3.3.3. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑΣ

3.3.3.1. Πρακτικά πλεονεκτήματα και πρακτικές δυσκολίες

Ως πρώτο πρακτικό πλεονέκτημα της εφαρμογής του προγράμματος θα πρέπει να θεωρήσουμε το ότι δεν χρειάζονται υλικά ή ιδιαίτερος χώρος ή εξοπλισμός τεχνολογίας πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ). Ο χώρος εκδηλώσεων του σχολείου μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάποιες δραστηριότητες, αλλά δεν είναι απαραίτητος. Επιπλέον δεν χρειάζεται κάποια ιδιαίτερη εκπαίδευση των μαθητών, αλλά μόνο επιμέρους σαφείς οδηγίες και έπειτα εξάσκηση, ώστε να βελτιώνεται η απόδοση. Αντίστοιχα το πρόγραμμα εφαρμόζεται και χωρίς πολύωρη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός που έχει παρακολουθήσει κάποιες ώρες επιμόρφωσης στη ρητορική παιδεία, έχει ίσως μεγαλύτερη ευχέρεια και περισσότερα εργαλεία στη φαρέτρα του, ωστόσο κάθε εκπαιδευτικός, και μάλιστα κάθε ειδικότητας, μπορεί να είναι αποτελεσματικός στο να ασκήσει τους μαθητές του στην προφορική έκφραση, χωρίς ιδιαίτερες ειδικές γνώσεις. Και αυτό διότι η αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία μπορεί να είναι κτήμα όλων των φυσικών ομιλητών μιας γλώσσας.

Επιπλέον η εφαρμογή επικοινωνιακών δραστηριοτήτων δεν επιβαρύνει τη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης, άλλωστε συνάδει πλήρως με το Πρόγραμμα Σπουδών, όπως έγινε σαφές στο 3.1.3. Η άσκηση των μαθητών στον προφορικό λόγο μπορεί να γίνεται με ολιγόλεπτες δραστηριότητες όπως είδαμε, άρα με ασήμαντη ανάλωση του διδακτικού χρόνου. Όσο για τις περισσότερες χρονοβόρες, απόκειται στην κρίση του εκπαιδευτικού εάν θα αφιερώσει μία ολόκληρη διδακτική ώρα, η οποία μπορεί να δοθεί και σε περιπτώσεις που για κάποιον λόγο δεν ευνοείται εντατικό μάθημα (τελευταία διδακτική ώρα, έκτακτη διδασκαλία κτλ.).

Από την άλλη, η κύρια δυσκολία που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός στην πράξη είναι η προσαρμογή των μαθητών σε έναν εν πολλοίς άγνωστο τρόπο μαθήματος. Οι μαθητές στην αρχή δυσκολεύονται να εκτεθούν στην τάξη, αισθάνονται ότι απαιτείται από αυτούς καλή ηθοποιία, αλλά και δυσκολεύεται η τάξη να δαμάσει τον ενθουσιασμό της, άρα να σιωπήσει ακούγοντας και να μην διακόψει γελώντας ή σχολιάζοντας. Επομένως ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει εκ των προτέρων ότι α) χρειάζεται χρόνος για να ξεπεραστούν οι αναστολές, β) χρειάζεται εξοικείωση και εξάσκηση, ώστε οι μαθητές να γίνονται πιο αποτελεσματικοί χωρίς να χάνεται χρόνος στην προετοιμασία της δραστηριότητας, γ) χρειάζεται να ξεκαθαριστεί και να πειστούν οι μαθητές ότι πρόκειται για μάθημα ή εξέταση, ότι η απόδοσή τους αξιολογείται και βαθμολογείται, ώστε να μη θεωρήσουν πως πρόκειται για ανάπαυλα ή παιχνίδι απλώς για

ξεκούραση και αλλαγή, τέλος δ) χρειάζεται ο δάσκαλος να κινητοποιήσει και τους πιο διστακτικούς, πράγμα που αποτελεί πρόκληση και για αυτόν και για εκείνους και για την τάξη. Οι προκλήσεις αυτές είναι αντιμετωπίσιμες και η ανταμοιβή για όλους τέτοια που πείθει ότι αξίζει η προσπάθεια. Στην επόμενη ενότητα θα εξεταστούν ακριβώς τα οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές από την εισαγωγή βιωματικών δραστηριοτήτων στο μάθημα.

3.3.3.2. Διαπιστώσεις ως προς την πρόοδο των μαθητών

Η θετική στάση των μαθητών προς το καθημερινό μάθημα και η συμμετοχή όλων στις εργασίες είναι σαφές πως αποτελούν ουσιαστικές προϋποθέσεις ώστε να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε κάθε διδακτικό αντικείμενο. Στο τμήμα που εξετάζουμε ήταν πράγματι χαρακτηριστικό το ζωντανό κλίμα καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Οι μαθητές ανταποκρίνονταν στις ποικίλες απαιτήσεις του μαθήματος κατά κανόνα με προθυμία, στις δε επικοινωνιακές δραστηριότητες με προσμονή - φυσικά με ατομικές διαφορές και διακυμάνσεις. Στην πορεία, ως το τέλος του σχολικού έτους, υπήρξε ορατή βελτίωση σε επιμέρους δεξιότητες. Θα εστιάσουμε στη συνέχεια σε αυτές τις θετικές αλλαγές που επέφερε η ενσωμάτωση των βιωματικών επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, διακρίνοντας τα οφέλη σε τρεις τομείς: την παιδαγωγική διάσταση του μαθήματος, την κοινωνική και ψυχολογική ενίσχυση και τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών. Θα σχολιάσουμε από την άλλη τις γλωσσικές αδυναμίες που φανέρωσε η άσκηση του προφορικού λόγου σε μία τάξη που για πρώτη φορά εφάρμοσε συστηματικά βιωματικές και επικοινωνιακές διδακτικές πρακτικές.

A. Παιδαγωγικά οφέλη

Το πρώτιστο και σαφέστερα διακρινόμενο όφελος είναι η συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Καθώς το κείμενο ζωντανεύει, ζωντανεύει και το μάθημα, ζωντανεύει η τάξη. Πρώτα από όλα κάθε μαθητής «αναγκάζεται» να προσέχει το περιεχόμενο και τα νοήματα του κειμένου, ώστε να είναι σε θέση ανά πάσα στιγμή να ανταποκριθεί στις δραστηριότητες, που ουσιαστικά συνιστούν ερμηνεία του κειμένου. Αυτό σημαίνει ότι μειώνονται οι πιθανότητες να αφαιρεθεί στην τάξη ή να μην ασχοληθεί στο σπίτι, οπότε να μείνει στο περιθώριο του μαθήματος. Έπειτα η φύση των δραστηριοτήτων, παιγνιώδης σε μεγάλο βαθμό, οδηγεί σε συναισθηματική εμπλοκή, όπως κάθε μορφή επικοινωνιακής και βιωματικής μάθησης. Οδηγεί επίσης στη δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας στην τάξη, καθώς το παιχνίδι και το χιούμορ κάνουν τη μάθηση πιο ευχάριστη και διασκεδαστική (βλ. 2.3.3.), γεγονός που αποτυπώθηκε και στην αξιολόγηση (3.3.1.1., ερώτηση 10). Το ενδιαφέρον για το αρχαίο κείμενο αυξάνεται, και δημιουργείται ευρύτερα θετική στάση προς το διδακτικό αντικείμενο, όπως δήλωσαν και οι ίδιοι οι μαθητές (βλ. 3.3.1.2.). Κατά συνέπεια ανοίγει ο δρόμος για να προσλάβει κάθε μαθητής, κατά τις δυνατότητές του, και τα λιγότερο ευχάριστα (όπως είναι για τους περισσότερους η

γραμματική και το συντακτικό) και να αποδώσει στα λιγότερο εύκολα (στην ερμηνευτική εμβάθυνση).

Η προσοχή αυτή, καθώς και η συναισθηματική εμπλοκή, δεν είναι αυτονόητες για μια σχολική τάξη και ασφαλώς καθόλου αυτονόητες όταν πρόκειται για τα Αρχαία του Λυκείου (για λόγους που έχουν αναφερθεί – βλ. 1 και 3.1.2.). Μαθητές που ήδη από το Γυμνάσιο είχαν αποφασίσει ότι το μάθημα δεν τους αφορά και είχαν παραιτηθεί από την ενασχόληση με γραμματική, συντακτικό και κείμενα, βρέθηκαν να παρακολουθούν και να συμβάλλουν όχι μόνο στην ερμηνευτική αλλά και στη γλωσσική επεξεργασία των κειμένων. Μαθητές αδιάφοροι ενεργοποιήθηκαν, μαθητές με χαμηλή απόδοση προσπάθησαν και απέδωσαν, κάποιοι υπερέβαλαν τους εαυτούς τους (βλ. 3.3.1.2. – Σχολιασμός των μαθητών). Τελικά όλοι ενεπλάκησαν και όλοι ενίσχυσαν την απόδοσή τους. Η πρόοδος στον τομέα αυτό ήταν θεαματική (βλ. 3.3.1.3. – Στατιστική επεξεργασία και πορίσματα).

Λιγότερο θεαματική, αλλά εμφανής ήταν η ενεργοποίηση των μαθητών που ήταν για ποικίλους λόγους απρόθυμοι να εκτεθούν και να μιλήσουν. Δύο παιδιά που παρακολουθούσαν μεν, αλλά ποτέ δεν συμμετείχαν με δική τους πρωτοβουλία στο μάθημα, έλαβαν μέρος και μίλησαν ενώπιον της τάξης όταν κλήθηκαν. Άλλα δύο παιδιά που βρίσκονταν γενικά στο περιθώριο της σχολικής ζωής, με χαμηλές επιδόσεις και αδιαφορία για τα σχολικά πράγματα, εντάχθηκαν στις διαδικασίες και μίλησαν, κάποιες φορές μετά από παρότρυνση της διδάσκουσας ή των συμμαθητών, αλλά συχνά και με δική τους πρωτοβουλία, καθώς παρασύρθηκαν από το κλίμα της τάξης. Δεν υπήρξε ριζική αλλαγή αυτών των παιδιών στο σημείο της συμμετοχής και της έκθεσης, προφανώς διότι υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες, ψυχοκοινωνικού χαρακτήρα, ωστόσο μαθητές που δεν θα είχαν θέση σε ένα κλασικό-παραδοσιακό μάθημα Αρχαίων Ελληνικών, αξιοποίησαν τις ευκαιρίες που τους δόθηκαν και ξεπέρασαν προσωπικά εμπόδια, πράγμα που αποτελεί σημαντικό παιδαγωγικό πλεονέκτημα της μεθόδου.

Ένα πρόγραμμα επικοινωνιακών δραστηριοτήτων είναι σαφές ότι αποφέρει και γενικότερα τα παιδαγωγικά οφέλη της ρητορικής παιδείας- Συγκεκριμένα, αναπτύχθηκε καταρχάς η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης και της εστίασης της προσοχής, καθώς χωρίς αυτά ο μαθητής θα βρισκόταν εκτός της διαδικασίας. Καλλιεργήθηκε επιπλέον κουλτούρα διεξαγωγής διαλόγου: ο καλός ομιλητής έπρεπε να μιλήσει κόσμια, χωρίς φανατισμό, να μη διακόψει τον συμμαθητή και να προωθήσει τον διάλογο απαντώντας επί της ουσίας όσων είπε ο συνομιλητής, όχι με συνθήματα, αλλά με επιχειρήματα. Προϋπόθεση για τον σωστό διάλογο είναι άλλωστε να έχει ξεκάθαρες απόψεις ο ομιλών και να μπορεί να τις στηρίξει λογικά, προϋπόθεση δε αυτού είναι να έχει γνώση του θέματος. Τέλος, ασκήθηκαν οι μαθητές στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και στην κατανόηση της αντίπαλης θέσης, στις περιπτώσεις που κλήθηκαν να υποστηρίξουν διαφορετικές απόψεις (π.χ. στο debate ή στην άσκ. 4 των κεφ. 70-71, βλ. 3.2.2.3. και 3.2.2.2.), ασκήθηκαν επίσης στην ορθή εκφορά του λόγου τους (άρθρωση,

ταχύτητα ομιλίας, ένταση φωνής, βλεμματική επαφή, στάση σώματος), ώστε να είναι κατανοητοί και αποτελεσματικοί.

Επιπλέον αναδύθηκαν χαρίσματα και ταλέντα, με τρόπους που η παραδοσιακή διδασκαλία δεν γνωρίζει. Ο κοινωνικός μαθητής, ο μαθητής με ηγετικά προσόντα, εκείνος που έχει το χάρισμα να συντονίζει την ομάδα του ή να εμπνέει και να επηρεάζει την ολομέλεια, ο οργανωτικός, ο συστηματικός, ο δημιουργικός, ο μαθητής με υποκριτικό ταλέντο, βρήκαν πεδίο δράσης, εκδήλωσαν και προφανώς ανέπτυξαν τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους (βλ. 2.4.3.3.).

Στα παιδαγωγικά οφέλη πρέπει να ενταχθεί και ο τρόπος που μαθαίνουν οι μαθητές να εργάζονται για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των βιωματικών δραστηριοτήτων. Μαθαίνουν συνειδητά, αναπτύσσοντας στρατηγικές μάθησης, εμβαθύνουν στο κείμενο εξασκώντας την αναγνωστική κατανόηση και τον ερμηνευτικό σχολιασμό, οργανώνουν με επιμέλεια τον λόγο τους και προσέχουν περισσότερο την αποτελεσματικότητά του, εφόσον θα έχει ως δέκτες ολόκληρη την τάξη και όχι μόνο τον διδάσκοντα, νοιάζονται γενικά περισσότερο για τη βελτίωσή τους, καθώς έχουν τα σχετικά κίνητρα. Στο πλαίσιο αυτό άσκησαν τη φαντασία, τη δημιουργική σκέψη και την κριτική σκέψη τους.

Η δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης, η οποία είναι παραμελημένη στη σχολική πρακτική, ασκήθηκε επίσης στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Είναι εντυπωσιακή η ποικιλία και η ευστοχία πολλών από τα σχόλια που έγραψαν οι μαθητές όταν ζητήθηκε να αξιολογήσουν γραπτώς. Αυτό που ίσως δεν είναι αναμενόμενο για τους εκπαιδευτικούς είναι το να προέρχεται η εύστοχη αξιολόγηση από μαθητές που γενικά υστερούν σε επιμέλεια και έχουν το προφίλ του χαμηλής απόδοσης μαθητή. Γενικά κατά την εφαρμογή του προγράμματος υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις που τα καλύτερα αποτελέσματα δεν ήρθαν από τους καλύτερους μαθητές. Αυτό παρατηρήθηκε τόσο στην αξιολόγηση όσο και στις ποικίλες δραστηριότητες και εργασίες. Επίσης είναι ενδιαφέρον ότι δεν υπήρξαν αντιδράσεις για τη καταγραφή της αξιολόγησης, αλλά αντίθετα θερμή ανταπόκριση από τους περισσότερους.¹⁰⁵ Και αυτό παρότι πρόκειται για απαιτητική διαδικασία, καθώς απαιτεί όχι μόνο ενεργητική ακρόαση και συγκέντρωση, αλλά και κατάλληλη διατύπωση των αξιολογικών κρίσεων, η οποία δεν είναι πάντοτε εύκολη για τον μαθητή: η αξιολόγηση πρέπει να είναι δίκαιη, διατυπωμένη με σαφήνεια και διατυπωμένη κόσμια ώστε να μην προσβάλλει. Όταν ζητήθηκε αξιολόγηση προφορική ή γραπτή, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πολύ καλά, με προθυμία και σοβαρότητα.

Τέλος στα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα του προγράμματος πρέπει να προστεθεί το ότι υπηρετήθηκε η διαθεματικότητα, κυρίως σε σχέση με τα μαθήματα της Ιστορίας και της Γλώσσας Α' Λυκείου. Ως προς την Ιστορία, στην οποία τα παιδιά διδάσκονται τον αρχαίο κόσμο και τον Πελοποννησιακό Πόλεμο, δόθηκε η ευκαιρία, παράλληλα με την εμβάθυνση στην

¹⁰⁵ Ενδεικτικό σχόλιο μαθητή: *Ήταν ένας ωραίος τρόπος για να με κρίνω και στη συνέχεια να βελτιωθώ.*

εξιστόρηση του Θουκυδίδη, να προσέξουν στοιχεία της εποχής και να εμπεδώσουν αποκτημένες ιστορικές γνώσεις.¹⁰⁶ Το μάθημα της Γλώσσας Α΄ Λυκείου διδάσκει ποικίλα θέματα που αφορούν τη φύση και τη λειτουργία της γλώσσας, μεταξύ άλλων τα χαρακτηριστικά του προφορικού και του γραπτού λόγου, τα επίπεδα ύφους, τις κοινωνικές ποικιλίες και τις οπτικές της γλώσσας, την αναφορική και ποιητική λειτουργία, τα ποικίλα είδη κειμένων, το επιχείρημα, τον προσχεδιασμένο προφορικό λόγο, τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία της ομιλίας, το φανερό και το λανθάνον νόημα, αλλά και την περιγραφή, την αφήγηση και τον διάλογο. Ουσιαστικά μεγάλο μέρος της «γλωσσολογίας» του μαθήματος βρήκε εφαρμογή στις γραπτές και προφορικές εργασίες, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 3.2. Εάν ο ορισμός της διαθεματικότητας περιλαμβάνει πέρα από την εναισιοποίηση της γνώσης επιπλέον την αναζήτηση της γνώσης με διερευνητικό και βιωματικό τρόπο, με ενεργητικές μεθόδους μάθησης-εργασίας, οι οποίες έχουν ως αφετηρία τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Αγγελάκος 2003α: 14), τότε οπωσδήποτε οι μαθητές προσέγγισαν και διαθεματικά το αντικείμενο.

Β. Κοινωνικά και ψυχολογικά οφέλη

Πέρα από τη θετική συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών στο καθημερινό μάθημα, η οποία επιβεβαιώθηκε από τους ίδιους στην τελική γραπτή αξιολόγηση (βλ. 3.3.1.2 και 3.3.1.3.), ιδιαίτερα σημαντικά ήταν και άλλα ψυχολογικά και κοινωνικά οφέλη που προήλθαν από την εφαρμογή επικοινωνιακών μεθόδων στην εν λόγω τάξη.

Στην πορεία της χρονιάς ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση των μαθητών, καθώς μειωνόταν η διστακτικότητα και αυξανόταν η προθυμία να μιλήσουν. Ως προς το θέμα του άγχους για τη δημόσια έκθεση, έγινε φανερό ότι μέσω της εξάσκησης κάθε μαθητής, περισσότερο ή λιγότερο θαρραλέος, βελτίωσε τον εαυτό του (βλ. και ερωτήσεις 11 και 14 στην ενότητα 3.3.1.1. Βλ. επίσης 3.3.1.3. Στατιστική επεξεργασία-πορίσματα). Η άσκηση στον δημόσιο λόγο οδήγησε τους ομιλητές πρώτα απ' όλα στην επίγνωση της δυσκολίας του εγχειρήματος και έπειτα στην εμπιστοσύνη, στην υπέρβαση των φόβων της γελοιοποίησης και του μπλακ-άουτ. Κάθε ομιλητής που εκτέθηκε στην ομάδα, είχε ευκαιρίες να μάθει να αντιμετωπίζει την κριτική, τις επιφυλάξεις, την αδιαφορία ή και την επιθετικότητα. Η ατέλεια του αποτελέσματος πέρασε το μήνυμα ότι χρειάζεται κόπος και χρόνος για να επιτευχθεί κάτι καλό, ότι η πορεία προς τον σκοπό και η προσπάθεια έχουν αξία. Ως ακροατές οι μαθητές άσκησαν την ανεκτικότητα στις αδυναμίες του συμμαθητή, τον σεβασμό στον ομιλητή και στη διαδικασία, την αυτοκυριαρχία, καθώς το πλαίσιο δεν επέτρεπε να διακόπτουν ή να ενοχλούν μιλώντας με τους διπλανούς τους.

Χαρακτηριστική ήταν η αλλαγή στη δυναμική της τάξης. «Καλοί» μαθητές είδαν τις αδυναμίες τους, μαθητές που θεωρούνται «αδύναμοι» προβλήθηκαν και διακρίθηκαν. Άλλοι μπήκαν στον ρόλο του εμψυχωτή, ανάλογα με τον χαρακτήρα τους, υποστήριξαν, ενθάρρυναν,

¹⁰⁶ Ενδεικτικά σχόλια μαθητών: *εμπέδωσα καλύτερα το μάθημα και μπήκα κατά κάποιο τρόπο στο κλίμα της εποχής / έπρεπε να μιλήσουμε με βάση την εποχή εκείνη (3.3.1.2., σχόλιο στην ερώτηση 13).*

όλοι έκριναν τους συμμαθητές με λεπτότητα και διάκριση, συνεργάστηκαν μεταξύ τους και δούλεψαν με πνεύμα ομαδικότητας και αλληλοϋποστήριξης. Οι ποικίλες περιστάσεις στις οποίες λειτούργησαν οι μαθητές με διάφορους ρόλους και σε διαφορετικούς συνδυασμούς μεταξύ τους, φαίνεται πως συνέβαλαν στο να αισθανθούν πιο άνετα και να δεθούν με τους συμμαθητές τους, πράγμα ιδιαίτερα πολύτιμο για εκείνους που είχαν δυσκολία σε αυτό το θέμα (βλ. 3.3.1.1. - ερώτηση 9 και 3.3.1.2. - Σχολιασμός). Προφανώς η σχέση μεταξύ συμμαθητών εξαρτάται και από πολλούς άλλους παράγοντες, ωστόσο αν ο τρόπος διδασκαλίας μπορεί να δώσει ώθηση στη δημιουργία καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων, αυτό είναι οπωσδήποτε σημαντικό όφελος.

Οι ρητορικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες, επομένως, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθηση και την κοινωνικότητα, καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη, ανέδειξαν το πνεύμα της ομαδικότητας και της συνεργασίας.

Γ. Γλωσσικές αδυναμίες

Οι ευκαιρίες που δόθηκαν σε όλους τους μαθητές να μιλήσουν, ανέδειξαν τις γλωσσικές αδυναμίες που ήταν αναμενόμενες. Οι βιωματικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες είναι μάλλον εξαίρεση στις διδακτικές πρακτικές του ελληνικού σχολείου, και μάλιστα περισσότερο όσο πλησιάζουν οι τάξεις προς το Λύκειο. Αυτό αποτυπώνεται στον λόγο των δεκαπεντάχρονων παιδιών, όταν, χωρίς προηγούμενες ανάλογες εμπειρίες, καλούνται να μιλήσουν ελεύθερα.

Το μεγαλύτερο γλωσσικό έλλειμμα σχετιζόταν με την ανάπτυξη των ιδεών και τη διάρκεια του λόγου τους. Συνήθως ο λόγος ήταν συντομότερος από το ζητούμενο και περιλάμβανε τις κεντρικές ιδέες δοσμένες με λακωνικό τρόπο, κάποιες φορές τηλεγραφικό· για τους περισσότερους δεν ήταν εύκολο να επεκτείνουν τη σκέψη τους, να εμπλουτίσουν τον λόγο τους, να γίνουν πιο δημιουργικοί, να αναλύσουν, να εξηγήσουν, μιλώντας με φυσικότητα και ευχέρεια. Ειδικά κατά την απόδοση των λόγων των προσώπων τα παιδιά έμεναν πιο πιστά στο κείμενο και δυσκολεύονταν να μιλήσουν με φυσικό ρέοντα λόγο, μάλιστα εδώ φάνηκε κάποιες φορές ελλιπής κατανόηση του κειμένου αναφοράς. Αλλά και στις περιπτώσεις που ζητήθηκε να προετοιμάσουν το περιεχόμενο του λόγου τους καταγράφοντας τα κύρια σημεία με λέξεις-κλειδιά, συχνά δεν ανέπτυσσαν προφορικά επαρκώς το κάθε σημείο. Αντίθετα στις περιπτώσεις που απαιτούνταν σύμπτυξη, δηλ. επιλογή του ουσιαστικού και συνοπτική διατύπωση, φάνηκε να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη άνεση. Σε μεγαλύτερα προφορικά κείμενα, π.χ. κατά τον αγώνα αντιλογίας (3.2.2.3.) ή τις «δημηγορίες» (3.2.2.1.), έδειξαν δυσκολία στο να οργανώσουν ενιαίο δομημένο κείμενο με συνοχή και συνεκτικότητα και να το εκφωνήσουν σε συνεχή λόγο, χωρίς ακατάλληλες διακοπές, ακολουθώντας μια λογική γραμμή σκέψης.

Όσον αφορά τη γλωσσική έκφραση, προέκυπταν γλωσσικά λάθη, ανακριβείς διατυπώσεις και επαναλήψεις, όπως ακριβώς συμβαίνει και στη γραπτή παραγωγή λόγου των μαθητών. Γενικότερα το λεξιλόγιο ήταν απλοϊκό και το επίπεδο του ύφους μάλλον καθημερινό, συχνά ακόμα και στις περιπτώσεις όπου ζητούνταν επίσημη γλώσσα, πράγμα που δηλώνει είτε

δυσκολία προσαρμογής του ύφους σε διαφορετικές περιστάσεις και περιορισμένο λεξιλόγιο για αυτόν τον σκοπό, είτε μάλλον ελλιπή επίγνωση των διαφορών ύφους. Τέλος η εκφορά του λόγου (άρθρωση, ένταση φωνής, κινήσεις χεριών και στάση σώματος, οπτική επαφή) παρουσίαζε ατέλειες, δικαιολογημένες βέβαια λόγω της περιορισμένης εξοικείωσης και εμπειρίας των παιδιών στη δημόσια έκθεση αυτού του είδους. Στην πορεία φάνηκε πως η εξάσκηση έφερε βελτίωση στην παραγωγή προφορικού λόγου, όπως θα δείξουμε στη συνέχεια.

Δ. Γλωσσικά οφέλη

Όπως έμμεσα μπορεί να συναχθεί από την υψηλή επίδοση των μαθητών στις ερμηνευτικές ερωτήσεις των τελικών εξετάσεων, η άσκηση στον προφορικό λόγο και στη δημιουργική γραφή σήμανε οπωσδήποτε βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου τους, ακόμα και αν ο βαθμός της βελτίωσης δεν ήταν δυνατόν να μετρηθεί στα πλαίσια της παρούσας εργασίας.

Ο προφορικός λόγος καταρχήν είναι απαιτητικός, καθώς φτάνει στον δέκτη άμεσα, χωρίς τη χρονική πολυτέλεια που παρέχει η γραπτή διατύπωση: για να είναι αποτελεσματικός ο ομιλητής πρέπει να σκεφτεί γρήγορα και να διατυπώσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το μήνυμά του.¹⁰⁷ Αυτό σημαίνει ότι οι επικοινωνιακές δραστηριότητες στο σχολείο έδωσαν το κίνητρο στον μαθητή να προσέξει τον λόγο του, να επιλέξει τις κατάλληλες διατυπώσεις, να υιοθετήσει το κατάλληλο ύφος και βέβαια να εκμεταλλευτεί τη χρήση των παραγλωσσικών και των εξωγλωσσικών στοιχείων της ομιλίας. Η ανατροφοδότηση στην περίπτωση του προφορικού λόγου είναι άμεση, οπότε ο μαθητής-ομιλητής διαπιστώνει το κατά πόσο ο λόγος του ήταν όντως αποτελεσματικός όσο θα ήθελε. Αυτό με τη σειρά του ενισχύει τη γλωσσική συνειδητότητα και την επιθυμία να επεξεργάζεται κατάλληλα τον λόγο του ώστε να επιτυγχάνει τον σκοπό του. Η επαρκής και αποτελεσματική χρήση του προφορικού λόγου, τόσο υποβαθμισμένη στο ελληνικό σχολείο σήμερα, αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική δεξιότητα ζωής (βλ. 2.1.).

Επιπλέον το είδος των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν οδηγεί σε ουσιαστική γλωσσική καλλιέργεια. Πρώτα από όλα η συμμετοχή στις δραστηριότητες απαιτεί και προϋποθέτει αναγνωστική κατανόηση. Εάν κάποιος δεν γνωρίζει σε βάθος το κείμενο και την ερμηνεία του, τότε δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί επαρκώς στα ζητούμενα. Αυτό σημαίνει ότι στην πράξη υποχρεώθηκε ο μαθητής να μελετήσει το αρχαίο κείμενο όχι αποστηθίζοντας μια μετάφραση,¹⁰⁸ αλλά γνωρίζοντας στα επιμέρους σημεία του αρχαίου κειμένου τις σημασίες και τα νοήματα. Είναι ευνόητο πως αυτή η διαδικασία της κατανόησης του πρωτότυπου κειμένου σημαίνει και πρόοδο στην εκμάθηση της αρχαίας γλώσσας, κάτι που φυσικά δεν προσφέρει η αποστήθιση ενός νεοελληνικού κειμένου. Οι δραστηριότητες στις οποίες πλέον

¹⁰⁷ Για τα πρωτοτυπικά χαρακτηριστικά του προφορικού και του γραπτού λόγου βλ. 2.1.

¹⁰⁸ Δυστυχώς δεν είναι καθόλου σπάνια τακτική η αποστήθιση της μετάφρασης από τους μαθητές, όπως διαπιστώνεται και από επίσημα χείλη («μηχανιστική αναπαραγωγή της μετάφρασης...», Οδηγίες διδασκαλίας, σελ. 34, «προπάντων πρέπει να αποφευχθεί με κάθε τρόπο η μηχανιστική απομνημόνευση της [μετάφρασης], ό.π., σελ. 41).

κλήθηκε να ανταποκριθεί κάθε μαθητής, απαιτούσαν είτε δεξιότητες ανάπτυξης είτε δεξιότητες σύμπτυξης. Έπρεπε δηλαδή ο μαθητής είτε να διευρύνει τα κειμενικά δεδομένα με περισσότερες ιδέες, είτε να εντοπίσει τα κύρια σημεία και να τα αποδώσει συνοπτικά, εστιάζοντας στην ουσία. Πρόκειται για άσκηση σε σημαντικές δεξιότητες στα πλαίσια του σχολικού γραμματισμού, οι οποίες βέβαια ελέγχονται και στα κριτήρια γλωσσικής αξιολόγησης (π.χ. παραγωγή λόγου και περίληψη), αλλά και αποτελούν απαραίτητα εφόδια κάθε μελλοντικού επιστήμονα.

Από την άλλη οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής και οι μετατροπές κειμενικών ειδών (από ιστοριογραφία σε μονόλογο, διάλογο, αφήγηση σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο κτλ.) αποτέλεσαν όχι μόνο ασκήσεις κριτικής σκέψης, αλλά και ευκαιρίες ελεύθερης γραφής, έξω από τα καλούπια της σχολικής έκθεσης, χωρίς το άγχος της τυπικής εξέτασης. Καθώς η παραγωγή γραπτού λόγου στο σχολείο ταλανίζεται εδώ και αρκετά χρόνια από προκατασκευασμένες ιδέες και ξύλινες εκφράσεις (βλ. 2.4.2.2.), είναι σημαντικό να δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές ώστε να εκφραστούν ελεύθερα και με φυσικότητα, με την ελπίδα ότι η γλωσσική αυτή καλλιέργεια θα αποτυπωθεί και στα υπόλοιπα κείμενά τους. Τέλος οι δραστηριότητες που ζητούσαν επιχειρηματολόγηση, οδήγησαν τους μαθητές στο να αρθρώσουν αποδεικτικό λόγο, αλλά και να αξιολογήσουν στην πράξη την ποιότητα ενός λόγου πειθούς.

3.3.3.3. Απάντηση σε επιφυλάξεις για πιθανή παραμέληση της Γραμματικής

Ενώ όλοι οι μαθητές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις βιωματικές ασκήσεις, προς το τελευταίο μέρος της εφαρμογής προέκυψαν κάποιες ήπιες αντιδράσεις ως προς τον χρόνο που αφιερώνεται σε δραστηριότητες, με το σκεπτικό ότι λόγω αυτών παραμελήθηκε η διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού. Αυτή η επιφύλαξη απέναντι στο πρόγραμμα εκδηλώθηκε στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές στο τέλος, μαζί με τη συνολικά θετική αποτίμησή τους (βλ. 3.3.1.2.). Θα μελετήσουμε πιο συγκεκριμένα ποιες ήταν οι αντιρρήσεις, οι οποίες εκφράστηκαν σε 8 από τα 24 ερωτηματολόγια και θα επιχειρήσουμε να τις ερμηνεύσουμε. Επιπλέον θα δούμε ποια είναι η θέση της Γραμματικής στο μάθημα των Αρχαίων, όπως ορίζεται από το Πρόγραμμα Σπουδών και τις Οδηγίες διδασκαλίας, οι οποίες και ακολουθήθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στο συγκεκριμένο τμήμα. Τέλος θα συγκρίνουμε το αποτέλεσμα της διδασκαλίας, όπως αποτυπώθηκε στις τελικές εξετάσεις του Ιουνίου, με την τοποθέτηση των μαθητών απέναντι στο μάθημα, ώστε να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα σχετικά με την εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε.

Η δυσανασχέτηση προέκυψε σε κάποιο χρονικό σημείο, όταν μερικοί μαθητές θεώρησαν ότι οι βιωματικές δραστηριότητες απέβησαν εις βάρος της διδασκαλίας γραμματικής και συντακτικού.

- Το μόνο αρνητικό ήταν πως δεν κάναμε αρκετό συντακτικό και γραμματική όσο έχουν κάνει τα υπόλοιπα παιδιά στην ηλικία μας και αυτό θα έχει επιπτώσεις στα επόμενα χρόνια ειδικά για όσα παιδιά είναι στη θεωρητική κατεύθυνση.
- Μετά από κάποιο σημείο θεωρούσα ότι κάποια πράγματα δεν είχαν λόγο να γίνουν. Τώρα που πλησιάζουν οι εξετάσεις νιώθω ότι υστερώ πολύ σε αυτά.

Είναι σαφές ότι πρόκειται για θέμα που είχε συζητηθεί μεταξύ των μαθητών, χωρίς όμως να τεθεί στην καθηγήτρια, ώστε να υπάρξουν εξηγήσεις ως προς το σκεπτικό του συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας. Χαρακτηριστική η λέξη «ισχύει» στα σχόλια δύο μαθητών:

- Δεν θα το θεωρούσα «χάσιμο χρόνου», αν και ισχύει ότι δεν μαθαίναμε αρκετή γραμματική-συντακτικό.
- ... παρόλα αυτά ισχύει πως δεν δώσαμε αρκετή έμφαση σε γραμματική-συντακτικό.

Ωστόσο η διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού ήταν πλήρης και σύμφωνη με τις σχετικές Οδηγίες διδασκαλίας του Υπουργείου Παιδείας.¹⁰⁹ Τα παιδιά διδάχθηκαν από την αρχή του σχολικού έτους ως το τέλος όλα τα προβλεπόμενα για τη Α' τάξη γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, αφού πρώτα έγιναν επαναλήψεις στη βασική ύλη των γυμνασιακών τάξεων. Κατά το δεύτερο τετράμηνο μάλιστα, όταν οι επικοινωνιακές δραστηριότητες ήταν και πιο συχνές, δίνονταν φύλλα εργασίας, τα οποία περιλάμβαναν σε κάθε διδακτική ενότητα του Θουκυδίδη μία επικοινωνιακή δραστηριότητα και περισσότερες εργασίες γραμματικής και συντακτικού.

Παράλληλα τηρήθηκαν οι μεθοδολογικές αρχές που ορίζει το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας:¹¹⁰

- Δομολειτουργική προσέγγιση των κειμένων με εξέταση της μορφολογίας, της συντακτικής λειτουργίας και της σημασίας των λέξεων εντός συμφραζομένων
- Γλωσσική επεξεργασία του κειμένου σε βαθμό που θα το καθιστά κατανοητό [...], αποφυγή αντιμετώπισής του ως αυτοτελούς διαδικασίας σχολαστικής ανάλυσης

Γενικά εφαρμόστηκε σε μεγάλο βαθμό (μετά τις αρχικές επαναλήψεις) η σύσταση της επιλογής των προς διδασκαλία φαινομένων (γραμματικών και συντακτικών) με αφορμή το ίδιο το κείμενο: «Η αφορμή για την εξέταση ενός γραμματικού και συντακτικού φαινομένου δίνεται από το κείμενο που προτάσσεται. Το φαινόμενο βρίσκεται στο πραγματικό του περιβάλλον, το κείμενο, [το οποίο] και δίνει τη δυνατότητα της κατανόησης του ρόλου και της σημασίας του».¹¹¹ Για αυτό τον λόγο δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη γλωσσική κατανόηση,¹¹² ο δε χαρακτηρισμός των επιμέρους στοιχείων με τη χρήση της τεχνικής ορολογίας του συντακτικού έγινε σε κάποιες

¹⁰⁹ Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α', Β' Ημερήσιου ΓΕΛ και Α', Β', Γ' Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολ. έτος 2016 – 2017, 13-09-2016 (στο εξής Οδηγίες)

¹¹⁰ Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» της Α' τάξης γενικής παιδείας [...] του Γενικού Λυκείου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αρ. φύλλου 156, 22 Ιανουαρίου 2015 (στο εξής Πρόγραμμα Σπουδών): σελ. 1805

¹¹¹ Πρόγραμμα Σπουδών, σελ. 1811

¹¹² Το αρχαίο κείμενο μελετήθηκε γλωσσικά σε παράλληλες στήλες με τη νεοελληνική απόδοση και επιδιώχθηκε η επιμέρους κατανόηση, όχι η αποστήθιση νεοελληνικής μετάφρασης ή η γενική γνώση του περιεχομένου.

περιπτώσεις και συγκεντρωτικά-επαναληπτικά, π.χ. εστιασμένη αναζήτηση και χαρακτηρισμός δευτερευουσών προτάσεων σε ευρύτερες ενότητες κειμένου, το οποίο είχε πρώτα κατακτηθεί νοηματικά.

Τα παραπάνω αφορούν τον τρόπο με τον οποίο διδάχθηκε η γραμματική και το συντακτικό, βάσει των Οδηγιών διδασκαλίας του Υπουργείου Παιδείας. Πρέπει επιπλέον να σχολιαστεί και η χρονική έκταση που προβλέπεται να καταλαμβάνει η σχετική διδασκαλία, και αυτή προφανώς βρίσκεται σε αντιστοιχία με το ποσοστό που αναλογεί στη γραμματική και το συντακτικό στις γραπτές δοκιμασίες των τετραμήνων και στις προαγωγικές εξετάσεις.¹¹³ Το ποσοστό αυτό είναι 10% για τη γραμματική και 10% για το συντακτικό, σε αντιδιαστολή με το 40% των ερμηνευτικών ερωτήσεων και το 30% της μετάφρασης (δηλ. ουσιαστικά 70% κατανόηση και ερμηνεία κειμένου), κατανομή που εφαρμόζει την πρόβλεψη του Προγράμματος Σπουδών ότι «δίνεται έμφαση στις ερμηνευτικές ερωτήσεις (νοηματικές, ιδεολογικές, αισθητικές κ.ά.)».¹¹⁴ Το σχολ. έτος 2016-17 οι Οδηγίες αναίρεσαν τον έως τότε διαχωρισμό ανάμεσα στη διδασκαλία των κειμένων και στη διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων (βάσει του τεύχους με τίτλο «Εγχειρίδιο γλωσσικής διδασκαλίας»), και όρισαν ότι οι πέντε ώρες εβδομαδιαίως «θα διατίθενται για τη διδασκαλία των κειμένων σε συνδυασμό με τις ανάγκες γλωσσικής διδασκαλίας».¹¹⁵ Χρειάζεται βέβαια να επισημανθεί εδώ αυτό που είναι κοινός τόπος για τους φιλόλογους,¹¹⁶ ότι δηλ. οι μαθητές της Α΄ Λυκείου δεν έχουν κατακτήσει γλωσσικές δομές της Αρχαίας όπως θα ήταν αναμενόμενο έπειτα από τρία χρόνια γλωσσικής εκμάθησης. Οι γλωσσικές ελλείψεις των μαθητών είναι κατά κανόνα τέτοιες που οπωσδήποτε δεν επαρκεί το 20% του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου για τη διδασκαλία γραμματικής και συντακτικού· ουσιαστικά όλοι οι γραμματικοί τύποι και οι συντακτικές έννοιες χρειάζονται επανάληψη. Τόσο η επανάληψη αυτή λοιπόν, όσο και η διδασκαλία των νέων φαινομένων έγινε κανονικά στην τάξη, παράλληλα με τις βιωματικές δραστηριότητες, κατά τη διάρκεια όλου του σχολικού έτους.

Ο σχολιασμός των μαθητών επομένως ως προς τη διδασκαλία γραμματικής και συντακτικού δηλώνει πολύ εναργώς τη στάση και τις προσδοκίες που έχει ο μαθητικός κόσμος σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας των Αρχαίων. Στάση που προφανώς έχει διαμορφωθεί από τις προσδοκίες των ενηλίκων, ενδεχομένως καθηγητών αλλά κυρίως γονέων, οι οποίοι έχουν ταυτίσει τη διδασκαλία του μαθήματος με την εκμάθηση γραμματικής και συντακτικού, όπως συνέβαινε στη γενιά τους. Είναι εδώ προφανής η παρουσία των παγιωμένων νοητικών μοντέλων που σχετίζονται με το περιεχόμενο και τη μορφή της διδασκαλίας, στα οποία αναφέρεται ο Κουτσογιάννης (2018: 121). Παρόμοια σχόλια με τα ακόλουθα διατυπώνονται

¹¹³ Βλ. τα μέρη του διαγωνίσματος στην ενότητα 3.3.2.

¹¹⁴ Πρόγραμμα Σπουδών, σελ. 1806

¹¹⁵ Οδηγίες, σελ. 34

¹¹⁶ βλ. Κελπανίδης 2009, Ποιμενίδου 2016, Γαλίτη 2017.

από μαθητές και σε άλλες περιπτώσεις διδασκαλίας που αποκλίνει από τα αναμενόμενα (βλ. π.χ. Κουτσογιάννης 2018: 126):

- *Πιστεύω πως πιο σημαντική είναι η γραμματική και το συντακτικό παρά οι νοηματικές.*
- *Άλλα πράγματα εξίσου σημαντικά και ίσως πιο σημαντικά παραμελήθηκαν και πλέον θεωρώ ότι υστερώ πολύ και σε γραμματική και σε συντακτικό.*

Πρόκειται για ισχυρές απόψεις και προσδοκίες, οι οποίες υπερσχύουν της εμπιστοσύνης προς συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, όταν εφαρμόζει διαφορετική προσέγγιση, όσο και αν αναγνωρίζεται αυτή ως ωφέλιμη (βλ. 3.3.1.2.).

- *Διαφωνώ προσωπικά με την τόσο έντονη επικοινωνιακή μέθοδο... Θεωρώ ανούσια την προσήλωση στο νόημα... Θα σας πρότεινα να περιορίσετε λίγο τις τόσο πολλές δραστηριότητες και να τις εξισορροπήσετε με γραμματική και συντακτικό.*

Βέβαια από την άλλη είναι κατανοητή η μειωμένη εμπιστοσύνη, όταν η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν είναι κανόνας, αλλά μάλλον εξαίρεση. Δηλαδή στη σχολική πράξη είναι ίσως αρκετά διαδεδομένη (το σε ποιον βαθμό αποτελεί αντικείμενο έρευνας) η προσέγγιση του κειμένου με πλήρη συντακτικό χαρακτηρισμό, καθώς και η διδασκαλία της γραμματικής με παραδοσιακούς τρόπους, αποκομμένη από τα κείμενα, σε αντίθεση με όσα ορίζουν οι Οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος.¹¹⁷ Εδώ προκύπτει τελικά ότι υπήρξε έλλειμμα ενημέρωσης εκ μέρους της διδάσκουσας στο συγκεκριμένο τμήμα. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εξηγήσει στους μαθητές πολύ συγκεκριμένα ότι δεν πρόκειται για «επικοινωνιακή μέθοδο», ούτε για «υπερβολική ανάλυση του νοήματος» του κειμένου, αλλά για δραστηριότητες προφορικού λόγου (ρητορικές και επικοινωνιακές), οι οποίες υπηρετούν την ερμηνεία του κειμένου και παράλληλα ασκούν τη δημιουργική σκέψη και την προφορική έκφραση, δεξιότητες πολύτιμες, οι οποίες οδηγούν μακροπρόθεσμα σε καλύτερη συνολική απόδοση (βλ. αποτελέσματα εξετάσεων, 3.3.2.).

Η στάση αυτή και οι προσδοκίες κάποιων μαθητών απέναντι στο μάθημα, όπως διατυπώθηκαν στις σχετικές αντιρρήσεις, σχετίζονται σαφώς με την ένταξη του μαθήματος στην κούρσα των Πανελλήνιων, πράγμα που συνεπάγεται το ανάλογο άγχος, ήδη από την Α' Λυκείου.

- *Το Λύκειο είναι η προετοιμασία για τις Πανελλαδικές και ακόμα και η Α' Λυκείου είναι σημαντική*
- *Ήταν ένα πολύ πιο ευχάριστο μάθημα (απ' ό,τι περίμεναν) για τα παιδιά που θα ακολουθήσουν θετική κατεύθυνση*
- *Δεν βοήθησε τα παιδιά που θέλουν να πάνε θεωρητική*

Η σύνδεση του μαθήματος με τις Πανελλαδικές εξετάσεις είναι εν πολλοίς δικαιολογημένη, υπό την έννοια ότι η Α' Λυκείου παρέχει γνώσεις που είναι προαπαιτούμενες για τη διδασκαλία των επόμενων τάξεων, καθώς η κατανόηση του αρχαίου κειμένου και η κατάκτηση των γλωσσικών φαινομένων που την υποστηρίζουν, αποτελούν αντικείμενο του Πανελλαδικού διαγωνισμού. Ωστόσο τα Αρχαία Ελληνικά στην Α' Λυκείου αποτελούν μάθημα γενικής παιδείας και ως τέτοιο

¹¹⁷ Στην αρχή των Οδηγιών διαπιστώνονται ως αρνητικές πρακτικές η «έμφαση στη γλωσσική επεξεργασία των κειμένων κατά τη διδασκαλία, αποσπασματική προσέγγιση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, αποσύνδεσή τους από τα συμφραζόμενα» (Οδηγίες 13-09-2016, σελ. 34).

ορίζεται να διδάσκονται.¹¹⁸ Η γραμματική και το συντακτικό προφανώς και θα διδαχθούν, όμως με τρόπο που αρμόζει σε μάθημα γενικής παιδείας και όχι με την εμβάθυνση που θα χρειαζούν οι μελλοντικοί υποψήφιοι Φιλολογίας και λοιπών ανθρωπιστικών σπουδών. Σύμφωνα με τις Οδηγίες διδασκαλίας 2016-17 (σελ. 37) «*επιδιώκεται στην Α΄ τάξη του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα φαινόμενα της Γραμματικής και του Συντακτικού, χωρίς επέκταση σε λεπτομέρειες, τα οποία είναι απαραίτητα για την καλύτερη και πιο αποτελεσματική γνώση της γλώσσας· στη Β΄ και Γ΄ τάξη (Ομάδα Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών) η γλωσσική κατάρτιση των μαθητών/τριών ολοκληρώνεται με τη μελέτη σε βάθος συνθετότερων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων*» (ίδια διατύπωση και στο Πρόγραμμα Σπουδών 2015, σελ. 1811).¹¹⁹ Επομένως δεν μπορεί να γίνεται δεκτή η αξίωση να διδάσκεται στην Α΄ Λυκείου υπό το πρίσμα των Πανελλαδικών και με όρους εξειδίκευσης ένα μάθημα που απευθύνεται προς όλους τους μαθητές.

Και εδώ είναι δίκαιο να ακούσει κανείς και τη φωνή των μαθητών που ακριβώς δεν πρόκειται να διδαχθούν τα Αρχαία ως μάθημα εξειδίκευσης. Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε για αξιολόγηση του προγράμματος δεν περιλήφθηκε σχετική ερώτηση, ωστόσο έμμεσα ήρθε στην επιφάνεια αυτή η φωνή (και όχι υποχρεωτικά από μαθητές του θετικού προσανατολισμού). Εξέφρασαν δηλ. κάποιοι την αρνητική πρότερη εμπειρία τους λόγω του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας,

- Στο Γυμνάσιο είχε πολύ γραμματική και είχα κακό (ως προς τη μετάδοση του μαθήματος) καθηγητή
- Ήταν βαρετό το μάθημα στο Γυμνάσιο
- Στην αρχή δεν ήθελα γενικά να συμμετέχω γιατί ήμουν επηρεασμένη από τις προηγούμενες χρονιές και δεν ήθελα

την έλλειψη ενδιαφέροντος για γλωσσική εμβάθυνση,

- Είμαι θετική κατεύθυνση οπότε δεν με ενδιέφερε η γραμματική και το συντακτικό

και την προτίμησή τους για εναλλακτικό μάθημα

- Είμαι πιο πρόθυμος να προετοιμαστώ για μια τέτοια δραστηριότητα παρά για ένα κοινό μάθημα αρχαίων.

Από τέτοια σχόλια διαφαίνεται ότι η γλωσσική προσέγγιση του αρχαίου κειμένου με τον τρόπο που γινόταν στο παρελθόν, γίνεται κουραστική και θεωρείται υπερβολική από τους σημερινούς μαθητές, οι οποίοι βρίσκουν το μάθημα ανιαρό και απωθητικό (πβ. Ποιμενίδου 2016, Αναστασιάδη & Φλιάτουρας 2018: 38, Κελπανίδης 2009). Αυτό σίγουρα δεν ανήκει στις επιδιώξεις της διδασκαλίας.

¹¹⁸ Ενδεικτικά, αναφέρεται ήδη στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 σχετικά με τη μεταφραστική εργασία ότι «αποτελεί έναν δείκτη τόσο υψηλής γλωσσικής επάρκειας, που δεν είναι δυνατόν να απαιτηθεί σε μάθημα γενικής παιδείας» (σελ. 21010).

¹¹⁹ Για παράδειγμα, στους υποθετικούς λόγους ορίζεται στην Α΄ Λυκείου να περιοριστεί η διδασκαλία μόνο στον εντοπισμό τους (υπόθεση-απόδοση), τα δε είδη τους αποτελούν διδακτέα ύλη του Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών στη Β΄ Λυκείου. Εξάλλου διδάσκονται όλα τα είδη των δευτερευουσών προτάσεων στην Α΄ Λυκείου, όμως η εκφορά και η λειτουργία μόνο των ονοματικών δευτερευουσών.

Ωστόσο οφείλει κανείς να ελέγξει εάν δικαιώθηκαν οι επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν (μάλιστα με ιδιαίτερη βεβαιότητα από κάποιους μαθητές), εάν δηλ. ισχύει ότι οι μαθητές υστέρησαν ως προς την εκμάθηση γραμματικής και συντακτικού συγκρινόμενοι με τους συνομηλίκους τους. Τα αποτελέσματα των προαγωγικών εξετάσεων του Ιουνίου, όπως παρουσιάστηκαν στο 3.3.2., δείχνουν πως αυτό δεν ισχύει. Εκεί φάνηκε πως το συγκεκριμένο τμήμα κυμάνθηκε στον μέσο όρο της τάξης με στατιστικά ασήμαντες διαφορές (αμελητέα θετική διαφορά (+1%) στη γραμματική και μικρή αρνητική διαφορά (-5%) στο συντακτικό). Ίσως βέβαια με αυτά τα δεδομένα της ανασφάλειας των μαθητών, παρά την καλή απόδοσή τους στις τελικές εξετάσεις, να ήταν φρόνιμο στο συγκεκριμένο τμήμα να εφαρμοστούν επικοινωνιακές δραστηριότητες σε μικρότερη έκταση και να ενισχυθεί η διδασκαλία του συντακτικού. Αυτό που θα έπρεπε πάντως να γίνει σαφές στους μαθητές είναι πως δεν διδάχθηκαν λιγότερη αρχαία γλώσσα, αλλά με τρόπο διαφορετικό από αυτόν που περίμεναν, δηλ. περισσότερο κειμενοκεντρικά.

Οι ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες, απόλυτα συμβατές με όσα ορίζει το Πρόγραμμα Σπουδών και οι Οδηγίες διδασκαλίας, είχαν μεταξύ άλλων ως σκοπό την ουσιαστική κατανόηση των αρχαίων κειμένων, αλλά και την πρόκληση του ενδιαφέροντος, ώστε να υπάρξει σε όλα τα επίπεδα σοβαρότερη ενασχόληση με το μάθημα. Άλλωστε, τον στόχο της αποτελεσματικής εκμάθησης της Αρχαίας Ελληνικής υπηρετεί η γλωσσική επίγνωση της Νέας Ελληνικής (Νάκας 2018: 150, 159), η οποία επίγνωση ενισχύεται με την προφορική γλωσσική χρήση. Η θετική ανατροφοδότηση που δόθηκε από τους ίδιους τους μαθητές (βλ. 3.3.1.), μαζί με την τελική επίδοσή τους (3.3.2.) και τα σημαντικά οφέλη που διαπίστωσε η διδάσκουσα (3.3.3.2.), αίρουν τελικά τους φόβους για πλημμελή γλωσσική διδασκαλία και δικαιώνουν την εισαγωγή βιωματικών μεθόδων στο μάθημα.

4. ΤΕΛΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διδακτική παρέμβαση που παρουσιάστηκε σε αυτή την εργασία είχε ως σκοπό να διαπιστωθεί αφενός πώς μπορούν να εισαχθούν επικοινωνιακές δραστηριότητες σε μάθημα του σχολικού προγράμματος άλλο από το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και αφετέρου ποιο είναι το διδακτικό αποτέλεσμα ως προς την κατάκτηση των γνώσεων που παρέχει αυτό το μάθημα και ως προς τον προφορικό λόγο των παιδιών. Θεωρητική βάση της έρευνας ήταν α) η θέση ότι η εξοικείωση με την παραγωγή και την πρόσληψη του προφορικού λόγου αποτελεί βασική παράμετρο γραμματισμού (Αρχάκης 2008: 546) και β) η επιστημονική τοποθέτηση σχετικά με τη σημασία της γλώσσας σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, η οποία με τη σειρά της βασίζεται στον ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα, και ειδικότερα η ομιλία, στη συγκρότηση της σκέψης και στη διαδικασία της μάθησης (βλ. 2.2.). Η ανάγκη της καλλιέργειας του προφορικού λόγου, υποτιμημένη ακόμα και από το ίδιο το μάθημα της Γλώσσας στην εκπαιδευτική πράξη, μπορεί να καλυφθεί εν μέρει με τη συχνότερη χρήση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Δραστηριότητες αυτού του τύπου δεν εμπλουτίζουν απλώς τη διδασκαλία με ελκυστικές για τα παιδιά πρακτικές, αλλά υπηρετούν, όπως φάνηκε στην περίπτωση των Αρχαίων Ελληνικών της Α΄ Λυκείου, τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος, συντασσόμενες πλήρως με το πνεύμα και το γράμμα του αντίστοιχου Προγράμματος Σπουδών.

Τα οφέλη που έφερε η εφαρμογή του προγράμματος για τους μαθητές και τις μαθήτριες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ήταν ορατά σε πολλούς τομείς. Σε μια τελική επισκόπηση και αποτίμηση θα εντοπίζαμε ως κυριότερο ίσως όφελος την ενεργοποίηση όλων των μαθητών και τη συνολική βελτίωση της επίδοσής τους στο μάθημα (βλ. 3.3.). Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες, όπως κάθε μορφή βιωματικής μάθησης, αποτελούν τρόπο μάθησης ενεργητικό και κριτικό, με έντονο το στοιχείο του παιγνιώδους, που κερδίζει το ενδιαφέρον και την προσωπική συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών και ωθεί όλους στο να συμμετάσχουν. Κανένα παιδί δεν έμεινε παρατηρητής, κανένα δεν μπόρεσε να παραμείνει στο περιθώριο, όλοι «αναγκάστηκαν» να προσέξουν και να εμπλακούν στις δραστηριότητες, ακόμα και οι συνεσταλμένοι, οι απρόθυμοι και οι αδιάφοροι για τα σχολικά πράγματα, χωρίς βέβαια να αίρονται οι ατομικές διαφορές. Το θετικό, ζωντανό κλίμα της τάξης δημιούργησε ευνοϊκή στάση απέναντι στο μάθημα, άρα και περισσότερη προθυμία για ενασχόληση με το διδακτικό αντικείμενο και συνακόλουθα ενίσχυση της απόδοσης. Διότι προϋπόθεση της συμμετοχής είναι η γνώση, με άλλα λόγια θα πρέπει ο μαθητής να έχει κατανοήσει τα κείμενα, ώστε ο λόγος του να είναι σωστά ενταγμένος στο πλαίσιο της δραστηριότητας. Μόνο όποιος έχει παρακολουθήσει το μάθημα, έχει εμβαθύνει στις έννοιες και έχει συλλάβει το συναισθηματικό κλίμα του κειμένου, μπορεί να συνεισφέρει με τον λόγο του, διατυπώνοντας λογικές θέσεις και αποτυπώνοντας το συναίσθημα που αναλογεί κάθε φορά.

Το άγχος της δημόσιας έκθεσης, ο φυσικός φόβος του ομιλητή, που όπως ήταν αναμενόμενο είχαν όλοι οι μαθητές, ακόμη και οι πιο ικανοί, αίρεται πρωτίστως με την

εξάσκηση. Η δυνατότητα να μιλήσουν τα παιδιά εντός μικρής ομάδας και εντός της τάξης, ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους και επιπλέον την αίσθηση της εμπιστοσύνης και της ασφάλειας που χρειάζεται ο διστακτικός μαθητής για να μιλήσει ενώπιον κοινού. Αντίστοιχα ενισχύθηκε ο σύνδεσμος μεταξύ των παιδιών, λόγω των κοινών εμπειριών και της συνεργασίας (βλ. 2.4.1., 3.3.3.2.), μάλιστα παιδιών που συναντήθηκαν για πρώτη φορά σε αυτή την τάξη, εφόσον προέρχονταν από διαφορετικά γυμνάσια. Σε αυτές τις διεργασίες λειτούργησε επικουρικά, όπως φάνηκε, η χιουμοριστική πλευρά των δραστηριοτήτων και η θεατρική διάσταση: το χιούμορ μετριάζει την ένταση και την αυστηρότητα της σχολικής ατμόσφαιρας και η υπόδυση ρόλου γενικά απελευθερώνει το πρόσωπο, μειώνει τις αναστολές και ενθαρρύνει τη διακινδύνευση (βλ. 2.3.3.).

Οι μαθητές ασκήθηκαν επίσης στους κανόνες του ευπρεπούς διαλόγου και γενικότερα της ενδεδειγμένης στάσης ενός ομιλητή απέναντι στους ακροατές του, και αντίστροφα του ακροατηρίου απέναντι στον ομιλητή. Χρειάστηκε δηλ. να αναμετρηθούν με τις έννοιες της ενεργητικής ακρόασης, του σεβασμού, της ανεκτικότητας, της αυτοσυγκράτησης, του κόσμιου λόγου, της αποφυγής της επιθετικότητας, της διάθεσης για συναίνεση. Κατά την αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση των ομιλητών έδειξαν επιπλέον εξαιρετική ευστοχία αλλά και ενσυναίσθηση, καθώς επισήμαιναν με ευγένεια και κοσμιότητα τις αδυναμίες των συμμαθητών τους.

Ο λόγος πρέπει οπωσδήποτε να είναι κόσμιος, αλλά και ουσιαστικός και αισθητικά άρτιος. Η άσκηση στον προφορικό λόγο είναι πρωτίστως γλωσσική άσκηση. Ενισχύει τη γλωσσική επίγνωση και ιδιαίτερα την επίγνωση της παραγωγής προφορικού λόγου, με τις ιδιαιτερότητές του· τα παιδιά άσκησαν την προφορική έκφραση αξιοποιώντας όλα τα στοιχεία της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Και επειδή κάθε δραστηριότητα εντάσσεται σε ορισμένο επικοινωνιακό πλαίσιο και παρακινεί τους εμπλεκόμενους να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα με τρόπο κατάλληλο και αποτελεσματικό, διαπίστωσαν επιπλέον πολύ πρακτικά ότι οι διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις απαιτούν ανάλογη γλωσσική πραγμάτωση και χρήση κατάλληλων στρατηγικών. Η ανταπόκριση που είχε η ομιλία τους ήταν άμεση, επομένως είχαν τη διάθεση να προσέξουν και να επεξεργαστούν τον λόγο τους ώστε να κερδίσουν τις εντυπώσεις. Η παιγνιώδης και ενίοτε ανταγωνιστική διάσταση των δραστηριοτήτων λειτούργησε ως κίνητρο. Παράλληλα, εφόσον το περιεχόμενο του λόγου είναι το κύριο ζητούμενο, άσκησαν τις δεξιότητες της αναγνωστικής κατανόησης (στα κείμενα αναφοράς), της αιτιολόγησης και επιχειρηματολόγησης, της ανάπτυξης και σύμπτυξης, άσκησαν επίσης τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, τη φαντασία τους.

Εδώ βέβαια ήρθε στην επιφάνεια η δυσκολία στην ανάπτυξη των ιδεών και στη συγκρότηση συνεχούς προφορικού λόγου που ελκύει και διατηρεί την προσοχή των ακροατών. Οι γνωστές παθογένειες της γραπτής παραγωγής λόγου των μαθητών αντικατοπτρίστηκαν και στον προφορικό λόγο τους (βλ. 3.3.3.2.: Γ). Υποστηρίξαμε εδώ ότι ως αντίδοτο στις αγκυλώσεις που εμφανίζονται στον σχολικό γραπτό λόγο μπορεί να λειτουργήσει, σε αντίστροφη πορεία, η

γλωσσική καλλιέργεια που προσφέρει η προφορική διάδραση, με τις ευκαιρίες ελεύθερης σκέψης και δημιουργικού λόγου (βλ. 2.4.2.2.). Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν ήταν εφικτό να καταγραφεί ο βαθμός της βελτίωσης, ωστόσο από την τελική απόδοση του τμήματος στις ερμηνευτικές ερωτήσεις (με σαφή υπεροχή από τον μέσο όρο, βλ. 3.3.2.), αλλά και από τις σχετικές απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο (3.3.1.2: 13) μπορεί κανείς να συναγάγει πως υπήρξε βελτίωση του γραπτού λόγου ως προς τη συγκρότηση και τη γλωσσική έκφραση.

Τελικά με την εισαγωγή εναλλακτικών τρόπων μάθησης ενεργοποιούνται τα διαφορετικά είδη ευφυΐας και μαθησιακά στιλ· η θεωρία (βλ. 2.4.3.3.) δείχνει να επιβεβαιώθηκε, καθώς όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά ενεπλάκησαν και ωφελήθηκαν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, σύμφωνα πάντα με τις προσωπικές ιδιαιτερότητές τους. Παράλληλα με τους παραδοσιακούς τρόπους δούλεψαν βιωματικά, δημιουργικά, σε εργασίες που κέρδισαν το ενδιαφέρον τους. Σε πολλές δραστηριότητες σηκώθηκαν από τα θρανία τους, συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές, ένωσαν και ζωντάνεψαν το αρχαίο κείμενο. Το ζητούμενο δεν ήταν κάποια αναζήτηση πληροφοριών ή απομνημόνευση, αλλά η κατανόηση, η σκέψη, η κρίση και η προσωπική συμβολή. Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο μάθησης, ακόμα και αν δεν ήταν το κυρίαρχο κατά τη διδασκαλία, αναδύθηκαν προσωπικά ταλέντα και αξιοποιήθηκαν προσωπικές δυνατότητες. Κερδήθηκαν μαθητές που στην παραδοσιακή διδασκαλία δεν μπορούν ή αρνούνται να συμμετάσχουν. Οι λεγόμενοι «κακοί» μαθητές εντάχθηκαν ισότιμα στην ομάδα και βρήκαν πεδία να ξεδιπλώσουν τις ικανότητές τους, οι «αδιάφοροι» μετακινήθηκαν από το περιθώριο εντός της διαδικασίας, διότι βρήκαν νόημα και ενδιαφέρθηκαν για όσα διαδραματίζονταν στην τάξη. Από την άλλη υπήρξαν «καλοί» μαθητές που δεν πρώτευσαν και δεν διακρίθηκαν, διαπίστωσαν δηλαδή αδυναμίες όταν τους ζητήθηκε προφορικός δημιουργικός λόγος. Αυτές οι μετατοπίσεις στην αυτοεικόνα και στην αντίληψη που είχαν οι συμμαθητές για τους συνομηλίκους τους, ενδεχομένως επηρέασαν τη δυναμική της τάξης, αλλά οπωσδήποτε ήταν πολύτιμες για την αυτογνωσία όλων. Διότι ενώ το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί συγκεκριμένους τύπους μαθητών, η βιωματική μάθηση απευθύνεται σε όλα τα είδη νοημοσύνης, κινητοποιεί νέες δεξιότητες και αναδεικνύει διαφορετικά χαρίσματα. Και δεν μπορεί παρά να αποτελεί στόχο του σχολείου η πολύπλευρη καλλιέργεια όλων των παιδιών του και η ανάδειξη των ικανοτήτων αυτών που νομίζουν πως είναι ανίκανοι.

Τα παραπάνω οφέλη επιβεβαιώνονται όχι μόνο από τις συστηματικές παρατηρήσεις της διδάσκουσας, αλλά και από τις απαντήσεις των παιδιών στο σχετικό ερωτηματολόγιο και από την απόδοσή τους στις προαγωγικές εξετάσεις στο τέλος του σχολικού έτους. Εκεί, όπως διαπιστώθηκε (3.3.2.), είχαν αισθητά καλύτερη απόδοση στο ερμηνευτικό μέρος της εξέτασης σε σχέση με τα υπόλοιπα πέντε τμήματα του σχολείου και αμελητέες στατιστικές διαφορές στη γραμματική και στο συντακτικό (θετική και αρνητική διαφορά αντίστοιχα). Η απόδοση αυτή αίρει σε μεγάλο βαθμό τις επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν από κάποιους μαθητές προς το τέλος της σχολικής χρονιάς σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού. Παρότι

στο σύνολό της η διδασκαλία τήρησε πλήρως τα προβλεπόμενα από το Πρόγραμμα Σπουδών και τις Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος, και παρότι η ανταπόκριση των παιδιών στους εναλλακτικούς τρόπους ήταν πάντοτε θετική έως ενθουσιώδης, όταν πλησίασαν οι τελικές εξετάσεις εκδηλώθηκε κάποιος φόβος για ελλείψεις στο γλωσσικό μέρος του μαθήματος. Το θέμα συζητήθηκε αναλυτικά στην ενότητα 3.3.3.3., εδώ θα διατυπωθούν συνοπτικά κάποιες καταληκτικές σκέψεις.

Ο εκπαιδευτικός καλείται σε τέτοιες περιπτώσεις αφενός να κατανοήσει την κατάσταση και τα αίτια της, αφετέρου να εξηγήσει πολύ καθαρά στους μαθητές του ποιο είναι το σκεπτικό της εφαρμογής μιας εναλλακτικής διδασκαλίας. Ως προς το δεύτερο, είναι σημαντικό να γνωρίζουν τα παιδιά τον σκοπό για τον οποίο καταβάλλουν οποιονδήποτε κόπο και το αποτέλεσμα που αναμένεται να έχει ο κόπος αυτός για την πρόοδό τους. Είναι επίσης, ιδιαίτερα στις βιωματικές μορφές μάθησης, απαραίτητος ο αναστοχασμός και η επαναξιολόγηση της πορείας, από την πλευρά του δασκάλου αλλά και εντός της ομάδας. Ως προς τα αίτια που επηρέασαν τη στάση κάποιων μαθητών απέναντι στη χρήση βιωματικών τρόπων, ήταν προφανής εδώ ο φόβος μήπως η διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας σημαίνει ελλιπή γνωστική προετοιμασία ενόψει των Πανελλαδικών εξετάσεων. Αυτό δηλώνει βέβαια ότι πρόκειται για μαθητές υπεύθυνους, που δεν αρκούνται στο να περάσουν ευχάριστα την ώρα του μαθήματος, αλλά επιθυμούν πραγματικά να μάθουν και να προοδεύσουν. Δηλώνει όμως επιπλέον τη δύναμη που έχει ο θεσμός των Πανελλαδικών στη συνείδηση των μαθητών και γενικότερα της κοινωνίας, απόλυτα κατανοητή στις δεδομένες κοινωνικές συνθήκες (όπου η εισαγωγή στα ΑΕΙ θεωρείται ο κύριος δρόμος προς την επαγγελματική αποκατάσταση) και εκπαιδευτικές συνθήκες (όπου τελικά ο τρόπος της αξιολόγησης καθορίζει τη διδασκαλία). Ωστόσο στο μικρό δείγμα της έρευνας οι προαγωγικές εξετάσεις δεν επιβεβαίωσαν τον φόβο των μαθητών, αντίθετα έδειξαν ότι η σφαιρική καλλιέργεια οδηγεί μακροπρόθεσμα σε καλύτερη απόδοση: οι μαθητές ενισχύθηκαν σαφώς ως προς την κατανόηση του ιστορικού κειμένου και τη δυνατότητα διατύπωσης γραπτής ερμηνείας, χωρίς να υστερήσουν ως προς τις καθαρά γλωσσικές γνώσεις της Αρχαίας Ελληνικής σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Άρα μένει η διαπίστωση ότι κάποιοι μαθητές μπορεί να είναι δύσπιστοι ενώπιον εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, ακόμη και όταν αυτές ορίζονται από τις επίσημες Οδηγίες διδασκαλίας, ακόμη και όταν οι ίδιοι τις θεωρούν πιο ελκυστικές και παρατηρούν προσωπική ωφέλεια στην απόδοσή τους. Η διαπίστωση αυτή θα οδηγήσει σε κάποια τελικά συμπεράσματα στο επόμενο, τελευταίο μέρος.

Συνοψίζοντας τα πορίσματα της παρούσας εμπειρικής έρευνας καταλήγουμε στο ότι η εισαγωγή επικοινωνιακών δραστηριοτήτων παράλληλα με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών αφενός αποδείχτηκε πολλαπλά επωφέλης για τους μαθητές σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο, αφετέρου κατέδειξε αδυναμίες στην παραγωγή συνεχούς, συγκροτημένου και συνεκτικού προφορικού λόγου, άρα την ανάγκη ενίσχυσης όλων των παιδιών σε αυτή τη γλωσσική δεξιότητα.

5. ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Οι διαπιστώσεις που προηγήθηκαν οδηγούν σε προβληματισμό για την ανάγκη αλλαγών στην ισχύουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, για το πώς μπορούν να εισαχθούν καινοτόμες πρακτικές προς όφελος των μαθητών και τελικά για το πώς η ενίσχυση της προφορικότητας μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των πολιτών του 21^ο αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, η μικρής έκτασης αυτή έρευνα κατέδειξε ανάγκες που αναδύθηκαν ως προς τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών και ως προς την ικανότητα των μαθητών για παραγωγή προφορικού λόγου.

Παρότι το ακανθώδες θέμα της διδασκαλίας των Αρχαίων δεν ανήκει στο πεδίο αυτής της εργασίας, δεν μπορεί να μη σχολιαστεί εδώ βάσει των ευρημάτων η επείγουσα ανάγκη για πλήρη αναδιάρθρωση της γλωσσικής διδασκαλίας των Αρχαίων (βλ. και Γαλίτη 2017). Τα αποτελέσματα των προαγωγικών γραπτών εξετάσεων σε έξι σχολικά τμήματα έδειξαν το ίδιο χαμηλότατο επίπεδο όλων των τμημάτων στη γραμματική και στο συντακτικό (μέσοι όροι κάτω από τη βάση), ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο διδάχθηκαν. Η σύσταση του Προγράμματος Σπουδών και των Οδηγιών για το μάθημα δικαιώθηκε, φάνηκε δηλ. πως η παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία δεν φέρνει καλύτερα αποτελέσματα από ό,τι οι κειμενοκεντρικοί τρόποι διδασκαλίας της γραμματικής και οι βιωματικές προσεγγίσεις που προτείνονται εκεί. Επιβεβαιώθηκε όμως λόγω της χαμηλής απόδοσης και η γενική αποτυχία της γλωσσικής διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών και η ανάγκη της ριζικής αναθεώρησής της. Οι παραδοσιακοί τρόποι μπορεί να ήταν αποδοτικοί μέχρι πριν από κάποιες – αρκετές πλέον – δεκαετίες. Σήμερα όμως χρειάζεται ένα εκσυγχρονισμένο μοντέλο διδασκαλίας της αρχαίας γλώσσας, που να βασίζεται στα πορίσματα της έρευνας για τη διδασκαλία μη ομιλούμενων γλωσσών, που και αυτό θα πρέπει να διαμορφωθεί εντός των ελληνικών δεδομένων, όπου η αρχαία ελληνική ως γλώσσα-στόχος δεν ορίζεται απλώς ως μη ομιλούμενη αλλά ως παλιότερη μορφή της ομιλούμενης. Τα πορίσματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη, μπορούν να είναι χρήσιμα για τους ειδικούς που αναζητούν σύγχρονους και προσφορότερους τρόπους διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

Ως προς τον προφορικό λόγο των μαθητών, έγινε φανερό η απουσία ουσιαστικής προφορικής καλλιέργειας. Ακόμη και οι «καλοί» μαθητές δυσκολεύτηκαν να αναπτύξουν τη σκέψη τους, να επεκτείνουν τις κεντρικές ιδέες τους, να αιτιολογήσουν, να συγκροτήσουν επιχειρηματολογία, να περιγράψουν, να αφηγηθούν με πληρότητα και να κερδίσουν τελικά τους ακροατές τους με ρέοντα λόγο ελκυστικό, ενδιαφέροντα, γλωσσικά άρτιο. Οι αδυναμίες που επισημαίνουν γενικά οι διδάσκοντες στη γραπτή παραγωγή λόγου των μαθητών, έγιναν εμφανέστερες στη ζωντανή προφορική διάδραση.

Εφόσον λοιπόν οι γλωσσικές δεξιότητες αναπτύσσονται με την εξάσκηση, δεν έχει κανείς παρά να υποστηρίξει την αύξηση των ευκαιριών να μιλήσουν οι μαθητές στην τάξη σε δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου, ώστε να ενισχυθεί η ικανότητα παραγωγής (και

κατανόησης) προφορικού λόγου και γενικότερα η επικοινωνιακή ικανότητα. Αυτή η αύξηση των ευκαιριών αποδείχθηκε πως είναι εφικτή στη σημερινή εκπαιδευτική πράξη χωρίς μεγάλες ανατροπές. Δεν επιβάρυνε τη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης και δεν παρεξέκλινε από τους διατυπωμένους σκοπούς του μαθήματος, πρόκειται άλλωστε για μια άμεση παρέμβαση που δεν απαιτεί ειδικούς χώρους, υλικά ή ΤΠΕ, δεν απαιτεί καν χρονοβόρα εκπαίδευση των μαθητών ή ιδιαίτερες επιμορφώσεις των διδασκόντων. Εξάλλου οι επικοινωνιακές δραστηριότητες, ως μορφές βιωματικής μάθησης, καθώς μάλιστα έχουν θετική υποδοχή από τον μαθητικό κόσμο, επιτυγχάνουν και άλλους στόχους πέρα από τη γλωσσική καλλιέργεια, οι οποίοι δύσκολα επιτυγχάνονται με τις παραδοσιακές μεθόδους: ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, κατασκευή της γνώσης μέσω της εμπειρίας, δυνατότητα συνεργασίας, ικανότητα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, διαθεματική αντιμετώπιση της γνώσης. Είδαμε πράγματι ότι καθένας από αυτούς τους στόχους υπηρετείται στη μια ή στην άλλη δραστηριότητα. Τα παραπάνω είναι πλέον κοινές επιδιώξεις των Προγραμμάτων Σπουδών σε όλα τα μαθήματα, καθώς μεταξύ άλλων ανοίγουν δυνατότητες μάθησης για όλους τους τύπους νοημοσύνης και τελικά συντελούν στη σχολική επιτυχία.

Ωστόσο τα πράγματα φαίνεται πως δεν είναι τόσο ιδανικά. Οι επιδιώξεις και οι εξαγγελίες των Προγραμμάτων Σπουδών σε πολλές περιπτώσεις μένουν στα χαρτιά και δεν εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική πράξη. Οι όποιες αλλαγές έχει αποδειχθεί ότι προσκρούουν σε παγιωμένες αντιλήψεις (Κουτσογιάννης 2018: 121, Πασιάς κ.ά. 2015: 513, Φρυδάκη 2009:149) εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών σχετικά με το ποια πρέπει να είναι η μορφή και το περιεχόμενο κάθε μαθήματος. Η διαπίστωση δηλ. του Κουτσογιάννη (2017: 11), ότι οι διαμορφωμένες προσδοκίες λειτουργούν ως αμυντικό ανάχωμα απέναντι στον προβλεπόμενο εκσυγχρονισμό, δεν περιορίζεται στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής, αλλά αποτυπώνει ένα γενικότερο φαινόμενο. Αν στο μάθημα της μητρικής γλώσσας η ενσωμάτωση καινοτομιών στα πρόσφατα Προγράμματα Σπουδών δεν άλλαξε ουσιαστικά τη διδασκαλία, η οποία συνεχίζει να συντηρεί τους παλαιούς τρόπους (ό.π.: 92, 352), πολύ περισσότερο ισχύει αυτό στα Αρχαία Ελληνικά, και ιδιαίτερα στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας (βλ. και Κουτσογιάννης 2018). Το φαινόμενο αποδίδεται εν πολλοίς στην καταλυτική επιρροή των Πανελλαδικών, οι οποίες τελικά κατευθύνουν τη διδασκαλία, υποσκελίζοντας τις επίσημες Οδηγίες. Δεν είναι υπερβολή να δεχτούμε και στο μάθημα των Αρχαίων την άποψη ότι ο θεσμός των Πανελλαδικών, καθώς «αναπαράγει βασικές εκδοχές του Παραδοσιακού λόγου [...], επηρεάζει όλες τις τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία του μαθήματος, εξουδετερώνει ό,τι καλό δημιουργήθηκε εντωμεταξύ σε επίπεδο Π.Σ. και σχολικών βιβλίων, και εμπεδώνει ανάλογες ισχύουσες απόψεις γονιών, εκπαιδευτικών και μαθητών» (Κουτσογιάννης 2017: 92, πβ. Πασιαρδή 2001: 174-175).

Μιλώντας κατόπιν τούτων για ενίσχυση της προφορικότητας στο ελληνικό σχολείο, θα συνταχθούμε με τη θέση του Κουτσογιάννη (2017: 13-14, 144, 314) ως προς τις αλλαγές στη γλωσσική διδασκαλία: η εισαγωγή καινοτομιών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν είναι απλή

μεταφορά επιστημονικής γνώσης, αλλά πρέπει να γίνει με προσεκτικά βήματα, αφού ληφθεί υπόψη η ιστορία του σχολικού θεσμού, τα δεδομένα, οι άνθρωποι και αφού διατυπωθούν οι στόχοι για τις ταυτότητες των πολιτών που θέλει η εκπαίδευση να ενεργοποιήσει. Διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος να αντιμετωπιστεί το καινούργιο είτε σαν μια νέα μόδα, που θα παρέλθει όπως οι προηγούμενες, είτε απλώς σαν κάποιες προαιρετικές πρακτικές, που θα εφαρμόζονται μόνο από κάποιους περιστασιακά, καθώς θα προέχουν οι ανάγκες των Πανελλαδικών και η προς διεκπεραίωσιν ύλη. Εάν λοιπόν η λειτουργία των Πανελλαδικών καθορίζει με προβληματικό τρόπο την εκπαιδευτική πράξη, εάν το σύστημα παγιδεύεται από τον εαυτό του, τότε προβάλλει ως ανάγκη η φιλόδοξη επιδίωξη των συνολικών ριζικών αλλαγών σε επίπεδο Προγράμματος Σπουδών και εκπαιδευτικής νοοτροπίας. Σε αυτή την προοπτική ο στόχος δεν θα είναι απλώς «η εισαγωγή επικοινωνιακών δραστηριοτήτων στο μάθημα» (η οποία ήδη επιτρέπεται ή και προβλέπεται επισήμως), αλλά ένα νέο παιδαγωγικό παράδειγμα, ένα πιο δημιουργικό σύγχρονο σχολείο, που θα καλλιεργεί με νέους, βασισμένους στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα τρόπους τη σκέψη και τον λόγο.

Εδώ θα πρέπει να υπάρξει δραστηριοποίηση από την επιστημονική κοινότητα, ή μάλλον να εισακουστούν οι επιστημονικές απόψεις της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας και των συναφών κλάδων. Σε τυχόν επιφυλάξεις, αντιρρήσεις ή αντιστάσεις χρειάζεται να υπάρχουν τεκμηριωμένες απαντήσεις και οργανωμένο, επεξεργασμένο πλαίσιο γραμματισμού. Ως προς το θέμα της προφορικότητας, μια τέτοια ουσιαστική μεταρρύθμιση θα ήταν χρήσιμο να θεμελιώνεται μεταξύ άλλων στη μελέτη της αμφίδρομης σχέσης προφορικού και γραπτού λόγου, δηλαδή στην εξέταση του κατά πόσο η πρόοδος στον προφορικό λόγο αποτυπώνεται στην παραγωγή γραπτού λόγου και αντίστροφα. Εμπειρική έρευνα επίσης είναι ανάγκη να γίνει για τα είδη των δραστηριοτήτων και για το πώς μπορεί να δοθεί συγκεκριμένη στόχευση στην ομιλία των μαθητών μέσα στην τάξη, ώστε να υπάρχει μαθησιακό αποτέλεσμα χωρίς τον κίνδυνο να παρεκτραπεί το μάθημα. Μελέτες μπορούν να γίνουν για τους τρόπους αξιολόγησης της παραγωγής προφορικού λόγου, για τις δυνατότητες αντικειμενικής προφορικής εξέτασης παράλληλα με τα γραπτά κριτήρια, αλλά και για τη σχέση συγκεκριμένων προφορικών δράσεων με τα είδη της νοημοσύνης, με τους βιωματικούς τρόπους μάθησης, με το παιχνίδι και το χιούμορ. Σημαντικό είναι να παραμείνει σαφής ο στόχος της γλωσσικής καλλιέργειας και του κριτικού γραμματισμού, και όχι να προστεθούν απλώς κάποιες τεχνικές - τεχνάσματα με σκοπό να προκληθεί η προσοχή των μαθητών. Σημαντική είναι η ποιότητα του παραγόμενου προφορικού λόγου, τελικά σημαντική είναι η ανάδειξη της υποκειμενικότητας των μαθητών και ο κριτικός λόγος που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Το ζητούμενο δεν είναι απλώς να μιλήσουν τα παιδιά, αλλά να σκεφτούν και να μιλήσουν καλά.

Αν σηκώσουμε το βλέμμα από τη διδακτέα ύλη, από τον μονόδρομο των Πανελλαδικών, αν κινηθούμε πέρα από την καταναλωτική αντίληψη της εκπαίδευσης και από διεκπεραιωτικές νοοτροπίες, θα δούμε τις προκλήσεις του πραγματικού κόσμου και τις επείγουσες ανάγκες γραμματισμού των παιδιών. Σ' αυτές εντάσσεται σαφώς η ικανότητα να μιλάει κανείς με

συγκρότηση σκέψης και με ευχέρεια λόγου στις ποικίλες περιστάσεις. Στην εποχή της πληροφορίας, των ψηφιακών μέσων και της παγκοσμιοποιημένης επικοινωνίας ο μαθητής θα πρέπει «να χρησιμοποιήσει λειτουργικά τη γλώσσα και να δράσει με αυτήν μέσα στον κόσμο» (Τσολάκης κ.ά. 1990: 15). Το σχολείο έχει την υποχρέωση να παράσχει αυτό το εφόδιο σε κάθε μαθητή και μαθήτρια, μέσω όλων των μαθημάτων. Αν λοιπόν η εκπαίδευση είναι διατεθειμένη να συμπεριλάβει στους στόχους της τους σύγχρονους γραμματισμούς, τότε θα πρέπει να προχωρήσει με γενναία βήματα σε μεταρρυθμίσεις, στις οποίες δεν πρέπει να παραμεληθεί η προφορικότητα, αντιθέτως είναι ανάγκη να λάβει κεντρική θέση, έπειτα από μελέτη και συστηματικό μακροπρόθεσμο σχεδιασμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελάκος, Κ. 2001: «Η επιλογή του κειμένου. Σύμπτυξη και ανάπτυξη του λόγου». *Νέα Παιδεία* 98: 12-18.
- Αγγελάκος, Κ. 2003α: «Η ένταξη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο επίσημο πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου: Από τη μυθοποίηση στην “ομαλή προσγείωση”». Στο Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αγγελάκος, Κ. 2003β: «Το γλωσσικό μάθημα ως κατεξοχήν διαθεματικό γνωστικό αντικείμενο. Ένα παράδειγμα: η αξιοποίηση κειμένων και γλωσσικού υλικού από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα». Στο Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αγγελάκος, Κ. 2006: «Η γλώσσα των μαθητών: μελετώντας το μαθητικό λόγο στα κείμενα των υποψηφίων στις Γενικές Εξετάσεις». Στο Χ. Τσολάκης (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: παγγλωσία, Η' Πανελλήνιο Συνέδριο. Αφιέρωμα στον Αχιλλέα Τζάρτζανο*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 319-332.
- Αγγελάκος, Κ. 2011: «Μαθητές και Αρχαία ελληνικά: μια σχέση μίσους». *Σχόλιο, Νέα Παιδεία* 139.
- Alexander, R.J. 2000: *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ά. & Α. Φλιάτουρας 2018: «Από το λόγιο επίπεδο της νέας ελληνικής στην αρχαία ελληνική: Εφαρμογή και διδακτικές προοπτικές». Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 38. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 37-50.
- Andrews, R. 2019: «The Importance of Rhetoric and Argumentation to schools in England». *Utbildning & Demokrati* 28 (2): 77-92.
- Andrus – Henry, S. 2008: «Deepening Literature: Incorporating Rhetoric, Composition, and Discourse Analysis into High School English». *Language Arts Journal of Michigan* 24 (1): 75-81.
- Αποστολοπούλου, Ν. & Ν. Κουτλή 2019: *Πάρτε τον λόγο! Εγχειρίδιο Ρητορικής*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αρχάκης, Α. 2011: *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. 2008: «Η διδασκαλία του προφορικού λόγου στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Ζητήματα, ζητούμενα και προοπτικές». Στο Α. Μόζερ, Α. Μπακάκου-Ορφανού, Χ. Χαραλαμπίκης & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.), *Γλώσσας χάριν*. Τόμος αφιερωμένος από τον Τομέα Γλωσσολογίας στον καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 545-556.
- Bachman, L. F. 1990: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Βαρθαλίτης Σακελλαρίου, Ν. & Α. Χαχούλη 2012: *Το κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Beaugrande, R. & W. Dressler 1981: *Introduction to Text Linguistics*. London & New York: Longman.
- Bellanca, J. & R. Brandt (εκδ.) 2010: *21st century skills. Rethinking How Students Learn*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Βουβονίκος, Β. 2014: «Διδακτικές αρχές στα Προγυμνάσματα του Αίλιου Θέωνα. Η περίπτωση του Διηγήματος». Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο.
- Γαλίτη, Λ. 1996: «Η γλώσσα του αστείου: Χαρακτηριστικά του χιουμοριστικού λόγου». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 16^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη, 505-516.
- Γαλίτη, Λ. 2017: «Αρχαία για αρχαίους: Διδασκαλία της γραμματικής». *Νέα Παιδεία* 161: 120-141.
- Γεωργιάδου, Α. & Στ. Λεουτσάκος 2017: «Θεωρία, μεθοδολογία και κριτική ανάγνωση της Λογοτεχνίας». Στο Α. Γεωργιάδου & Γ.Δ. Μπίκος (επιμ.): *Διδακτική της Λογοτεχνίας. Βιωματική και κριτική διδασκαλία μέσω τεχνικών δημιουργικής γραφής και αναγνωστικής ανταπόκρισης*. Αθήνα: Γρηγόρη, 39-107.
- Γκαβοπούλου, Αθ. 2018: *Η χρήση του χιούμορ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γκότοβος, Α.Ε. 1985: *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Canale, M. & M. Swain 1980: «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics* 1 (1): 1-47.
- Cope, B. & M. Kalantzis (εκδ.) 2000: *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London/New York: Routledge.
- Corbett, E.P.J. 1965: *Classical Rhetoric for the Modern Student*. New York: Oxford University Press.
- Corbett, E.P.J. & R. Connors 1999⁴: *Classical Rhetoric for the Modern Student*. New York: Oxford University Press.
- Corson, D. 1988: *Oral language across the curriculum*. Clevedon: Multilingual matters.
- Γούτσος, Δ. 2014: «Εισαγωγή». Στο Δ. Γούτσος (επιμ.), *Ο προφορικός λόγος στα Ελληνικά*. Αθήνα: Σαΐτα, 9-31.
- Γούτσος, Δ. 2012: *Γλώσσα. Κείμενο, ποικιλία, σύστημα*. Αθήνα: Κριτική.
- Δεδούλη, Μ. 2002: «Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 6: 145-159.

- Δεμερτζή, Β. & Στ. Λεουτσάκος 2017: «Διδάσκοντας Γλώσσα». Στο Α. Γεωργιάδου & Β. Δεμερτζή (επιμ.): *Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας. Κριτικές και βιωματικές προσεγγίσεις για το Γυμνάσιο και το Λύκειο*. Αθήνα: Γρηγόρη, 17-81.
- Dendrinos, B. 2014: «Applied Linguistics to Foreign Language Teaching and Learning. Views of Language Acquisition and Learning in Foreign Language Didactics». Έκδοση 1.0. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. <https://opencourses.uoa.gr/courses/ENL6/>
- Δενδρινού, Δ. 2001: «Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας». Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 217-222.
- Δημάση, Μ. & Ε. Αραβανή, 2013: «Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Γυμνασίου: Ουτοπία ή Πραγματικότητα;». *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences (MAJESS)* 2: 55-63.
- Εγγλέζου, Φ. 2011: *Η γραφή του επιχειρηματολογικού λόγου στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο*. Ιωάννινα: διδακτορική διατριβή.
- Faltis, Chr. 1997: «Case studies methods in researching language and education». Στο N.H. Hornberger & D. Corson (εκδ.), *Research Method in Language and Education, Encyclopedia of Language and Education*, 8, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 145-152.
- Fisher, R., D. Myhill, S. Jones & S. Larkin 2010: *Using Talk to Support Writing*. London: SAGE.
- Ford-Connors, E. & D.A. Robertson 2017: «What do I say next? Using the third turn to build productive instructional discussions». *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 61/2: 131-139.
- Gardner, H. 1983: *Frames of mind: The theory of multiple intelligencies*. New York: BasicBooks.
- Gillies, R. 2019: «Promoting academic productive student dialogue during collaborative learning». *International Journal of Educational Research* 97: 200-209.
- Hartsfield, D.E., N. Maxwell, J.L. Jones & D. Hilaski 2019: «Cooperative Discussions for Critical Thinking: Protocols for the Pre-Service Classroom». Στο G.J. Mariano & F. J. Figliano (εκδ.), *Handbook of Research on Critical Thinking Strategies in Pre-Service Learning Environments*. IGI Global, 55-79.
- Hedge, T. 2000: *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP.
- Jolliffe, W. 2020³: «Speaking and Listening: Spoken Language». Στο D. Waugh, W. Jolliffe & K. Allott (εκδ.) *Primary English fore Trainee Teachers*. London: Learning Matters, 17-40.
- Kalantzis, M. & B. Cope 2012: *Literacies*. New York: Cambridge University Press.
- Καλογήρου, Τζ. 2005: «Ανάμεσα στ' αστέρια. Μεγάλοι συγγραφείς, μικροί αναγνώστες: Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη». Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 111-130.
- Καλούδη, Ευ. 2013: *Ο διάλογος ως μηχανισμός υποστήριξης της γνώσης στο μάθημα της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. ΕΚΠΑ: διδακτορική διατριβή.

- Κατσαρού, Ε. 2005: «Αναζητώντας ένα εναλλακτικό πλαίσιο αξιολόγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο». Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 243-255.
- Kern, R. 2000: *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Κελπανίδης, Μ. 2009: «Οι απόψεις των καθηγητών και των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων: Η έρευνα στους καθηγητές που έγινε, η έρευνα στους μαθητές που δεν έγινε και οι αιτίες του τορπιλισμού της από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο». *Νέα Παιδεία* 131: 21–70.
- Κουκουνάρας – Λιάγκης, Μ. 2010: *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. 2003: *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση. Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2017: *Γλωσσική Διδασκαλία Χθες, Σήμερα, Αύριο: Μια Πολιτική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Κουτσογιάννης, Δ., Ι. Χατζηκυριάκου, Σ. Αντωνοπούλου, Μ. Παυλίδου & Β. Αδάμπα 2018: «Η διδασκαλία της αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο: Συγκλίσεις και αποκλίσεις». Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 38. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Νεοελληνικών Σπουδών, 119-133.
- Λιθοξοΐδης, Στ. 2019: *Γραφή και Δυσλεξία: Η περίπτωση της δημιουργικής γραφής ως μέσο παρέμβασης*. https://www.academia.edu/40381474/ΓΡΑΦΗ_ΚΑΙ_ΔΥΣΛΕΞΙΑ_Η_ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ_ΤΗΣ_ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ_ΓΡΑΦΗΣ_ΩΣ_ΜΕΣΟ_ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ?email_work_card=view-paper
- Λουτριάνακη, Β. 2008: «Η (επαν-)ένταξη της ρητορικής στο σχολικό πρόγραμμα: πρόταση σχεδιασμού». Στο *Πρακτικά Ημερίδας «Το θέατρο και η Ρητορική στην εκπαίδευση: κοινοί στόχοι και οράματα»*, Δημαρχείο Χολαργού.
- Λουτριάνακη, Β. 2013: «Ο 'Τεισίας' ξαναφέρνει στα σχολεία τη ρητορική παιδεία». Εφημ. *Η Καθημερινή*, 29.6.2013, <https://www.kathimerini.gr/society/44668/o-teisias-xanafernei-sta-scholeia-ti-ritoriki-paideia/>
- Λουτριάνακη, Β. 2014: *Επανεένταξη της Ρητορικής στην Εκπαίδευση*. Πρόταση που κατατέθηκε στον εθνικό διάλογο για την Παιδεία. <http://www.valialoutrianaki.com/tauupsilonpiiotakappaeta-epsilononkappapialphaiotadeltaepsilononupsilonsigmaeta.html>
- Λουτριάνακη, Β. 2018: «Η ρητορική να μπει στην εκπαίδευση». Εφημ. *Η Καθημερινή*, 22.10.2018. <https://www.kathimerini.gr/society/991059/i-ritoriki-na-mpei-stin-ekpaideysi/>
- Λουτριάνακη Β. 2019: «Σημειώσεις εργαστηρίου». *Ευαγγελική Σχολή*, 16/11/2019. <http://www.valialoutrianaki.com>
- Lyons, J. 1981: *Language and Linguistics. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ματσαγγούρας, Η. 2004⁵: *Η σχολική τάξη, τόμος Β. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. 2008: *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος – ομάδα – πειθαρχία – μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυρίκης, Γ. 2007: «Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης II». Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.): *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης / για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 121-142.
- Mercer, N. 2000: *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. Μετάφραση Μαρία Παπαδοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μιχάλης, Α. 2014: «Κριτική ανάλυση λόγου: δυνατότητες και προβλήματα εφαρμογής στη γλωσσοεκπαιδευτική διαδικασία». Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Ά. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*. <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>
- Μιχάλης, Αθ. 2016: «Η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης «Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και το σχολείο της εποχής μας: Εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού έργου - Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις», Δήμος Δελφών και Τμήμα Φ.Π.Ψ./Ε.Κ.Π.Α., Άμφισσα. <http://www.dimosdelfon.gr/attachments/article/1915/16.%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%20CE%9C%CE%B9%CF%87%CE%AC%CE%BB%CE%B7%20%CE%91%CE%B8..pdf>
- Μιχάλης, Α. 2017: «Διαστάσεις και εκφάνσεις της διαθεματικότητας στη σύγχρονη διδασκαλία της πρώτης/πρότυπης γλώσσας: θεωρητικό πλαίσιο και παραδειγματικές εφαρμογές». Στο Α. Γεωργιάδου & Ρ. Μουντάνου, *Διδάσκοντας και εμπνέοντας εφήβους. Μελέτες στα φιλολογικά μαθήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μιχάλης, Α. 2020: *Γλωσσική διδασκαλία και πρακτικές γραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακογιάννης, Α. 2014: «Η διδασκαλία του προφορικού λόγου στο γυμνάσιο: προβλήματα και προτάσεις». Στο Δ. Γούτσος (επιμ.): *Ο προφορικός λόγος στα Ελληνικά*. Αθήνα: Σαΐτα 211-243.
- Μπαμπινιώτης, Γ. 1991²: *Γλωσσολογία και λογοτεχνία: Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. 2014: «Αγωγή προφορικού λόγου». Εφημ. *Το Βήμα*, 13.4.2014. <http://old.babiniotis.gr/wmt/webpages/index.php?lid=1&pid=16&catid=4&apprec=206>
- Νάκας, Θ. 2018: «Πρώτα τα νέα και μετά τα αρχαία ελληνικά». Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 38. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Νεοελληνικών Σπουδών, 149-162.

- Νικολαΐδης, Α. 2014: «Η αξιοποίηση της προφορικότητας των γραπτών μαθητικών κειμένων στο πλαίσιο κατάκτησης του κριτικού γραμματισμού: Μια διδακτική παρέμβαση». Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Ά. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*. <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>
- Nordquist, R. 2020: «Definition and Examples of the New Rhetorics». *ThoughtCo*. <https://www.thoughtco.com/what-is-new-rhetorics-1691344>
- Ong, W. J. 1997: *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη: Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Παντελόγλου, Ευ. 2017: *Η δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Παπαδοπούλου, Μ. & Ευ. Παγκουρέλια 2018: «Η Ρητορική στην εκπαιδευτική πράξη: η επιχειρηματολογία στην ελληνική διαχρονία της». Στο Κ. Ντίνας (επιμ.): *Figura in Praesentia*. Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Θανάση Νάκα. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαρίζος, Χ.Α. 2004: *Γλωσσική πολιτική και γλωσσική παιδεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παραδέλλης, Θ. 1997: «Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση». Στο W. Ong: *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, xxiv-xxviii.
- Partnership for 21st Century Skills, 2019: *Framework for 21st Century Learning. A unified vision for learning to ensure student success in a world where change is constant and learning never stops*. Batelle for Kids. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf
- Πασιαρδή, Γ. 2001: *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Πασιάς, Γ., Γ. Φλουρής & Δ. Φωτεινός 2015: *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ποιμενίδου, Δ. 2016: «Απόψεις και στάσεις των μαθητών/τριών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών: Νέα εμπειρικά δεδομένα». *Νέα Παιδεία* 160: 17-56.
- Ροντάρι, Τζ. 2003: *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαραντίδου, Ε. & Ε. Αλεξίου 2018: «Η λειτουργία κατόπτρου και το εννοιοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών: Ο Υπέρ Μαντιθέου του Λυσία». Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 38. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Νεοελληνικών Σπουδών, 191-202.
- Sindoni, M.G. 2012: «Mode-switching: How oral and written modes alternate in videochats». Στο M. Cambria, C. Arizzi & F. Cocchetta (εκδ.), *Web genres and web tools. With contributions from The Living Knowledge Project*. Como-Pavia: Ibis, 141-153.
- Sindoni, M.G. 2013: *Spoken and Written Discourse in Online Interactions. A Multimodal Approach*. New York: Routledge.

- Skidmore, D. & K. Murakami 2016: «Dialogic Pedagogy: An Introduction». Στο D. Skidmore & K. Murakami (εκδ.) *Dialogic Pedagogy: The Importance of Dialogue in Teaching and Learning*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters, 1-16.
- Sutherland, J. 2006: «Improving the quality of pupils' talk and thinking during group work». *Literacy* 40 (2): 106-113.
- Τανός, Χ. 1987. «Προφορικός λόγος: ο παραμελημένος της εκπαίδευσης». *Γλώσσα* 13: 64-71.
- Τριλιανός, Θ.Α. 2009: *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: ΑΘΗΝΑ.
- Τριλίβα, Σ. & Τ. Αναγνωστοπούλου 2008: *Η βιωματική μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Τσακίρη, Δ. & Μ.Μ. Καπετανίδου 2007: «Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης Ι». Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.): *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης / για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 95-120.
- Τσάφος, Β. 2004: «Τα Προγράμματα Σπουδών και η Δυνατότητα Αναμόρφωσής τους από τον Εκπαιδευτικό της Πράξης. Η Συμβολή του Μοντέλου Διαδικασίας. (Το παράδειγμα των φιλολογικών μαθημάτων)». *Νέα Παιδεία* 111: 18-25.
- Τσιάκα, Δ. 2020: «Η δραματοποίηση της δημιουργικής γραφής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μια διαχρονική έρευνα της πορείας της από το δράμα ως το μεταμοντέρνο θέατρο και η προσφορά της μέσα στο σχολείο». *Θεωρία και Έρευνα στις επιστήμες της Αγωγής* (Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση <http://periodiko.inpatra.gr>) 57: 23-45. <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue57/mobile/index.html#p=38>
- Τσίτσιου-Χελιδόνη, Χ. 2012: «Η εκπαίδευση του ρήτορα». Στο *Ψηφίδες για την Ελληνική γλώσσα, Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας*. Ρητορεία και ρητορική στην αρχαιότητα. https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/encyclopedia/rhetoric/page_047.html
- Τσολάκης, Χ., Κ. Αδαλόγλου, Α. Αυδή, Ε. Λόππα & Δ. Τάνης 1990: «Η διδασκαλία του βιβλίου «Έκφραση-Έκθεση» τ.Α΄, Β΄ στην Α΄ και Β΄ Λυκείου». *Φιλολόγος* 59: 14-20.
- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. 2013: «Διδάσκοντας αρχαία ελληνικά: δεδομένα, όρια, προοπτικές». Στο Ευ. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ευ-Ε. Μηλίγκου & Μ.-Ζ. Φουντοπούλου (επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, 113-131.
- Φρυδάκη, Ευ. 2009: *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χανιωτάκης, Ν. 2011: *Παιδαγωγική του χιούμορ*. Αθήνα: Πεδίο.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Σ. Χατζησαββίδης 1997: *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζηγεωργίου, Γ. 2012: *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.

- Χατζηδημητρίου-Παράσχου, Σ. 2005: «Το μάθημα της Λογοτεχνίας. Όψεις της διδασκαλίας και της αξιολόγησης». Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 257-274.
- Χατζησαββίδης, Σ. 2006: «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών.)». Στο Χ. Τσολάκης (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: παγγλωσία, Η' Πανελλήνιο Συνέδριο. Αφιέρωμα στον Αχιλλέα Τζάρτζανο*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 115-124.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΡΟΛΟΙ ΜΑΘΗΤΩΝ (κείμενο Θουκυδίδη, εισαγωγή στην υπόθεση)

Λάμπρο,

είσαι Κερκυραίος και προσπαθείς να πείσεις με επιχειρήματα τους Αθηναίους ότι τους συμφέρει να πάρουν το μέρος της πόλης σου. Μιλάς πρώτος.

Κλέαρχε,

είσαι Κερκυραίος και πρέπει να πείσεις με επιχειρήματα τους Αθηναίους ότι τους συμφέρει να συμμαχήσουν με την Κέρκυρα, διότι θα εξασφαλίσουν την ευγνωμοσύνη της Κέρκυρας. Μιλάς στην αρχή.

Μάριε,

είσαι Κερκυραίος και πρέπει να πείσεις με επιχειρήματα τους Αθηναίους ότι τους συμφέρει να συμμαχήσουν με την Κέρκυρα, διότι θα εξασφαλίσουν τη βοήθειά της σε περίπτωση πολέμου. Μιλάς στην αρχή.

Σοφία,

είσαι Κερκυραίος και πρέπει να πείσεις με επιχειρήματα τους Αθηναίους ότι η συμμαχία με την Κέρκυρα δε σημαίνει παραβίαση της Τριακονταετούς ειρήνης. Μιλάς στην αρχή.

Νίκο,

είσαι Κερκυραίος και πρέπει να πείσεις με επιχειρήματα τους Αθηναίους ότι υπεύθυνοι για την αποτυχία ειρηνικής λύσης στο θέμα της Επιδάμνου είναι οι Κορίνθιοι. Μιλάς στην αρχή.

Παναγιώτη,

είσαι Κερκυραίος και απολογείσαι στους Αθηναίους εκ μέρους των Κερκυραίων για την πολιτική ουδετερότητας που τήρησε ως τώρα η πόλη σου. Μιλάς στην αρχή.

Αντώνη,

είσαι ο αρχηγός της κερκυραϊκής αποστολής και κάνεις ό,τι μπορείς για να περιφρουρήσεις τα συμφέροντα της πόλης σου. Συνοψίζεις την επιχειρηματολογία των συμπολιτών σου και τονίζεις πόσο σημαντικό είναι να πάρει τη σωστή απόφαση η Αθήνα. Μιλάς τελευταίος, μετά τους συμπολίτες σου.

Ειρήνη,

είσαι Κορίνθιος και προσπαθείς να πείσεις με επιχειρήματα τους Αθηναίους ότι δεν είναι σωστό να βοηθήσουν τους Κερκυραίους, διότι η συμπεριφορά της Κέρκυρας προς τη μητρόπολή της υπήρξε απαράδεκτη. Μιλάς μετά τους Κερκυραίους.

Αντρέα,

είσαι Κορίνθιος και προσπαθείς να πείσεις με επιχειρήματα τους Αθηναίους ότι δεν είναι σωστό να βοηθήσουν τους Κερκυραίους, διότι αυτό θα οδηγήσει σε διάλυση της Τριακονταετούς Ειρήνης. Μιλάς μετά τους Κερκυραίους.

Μαρίνα,

είσαι Κορίνθιος και προσπαθείς να πείσεις με επιχειρήματα τους Αθηναίους ότι πρέπει να πάρουν το μέρος σας, διότι στο παρελθόν οι Κορίνθιοι βοήθησαν τους Αθηναίους. Μιλάς μετά τους Κερκυραίους.

Τρύφωνα,

είσαι Κορίνθιος και προσπαθείς να πείσεις με επιχειρήματα τους Αθηναίους ότι πρέπει να πάρουν το μέρος σας, διότι δεν τους συμφέρει να γίνουν εχθροί της Κορίνθου. Μιλάς μετά τους Κερκυραίους.

Λίνα,

είσαι Κορίνθιος και προσπαθείς να πείσεις με επιχειρήματα τους Αθηναίους ότι η ουδετερότητα των Κερκυραίων ως τώρα ήταν πρόσχημα για να συγκαλύψουν τις αδικίες τους. Μιλάς μετά τους Κερκυραίους.

Γιάννη,

είσαι Κορίνθιος και προσπαθείς να πείσεις με επιχειρήματα τους Αθηναίους ότι η διαιτησία που προτείνουν οι Κερκυραίοι είναι πρόφαση αφού οι πράξεις τους είναι άδικες. Μιλάς μετά τους Κερκυραίους.

Παύλο,

είσαι ο αρχηγός της κορινθιακής αποστολής και κάνεις ό,τι μπορείς για να περιφρουρήσεις τα συμφέροντα της πόλης σου. Συνοψίζεις την επιχειρηματολογία των δύο συμπολιτών σου και τονίζεις πόσο σημαντικό είναι να μην παρασυρθεί η Αθήνα. Μιλάς αμέσως μετά τους συμπολίτες σου.

Αλεξία,

είσαι Αθηναίος πολίτης και ακούς με προσοχή τόσο τους Κορίνθιους όσο και τους Κερκυραίους. Θεωρείς ότι τα επιχειρήματα των Κορινθίων είναι ανίσχυρα, πιστεύεις ότι η πόλη σου δεν πρέπει να συμμαχήσει μαζί τους και εξηγείς τους λόγους. Βρίσκεις τον συμπολίτη σου που συμφωνεί μαζί σου και μιλάτε αμέσως μετά τους Κορινθίους.

Μαριάννα,

είσαι Αθηναίος πολίτης και ακούς με προσοχή τόσο τους Κορίνθιους όσο και τους Κερκυραίους. Θεωρείς ότι τα επιχειρήματα των Κορινθίων είναι ανίσχυρα, πιστεύεις ότι η πόλη σου δεν πρέπει να συμμαχήσει μαζί τους και εξηγείς τους λόγους. Βρίσκεις τον συμπολίτη σου που συμφωνεί μαζί σου και μιλάτε αμέσως μετά τους Κορινθίους.

Μίλτο,

είσαι Αθηναίος πολίτης και ακούς με προσοχή τόσο τους Κορινθίους όσο και τους Κερκυραίους. Θεωρείς ότι οι Κερκυραίοι μιλάνε για το δικό τους συμφέρον, πιστεύεις ότι η πόλη σου δεν πρέπει να συμμαχήσει μαζί τους και εξηγείς τους λόγους. Βρίσκεις τον συμπολίτη σου που συμφωνεί μαζί σου και μιλάτε μετά τους Κορινθίους.

Άννα,

είσαι Αθηναίος πολίτης και ακούς με προσοχή τόσο τους Κορινθίους όσο και τους Κερκυραίους. Θεωρείς ότι οι Κερκυραίοι μιλάνε για το δικό τους συμφέρον, πιστεύεις ότι η πόλη σου δεν πρέπει να συμμαχήσει μαζί τους και εξηγείς τους λόγους. Βρίσκεις τον συμπολίτη σου που συμφωνεί μαζί σου και μιλάτε μετά τους Κορινθίους.

Κατερίνα,

είσαι Αθηναίος πολίτης, έχεις ακούσει τους ξένους ομιλητές και τέσσερις συμπολίτες σου. Είσαι ακόμα αναποφάσιστος και παίρνεις τον λόγο για να πεις ότι το ζήτημα θέλει προσοχή και ότι η Αθήνα δεν πρέπει να πάρει βιαστικές αποφάσεις. Διατυπώνεις το δίλημμα και συνοψίζεις τους κινδύνους που έχουν ήδη αναφερθεί. Βρίσκεις τον Αθηναίο που έχει την ίδια άποψη και τους ίδιους φόβους με σένα και μιλάτε ο ένας μετά τον άλλον.

Φωτεινή,

είσαι Αθηναίος πολίτης, έχεις ακούσει τους ξένους ομιλητές και τέσσερις συμπολίτες σου. Είσαι ακόμα αναποφάσιστος και παίρνεις τον λόγο για να πεις ότι το ζήτημα θέλει προσοχή και ότι η Αθήνα δεν πρέπει να πάρει βιαστικές αποφάσεις. Διατυπώνεις το δίλημμα και συνοψίζεις τους κινδύνους που έχουν ήδη αναφερθεί. Βρίσκεις τον Αθηναίο που έχει την ίδια άποψη και τους ίδιους φόβους με σένα και μιλάτε ο ένας μετά τον άλλον.

Γεωργία,

είσαι Αθηναίος πολίτης, έχεις ακούσει τους ξένους ομιλητές και τους συμπολίτες σου. Σκέφτεσαι ότι υπάρχει μια μέση λύση, η λύση της επιμαχίας με τους Κερκυραίους, και παρουσιάζεις στην Εκκλησία του Δήμου την ιδέα σου. Μιλάς μετά τους αναποφάσιστους.

Αλέξανδρε,

είσαι Αθηναίος πολίτης, έχεις ακούσει τους ξένους ομιλητές και τους συμπολίτες σου. Βρίσκεις καλή τη λύση της επιμαχίας με τους Κερκυραίους. Μιλάς μετά τον συμπολίτη σου που υποστήριξε την επιμαχία και επισημαίνεις τα θετικά αυτής της ιδέας.

Λητώ,

είσαι Αθηναίος πολίτης, έχεις ακούσει τους ξένους ομιλητές και τους συμπολίτες σου. Βρίσκεις καλή τη λύση της επιμαχίας με τους Κερκυραίους. Μιλάς μετά τον συμπολίτη σου που υποστήριξε την επιμαχία και επισημαίνεις τα θετικά αυτής της ιδέας.

Νεκτάριε,

είσαι Αθηναίος πολίτης, ο γεροντότερος στην εκκλησία του δήμου και καλείς τον λαό σε ψηφοφορία, αφού συνοψίσεις τα επιχειρήματα που ακούστηκαν. Προτείνεις ως σοφότερος να ακολουθηθεί η μέση λύση που έχει προταθεί. Μιλάς τελευταίος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΓΩΝΑ ΑΝΤΙΛΟΓΙΑΣ

ΟΝΟΜΑ ΟΜΙΛΗΤΗ / ΟΜΙΛΗΤΡΙΑΣ: _____

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Ανάπτυξη επιχειρήματος, πειστικότητα, λογική οργάνωση λόγου, καθαρή σκέψη, ανταπόκριση στις ερωτήσεις

Βαθμολογήστε από το 1 (αρνητικό) ως το 5 (θετικό)!					
1	2	3	4	5	
Προσθέστε κάποιο σχόλιο!					

ΕΚΦΡΑΣΗ

σωστή διατύπωση, καλό λεξιλόγιο, σαφήνεια, ωραίος λόγος

Βαθμολογήστε από το 1 (αρνητικό) ως το 5 (θετικό)!					
1	2	3	4	5	
Προσθέστε κάποιο σχόλιο!					

ΠΑΡΟΥΣΙΑ

φυσικότητα, ύφος, ρυθμός, αυτοπεποίθηση, οπτική επαφή

Βαθμολογήστε από το 1 (αρνητικό) ως το 5 (θετικό)!					
1	2	3	4	5	
Προσθέστε κάποιο σχόλιο!					

Όνομα αξιολογητή/αξιολογήτριας: _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ για την έρευνα:
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΤΗΣ Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

Το ερωτηματολόγιο αυτό συμπληρώνεται ανώνυμα και αφορά την εισαγωγή δημιουργικών και βιωματικών δραστηριοτήτων στα μαθήματα του Λυκείου.

Γράψτε με ειλικρίνεια την άποψή σας, σύμφωνα με την εμπειρία σας από τα Αρχαία της Α΄ Λυκείου.
Αν κάπου δεν έχετε άποψη ή δεν θυμάστε, αφήστε κενή την απάντηση.

ΓΕΝΙΚΑ

1. Πώς μου φάνηκαν οι επιμέρους δραστηριότητες:

Αριθμήστε τις τρεις που σας άρεσαν περισσότερο (με τους αριθμούς 1-2-3).

• Αυθόρμητη απόδοση των λόγων των προσώπων την ώρα του μαθήματος (π.χ. λόγια Θηραμένη όταν τον τραβάνε από τον βωμό)	
• Τα παιχνίδια ρόλων (Κερκυραίοι και Κορίνθιοι στην Αθήνα - συζήτηση στην Εκκλησία του δήμου, Κερκυραίος ολιγαρχικός και δημοκρατικός συζητούν, φανατικός ολιγαρχικός μιλάει στους Κερκυραίους και στους Αθηναίους)	
• Οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής (διάλογος Αλκιβιάδη-στρατηγών, γράφετε στο ημερολόγιό σας, ποστάρτε στο facebook, κάνετε τσεκίν)	
• Ο ρόλος στο τετράδιο (Αλκιβιάδης-στρατηγοί: τι σκέφεται ο καθένας για τον εαυτό του και τους άλλους)	
• Ο διάδρομος συνείδησης (βουλευτής παρών στη δίκη του Θηραμένη, δούλος που τον πλησιάζουν ολιγαρχικοί και δημοκρατικοί)	
• Η ανακριτική καρέκλα (Νικόστρατος)	
• Το debate (Οι Αθηναίοι ήταν απαράδεκτοι...)	

2. Είχα εμπειρία τέτοιων δραστηριοτήτων από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

δεν ισχύει 1 2 3 ισχύει

ένα σχόλιο;

3. Είχα θετική διάθεση προς το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο.

δεν ισχύει 1 2 3 ισχύει

ένα σχόλιο;

ΓΝΩΣΤΙΚΟ - ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

4. Με την εφαρμογή αυτών των δραστηριοτήτων κατάλαβα καλύτερα την υπόθεση της ιστορίας.

δεν ισχύει 1 2 3 ισχύει

ένα σχόλιο;

5. Ένιωσα ότι εμβάθυνα καλύτερα σε έννοιες και νοήματα του κειμένου.

δεν ισχύει 1 2 3 ισχύει

ένα σχόλιο;

6. Διάβαζα με περισσότερη όρεξη τη μετάφραση-γραμματική-συντακτικό-λεξιλόγιο.

δεν ισχύει 1 2 3 ισχύει

ένα σχόλιο;

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

7. Πρόσεχα περισσότερο στο μάθημα και συμμετείχα περισσότερο.

δεν ισχύει 1 2 3 ισχύει

ένα σχόλιο;

8. Οι δραστηριότητες αυτές είναι χάσιμο χρόνου, διότι δεν μαθαίνουμε αρκετή γραμματική-συντακτικό.

δεν ισχύει 1 2 3 ισχύει

ένα σχόλιο;

9. Οι δραστηριότητες με έκαναν να δεθώ περισσότερο με τους συμμαθητές μου.

δεν ισχύει 1 2 3 ισχύει

ένα σχόλιο;

10. Οι δραστηριότητες αυτές είναι διασκεδαστικές.

δεν ισχύει 1 2 3 ισχύει

ένα σχόλιο;

ΕΠΙΠΕΔΟ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

11. Ήμουν στην αρχή της χρονιάς διστακτικός/-ή και απρόθυμος/-η να μιλήσω μπροστά σε όλη την τάξη.

δεν ισχύει 1 2 3 ισχύει

ένα σχόλιο;

12. Ασκήθηκα στο να ακούω πιο προσεκτικά όταν μιλάνε οι άλλοι.

δεν ισχύει 1 2 3 ισχύει

ένα σχόλιο;

13. Βελτιώθηκα στο να εμπνέομαι και να γράφω δημιουργικά.

δεν ισχύει 1 2 3 ισχύει

ένα σχόλιο;

14. Τώρα μου είναι πιο εύκολο να μιλήσω δημόσια και να εκτεθώ.

δεν ισχύει 1 2 3 ισχύει

ένα σχόλιο;

15. Άσκησα την δεξιότητα της αξιολόγησης / αυτοαξιολόγησης.

δεν ισχύει 1 2 3 ισχύει

ένα σχόλιο;

ΣΥΝΟΛΙΚΑ

16. Η διάθεσή μου προς το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών είναι τώρα πιο θετική απ' ό,τι στην αρχή της χρονιάς.

δεν ισχύει 1 2 3 ισχύει

ένα σχόλιο;

Πρόσθεσε αν θέλεις οποιοδήποτε άλλο θετικό ή αρνητικό σχόλιο για το πρόγραμμα που εφαρμόσαμε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΘΕΜΑΤΑ ΠΡΟΑΓΩΓΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΙΟΥΝΙΟΥ

ΚΕΙΜΕΝΟ:

Θουκυδίδη ΙΣΤΟΡΙΑΙ, Βιβλίο 3, Κεφάλαια 71, 72.1., 72.2., 73

[71.1] δράσαντες δὲ τοῦτο καὶ συγκαλέσαντες Κερκυραίους εἶπον ὅτι ταῦτα καὶ βέλτιστα εἶη καὶ ἥκιστ' ἂν δουλωθεῖεν ὑπ' Ἀθηναίων, τό τε λοιπὸν μηδετέρους δέχεσθαι ἀλλ' ἢ μιᾷ νηὶ ἡσυχάζοντας, τὸ δὲ πλεον πολέμιον ἡγεῖσθαι. ὥς δὲ εἶπον, καὶ ἐπικυρῶσαι ἠνάγκασαν τὴν γνώμην. [71.2] πέμπουσι δὲ καὶ ἐς τὰς Ἀθήνας εὐθύς πρέσβεις περὶ τῶν πεπραγμένων διδάξοντας ὥς ξυνέφερε καὶ τοὺς ἐκεῖ καταπεφευγότας πείσοντας μηδὲν ἀνεπιτήδειον πράσσειν, ὅπως μὴ τις ἐπιστροφή γένηται. [72.1] ἐλθόντων δὲ οἱ Ἀθηναῖοι τοὺς τε πρέσβεις ὥς νεωτερίζοντας ξυλλαβόντες, καὶ ὅσους ἔπεισαν, κατέθεντο ἐς Αἴγιναν. [72.2] Ἐν δὲ τούτῳ τῶν Κερκυραίων οἱ ἔχοντες τὰ πράγματα ἐλθούσης τριήρους Κορινθίας καὶ Λακεδαιμονίων πρέσβεων ἐπιτίθενται τῷ δήμῳ, καὶ μαχόμενοι ἐνίκησαν. [73] τῇ δ' ὕστεραίᾳ ἡκροβολίσαντό τε ὀλίγα καὶ ἐς τοὺς ἀγροὺς περιέπεμπον ἀμφότεροι, τοὺς δούλους παρακαλοῦντές τε καὶ ἐλευθερίαν ὑπισχνούμενοι· καὶ τῷ μὲν δήμῳ τῶν οἰκετῶν τὸ πλῆθος παρεγένετο ζύμμαχον, τοῖς δ' ἐτέροις ἐκ τῆς ἡπείρου ἐπίκουροι ὀκτακόσιοι.

1^η ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ [15 μονάδες]

Με ποιον σκοπό στέλνουν οι ολιγαρχικοί πρεσβεία στην Αθήνα; Πώς τους κρίνετε από αυτήν την ενέργειά τους;

2^η ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ [15 μονάδες]

Ποιους πήραν με το μέρος τους οι δύο πολιτικές παρατάξεις στην Κέρκυρα και γιατί;

ΕΡΩΤΗΣΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ [10 μονάδες]

Για τις παρακάτω λέξεις να γράψετε ό,τι σας ζητείται:

εἶπον: το β' ενικό πρόσωπο της Προστακτικής του Αορίστου β' στην ίδια φωνή

ταῦτα: τη γενική πτώση του πληθυντικού αριθμού στο ίδιο γένος

εἴη: το απαρέμφατο του Μέλλοντα

νηὶ: την ονομαστική πτώση του πληθυντικού αριθμού

πέμπουσι: το γ' πληθυντικό πρόσωπο της Υποτακτικής του παθητικού Αορίστου

τῶν πεπραγμένων: το γ' ενικό πρόσωπο της Οριστικής του Παρακειμένου στην ίδια φωνή

ἐνίκησαν: το γ' πληθυντικό πρόσωπο της Υποτακτικής του Ενεστώτα στην ίδια φωνή

τῶν οἰκετῶν: την κλητική πτώση του ενικού αριθμού

τὸ πλῆθος: τη δοτική πτώση του ενικού αριθμού

καταπεφευγότας: το β' ενικό πρόσωπο της Οριστικής του Παρακειμένου στην ίδια φωνή

ΕΡΩΤΗΣΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟΥ [10 μονάδες]

Α. *δράσαντες δὲ τοῦτο καὶ ξυγκαλέσαντες Κερκυραίους εἶπον ὅτι ταῦτα καὶ βέλτιστα εἶη καὶ ἥκιστ' ἂν δουλωθεῖεν ὑπ' Ἀθηναίων, τό τε λοιπὸν μηδετέρους δέχεσθαι ἀλλ' ἢ μιᾷ νηὶ ἡσυχάζοντας, τὸ δὲ πλεόν πολέμιον ἡγεῖσθαι:*

Να εντοπίσετε και να αναγνωρίσετε στο απόσπασμα μία δευτερεύουσα πρόταση (είδος, εκφορά, συντακτικός ρόλος). [2 μονάδες]

Β. *ὅπως μή τις ἐπιστροφὴ γένηται:*

Να αναγνωρίσετε το είδος της δευτερεύουσας πρότασης. [1 μονάδα]

Γ. Να χαρακτηριστούν συντακτικά οι παρακάτω λέξεις:

δράσαντες, βέλτιστα, ἐπικυῶσαι, ἐς τὰς Ἀθήνας, τῶν Κερκυραίων, τῇ δ' ὑστεραίᾳ, ἀμφότεροι. [7 μονάδες]