

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας μέσα από κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Ισαάκ Ισαακίδης

Εκπαιδευτικός, διπλωματούχος Διδασκαλείου «Θ. Κάστανος» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτίειου Πανεπιστημίου Θράκης

Γιάννης Σιγούρος

Εκπαιδευτικός, διπλωματούχος Διδασκαλείου «Θ. Κάστανος» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτίειου Πανεπιστημίου Θράκης και υπ. διδάκτωρ στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρενξείνιων Χωρών του Δημοκριτίειου Πανεπιστημίου Θράκης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ζούμε σε μια εποχή κατά την οποία η κοινωνία μεταβάλλεται ραγδαία και μαζί της μεταβάλλεται και το σχολείο. Οι κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές, η εξέλιξη της τεχνολογίας, η ταχύτητα διακίνησης των πληροφοριών και η άμεση πρόσβαση σε αυτές, σε συνδυασμό με τη συνεχή αύξηση της γνώσης, διαμορφώνει μιαν άλλη αντίληψη για το ρόλο αλλά και για το έργο του εκπαιδευτικού. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται και από τη θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου ως κοινωνικού ρόλου.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί μέλος του σχολείου, ενός, δηλαδή, οργανωμένου κοινωνικού συνόλου. Ως μέλος του συνόλου αυτού υπόκειται σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις και καλείται να διαδραματίσει έναν ανάλογο ρόλο¹ με συγκεκριμένες απαιτήσεις. Έτσι, δεν μπορούμε να νοήσουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού ανεξάρτητο από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται.

Με βάση τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, στις οποίες πρωταγωνιστεί ο εκπαιδευτικός, διαμορφώνονται και οι αντίστοιχοι ρόλοι. Καλείται, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να παίξει αντίστοιχα το ρόλο του παιδαγωγού, του εκπαιδευτικού, του αξιολογητή, του φύλακα, του συμβούλου, του ανανεωτή, του λειτουργού και του δημόσιου υπαλλήλου.

¹ Με την έννοια ρόλος εννοούμε το σύνολο των προσδοκιών και της αναμενόμενης συμπεριφοράς ενός ατόμου το οποίο κατέχει μια θέση μέσα σε μια ομάδα.

Παρατηρούμε ότι το έργο του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετο και πολυδιάστατο, αφού καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς επιμέρους ρόλους. Πολλές φορές τυχαίνει αυτοί οι ρόλοι να έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους και τότε δημιουργούνται συγκρούσεις ή έχουμε σύγχυση ρόλων, ιδιαίτερα στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση. Παρατηρούμε ότι κατά την εκπλήρωση του ρόλου του ο εκπαιδευτικός συναντά δυσκολίες και αντιμετωπίζει διλήμματα, καθώς υπάρχουν συνειδητές και ασυνειδητές προσδοκίες από διάφορες κοινωνικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων και των απαιτήσεων της επίσημης Πολιτείας (εγκύκλιοι, αναλυτικό πρόγραμμα κ.λπ.) (Ντούσκας, 2009: 28-30)

Επιγραμματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ένας εκπαιδευτικός, για να επιτύχει στην πολυσύνθετη και πολυδιάστατη αποστολή του, οφείλει:

- να αγαπά το παιδί και να αφοσιώνεται σε αυτό και στο παιδευτικό του έργο,
- να επεκτείνει την παιδευτική του αποστολή και έξω από το σχολείο και να μην περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα και στο συγκεκριμένο ωράριο,
- να διαθέτει παιδαγωγική ευαισθησία, να έχει, δηλαδή, αναπτυγμένη διαίθηση, που θα τον βοηθά να συλλαμβάνει τα προβλήματα του παιδιού και να ανταποκρίνεται σε αυτά,
 - να έχει δημοκρατική στάση και ανεκτικότητα,
 - να έχει αναπτυγμένες διδακτικές ικανότητες,
 - να διακρίνεται από συναισθηματική σταθερότητα,
 - να είναι δίκαιος και αμερόληπτος,
 - να είναι ευσυνειδητός και να έχει υπομονή και επιμονή,
 - να είναι ευδιάθετος και να διαθέτει χιούμορ και αισιοδοξία για τη ζωή,
 - να έχει σωματική αριμείλια, ψυχική και σωματική υγεία.

(Κυριακοπούλου, 2009: 18)

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, για να είναι ο εκπαιδευτικός σε θέση να ανταπεξέλθει στον πολυσύνθετο ρόλο του, οφείλει να προετοιμάζεται πολύπλευρα με τη συνεχή επιστημονική του ενημέρωση, να διαχειρίζεται σωστά το διδακτικό χρόνο, να χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα διδασκαλίας, να προγραμματίζει σωστά τη διδασκτέα ύλη και να διακατέχεται από σιγουριά και αυτοπεποίθηση. Ακόμη, ο δάσκαλος οφείλει να συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης των μαθητών του και να τους παροτρύνει στην προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης, μέσα από τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, της ενθάρρυνσης, του αμοιβαίου σεβασμού και της αναγνώρισης. Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσφέρει κατάλληλες ευκαιρίες στα παιδιά για την ανάληψη πρωτοβουλιών, να διαμορφώνει φιλελεύθερο κλίμα στην τάξη, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, με τους γονείς των μαθητών καθώς και με διάφορους εξωσχολικούς φορείς (Ντούσκας, 2009: 31-36).

Αρχές της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος

Η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος εστιάζει το

ενδιαφέρον της όχι τόσο στην απόκτηση γνώσεων όσο στην ενίσχυση και βελτίωση δεξιοτήτων. Η εκπαίδευση οφείλει να μεταβάλλει το γλωσσικό μάθημα σε μια συνεχή αναζήτηση και σε μια παραγωγική διαδικασία με σκοπό τη δημιουργική συμμετοχή του μαθητή. Το σχολείο δεν στοχεύει να μάθει το παιδί “για τη γλώσσα” αλλά να μάθει “τη γλώσσα”, να βελτιώσει τη γλωσσική του συμπεριφορά. Το σχολείο οφείλει να αντιμετωπίζει τον μαθητή ως συνερευνητή και ως ισότιμο και φυσικό συνομιλητή.

Έτσι, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος οφείλει να κινείται στα πλαίσια ορισμένων αρχών, που συνοψίζονται παρακάτω (Μήτσης, 2004: 206):

Πριν απ’ όλα, το σχολείο οφείλει να αντιμετωπίσει τον μαθητή σαν «αυτό που είναι». Οφείλει να σεβαστεί τη γλώσσα που ήδη μιλάει και να τον αντιμετωπίσει σαν ένα φυσικό ομιλητή και κάτοχο του λόγου. (Φραγκουδάκη, 2007a: 37) Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί παρά να στηρίζεται στις γλωσσικές δομές και γνώσεις που το παιδί έχει ήδη αποκτήσει από το προσχολικό κοινωνικό του περιβάλλον, τις οποίες θα πρέπει να επιχειρήσει να προεκτείνει και να μεταβάλει. Ξεκινώντας από τη γλώσσα που γνωρίζει και χρησιμοποιεί ο μαθητής στην καθημερινή του επικοινωνία, μπορεί να επιχειρήσει την επέκταση της διδασκαλίας του με σκοπό να οδηγήσει το παιδί στη βαθμιαία συνειδητή κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος (Μήτσης, 1999: 225-226).

Η γλώσσα πριν απ’ όλα είναι λόγος, δηλαδή προφορική. Είναι γνωστό ότι στην εξελικτική πορεία μιας γλώσσας ο προφορικός λόγος προηγείται του γραπτού. Η γραφή είναι υποκατάστατο του λόγου. Αν οι άνθρωποι δεν μιλούσαν, δεν θα υπήρχε η γραφή. Η γραφή είναι ο τεχνητός κώδικας που μιμείται με γραπτά σημάδια τους ήχους της γλώσσας (Φραγκουδάκη, 2007b: 15 και 16) Επομένως, η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να στοχεύει στο να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν οι μαθητές πρώτα τη δομή του προφορικού λόγου και στη συνέχεια να περάσουν με αυθόρμητο και φυσικό τρόπο στη γραπτή έκφραση.

Η διδασκαλία στο στάδιο της αφόρμισης θα πρέπει να κινείται επαγωγικά, ξεκινώντας από το γλωσσικό επίπεδο του μαθητή, που είναι, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι διάφορες μορφές του προφορικού λόγου (π.χ. η αφήγηση, ο διάλογος, οι ερωταποκρίσεις κ.λπ.) Με τον τρόπο αυτό το παιδί αισθάνεται τον δάσκαλό του συνερευνητή και συμπαράστατη στην προσπάθειά του για την κατάκτηση των μηχανισμών του γλωσσικού συστήματος (Μήτσης, 1999: 226-227). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσεγγίζει τη γλώσσα όχι ως ένα απλό αντικείμενο μάθησης, αλλά ως εργαλείο μάθησης και επικοινωνίας. Ακολουθώ επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σημαίνει ότι διαμορφώνω ένα πλαίσιο και πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (προφορικής ή γραπτής) προκειμένου να κινητοποιηθεί ο μαθητής, δημιουργώ στην τάξη κλίμα αμοιβαίας αποδοχής διατηρώντας το ρόλο του εμπνευστή και του διαμεσολαβητή, επιτρέπω κάθε μορφή αυθόρμητης προφορικής ή γραπτής επικοινωνίας (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007: 27, 31, 33 και 34)

Οι αρχές της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος που προαναφέρθηκαν συμβάλλουν αναμφίβολα στην ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης του μαθητή. Αυτό επιτυγχάνεται, διότι το παιδί κατακτά τους γλωσσικούς μηχανισμούς, ξεκινώντας τη

διερεύνηση του λόγου αρχικά από τις δικές του προφορικές γλωσσικές εμπειρίες, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική του ικανότητα (Μήτσης, 1999: 228). Μέσα από τη δημιουργική αυτή διερεύνηση του λόγου δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να εξερευνήσει, να δημιουργήσει, να διαφωνήσει, να συζητήσει, να προτείνει, να πειραματιστεί, να κάνει λάθη και να δοκιμάσει νέες ιδέες που του προκύπτουν στην πορεία. Με τον τρόπο αυτόν αναπτύσσεται η πρωτοβουλία, καθώς επίσης και ικανότητες της αποκλίνουσας σκέψης όπως είναι η φαντασία και η εφευρετικότητα του παιδιού, που τις περισσότερες φορές οδηγούν σε τέτοια μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία μπορεί να ξεπεράσουν και τις πιο υψηλές προσδοκίες του δασκάλου (Κουτσούρη, 2007: 24).

Η διδασκαλία της γλώσσας δεν αποκρύπτει ούτε αποσιωπά τη γλωσσική πραγματικότητα. Έτσι, ο μαθητής αντιλαμβάνεται την πολυμορφία και τις εξελικτικές τάσεις της γλώσσας. Κατανοεί ότι η γλώσσα είναι ένας ζωντανός οργανισμός που αναδομείται και μεταβάλλεται συνεχώς. Έτσι, ενισχύεται η γλωσσική ικανότητα του παιδιού, ώστε να μπορεί να αντιληφθεί όλες τις γλωσσικές διαστάσεις και τους βαθμούς συστηματικότητας του λόγου.

Βασική επιδίωξη του σχολείου είναι να ανοίξει το δρόμο στον μαθητή για την κατάκτηση και σύλληψη του φαινομένου της γλώσσας. Επομένως, η διδασκαλία δεν θα πρέπει να περιορίζεται στο γλωσσικό παράδειγμα ή τη γλωσσική περιπτωσιολογία, που ήδη γνωρίζει ο μαθητής, αλλά να επεκτείνεται και σε άλλα γλωσσικά στοιχεία, ώστε το παιδί να αποκτήσει νέες γλωσσικές εμπειρίες και νέες εφαρμογές του λόγου. Ταυτόχρονα, ο μαθητής θα διαπιστώσει την αλληλεξάρτηση των γλωσσικών στοιχείων και, κατ' επέκταση, την πολυμορφία της γλώσσας, που δίνει στο χρήστη τη δυνατότητα ποικιλίας γλωσσικής έκφρασης.

Στο πλαίσιο μιας σύγχρονης και ανανεωμένης γλωσσικής διδασκαλίας ο μαθητής θα πρέπει να αντιληφθεί ότι κάθε γλωσσικός κανόνας που ισχύει σε μια δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί στο μέλλον να αλλάξει ή να αναπροσαρμοστεί. Επομένως, ο κανόνας δεν θα πρέπει να διδάσκει τι είναι σωστό ή λάθος, αλλά σε ποιο γλωσσικό χωροχρονικό περιβάλλον είναι δυνατό να ληφθεί ή να αποκλειστεί κάποιο στοιχείο του. Δεν είναι δυνατό ο κανόνας να προσαρμόζει το λόγο, αλλά ο λόγος θα πρέπει να αναπροσαρμόζει τον κανόνα (Μήτσης, 1999: 228, 229 και 230).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας όπως αυτός προκύπτει στα λογοτεχνικά κείμενα που επιλέχθηκαν

Το 1^ο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων σ. 163) που επιλέχθηκε (Φ. Βαρέλης, 1996: 114-115) αναφέρεται σε ένα περιστατικό στο οποίο ο δάσκαλος, παίρνοντας αφορμή από τη δήλωσή του στην τάξη ότι το μάθημα μπορεί να είναι προγραμματισμένο από τον εκπαιδευτικό, αλλά στην πορεία της διδασκαλίας ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να αυτοσχεδιάσει, αν αυτό χρειαστεί, λέει στα παιδιά πως το σημερινό μάθημα θα είναι ένα «έκτακτο» μάθημα. Δηλαδή ένα μάθημα που θα βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό, ο οποίος πρέπει να γίνει, εφόσον ο δά-

σκαλος διαπιστώνει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του σε συνδυασμό με τις διδακτικές προτεραιότητες που ο ίδιος καλείται να δώσει.

Στην αφορητική ερώτηση του δασκάλου τι θα πει «έκτακτο» οι μαθητές απαντούν «σπουδαίο». Τότε ο δάσκαλος επανέρχεται με την ερώτηση από πού το έχουν ακούσει αυτό τα παιδιά. Στο σημείο αυτό του διαλόγου φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης στηρίζει τη διδασκαλία του στις γνώσεις που το παιδί έχει ήδη αποκτήσει από το προσχολικό κοινωνικό του περιβάλλον, που είναι μια από τις βασικές αρχές της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Στην ερώτηση αν τα παιδιά έχουν δει κάστανο, ο δάσκαλος εφαρμόζει την αρχή της επαγωγικής μεθόδου διδασκαλίας, αφού αφορμάται από μία έννοια οικεία στα παιδιά, για να επεκταθεί στη συνέχεια στη διδασκαλία της έννοιας των σύνθετων λέξεων. Μέσα από τη δημιουργική συζήτηση που ακολουθεί δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εξερευνήσουν την ποικιλία της γλώσσας, να προτείνουν, να πειραματιστούν και να δοκιμάσουν νέες ιδέες που τους προκύπτουν στην πορεία, αναπτύσσοντας έτσι την πρωτοβουλία, τη φαντασία και την εφευρετικότητά τους, ξεπερνώντας ίσως και τις προσδοκίες του δασκάλου για την τελική έκβαση του μαθήματος.

Το 2^ο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων, σ. 163) που επιλέχθηκε (Βαρέλης, 1996: 129-130) αναφέρεται σε ένα περιστατικό στο οποίο ο δάσκαλος σχεδιάζει να διδάξει την έννοια της επαυξημένης πρότασης.

Στην πορεία διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός ακολουθεί τη φυσική εξελικτική πορεία της γλώσσας, όπου ο προφορικός λόγος προηγείται του γραπτού. Έτσι, οι μαθητές στην προσπάθειά τους να σχεδιάσουν μια επαυξημένη πρόταση τη σχεδιάζουν πρώτα προφορικά, ανταλλάσσουν ιδέες, στη συνέχεια αποτυπώνουν γραπτά το αποτέλεσμα που προκύπτει από το διάλογό τους, το επανασχεδιάζουν και το αναδιατυπώνουν με στόχο μια πιο σύνθετη πρόταση, γεμάτη «στολίδια», όπως χαρακτηριστικά προσδιορίζει ο συγγραφέας στο κείμενο τα επιρρήματα, τα επίθετα και τις αντωνυμίες. Ταυτόχρονα, ο δάσκαλος, προσεγγίζοντας τη γλώσσα σε πρώτο επίπεδο στην επικοινωνιακή της διάσταση και περνώντας στη συνέχεια στο επίπεδο «πρότασης και λέξης» (Καραντζόλα, χ.χ.: 3), καταφέρνει να διδάξει παράλληλα και διάφορα συντακτικά φαινόμενα, όπως τις έννοιες του υποκειμένου και του αντικειμένου, καθώς επίσης και τα μεταβατικά και τα αμετάβατα ρήματα.

Ο δάσκαλος στηρίζει τη διδασκαλία του στις γλωσσικές εμπειρίες που οι μαθητές του έχουν ήδη αποκτήσει από το κοινωνικό τους περιβάλλον, στο σημείο του κειμένου όπου καλεί τα παιδιά να θυμηθούν τη γιαγιά τους που ράβει και στην προσπάθειά της να περάσει την κλωστή στη βελόνα, ενώ δεν βλέπει καλά, λέει: «Αμ δε θα σου περάσει, κυρά κλωστή, θα σε περάσω». Εκμεταλλευόμενος, λοιπόν, ο δάσκαλος τη φράση αυτή της γιαγιάς, από το οικείο καθημερινό γλωσσικό περιβάλλον των μαθητών, επιχειρεί να διδάξει μέσα από το παράδειγμα του ρήματος «περνώ» την έννοια της μεταφοράς, μία έννοια για την οποία τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι βασίζεται στην ανάγκη της οικονομίας της γλώσσας.

Το 3^ο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων, σ. 164) που επιλέχθηκε (Βαρέλης, 1982: 33-37) αναφέρεται σε έναν ιδιόρρυθμο δάσκαλο, ο οποίος δεν απαντά στα παιδιά όταν αυτά τον ρωτούν να τους εξηγήσει την ερμηνεία διά-

φορων λέξεων. Τους λέει να κάνουν υπομονή και πως θα τους απαντήσει μιαν άλλη φορά, που η περίπτωση θα το επιτρέψει.

Οι μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς θεωρούν ότι ο νεοφερμένος δάσκαλός τους δεν γνωρίζει την απάντηση σε κάθε ερωτήσή τους και ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά στις, πολλές φορές, επίμονες ερωτήσεις των μαθητών του είναι ένας τρόπος συμπεριφοράς που μαρτυρεί υπεκφυγή και άγνοια. Έτσι, τα παιδιά αρχίζουν τα δυσμενή και κοροϊδευτικά σχόλια κατά του δασκάλου τους και χάνουν την εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπό του.

Όμως γρήγορα οι μαθητές καταλαβαίνουν το λάθος τους. Η σχέση τους με τον δάσκαλο αποκαθίσταται όταν, με το πέρασμα του χρόνου, αντιλαμβάνονται ότι αυτή η ιδιόρρυθμη συμπεριφορά του δεν οφείλεται, όπως αρχικά πίστευαν, στην άγνοια και στην αμάθεια. Καταλαβαίνουν πως, όταν ρωτούσαν τη σημασία μιας άγνωστης λέξης, ο δάσκαλός τους «*την ερμηνεία του δεν την περιόριζε στη γλωσσική μεταφορά και στη σχέση της τέχνης του λόγου με την ουσία του κειμένου, αλλά την επέκτεινε σ' εκείνο που λέμε παράδειγμα εφαρμογής, και κυρίως σ' αυτό*», όπως χαρακτηριστικά εξηγεί ο συγγραφέας στο κείμενο.

Βλέπουμε, λοιπόν, στο κείμενο του Φ. Βαρέλη ότι ο συγγραφέας προτίθεται να θίξει την επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος η οποία προσδιορίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη χρήση και όχι την τυπική γνώση της γλώσσας. Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος είναι και η διαδικασία μέσα από την οποία νοηματοδοτείται ο περιβάλλον κόσμος του μαθητή, διαμορφώνονται στάσεις και απόψεις, συμπεριφορές και πολιτισμικά στερεότυπα (Χατζησαββίδης, 2005: 35). Σ' αυτήν ακριβώς τη διδασκαλία της χρήσης της γλώσσας, μέσα από το επικοινωνιακό μοντέλο διδακτικής προσέγγισης, έρχεται να τονίσει ο συγγραφέας την αναγκαιότητα του χειροπιαστού διδακτικού παραδείγματος, που είναι ανάγκη να σχετίζεται άμεσα με το οικείο κοινωνικό γλωσσικό περιβάλλον του μαθητή.

Το 4^ο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων, σ. 167) που επιλέχθηκε (Ιωάννου, 1982: 139-140) αναφέρεται σε μία σχολική τάξη στην οποία ο δάσκαλος προβαίνει σε ευρεία χρήση οπτικοακουστικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας όταν πρόκειται να διδάξει στους μαθητές του δημοτική ποίηση.

Στις μέρες μας τα οπτικοακουστικά και γενικότερα τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας αποτελούν απαραίτητα εργαλεία στη διδακτική πρακτική και συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό, στην αναβάθμιση και στην προαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, η χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας, σε συνδυασμό με την επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας, διαμορφώνει ένα μαθησιακό πλαίσιο πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας στο οποίο ο μαθητής ενθαρρύνεται και κινητοποιείται, ενώ ο δάσκαλος, έχοντας το ρόλο του εμπνευστή, του συμπαραστάτη και του διαμεσολαβητή, δημιουργεί στην τάξη κλίμα ελευθερίας, ενθουσιασμού και αβίαστης μάθησης.

Ο δάσκαλος, στο κείμενο του Γιώργου Ιωάννου, δεν περιορίζεται μόνο στη χρήση των οπτικοακουστικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του γλωσσικού μαθήματος, αλλά χρησιμοποιεί τα μέσα αυτά για να επε-

κτείνει τη διδασκαλία του και στους δύο επιστημονικούς κλάδους της λαογραφίας, τα *μνημεία του λόγου* και τις *παραδοσιακές ενέργειες – πράξεις του λαού*, προκειμένου να δείξει στους μαθητές του με ποιο τρόπο σχετίζονται επιστημονικά οι δυο αυτοί κλάδοι. Δηλαδή, να δείξει ότι η μελέτη της δημοτικής μας ποίησης ανήκει στον κλάδο της λαογραφίας που αφορά τα *μνημεία του λόγου*, ενώ η μελέτη της λαϊκής ενδυμασίας και αρχιτεκτονικής ανήκει στον κλάδο της λαογραφίας που αφορά τις *παραδοσιακές ενέργειες-πράξεις του λαού*. Με τον τρόπο αυτόν τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν ότι, όταν θέλει κανείς να προσεγγίσει το δημοτικό τραγούδι, είναι ανάγκη να μελετήσει ταυτόχρονα και τις άλλες λαϊκές κοινωνικές εκδηλώσεις του ανθρώπου (π.χ. λαϊκή ενδυμασία και λαϊκή αρχιτεκτονική), γιατί, όπως έχει αποδείξει η επιστήμη της λαογραφίας, οι πνευματικές, ψυχικές, καλλιτεχνικές και βιολογικές ανάγκες του λαϊκού ανθρώπου αλληλοεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται μέσα στο γίνεσθαι της λαϊκής καθημερινής ζωής.

Το 5^ο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων, σ. 168) που επιλέχθηκε (Ιωάννου, 1982: 133-134) αναφέρεται σε μία πρωτοποριακή για την εποχή της μέθοδο διδασκαλίας για την παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, στο μάθημα της Έκθεσης ο δάσκαλος χρησιμοποιεί την τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» προκειμένου να συγκεντρώσει το υλικό μιας έκθεσης με θέμα «Πώς περιμένω τις γιορτές». Βέβαια, η τεχνική χρησιμοποιείται εδώ με τρόπο κατευθυνόμενο. Ο δάσκαλος σχηματίζει στον πίνακα στήλες με μικρότερα θέματα, όπως «Τα γλυκά», «Τα φαγητά», «Οι γιορτές» κ.ά. αναλύοντας με κάπως απλοϊκό τρόπο το κεντρικό θέμα της έκθεσης. Τα παιδιά προτείνουν τις ιδέες τους και εκείνος τις καταγράφει συμπληρώνοντας τις στήλες και συγκεντρώνοντας έτσι *τα στοιχεία και τις λεπτομέρειες της έκθεσης*. Στη συνέχεια, με ομαδικό τρόπο –η αφήγηση στο απόσπασμα γίνεται σε α' πληθυντικό πρόσωπο– συντάσσεται ο πρόλογος, στον οποίο περιγράφεται το συναίσθημα της μεγάλης χαράς που νιώθουν τα παιδιά πριν από τις γιορτές. Κατόπιν, στην ανάπτυξη του κυρίου θέματος της έκθεσης τα παιδιά περιγράφουν αναλυτικά τις αιτίες αυτής της χαράς, οι οποίες είναι καταγεγραμμένες στις στήλες που συμπληρώθηκαν προηγουμένως στον πίνακα.

Αξιίζει να αναφέρουμε μερικά ακόμη στοιχεία σχετικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, όπως φαίνεται στο συγκεκριμένο απόσπασμα.

Όπως αναφέρεται και στην πρώτη παράγραφο του αφηγήματος, το θέμα της έκθεσης «Πώς περιμένω τις γιορτές» είναι επίκαιρο, μιας και το μάθημα πραγματοποιείται στις αρχές Δεκεμβρίου. Το ενδιαφέρον των μαθητών για το θέμα είναι μεγάλο και γι' αυτό και η κατάθεση ιδεών αναμένεται να είναι αυξημένη.

Το υλικό που συγκεντρώνεται για τη σύνθεση του κειμένου της έκθεσης βασίζεται στην προσωπική και στη γλωσσική εμπειρία των μαθητών και εκφέρεται στην ολομέλεια πρώτα προφορικά και κατόπιν εκτίθεται γραπτά στον πίνακα.

Ο ρόλος του δασκάλου είναι ακόμη υπερβολικά καθοδηγητικός. Ας μην ξεχνάμε όμως ότι το αφήγημα, κατά πάσα πιθανότητα, περιγράφει τις προσωπικές εμπειρίες του συγγραφέα κατά τη δεκαετία του 1930. Οι πρωτοβουλίες και οι ιδέες των μαθητών είναι περιορισμένες και κατευθυνόμενες. Κάποιες από αυτές, μάλιστα, δεν γίνονται εύκολα αποδεκτές από τον δάσκαλο. Όμως η ομαδική μέθοδος εργασίας που

εφαρμόζεται, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, έστω και σε επίπεδο τάξης, είναι πρωτοποριακή και σπάνια για την εποχή, φανερώνει ένα δημοκρατικό πνεύμα και δίνει την ευκαιρία, έστω και δύσκολα, να ακουστούν όλες οι απόψεις των μαθητών.

Το 6^ο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων, σ. 169) που επιλέχθηκε (Βιζυηνός, 1971: 149-151) αναφέρεται στη βίαιη και εντέλει αποτυχημένη προσπάθεια ενός δασκάλου να επιβάλει στον μαθητή του τον τεχνητό γλωσσικό κώδικα της καθαρεύουσας, ο οποίος στην πραγματικότητα είναι για το παιδί ένας τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς ξένος και αλλότριος.

Ο ρόλος του δασκάλου δεν περιορίζεται στο χώρο της σχολικής αίθουσας και στο χρονικό διάστημα του σχολικού ωραρίου. Η παιδευτική αποστολή του επεκτείνεται πέρα από αυτά και υπερβαίνει το τυπικό μέρος του ρόλου του. Ο δάσκαλος στο απόσπασμα του Γεώργιου Βιζυηνού αναλαμβάνει και διεκπεραιώνει το ρόλο αυτό με υπερβολικό ζήλο αλλά προς λανθασμένη κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, παραβιάζει μία από τις κυριότερες αρχές που πρέπει να τηρούνται κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, δηλαδή δεν αντιμετωπίζει και δεν αποδέχεται τον μαθητή του σαν «αυτό που είναι». Δεν σέβεται τη γλώσσα που ήδη μιλάει και χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά του ο μαθητής του και, φυσικά, οι προσπάθειές του καταδικάζονται σε αποτυχία.

Η απορία που διατυπώνει το παιδί δεν είναι γλωσσική, αλλά οντολογική. Δεν ρωτά το όνομα του δέντρου, για τη φύση του ενδιαφέρεται. Το όνομα το γνωρίζει πολύ καλά. Ο δάσκαλος, αντίθετα, δίνει προτεραιότητα στο όνομα του δέντρου και σε αυτό επικεντρώνει τις προσπάθειές του. Η παρεξήγηση που προκύπτει μετά από αυτή την αντίθεση φανερώνει και τη διαφορετική προσέγγιση του κόσμου που κάνουν οι δυο τους, δάσκαλος και παιδί, ως εκπρόσωποι δύο αντίθετων κοσμοθεωριών. Για το παιδί δεν τίθεται γλωσσικό ζήτημα. Τα πράγματα παίρνουν το όνομα μαζί με το νόημά τους. Η ονοματοδοσία και η εμπέδωση του ονόματος των πραγμάτων γίνεται στη διάρκεια της καθημερινής χρήσης τους. Τα ονόματα μεταβιβάζονται αρχικά από τον πιο φυσικό κληροδότη του παιδιού, τη μητέρα –γι' αυτό μιλάμε και για μητρική γλώσσα– και κατόπιν από το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του.

Για τον δάσκαλο τα πράγματα υπάρχουν ως λέξεις και η πραγματικότητα πρέπει να αποτυπώνεται ως συγκεκριμένος και απaráβτος γλωσσικός κώδικας. Οποιαδήποτε παραβίαση έχει ως συνέπεια τον κλονισμό της σχέσης του ανθρώπου με την πραγματικότητα και τον κόσμο.

Η γλωσσική προσέγγιση που κάνει ο δάσκαλος του αποσπάσματος κινείται πολύ μακριά από τη γλωσσική πραγματικότητα του παιδιού. Αυτήν όχι απλώς την αποσιωπά, αλλά θέλει να την αλλάξει και στη θέση της να επιβάλει ένα ξένο προς τον μαθητή ιδίωμα.

Το 7^ο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων, σ. 170) που επιλέχθηκε (Καζαντζάκης, π.δ: 64-65) αναφέρεται στην υπεροχή της εικόνας ως διδακτικού εργαλείου σε σχέση με το κείμενο. Ο δάσκαλος, στο κείμενο του Καζαντζάκη, φαίνεται να αγνοεί τη δύναμη και την επιρροή της εικόνας στη διδακτική πράξη. Έξω από κάθε πλαίσιο συνθηκών επικοινωνίας, διαβάζει απλώς ένα κείμενο (τον Ροβινσώνα) στα παιδιά, εξηγεί και περιμένει, με αυξημένη αλλά μάταιη προσδοκία, τη

συμμετοχή τους. Αντιθέτως, στη διάρκεια του διαλείμματος, τα παιδιά ξεφυλλίζουν το βιβλίο και «διαβάζουν» τις εικόνες, οι οποίες, αν και κακοτυπωμένες, τους λένε πολλά περισσότερα από το κείμενο. Ο δάσκαλος της εποχής εκείνης –τέλη του 19ου αιώνα– φαίνεται να μην κατανοεί την προτίμηση που δείχνουν οι μαθητές στην εικόνα, κάτι που στις μέρες μας θεωρείται αυτονόητο.

Το 8^ο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων, σ. 170) που επιλέχθηκε (Καζαντζάκης, π.δ: 68-69) αναφέρεται στη μάταιη προσπάθεια ενός δασκάλου να διδάξει γραμματική. Η γλώσσα εδώ προσεγγίζεται ως απλό αντικείμενο μάθησης, ξένο για τους μαθητές και πολύ μακριά από τη δική τους πραγματικότητα. Η δική τους πραγματικότητα βρίσκεται έξω από την αίθουσα, στις φωνές του δρόμου και στον πετροπόλεμο. Ο δάσκαλος προσπαθεί με συνεχείς επαναλήψεις να «καρφώσει» στο μυαλό των μαθητών τη γραμματική και τους ανούσιους κανόνες της. Προσπαθεί να προσαρμόσει τον κανόνα στο λόγο και δεν μπορεί να αντιληφθεί πως κάτω από αυτές τις διδακτικές συνθήκες η μάθηση είναι αδύνατη. Η διδασκαλία μετατρέπεται σε μαρτύριο για τους μαθητές, οι οποίοι περιμένουν με αγωνία το λυτρωτικό ήχο του κουδουνιού.

Το 9^ο απόσπασμα (Αλεξίου, 1978: 23) που επιλέχθηκε (βλ. Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων, σ. 171) προέρχεται από το αυτοβιογραφικό έργο της Έλλης Αλεξίου «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή». Στο απόσπασμα αυτό η Έλλη Αλεξίου παρουσιάζει με αδρές γραμμές την πορεία διδασκαλίας που ακολουθούσε η ίδια κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Πρώτη Τάξη κάποιου σχολείου στις αρχές του 20ού αιώνα. Η δασκάλα της Έλλης Αλεξίου διαθέτει παιδαγωγική ευαισθησία, διδακτική ικανότητα, αγαπά το παιδί και του αφοσιώνεται.

Το πρώτο μέρος του διδακτικού χρόνου αφιερώνεται στην εξέταση του προηγούμενου μαθήματος. Κατόπιν ακολουθεί η διδασκαλία του επόμενου γράμματος. Κατά την Έλλη Αλεξίου η διδασκαλία της γλώσσας είναι ένας συνεχής και πολύπλευρος αγώνας ο οποίος παρουσιάζει ποικιλία και ενδιαφέρον, αλλά ταυτόχρονα απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες (*τέχνη*) και κόπο.

Η δασκάλα, για να επιτύχει την κατάκτηση της γνώσης, πρέπει να κινητοποιήσει όλες τις αισθήσεις των παιδιών, ωστόσο φαίνεται ότι δεν κάνει χρήση των προηγούμενων γλωσσικών εμπειριών τους. Το παιδί σ' αυτή την ηλικία για την Έλλη Αλεξίου έχει ακόμη *άπλαστο μυαλό* είναι ένα *ανθρώπινο κοντάβι*, που για να ξυπνήσει απαιτείται μία απερίγραπτη προσπάθεια.

Στο τέλος η παράδοση συμπληρώνεται και ολοκληρώνεται με την «εν χορώ» απαγγελία του καινούριου μαθήματος, η οποία δρα λυτρωτικά και ανακουφιστικά για όλους, δασκάλα και μαθητές.

Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο είναι πολύπλοκος, πολυσύνθετος και πολυδιάστατος, ενώ ταυτόχρονα η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας οφείλει να κινείται στα πλαίσια ορισμένων παιδαγωγικών αρχών. Οι διαπιστώσεις αυτές αποδεικνύουν πως ο σύγχρονος δάσκαλος θα

πρέπει να προετοιμάζεται επαρκώς για τη διδασκαλία του και να ενημερώνεται για τις επιστημονικές εξελίξεις της παιδαγωγικής, της διδακτικής και της ψυχολογίας. Αυτό το γεγονός καθιστά αναγκαία τη συχνή και σε τακτά χρονικά διαστήματα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Το γλωσσικό μάθημα στα πρώτα χρόνια της βασικής εκπαίδευσης αποτελεί το σταθερό σημείο πάνω στο οποίο κυρίως και κατά παράδοση ξεκινά και στη συνέχεια χτίζεται η καθημερινή μας σχέση είτε ως μαθητών είτε ως δασκάλων με το σχολείο. Αυτή η σχέση μένει χαραγμένη στην ψυχή και στη μνήμη όλων, και είναι φυσικό να προβάλλεται σε κάθε αναφορά βιογραφικού ή αυτοβιογραφικού χαρακτήρα. Δεν είναι παράξενο που εμπειρίες σχετικές με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος συναντούμε σε πάρα πολλά έργα της ελληνικής πεζογραφίας από σπουδαίους συγγραφείς μας, όπως ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, η Μαρία Ιορδανίδου, ο Κοσμάς Πολίτης, ο Στρατής Μυριβήλης και άλλοι.

Από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε στα λογοτεχνικά κείμενα των Φώτη Βαρέλη, Γεώργιου Βιζυηνού, Γιώργου Ιωάννου, Νίκου Καζαντζάκη και Έλλης Αλεξίου προκύπτει ότι το θέμα του ρόλου του εκπαιδευτικού στο σχολείο στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος απασχολεί έντονα τους παραπάνω λογοτέχνες, οι οποίοι καταγράφουν τις σκέψεις και τις προσωπικές εμπειρίες τους είτε από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού (Φ. Βαρέλης, Γ. Ιωάννου και Ε. Αλεξίου), αφού έχουν εργαστεί και οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί, είτε από τη σκοπιά του μαθητή, αφού τα βιώματα που αποκόμισαν από αυτή τη θέση καθόρισαν λίγο ή πολύ τη σκέψη και τη στάση ζωής τους ως ενηλίκων (Γ. Ιωάννου, Γ. Βιζυητός και Νίκος Καζαντζάκης). Το γεγονός αυτό φανερώνει και την αλληλεπίδραση η οποία υπάρχει μεταξύ δασκάλου και μαθητή στη διδακτική πράξη και η οποία, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο, είναι βασικός παράγοντας στη διαμόρφωση του σωστού παιδαγωγικού και ψυχολογικού κλίματος στην τάξη.

Οι παλαιότεροι λογοτέχνες Νίκος Καζαντζάκης και Γεώργιος Βιζυητός περιγράφουν προσωπικές εμπειρίες που βίωσαν οι ίδιοι ως μαθητές στη διάρκεια του δεύτερου μισού του 19^{ου} αιώνα με δασκάλους που απέχουν πολύ από την εικόνα του φωτισμένου πνευματικού ανθρώπου που έχουμε οι περισσότεροι για τον παραδοσιακό τύπο δασκάλου. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί παρουσιάζονται στα κείμενα να έχουν στάση και συμπεριφορά που κινείται ανάμεσα στη γραφικότητα και τον αυταρχισμό, χωρίς παιδαγωγική ευαισθησία, χωρίς διδακτικές ικανότητες και, φυσικά, χωρίς παιδευτικά αποτελέσματα. Δε διδάσκουν τη γλώσσα, παρά προσπαθούν να την επιβάλλουν είτε με βίαιο είτε με άστοχο τρόπο.

Οι νεότεροι λογοτέχνες Φώτης Βαρέλης, Γιώργος Ιωάννου και Έλλη Αλεξίου περιγράφουν δασκάλους –στις περισσότερες περιπτώσεις αυτοβιογραφούνται– οι οποίοι έδρασαν σε μία επίσης δύσκολη πολιτικά εποχή (πρώτο μισό του 20ού αιώνα). Οι δάσκαλοι αυτοί χαρακτηρίζονται από αγάπη και ζήλο για το παιδί και τη δουλειά τους, και ταυτόχρονα από πάθος για τη γλώσσα. Η αγάπη και το πάθος τους αυτό και, προπάντων, το αλάνθαστο παιδαγωγικό τους ένστικτο τους καθοδηγούν, ώστε στην εποχή τους να πρωτοπορούν και να εφαρμόζουν ως ένα βαθμό τις σύγχρονες αρχές της παιδαγωγικής και της διδακτικής της γλώσσας.

Παράρτημα λογοτεχνικών κειμένων

Το 1^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Βαρέλης, Φ. (1996). *Ο Δάσκαλος*. Ρόδος: Εκδόσεις Δημόσιας Βιβλιοθήκης Ρόδου, σ. 175

Το πρώτο μάθημα. Το έκτακτο

– Τι θα πει έκτακτο; Ρώτησε. [*ο δάσκαλος*]
 – Σπουδαίο, κύριε! είπαν τα παιδιά των 11 χρονών.
 – Για πέστε μου, πώς το ξέρετε αυτό; Πού τ' ακούσατε; Πώς;
 – Έκτακτος κήπος, είπε ένας, έκτακτο φόρεμα, είπε άλλη, έκτακτο ρολόι, είπε τρίτος.

– Ε, και έκτακτο μάθημα λοιπόν! είπε ο δάσκαλος πονηρά. Δηλαδή να γεμίσει κι η ώρα μας με μάθημα, να περάσει κι ωραία!! Τούτο ήταν ακόμα πονηρότερο. Τα παιδιά κοίταζαν δίβουλα το ένα το άλλο.

– Έχετε δει κάστανο;

Κινήθηκε αλλιώς κι η τάξη ξαφνικά. Όλα είπαν ότι το ξέραν, μερικά ήξεραν και το περιβλήμα εκείνο το απόξω πού 'ναι σαν αχινός, και στο δεύτερο ερώτημα, πώς τρώγεται, όλα ήξεραν ότι βράζεται ή ψήνεται στα κάρβουνα, για να ξεχωρίσει το φαγώσιμο από το φλούδι.

– Με τον ίδιο τρόπο, τους είπε τώρα, θα ξεφλουδίσουμε την λέξη έκτακτο, για να βρούμε την ουσία του την πρώτη. Όπως το κάστανο αποτελείται από το έξω και το μέσα, έτσι και το έκτακτο αποτελείται από το «εκ» που θα πει έξω και «τάξη», που θα πει τι;

Τα παιδιά είπαν πολλά. «Τάξη» είπαν την αίθουσά τους, είπαν την προσοχή τους σε αντίθεση με την αταξία, είπαν την τάξη τους πού 'ναι στη σειρά εφέτος πρώτη σε σειρά με τις άλλες, του χρόνου δεύτερη, τρίτη κ.ο.κ., είπαν τάξη την γραμμή που τους βάνει ο γυμναστής για την εκδρομή ή την εκκλησία, βρήκανε τον τακτικό μαθητή, τον άτακτο, τον τακτοποιημένο, βρήκανε την σύνταξη, την κατάταξη, την παράταξη, το τάγμα, το σύνταγμα, τον λιποτάκτη, τον συντάκτη, είπε ο δάσκαλος και τον καταρράκτη και κάποιο παιδί δάγκωσε το δάκτυλό του, όταν ο δάσκαλος γέλασε από την γκάφα του. Έγινε ένα παιχνίδι, οπου δεν έμεινε παιδί να μη βάλει τα δυνατά του να βρει κάτι και να συμμετάσχει.

Το 2^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Βαρέλης, Φ. (1996). *Ο Δάσκαλος*. Ρόδος: Εκδόσεις Δημόσιας Βιβλιοθήκης Ρόδου, σ. 175

Η επίσκεψη του Γενικού Επιθεωρητή

III

Άρχισε το μάθημα. Κάποιο παιδί σήκωσε το χέρι. Γύρευε να βγει στον πίνακα.

– Ορίστε, του είπε ο δάσκαλος. Το παιδί πήρε άσπρη κιμωλία κι έγραψε καταμεσής του πίνακα το ρήμα «πετάει». Κάλεσε αμέσως δεύτερο παιδί να γράψει με την κόκκινη κιμωλία ένα υποκείμενο, το παιδί έγραψε «πεταλούδα». Για το αντικείμενο έγινε θόρυβος. «Δεν έχει, κύριε», έλεγαν μερικά, «στον αέρα», έλεγαν άλλα. «Πετάει το σκουφί της», κάποιο τρίτο γελώντας. Ο δάσκαλος επενέβη.

– Θα σας πω κάτι, τους είπε, που δεν θα επιμείνω να το μάθετε οπωσδήποτε. Αυτού του είδους τα ρήματα που δεν γυρεύουν αντικείμενο, οι γραμματικοί τα ονόμασαν αμετάβατα.

– Δηλαδή, συμπλήρωσε ένα παιδί, δεν μπορούμε να ρωτήσουμε «τι πετάει η πεταλούδα», αλλά «πώς πετάει», «πού πετάει», «πότε».

– Αυτό ακριβώς.

– Και «το σκουφί της πετάει», ξανάλεγε πάλι το ίδιο το κορίτσι γελώντας. Ωστόσο, ο δάσκαλος αναγκάστηκε να πει λίγα λόγια για την μεταφορά.

– Σαν τη γιαγιά σου, που λέει για την κλωστή που δεν μπορεί να την περάσει στην βελόνα: «Αμ δε θα σου περάσει, κυρά κλωστή, θα σε περάσω». Κι αυτό δείχνει πως η γλώσσα έχει λίγες λέξεις, ενώ ο κόσμος κι η ψυχή μας θέλουν πολλές, αμέτρητες. Γι αυτό από μία κάμνουμε πολλές· και δεν είναι άσχημο. Γιατί και τις πάρα πολλές ποιος θα τις μάθαινε; θα ξοδεύαμε νου, για να τις κρατάμε όλες. Θα γίνονταν και οι βλάκες αμέτρητοι!

– Εμείς, κύριε, τις προάλλες τα είπαμε στολίδια, είπε ένα κορίτσι και πρόσθεσε: Από λουλούδι σε λουλούδι, κύριε!

Στη συνέχεια τό 'να μετά το άλλο τα παιδιά βάζαν στολίδια, άρθρο που το αντικατέστησαν με αντωνυμία, στολίδι στο όνομα απάνω (επίθετο), στολίδι στο ρήμα (επίρρημα) και έγινε η πρόταση: «Μια βελουδένια πεταλούδα πετάει όμορφα - όμορφα από λουλούδι σε λουλούδι».

Μερικά ζήτησαν και ιδιαίτερα στολίδια (επίθετα). Από κόκκινο σε κίτρινο λουλούδι και άλλα βρήκαν ότι βάρυνε η πρόταση και τά 'σβησαν αμέσως.

Έγινε μια δεύτερη πρόταση. Μόνο που σ' αυτή μπήκε και μια μετοχή, που την ζήτησαν επίτηδες τα παιδιά, για να δείξουν πόσο ξέρουν να ομορφύνουν την πρόταση. Πρόσθεσαν τώρα κι ένα δέσιμο, το «ενώ», για την αντίθεση, όχι το «και». Τό 'βαλαν ύστερα αυτό το «ενώ», όχι στη μέση αλλά στην άκρη με κόμμα, για να φανεί απ' την αρχή η αντίθεση. Έτσι έγινε:

Ενώ μια βελουδένια πεταλούδα πετάει όμορφα - όμορφα από λουλούδι σε λουλούδι, ένα γεράκι σηκώνεται κρατώντας στα νύχια του ένα σπουργίτη.

Κάποιο παιδί ζήτησε να αντικατασταθεί το «ενώ» με τη φράση «τη στιγμή που». Ένα άλλο πρόσθεσε «την ίδια στιγμή που». Κι ο δάσκαλος στο τέλος:

– Δείτε το πέντε λεπτά μόνοι σας και προσθέσετε ή αλλάξετε ό,τι θέλετε σύμφωνα με το γούστο σας.

Όμως το κουδούνι χτύπησε.

Ο Επιθεωρητής σηκώθηκε πρώτος.

Το 3^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Βαρέλης, Φ. (1982). *Μορφές ζωής: Βιβλίο Δεύτερο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 121

Η καλαμιά

Γύρισα απότομα όταν άκουσα από το διπλανό μου τραπέζι τούτο το αναπάντεχο: «Το ξέρεις γέρο ότι πολύ σύντομα ό ένας απ' τους δυο μας θα συνεχίσει τη ζωή μονάχος σαν καλαμιά στον κάμπο;»

Η φράση τούτη είχε περάσει καθαρά και μαλακά τ' αυτί μου παρ' όλη τη σκληρόδα της.

Την είχε πει παιχιδιάρικα μια γριούλα με σκοπό να ζωντανέψει αισιόδοξα τον σύντροφό της οπωσδήποτε, γιατί ό γέρος φαινόταν να καταθλίβεται από κάτι πού εγώ δεν μπορούσα βέβαια να το ξέρω.

Το έρημο το μυαλό του ανθρώπου!

Πάει παντού σαν μάτι με ακτίνες χωρίς τέρμα και φέρνει από παντού σαν αυτί από άπειρα κύματα!

Ήρτε στο νου μου ένας δάσκαλός μου, πού πριν σαράντα χρόνια τον είχα στην πέμπτη και την έκτη τάξη γυμνασίου σ' ένα ελληνικό σχολείο στις ακτές της Μαύρης Θάλασσας.

Μας δίδασκε μ' ένα δικό του τρόπο, ιδιαίτερα όταν επρόκειταν να ερμηνεύσει μεγάλους συγγραφείς, Όμηρο λόγου χάρη, Πλάτωνα, Ξενοφώντα, Σοφοκλή κ.λ.π. Γιατί την ερμηνεία του δεν την περιόριζε στη γλωσσική μεταφορά και στη σχέση της τέχνης του λόγου με την ουσία του κειμένου αλλά την επέκτεινε σ' εκείνο πού λέμε παράδειγμα εφαρμογής, και κυρίως σ' αυτό. Έβλεπε σαν απόλυτη ανάγκη να συνδυασθεί η τέχνη με περιστατικά πού θα είχαμε ζήσει. Με την άντληση κι η προσφορά της. Απόδειξη γι' αυτό ήταν ή επιμονή του πολλές φορές να σταματά σε στίχους από δημοτικά μας τραγούδια πού εμείς δεν βλέπαμε κανένα λόγο ιδιαίτερης προσοχής. Ήταν μ' ένα λόγο ιδιόρρυθμος δάσκαλος. Αυτό τόνιωθες ότι τόθελε. Να αισθάνεται δάσκαλος. Σαν τον τεχνίτη, το ζωγράφο, τον χτίστη πού θέλει να μεταδώσει τις γνώσεις του και το σκοπό του σαν ειδικός γνώστης σ' αυτό πού εσύ έχεις όρεξη να μάθεις. Ήθελε να το δει στο μάτι και στην όψη σου, σαν σε καθρέφτη, ότι το κατάλαβες και ότι είσαι χαρούμενος γι' αυτό.

Για να το πετύχει, να μη μείνει η ερμηνεία του αφηρημένη, πολλές φορές περιέμενε ευκαιρία, άλλοτε γύρευε μύθο και στην ανάγκη κατάφευγε σ' ένα παράδειγμα στιγμιαίας έμπνευσης, για να το συμπληρώσει κάποτε καλά.

Έτσι το ξέραμε πια ότι σε πολλές ερωτήσεις μας δεν επρόκειταν να μας απαντήσει, άμεσα. Για οτιδήποτε, ακόμα και για τα πιο κοινά πράγματα. Για το τι είναι υπομονή λόγου χάρη.

Για κάτι τέτοια μάλιστα γύρευε πολλή πίστωση χρόνου και δεν έδινε δεκαράκι αν οι μαθητές το σχολιάζαμε σε βάρος των γνώσεων ή της ετοιμότητάς του.

Τον είχαμε μάθει καλά κι είχαμε φτάσει ν' αστειευόμαστε μαζί του κάπως έτσι:

– Κύριε σας αρέσουν οι ντομάτες; (τον ρωτούσαμε γύρω στα Χριστούγεννα λ.χ.)

Σας παρακαλούμε να 'χουμε την απάντηση πριν τον Ιούλιο για να ξέρουμε, θα σας κάνουμε δώρο τις πρωτόφαντες!!!

Κι όμως! Σαράντα τόσα χρόνια έχουν περάσει από τότε, διδάχτηκα σε ανώτατα ιδρύματα, είδα κι έπαθα πολλά, έγινα σοφός και ώριμος, έγραψα, κι ωστόσο σε καμιά περίπτωση δε θυμάμαι νά 'νωσα ότι βρήκα εκείνη τη διδασκαλία ξεπερασμένη και κοινότυπη.

Πάντα έπιανα τον εαυτό μου να τον θαυμάζει.

Και περίεργο πράγμα, το κλίμα αυτό της απορίας μας για τον νέο αυτό καθηγη-

τή μας πούρτε απ' την Ελλάδα, είχε γεννηθεί από την πρώτη κιόλας μέρα και την πρώτη ώρα που μπήκε στην τάξη μας. Με το καλωσόρισες δηλαδή.

Απάνω στα πρώτα χαιρετιστήρια λόγια της γνωριμίας του μαζί μας, -κάποιοι από μας τον είχε διακόψει, να ρωτήσει τάχα τι είναι «προκατάληψη». (Δεν θυμάμαι αν αναφέρθηκε μέσα στο λόγο του καθηγητή) Μάλλον μου φάνηκε να 'καμε ο μαθητής εκείνο που συνηθίζουν μερικοί τολμητίες σε μια σφυγμομέτρηση πρώτης γνωριμίας. Εξυπνάδα μ' ένα λόγο.

Κι επειδή ο καθηγητής σταμάτησε απότομα, ο μαθητής, ζητώντας διέξοδο, πρόσθεσε.

– Συγγνώμη κύριε, από καιρό με απασχολεί. . . . μας απασχολεί (έδειξε γύρω του), αν έχει διαφορά απ' την «πρόληψη»...και δεν κρατήθηκα..., (έλεγε αναμασώντας χωρίς να μπορεί να κρυφτεί απόλυτα...) Νόμιζα, πώς είναι το ίδιο πράγμα «πρόληψη και προκατάληψη» είπε στο τέλος και κάθισε.

– Ναι... (το θυμάμαι αυτό το «ναι») είπε ο καθηγητής μαλακά. Κι έτσι όπως καθόταν στην έδρα, με τους αγκώνες δώθε κείθε, δοκάρια λοξά πού κρατούσαν το σκυφτό κεφάλι του, δεν έμεινε κανένας από μας που να μην το 'νιωσε για το πού στόχευε το «ναι» εκείνο!

Πέρασαν ίσως κάποια λεπτά της ώρας για να μιλήσει. Επανάλαβε σε λίγο ένα δεύτερο «ναι» πολύ πρόσχαρο τούτο κι ύστερα συνέχισε.

– Θα σας το πω... μια άλλη φορά... σε μια κατάλληλη στιγμή πού αυτή θα με βοηθήσει.... Νομίζω πώς ξέρετε τι είναι «υπομονή». . . . Κάντε την παρακαλώ. . . . Ύστερα συνέχισε το καλωσόρισμα του.

Ομολογώ πως γελάσαμε πολύ στο διάλειμμα κι αναρωτιόμασταν για το πού το πάει.

– Αυτός όπως ξεκίνησε, λέγαμε, δεν έχει φόβο να παρεξηγηθεί ποτέ για λάθη και άγνοια. Μοναχά πού θα πρέπει να κρατάει βιβλίο διεκπεραίωσης για να μη χαθούν οι ερωτήσεις, που αν πάει έτσι, θα γεμίσουν ντουλάπια.

Ωστόσο, μπορεί να βγήκαμε σωστοί βγήκαμε όμως και γελασμένοι. Γιατί τον είχαμε συμπαθήσει, πολύ γρήγορα και πολύ, γι' αυτόν ιδιαίτερα τον τρόπο του. Που μας είχε κάμει να 'χουμε απόλυτη εμπιστοσύνη στις απαντήσεις του.

Την ερώτηση πού ανάφερα, ομολογώ την είχαμε ξεχάσει εμείς οι μαθητές κι ίσως κι εκείνος (είχε μπει στη μέση της πρώτης εκείνης γνωριμίας σαν ενόχληση κι έπρεπε να μπει στο ντουλάπι της λήθης) όταν ξαφνικά μια μέρα ύστερα από δυο μήνες την έφερε ο καθηγητής μας «επί τάπητος».

Είχε σταματήσει κάποια στιγμή που πηγαυοερχόταν διδάσκοντας, μπροστά στο παράθυρο, πού 'βλεπε προς τη μεγάλη αυλή του σχολείου μας.

Συγκεντρώθηκε απότομα προς ένα σημείο (ίσως να σκέφτεται είπαμε). Γυρνάει και μας λέει απότομα.

– Σηκωθείτε γρήγορα όλοι (ήμασταν 15) κι ελάτε να παρακολουθήσετε εκείνον τον μαθητή κι εκείνο το ποτιστήρι. Στριμωχτήκαμε στο παράθυρο.

– Αυτός ο μαθητής, μας διηγόταν ο καθηγητής μας στα γρήγορα, ενώ μεις κοιτάγαμε προς τα εκεί, έχει ποτίσει τα λουλούδια κατ' εντολή του γυμναστή κι επειδή γλίτωσε απ' το μάθημα κι' απ' τη δουλειά, καλόθεσε το ποτιστήρι στη βάση της βρύ-

σης, πήγε κι αγόρασε ένα κουλουράκι, κάθισε αντίκρου από το εργαλείο της δουλειάς του κι απολαμβάνει τρώγοντας.

Καθισμένο όμως το ποτιστήρι άδειο και στραβό, όπως φαίνεται, τραμπολίζει με τον αέρα, κι αυτό το τικ-τακ τον ερεθίζει. Σηκώθηκε ως τώρα δυο φορές για να του βάλει αντιζύγι καμιά πέτρα άλλα φαίνεται πώς το τραμπάλισμα εξακολουθεί γιατί δείτε τον, δεν φαίνεται ήρεμος.

Πραγματικά ο μαθητής σηκωνόταν αγριεμένος. Πήγε στο ποτιστήρι και το ξανάφτιαξε. Ύστερα έστρεψε πάλι πίσω.

Κακοχρονάχεις κι εσύ κι ο πάτος σου! Ακούσαμε να φωνάζει γεμάτος θυμό. Τον είδαμε να το πλαγιαίζει τώρα και να προσθέτει πέτρες στην κοιλιά του. Ύστερα να φεύγει θριαμβευτικά οπωσδήποτε γιατί τώρα πια κανένας αέρας δεν θά 'ταν σε θέση να το κουνήσει και να κάμει εκείνο το «τοκ τοκ» «το ρημάδι του!!»

Δεν πρόφτασε όμως να ξανακαθίσει και τον είδαμε να τρέχει εξάλλα προς τη βρύση που άρχισε να τη δέρνει και να την κλωτσάει... Κι αμέσως μετά γύρισε πάλι ίσια το ποτιστήρι και το βαλε ακριβώς αποκάτω για να γεμίσει. . . .

– Ο μαθητής αυτός, άρχισε τότε ο δάσκαλός μας, ξέρει από πρώτα ότι ο ντενεκές του έχει στραβή βάση και όλο τραμπολίζει, αν είναι βέβαια ελαφρός από περιεχόμενο και φυσάει λίγος αέρας. Όλη αυτή την ώρα ήταν επαναστατημένος γιατί ό,τι κι αν έκαμε να τον ισορροπήσει δεν τον εμπόδισε να εξακολουθεί να κάμνει αυτό το «τικ-τακ» του. Κι αυτό γιατί δεν μπόρεσε να ξεκολλήσει απ' την ιδέα ότι τούτος ο χτύπος οφείλεται στο τραμπάλισμα.

– Και πού οφείλεται κύριε; Πρόφτασε να ρωτήσει ένας μαθητής. Λέω πρόφτασε γιατί την ίδια στιγμή, απ' τα καμώματα εκείνου εκεί κάτω πού έδεχνε τη βρύση και την φασκέλωνε, φάνηκε ποιός ήταν ο φταίχτης.

– Η βρύση! η βρύση! Δεν κλείνει καλά η βρύση και στάζει απάνω στον ντενεκέ!!!

– Λοιπόν; στράφηκε σε μας κι είπε ο καθηγητής μας. Μια ιδέα πού κολλάει και δεν μας αφήνει να σκεφτούμε παρά όπως θέλει αυτή, μας πιάνει δηλαδή από μπροστά και μας γυρνάει στο δρόμο της....

– Προκατάληψη! Προκατάληψη! τον διέκοψε αληθινά ενθουσιασμένος ο μαθητής εκείνος, πού κάποτε πριν πολύ καιρό είχε διακόψει το χαιρετιστήριο πρώτο μάθημα του αγαπημένου δασκάλου μας, πολύ πιθανόν τότε για να παίξει.

– Κι αφού αυτό είναι προκατάληψη, «πρόληψη» δεν μένει παρά να είναι ή ιδέα που σας κόλλησε από τα φασκιοπάνια σας ότι οι δάσκαλοι πρέπει να τα ξέρουν όλα σαν αποθηκευτική μηχανή και να τα σερβίρουν στο πιάτο όποια στιγμή τα ζητήσετε... είπε γελώντας ο καθηγητής, που σοβάρεψε πάλι γρήγορα γιατί τώρα πια φαινόταν ότι είχε θεμέλια για να συνεχίσει τη διδασκαλία του επιτυχημένα.

Το 4^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Ιωάννου, Γ. (1982). *Εφήβων και μη*. Αθήνα: Κέδρος, σ. 335

Να 'σαι καλά, δάσκαλε!

Και σε λίγον καιρό, όταν στο μάθημα των Νέων Ελληνικών μπήκαμε στα δημοτικά τραγούδια, ο καθηγητής μας έφεγγε πια ολόκληρος. Μας έφερνε από το σπίτι του

βιβλία διάφορα, μας διάβαζε από μέσα. Έφερε δίσκους, μαγνητόφωνα, σλάιτς. Μόλις τελείωνε το μάθημα του βιβλίου, μας έκανε προβολές, για να μας δείξει τόπους, φορεσιές, σπίτια, και έβαζε σιγανά στο μαγνητόφωνο ή στο πικάπ δίσκους με δημοτικά τραγούδια ν' ακούμε. Μας παρακινούσε μάλιστα ν' ακολουθούμε κι εμείς σιγοτραγουδώντας και έδινε αυτός πρώτος το παράδειγμα. Τα παιδιά φοβηθήκαν και ντραπήκαν. Και μερικά πού είχαν καλή φωνή, ζήτησαν από μόνα τους να πούνε τραγούδια του τόπου. Ό καθηγητής κατενθουσιάστηκε. Μας φάνηκε μάλιστα για μια στιγμή σαν δακρυσμένος, μα ίσως και να μην ήταν. Όσο τα άλλα τραγουδούσαν, δυο τρία παιδιά, αγόρια και κορίτσια χόρευαν το τραγούδι μες στην τάξη σιγανά. Στο τέλος, χειροκροτήσαμε αυθόρμητα και μόνο τότε είδαμε τον καθηγητή μας κάπως στεναχωρημένο. «Θ' ανησυχήσουμε τούς άλλους», μας είπε. Πού να ήξερε, τι γινόταν προηγουμένως, με κάτι άλλους καθηγητές. Τι φασαρία και τι κακό, κι αυτό χωρίς χορούς και τραγούδια.

Και πραγματικά, βγαίνοντας διάλειμμα, από τις ερωτήσεις που μας έκαναν τα άλλα παιδιά, διαπιστώσαμε, πως μόνο το χειροκρότημά μας είχαν ακούσει. Τους εξηγήσαμε και μας κοίταζαν κατάπληκτοι. «Και δεν κάνετε μάθημα;» μας ρωτούσαν. «Μάθημα δεν είναι αυτό;» τούς απαντούσαμε. «Εσείς, που κάνετε αλλιώτικο μάθημα, τι ξέρετε για δημοτικά τραγούδια, σκοπούς, ακόμα και χορούς; Ξέρετε αυτό, ξέρετε εκείνο, ξέρετε το άλλο;», τους αρχίσαμε. Δεν ήξεραν οι καημένοι τίποτα, περιττό να το πούμε. Αλλά ήξεραν πολύ καλά από κατάλογο, άγριες ή φαρμακερές φωνές και τρεμούλες.

Το 5^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Ιωάννου, Γ. (1982). *Εφήβων και μη*. Αθήνα: Κέδρος, σ. 335

Οι λόγοι της χαράς

Κάποτε, όταν ήμουνα ακόμη στο Δημοτικό, γράψαμε μαζί με το δάσκαλό μας μια έκθεση στον πίνακα. Το θέμα της ήταν «Πώς περιμένω τις γιορτές». Ήταν θέμα επίκαιρο, μια και το μάθημα αυτό γινότανε στις αρχές Δεκεμβρίου. Μας ρωτούσε, λοιπόν ο δάσκαλος διάφορα πράγματα κι εμείς του τα λέγαμε ανακατωμένα. Μετά θα τα βάζαμε στη σειρά.

Στον πίνακα είχε σχηματιστεί μία στήλη με γλυκά, μία στήλη με φαγητά, μία στήλη με γιορτές, χαρές και επισκέψεις. Στα γλυκά ήταν τα φοινίκια, οι πακλαβάδες, τα κανταΐφια, οι κουραμπιέδες, οι σοκολάτες, οι βασιλόπιτες και αρκετά άλλα που αγαπούν ιδιαίτερος τα παιδιά. Ένα παιδί επέμενε να γράψουμε και τα μουςτοκούλουρα. Τα γράψαμε κι αυτά. Στα φαγητά πάλι βάλουμε τα διάφορα ψητά: γουρουνόπουλα, μοσχαράκια, γαλοπούλες, πίτες, κρεατόπιτες, τυρόπιτες, σπανακόπιτες, σαλάτες, τυριά, ορεκτικά, ακόμα και ποτά. Αυτά μαζί μαζί πάνε. Ένα παιδί, που ήταν από χωριό, επέμενε να βάλουμε και τα λουκάνικα. Τα βάλουμε κι αυτά.

Στις χαρές και τα πανηγύρια γράψαμε τις διάφορες ονομαστικές γιορτές, τους εκκλησιασμούς, τα κάλαντα, τους στολισμένους δρόμους και τους Αγιοβασιληδες. Ένα κορίτσι έλεγε να γράψουμε και τις διακοπές, μα ο δάσκαλος του εξήγησε πως

διακοπές λέγονται όλες αυτές οι δεκαπέντε μέρες, γιατί διακόπτονται τα μαθήματα. Και το κορίτσι είπε: «Αυτό δεν είναι χαρά, κύριε;». Μα, ο δάσκαλος το αγριοκοίταξε κι αυτό κάθισε κάτω. Κι εγώ ομολογώ ότι θυμήθηκα το Κολλητήρι του Καραγκιοζή, που όταν ο δάσκαλος τους ρώτησε ποιο μάθημα τους αρέσει είπε: «Το διάλειμμα, δάσκαλε». Με αποτέλεσμα να φάει της χρονιάς του.

Αφού μαζέψαμε έτσι όλα τα στοιχεία και τις λεπτομέρειες, πιάσαμε ύστερα, να συντάξουμε την έκθεση, που το θέμα της ξαναλέω, ήταν «Πώς περιμένω τις γιορτές». Φυσικά, γράψαμε πρώτα πρώτα ότι τις γιορτές τις περιμένουμε με μεγάλη χαρά. Αλλά, βέβαια, το γράψαμε ωραία, το στολίσαμε, όχι έτσι όπως το λέω τώρα.

Μετά ο δάσκαλος είπε να προχωρήσουμε και να πούμε γιατί τις γιορτές τις περιμένουμε με μεγάλη χαρά. Και όλα τα παιδιά, κοιτάζοντας τις διάφορες στήλες λέγαμε το ένα και το άλλο, με ωραίες φράσεις, κι ο δάσκαλος τα έβαζε σε μια σειρά.

Το 6^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Βιζυηνός, Γ. (1971). *Αι συνέπειαι της παλαιάς ιστορίας*. Αθήνα: Γαλαξίας, σ. 154

Διατί η μηλιά δεν έγινε μηλέα

Αλλά τα περιγραμμάτου του διδασκάλου μας δεν περιορίσθησαν εις τα ονόματά μας μόνον. Δις ή τρις της εβδομάδος ηγγάρευέ τινας εξ ημών διά να ξεβοτανίζωμεν τον κήπον της μητροπόλεως. Εγώ δεν έβλεπον την ώραν να έλθη η σειρά μου. Εν τω κήπω υπήρχεν εν δένδρον ανθισμένον ως το ιδικόν μας· χωρίς άλλο θα εμάνθανον τι πράγμα είναι αυτό το δένδρον. Όταν τέλος αγγαρευθείς και εγώ ευρέθην μετά του διδασκάλου ενώπιον της μηλιάς: «Τι πράγμα έν' αυτό το δένδρον, δάσκαλε» τον ηρώτησα δείξας προς αυτόν διά του δακτύλου. «Μηλέα», απεκρίθη εκείνος. «Όχι! απήντησα εγώ, δεν το ξέρεις! Αυτό ν' μηλιά!» Ήτο η κακή ώρα που το είπα διότι από τότε ήρχισαν τα βάσανά μου, με αυτόν τον διδάσκαλον. Θεούς και ανθρώπους μαρτύρομαι, ότι εγώ ηρώτησα ουχί περί του ονόματος· το όνομα το ήξευρον· αλλά περί του πράγματος: τι πράγμα είναι το δένδρον ήθελον να μάθω, τίποτε άλλο. Ο διδάσκαλός μου όμως, δεν ηξεύρω τι παθών, απεφάσισεν απ' εκείνης της στιγμής να με μάθη και καλά ότι η μηλιά δεν είναι μηλιά, αλλά μηλέα! «Πες πως το λεν μηλέα!» εκραύγαζεν έξαλλος ο ισχνός και γλωμός νεανίσκος, κρατών με από του ωτίου και δεικνύων το δένδρον. Μπα, π' ανάθεμά τον! εσκεπτόμην εγώ ηγανακτισμένος, πώς ημπορεί αυτό ποτέ, να γίνει η μηλιά μηλέα! Αυτό είναι το ίδιο δένδρο που έχουμε εις τον κήπον μας, κάμνει τα αυτά άνθη, τα αυτά φύλλα, τους αυτούς καρπούς, δεν ημπορεί παρά να είναι και αυτό μηλιά, όπως η εδική μας. Το ξεύρω από μιας αρχής, με το έμαθεν η μητέρα μου. Το λέγει όλος ο κόσμος! Εγώ ποιον να πιστεύσω περισσότερο, την μητέρα μου και τους χωριανούς μου ή αυτόν τον ξένον που ήλθε να μας αλλάξει τα ονόματά μας! «Όχι, δάσκαλε, δεν το ξέρεις!» απεκρινόμην οσάκις με ηρώτα, «αυτό ν' μηλιά! Μπα; Έτσι θες εσύ, χαιβάνι; Τώρα να σε δείξω εγώ πώς το λέν.» Και αυτού σε τρώγει, αυτού σε πονεί μου έδωκεν ο αθεόφοβος τεσσαράκοντα παρά μίαν, οξύτατα κραυγάζων εν τω μεταξύ να ειπώ, ότι η μηλιά δεν είναι μηλιά, αλλά μηλέα! Τώρα πρέπει να ηξεύρητε ότι εις το χωρίον μου επικρατεί μια φυσική κατά της χασμωδίας αντιπάθεια, συνεπεία δε ταύτης αι πλείοσαι των λέξεών μας υπόκεινται εις εκθλίψεις πολλές και συνιζήσεις, ενώ άλλαι τινές λαμβάνουν

το γ μεταξύ των φωνηέντων ως τα θεγός, νέγος, ωραίγα, αντί θεός, νέος, ωραία κτλ.. Είχον λοιπόν εγώ ο δυστυχής όχι μόνον να θυσιάσω την μηλιάν εις την μηλέαν αλλά και να υπερνικήσω την αντιπάθειαν ταύτην, να προφέρω δηλαδή μηλέα αντί μηλέγα: κατόρθωμα προς το οποίον δεν με εβοήθουν τότε τα φωνητικά μου όργανα. Φαντάζεσθε λοιπόν τι επέφερα από τον μονομανή εκείνον διδάσκαλον, έως ότου κατορθώσω και το εν και το άλλο, και να είπω επιτέλους ότι η μηλιά είναι μηλέα! Εν τούτοις, όταν μετ' ολίγον μεταβάς εις τον οίκον μας, είδον το ωραίον μας δένδρον, ανθοβολούν και μυροβόλον εν τω κήπω, κολακευτικώς περιβομβούμενον υπό των επ' αυτού πετομένων μελισσών, ησθάνθην τόσην εντροπήν, τόσην εντροπήν! Ενόμιζον ότι έκαστος των πρασίνων οφθαλμών του με έβλεπε θυμωμένος· έκαστον των ανθέων του ήνοιγε τα χείλη να μοι είπη ότι τα επρόδωσα. Και μοι εφάνη ότι ο γενικός εκείνος βόμβος ήτο πικρός της ανοησίας μου έλεγχος. Και πώς να μη με ειπούν ανόητον, και πώς να μη μ' ελέγξουν αφού αυτό το δένδρον, το οποίον έβλεπον ενώπιόν μου, ήτο όλως διόλου το αυτό με το δένδρον της μητροπόλεως και όμως εγώ το αρνήθηκα και είπα ότι δεν είναι μηλιά, αλλά μηλέα!

Το 7^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Καζαντζάκης, Ν. (n.d.). *Αναφορά στον Γκρέκο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελ. Καζαντζάκη, σ. 619.

Δημοτικό Σχολειό

Ο Τίτυρος βασίλευε στη Δευτέρα Τάξη βασίλευε, ο δύστηχος, μα δεν κυβερνούσε. Χλωμός, με γυαλάκια, με κολλαριστό πουκάμισο, με μυτερά στραβοπατημένα λουστρίνια, με μια μεγάλη μύτη τριχωτή, με λιγνά δάχτυλα, κίτρινισμένα από τον καπνό. Δεν τον έλεγαν Τίτυρο, τον έλεγαν Παπαδάκη μα μια μέρα του 'φερε ο κύρης του ο παπάς από το χωριό πεσκεσί ένα μεγάλο κεφάλι τυρί. «Τι τυρός είν' αυτός, πάτερ;» έκαμε ο γιος, τ' άκουσε μια γειτόνισσα που έτυχε στο σπίτι, το 'πε παραπέρα, πήραν τον κακομοίρη το δάσκαλο στο μεζέ και του 'βγαλαν το παραπσούκλι. Ο Τίτυρός μας λοιπόν δεν έδερνε, παρακαλούσε μας διάβαζε Ροβινσώνα, μας ξηγούσε την κάθε λέξη κι ύστερα μας κοίταζε με τρυφεράδα κι αγωνία, θαρρείς μας παρακαλούσε να καταλάβουμε. Μα εμείς ξεφυλλίζαμε το Ροβινσώνα και κοιτάζαμε εκστατικοί στις κακοτυπωμένες ζωγραφιές τα τροπικά δάση, τα δέντρα με τα παχιά φύλλα, το Ροβινσώνα με το φαρδύ χορταρένιο καπέλο και τη θάλασσα γύρα που απλώνουνταν έρημη. Κι ο κακόμοιρος ο Τίτυρος έβγαζε την ταμπακέρα του, έστριβε ένα τσιγάρο να το καπνίσει στο διάλειμμα, μας κοίταζε ικετευτικά και περιέμενε.

Το 8^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Καζαντζάκης, Ν. (n.d.). *Αναφορά στον Γκρέκο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελ. Καζαντζάκη, σ. 619

Δημοτικό Σχολειό

Ώρες μας έπαιρνε τ' αυτιά ποια φωνήεντα είναι μακρά, ποια βραχεία και τι τόνο να βάλουμε, οξεία ή περισπωμένη κι εμείς ακούγαμε τις φωνές στο δρόμο, τους manáβηδες, τους κουλουρτζήδες, τα γαΐδουράκια που γκάριζαν και τις γειτόνισσες που γελούσαν, και περιμέναμε τότε να χτυπήσει το κουδούνι, να γλιτώσουμε. Κοι-

τάξαμε το δάσκαλο να ιδρώνει απάνω στην έδρα, να λέει, να ξαναλέει και να θέλει να καρφώσει στο μυαλό μας τη γραμματική, μα ο νους μας ήταν έξω στον ήλιο και στον πετροπόλεμο γιατί πολύ αγαπούσαμε τον πετροπόλεμο και συχνά πηγαίναμε στο σχολειό με το κεφάλι σπασμένο.

Το 9^ο απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το βιβλίο:

Αλεξίου, Ε. (1978). *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή*. Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 211

Ο Φραντζέσκος

Στην Πρώτη Τάξη η πρώτη ώρα ξοδεύεται να πουν τα παιδιά ένα-ένα με τη σειρά το μάθημά τους και να δείξουνε στη δασκάλα τα γραφτά τους. Η διαδικασία αυτή γινόταν εντελώς ήσυχα και δίχως φασαρία, σα να 'τανε, για να μην ενοχλήσουμε τον ύπνο του Φραντζέσκου. Άμα τελειώσει η εξέταση των παιδιών, η δασκάλα αρχίζει να διδάσκει το παρακάτω. Η διδασκαλία των ελληνικών στην Πρώτη Τάξη έχει μεγάλη ποικιλία και πολύ ενδιαφέρον, μα θέλει και τέχνη και κόπο. Ο δάσκαλος πρέπει να καταφέρει να κινηθούν όλα τα αισθητήρια του παιδιού, η ακοή, η όραση, η αφή, για να εντυπωθεί έτσι καλύτερα στο άπλαστο μυαλό το καινούργιο γράμμα που διδάσκεται. Σ' αυτό μου τον απερίγραπτο αγώνα, να μπορέσω να ξυπνήσω το ανθρώπινο κουτάβι, και στον αγώνα των παιδιών να καταφέρουν να νιώσουν τα ακατανόητα ιερογλυφικά που έγραφα και απάγγελνα, ο Φραντζέσκος εξακολουθούσε να κοιμάται. Έπειτα, για να συμπληρωθεί η παράδοση, τα παιδιά έπρεπε να πουν μαζί μου το καινούργιο μάθημα: να γίνει η «εν χορώ» διδασκαλία. Η στιγμή αυτή είναι απολύτρωση και πανηγύρι: περάσαμε και τις σημερινές συμπληγάδες, πάει κι αυτό το γράμμα, το μάθαμε! Ξαλαφρωμένοι, δάσκαλος και παιδιά, απολαβαίνομε τους καρπούς των κόπων μας. Τριάντα στόματα ξεφωνίζουμε με κέφι κι ενθουσιασμό, όλοι μαζί, το καινούργιο μάθημα : Ρορρ, ρα, ρε, ρι, ρο, ρόοο - κα...

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλεξίου, Ε. (1978). *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βαρέλης, Φ. (1982). *Μορφές ζωής: Βιβλίο Δεύτερο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Βαρέλης, Φ. (1996). *Ο Δάσκαλος*. Ρόδος: Εκδόσεις Δημόσιας Βιβλιοθήκης Ρόδου.
- Βιζυηνός, Γ. (1971). *Αι συνέπειαι της παλαιάς ιστορίας*. Αθήνα: Γαλαξίας.
- Ιορδανίδου, Α. & Σφυρόερα, Μ. (2007). *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ / Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ιωάννου, Γ. (1982). *Εφήβων και μη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Καζαντζάκης, Ν.(n.d.). *Αναφορά στον Γκρέκο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελ. Καζαντζάκη.
- Καραντζόλα, Ε. (2000). *Γραμματική, γλωσσικό μάθημα και προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα: Από τη σύσταση του ελληνικού κράτους ως τη μεταπολίτευση. Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 1-6. Ανακτήθηκε: Δεκέμβριος 01, 2010 από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm>
- Κουτσούρη, Α. (2007). *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Δημοιοργικές δραστηριότητες και διαδικασία μάθησης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ / Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Κυριακοπούλου, Α. (2009). “Αλληλοκατανόηση μεταξύ δασκάλου και μαθητή: Αδυναμίες και προβλήματα”. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 10, 17-29.
- Μήτσης, Ν. (1999). *Η διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η επίδραση της Γλωσσικής επιστήμης στην εξέλιξή της*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούσκας, Ν. (2009). “Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο”. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 6, 28-41.
- Φραγκουδάκη, Α. (2007α). *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ / Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φραγκουδάκη, Α. (2007β). *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ / Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας, στο: Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σ. 35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.