

Χρ. Τσολάκης, Κ. Αδαλόγλου, Α. Αυδή,
Ν. Γρηγοριάδης, Α. Δανιήλ, Ι. Ζερβού, Ε. Λόππα,
Δ. Τάνης, Β. Ιντζίδης, *Έκθεση-Έκφραση*, Ενιαίο
Λύκειο, τεύχος Γ', ΟΕΔΒ, 2001, (α' έκδοση)

Η κριτική παρουσίαση ενός σχολικού εγχειριδίου που αφορά μαθήματα τα οποία, αντικειμενικά έχουν ιδεολογικό προσανατολισμό (έχουν αποκληθεί και φρονηματιστικά), όπως αυτό της Έκθεσης, αποτελεί ένα σύνθετο εγχείρημα: Κατ' αρχάς δεν μπορεί να αποσπαστεί από το σύνολο του αναλυτικού σχολικού προγράμματος σπουδών του οποίου αποτελεί οργανικό τμήμα και συντελεί στην εκπλήρωση των κεντρικών στόχων του. Κατά δεύτερο λόγο πρέπει να δειχθούν οι ποικίλες και πολύτροπες συνάψεις του με αυτούς τους στόχους. Συνάψεις όχι πάντοτε απειθείας αναγωγικές, συχνά και αντιθετικές σε επιμέρους ζητήματα, λόγω και της ιδιαίτερης φύσης του μαθήματος. Κατά τρίτο λόγο συνδέεται με τον στόχο της κριτικής: απευθύνεται δηλαδή στους συγγραφείς του βιβλίου προκειμένου να πάρουν υπόψη τους τις όποιες επισημάνσεις και να «βελτιώσουν» τις όποιες αδυναμίες (αδυναμίες σε σχέση με τι και βελτίωση με τι στόχο;) ή επιχειρεί μια γενικευτική κρίση για την πραγματική λειτουργία του βιβλίου και τον τρόπο με τον οποίο εισάγει τον μαθητή σε πραγματικά πλαίσια ανθρώπινων σχέσεων και δραστηριοτήτων;

Επειδή ο χώρος που έχουμε στη διάθεσή μας δεν είναι αρκετός για την ουσιαστική ανάδειξη όλων των προηγούμενων θα περιοριστούμε σε μερικές ενδεικτικές πρώτες επισημάνσεις με στόχο να επανέλθουμε σε μια συνολική αναλυτική προσέγγιση όλων

των εγχειριδίων *Έκθεσης-Έκφρασης* και των τριών τάξεων του Λυκείου.

Το βιβλίο *Έκθεση-Έκφραση* της Γ' τάξης του Ενιαίου Λυκείου (Ε.Ε. Γ') αποτελεί επεξεργασία (κυρίως σε επίπεδο μορφής) του παλαιότερου εγχειριδίου (έκδοση 1987) με την προσθήκη ενός νέου κεφαλαίου («Δίκαιος και Άδικος Λόγος») και τον εμπλουτισμό των άλλων κεφαλαίων με θέματα και αντίστοιχα κείμενα. Αυτό το γεγονός σηματοδοτεί και την πρώτη μεγάλη αδυναμία του. Αναπαράγει την μεθοδολογική σύγχυση που χαρακτήριζε το παλιό και ταυτόχρονα εισάγει ένα πλήθος νέων πληροφοριών οι οποίες παρατίθενται με τρόπο αποσπασματικό και συχνά χωρίς οργανική ένταξη στις θεματικές ενότητες των κεφαλαίων.

Το πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου έχει τίτλο «Πειθώ» και στόχος του είναι να γνωστοποιήσει τους τρόπους και τις μορφές πειθούς. Η *Ρητορική* του Αριστοτέλη και οι αρχές της Τυπικής Λογικής αποτελούν τις θεωρητικές πηγές του. Ο αναγνώστης καλείται να κατανοήσει τα είδη των συλλογισμών (επαγωγικός, παραγωγικός, αναλογικός) καθώς και τη διαδικασία αξιολόγησης επιχειρημάτων και τεκμηρίων. Χωρίς καμιά προπαιδεία στις αρχές της Λογικής (έννοιες, κρίσεις, αρχές του Ορθού Λόγου) πρέπει να αφομοιώσει έναν μηχανιστικό και τυποποιημένο τρόπο σκέψης, που δεν μπορεί να εφαρμοστεί πάντοτε και συχνά καταλήγει σε αδιέξοδο. Τα παραδείγματα που παρατίθενται είναι μάλλον αφελή

ενώ κανένα από αυτά δεν συσχετίζεται με άλλες γνωστικές εμπειρίες των μαθητών (π.χ. με τη μαθηματική επαγωγή, τη σχέση αξιωμάτων-θεωρημάτων στη Γεωμετρία, κ.λπ.) για να γίνει τουλάχιστον πιο απτή η όποια αξία –έστω και ιστορική– έχουν.

Οι αρχές της Τυπικής Λογικής εμφανίζονται σαν ο μοναδικός τρόπος για να αξιολογηθεί η αποδεικτικότητα ενός επιχειρήματος. Οι ανατροπές που έχει προκαλέσει στην αριστοτελική Λογική η ανάπτυξη της φιλοσοφίας και των επιστημών αγνοούνται συστηματικά, έστω και αν οι μαθητές συναντούν σε άλλα μαθήματα που διδάσκονται διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης της σκέψης και της επιχειρηματολογίας τους (π.χ. τη συμβολική Λογική της Άλγεβρας ή τη μαθηματική Ανάλυση).

Η μεθοδολογική τυποποίηση συχνά συνοδεύεται και από τη μεθοδολογική σύγχυση, γιατί τι άλλο μπορεί να προκαλέσει στον μαθητή η παράθεση ενός αποσπάσματος από το θεατρικό έργο του Ιονέσκο Ρινόκερος κάτω από τον ορισμό της έννοιας των παραλογικών συλλογισμών και των σοφισμάτων; Αν αυτό δεν είναι υπονόμηση των όσων διδάχθηκε ως τότε ο μαθητής, είναι σίγουρα υπονόμηση της έννοιας της τέχνης.

Αλλά και η προσέγγιση των τρόπων πειθούς (επίκληση στη λογική, στο συναίσθημα, στο ήθος του πομπού) γίνεται με αποσπασματικό, μηχανιστικό και ανορθόλογο τρόπο. Ούτε καν οι αρχές του ...Αριστοτέλη δεν εφαρμόζονται. Αλλού υπάρχουν ορισμοί ενώ αλλού απουσιάζουν. Αλλού παραδείγματα, συλλογισμοί και ορισμοί συγκρούονται (π.χ. στην ενότητα «επίθεση στο ήθος του αντιπάλου»), ενώ δεν διασαφηνίζεται πουθενά τότε η «επίκληση στην αυθεντία» λειτουργεί σαν παράδειγμα και τότε σαν τρόπος πειθούς.

Η αταξία στη διάθρωση αυτού του κε-

φαλαίου είναι έκδηλη από την αρχή ως το τέλος του. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αφορά το τμήμα που στεγάζεται κάτω από τον τίτλο «επίκληση στη λογική». Τα κείμενα που περιλαμβάνει αφορούν ένα μεγάλο εύρος θεμάτων: από την Ανώτατη Εκπαίδευση, το «δίκαιο του ισχυρού», την ψυχολογία των νεοελλήνων με βάση την οδηγητική τους συμπεριφορά έως την «Τρίτη γενιά» των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το περιεχόμενό τους από παρωχημένο ή αφελές έως εξαιρετικά ενδιαφέρον και σημαντικό. Οι ερωτήσεις που συνοδεύουν τα κείμενα πολλαπλασιάζουν τα θέματα αλλά δεν παρέχεται πληροφοριακό υλικό για την επαρκή προσέγγισή τους (π.χ. κυρίως εκείνα τα οποία αφορούν τα πολιτιστικά δικαιώματα ή τη δράση του ΟΗΕ).

Στην ενότητα «Μορφές πειθούς» παρουσιάζονται τέσσερα κειμενικά είδη: η διαφήμιση, ο δικανικός λόγος, ο πολιτικός λόγος και ο επιστημονικός λόγος. Θεωρητικός στόχος αυτής της ενότητας είναι η αναγνώριση από τον αναγνώστη των ιδιαίτερων τεχνικών και τρόπων πειθούς που χρησιμοποιούνται σε κάθε κειμενικό είδος, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους και η αναπαραγωγή ενός αντίστοιχου λόγου.

Η υποενότητα για τον διαφημιστικό λόγο αποτελεί τη ...χαρά των πολυεθνικών εταιρειών. Δεν είναι μόνο το γεγονός ότι οι σελίδες είναι γεμάτες από διαφημίσεις, κυρίως εμπορικών προϊόντων, αλλά και το ότι ο μαθητής καλείται να λειτουργήσει κυρίως ως κριτικός της αποτελεσματικότητας μιας διαφήμισης. Η ιδεολογική και κοινωνική λειτουργία της διαφήμισης υποβαθμίζεται αφού σε τρεις μικρές παραγράφους, δυσδιάκριτες μέσα στο πλήθος των φωτογραφιών, θίγονται περιγραφικά τέτοια θέματα.

Το τμήμα που αφορά τον δικανικό λόγο περιλαμβάνει ένα μόνο κείμενο. Πρόκει-

ται για απόσπασμα του λόγου του Γ. Παπανδρέου στη «Δίκη της Λαμίας» το 1922, στην οποία υπεράσπισε τους κατηγορηθέντες για εξύβριση του βασιλιά, υπογράφοντας το «Δημοκρατικόν Μανιφέστον». Στην παρατήρηση για τον εξεζητημένο χαρακτήρα αυτής της υποενότητας θα μπορούσε κάποιος να αντιτείνει ότι οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι με τον αρχαίο δικανικό λόγο οπότε είναι χρήσιμη η γνώση για τη «σύγχρονη» μορφή ύπαρξής του. Αλλά αναφέρονται και άλλα ερωτήματα. Γιατί, για παράδειγμα, να επιλεγεί ένα κείμενο γραμμένο στην καθαρεύουσα; Μήπως το μάθημα στοχεύει στην εξάσκηση των μαθητών στους τρόπους διατύπωσης μιας τεχνητής γλώσσας; Γιατί δεν πληροφορείται ο μαθητής – με κάποια υποσημείωση έστω – για την έκβαση της δίκης ώστε να αντιληφθεί ότι δεν αρκεί η ευγλωττία και η αποδεικτική επιχειρηματολογία ενός συνηγόρου για να μην καταδικαστεί ένας κατηγορούμενος, όπως συνέβη με τους υπογράφαντες το «Δημοκρατικόν Μανιφέστον»; Σε κανένα σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας δεν δίνεται η σχετική πληροφορία. Και ας σημειώσουμε εδώ ότι είναι ενδημική στο βιβλίο – όπως και στα αντίστοιχα των άλλων τάξεων του Λυκείου – η απουσία οποιασδήποτε αναφοράς στις ιστορικές συνθήκες κάτω από τις οποίες ή μέσα στις οποίες γράφτηκε κάποιο κείμενο.

Το αποκορύφωμα βέβαια της ενότητας είναι η τελευταία άσκηση που προτείνεται στους μαθητές. Καλούνται να αξιοποιήσουν τους τρόπους και τα μέσα πειθούς που εντόπισαν στην αγόρευση του Γ. Παπανδρέου προκειμένου «να υπερασπιστούν σε μια συζήτηση τα δικαιώματα ενός παιδιού το οποίο υποχρεώθηκε από τους γονείς του να εγκαταλείψει το σχολείο για να εργαστεί» (σ. 67). Ως συμβουλή – προκειμένου

να γίνουν πιο πειστικοί – προτείνεται να εντάξουν το γεγονός σε ένα ευρύτερο πλαίσιο «π.χ. γενικά στο δικαίωμα του παιδιού στη μόρφωση» (ό.π.). Τι να πρωτοσχολιάσει κάποιος εδώ; Το ότι ζητάνε από παιδιά που παραβιάζεται πολύπλευρα το δικαίωμά τους στη μόρφωση να σχολιάσουν μια ακραία περίπτωση του ή ότι καλούνται να κατηγορήσουν τους «κακούς γονείς» που υποχρέωσαν (γιατί άραγε;) το παιδί τους να δουλέψει αντί να πάει στο σχολείο;

Επέκταση της λογικής που διακρίνει την προηγούμενη ενότητα παρατηρούμε και σε αυτήν που αναφέρεται στον πολιτικό λόγο. Ο υποτυπώδης ορισμός του (προτρεπτικός χαρακτήρας, κυριαρχία της λογικής επιχειρηματολογίας) συνοδεύεται από έναν αοριστολογικό αφορισμό της προπαγάνδας. Από τα κείμενα που συνοδεύουν τον ορισμό δεσπόζουν ένα απόσπασμα λόγου του Ε. Βενιζέλου μετά τα γεγονότα του 1909 (εδώ ο μαθητής, μεταξύ των άλλων, καλείται να μεταγράψει ένα τμήμα του στη δημοτική) και η ομιλία του Κ. Καραμανλή κατά την τελετή ένταξης της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα το 1979. Οι ερωτήσεις-ασκήσεις που ακολουθούν το κείμενο απλά εξασκούν τον μαθητή σε όλους τους πιθανούς τρόπους έκφρασης της συμμόρφωσης και της συναίνεσης του με την «Ερωπαϊκή Ιδέα» του ομιλητή. Και για να κατανοήσει ο αναγνώστης τελικά το τι σημαίνει ...προπαγάνδα παρατίθεται και ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Χίτλερ «Ο Αγών μου» με ερωτήσεις που αφορούν την αξιολόγηση ενός επιχειρηματός του με βάση τις αρχές της εγκυρότητας, της αλήθειας, της ορθότητας και την ανασκευή άλλων επιχειρημάτων του σε ...200-300 λέξεις (σ. 79).

Στην ενότητα «Η πειθώ στον επιστημονικό λόγο» προτείνονται προς παρατήρηση και επεξεργασία κείμενα που σχετίζονται

με τη θανατική ποινή, με ένα πολύ εξειδικευμένο θέμα της Φυσικής –την Ανθρωπική αρχή– καθώς και μια πληθώρα αποσπασματικά κείμενα για το ρόλο της επιστήμης στην κοινωνία. Εκτός από μια πρώτη επισήμανση για την απαιτητικότητα ορισμένων κειμένων (το κείμενο του Ι. Μανωλεδάκη για τη θανατική ποινή και του Γ. Γραμματικάκη για την Ανθρωπική αρχή απαιτούν «επαρκείς αναγνώστες») εκείνο που κατεξοχήν διακρίνει την ενότητα είναι η ασυνέπεια μεταξύ του τι ορίζεται ως επιστημονικό κείμενο και του τι πραγματικά παρατηρεί ο αναγνώστης.

Ο επιστημονικός λόγος ορίζεται ως «περιγραφικός, ερμηνευτικός, αποδεικτικός» που οφείλει «να είναι απρόσωπος και αντικειμενικός», αφού «στην επιστήμη επικρατεί η λογική χρήση της γλώσσας και όχι η συγκινησιακή» (σ. 84). Ο ίδιος ο ορισμός αυτοπαγιδύεται με την απλοϊκότητα και την αντιφατικότητά του (τι σημαίνει «απρόσωπος και αντικειμενικός» και ποια τα όρια και η λειτουργία της συγκινησιακής χρήσης της γλώσσας στην επιστήμη;) και προκαλεί αντίστοιχα αδιέξοδα. Έτσι στο κείμενο του Ι. Μανωλεδάκη –το οποίο και παρερμηνεύεται καθώς εμφανίζεται να τάσσεται υπέρ της θανατικής ποινής και αντιπαρατίθεται με κείμενο της Διεθνούς Αμνηστίας με το ίδιο θέμα– ο αναγνώστης εντοπίζει στην καταληκτική του παράγραφο όχι απλώς μια έντονη συγκινησιακή φόρτιση αλλά και προτροπή που ακυρώνει την εισαγωγική ερμηνεία των συγγραφέων του βιβλίου. Ο Μανωλεδάκης προτρέπει σε έναν αγωνιστικό προσανατολισμό κατά των δομών της κοινωνίας που προσβάλλουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κατά των ποινών συνολικά. Οι ασκήσεις που προτείνονται στο τέλος του κειμένου όχι μόνο αγνοούν τη θέση του συγγραφέα αλλά για να

εξαλείψουν την προφανή αντίφαση με τον ορισμό για τον απρόσωπο χαρακτήρα του επιστημονικού λόγου προτείνουν στον μαθητή να γράψει έναν επίλογο «υιοθετώντας τον ουδέτερο τόνο που χαρακτηρίζει το υπόλοιπο κείμενο». Ανάλογα και στο κείμενο του Γ. Γραμματικάκη το οποίο περιλαμβάνει πλήθος λογοτεχνικών σχημάτων –άρα και συγκινησιακή λειτουργία της γλώσσας– ο μαθητής καλείται να καταγράψει «το ειδικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν οι φυσικές επιστήμες» και να γράψει με αυτές δικές του προτάσεις(σ. 96)!

Μετά από όλα αυτά έρχεται η σειρά του δοκιμίου. Στο σχετικό κεφάλαιο και μετά από την παράθεση διαφορετικών και αντικρουόμενων ορισμών για το τι είναι και τι δεν είναι δοκίμιο ο αναγνώστης διαβάσει ότι είναι «επισημάνει κάθε προσπάθεια να περιχαρακωθεί μέσα σε έναν ορισμό. Το βέβαιο είναι ότι έχει ασαφή χαρακτήρα και άλλοτε προσεγγίζει τη λογοτεχνία και άλλοτε την επιστήμη ή τη φιλοσοφία» (σ. 111).

Με αυτές τις ασαφείς κατευθύνσεις καλούνται οι μαθητές να προσεγγίσουν τα είδη του δοκιμίου (αποδεικτικού ή στοχαστικού) και τη σχέση τους με άλλα γραμματικά είδη, όπως το άρθρο και η επιφυλλίδα. Και σε αυτό το κεφάλαιο τα κείμενα είναι πολλά συχνά αποσπασματικά και αγγίζουν πολλά θέματα: μάζοποίηση, ποδόσφαιρο, καταναλωτισμός, τεχνική πρόοδος, κλωνοποίηση, τέχνη, πολιτιστικά μνημεία (υπάρχει βέβαια και αναφορά στα γλυπτά του Παρθενώνα με μια ...φωτογραφία –όχι κείμενο– της Μ. Μερκούρη), πληροφορική στην εκπαίδευση, εμπορευματοποίηση του πολιτισμού, χρήσεις του διαδικτύου και ...μητρικός θηλασμός.

Η άτακτη κατανομή της ύλης καθιστά δύσκολη την κατανόηση των χαρακτηριστικών του δοκιμίου. Η επιλογή των κειμένων

είναι επίσης προβληματική καθώς ανθολογούνται κείμενα συχνά ανεπίκαιρα, άλλοτε δυσνόητα ενώ σε άλλα η αφαίρεση τμημάτων τους δυσχεραίνει τη νοηματική αλληλουχία τους.

Το νέο κεφάλαιο του βιβλίου έχει τίτλο «Δίκαιος και Άδικος Λόγος» και περιλαμβάνει θέματα που σχετίζονται με τις ανθρωπιστικές αξίες, τη δημοκρατία, την ελευθερία και τα αντίθετά τους. Παρά τις εισαγωγικές διακηρύξεις εκείνο που τελικά παρατηρούμε είναι κυριολεκτικά ένα παραλήρημα ελληνοκεντρισμού καθώς κάθε δημοκρατική κατάκτηση, κάθε αξία ελευθερίας ταυτίζεται με τον ελληνισμό. Ανάμεσα σε αξιολόγια κείμενα παρεμφερούς κείμενα θρησκευτικής σκοπιμότητας –άσχετα με το θέμα της ενότητας- αλλά και απαράδεκτες γενικεύσεις προβληματικές για άλλους πολιτισμούς. Έτσι παρατίθεται μια σχηματική διάκριση μεταξύ «ελληνικής και εβραϊκής ηθικής» (σ. 225) με καταφανή την υπεροχή της πρώτης, άλλοτε εμφανίζεται η Ελλάδα να προστατεύει «τα ανθρώπινα δικαιώματα αιώνες πριν τα ανακαλύψει η Ευρώπη» (σ. 233), αλλού ταυτίζεται η γέννηση του εθνικισμού με τον θρησκευτικό φανατισμό των Εβραίων (σ. 243), να στοιχίζονται οι λαοί της Ανατολής πίσω από τον Μεσσιανισμό που «έχει να κάνει με τη φεουδαρχία της Ανατολής, η οποία ωστόσο δεν επηρέασε το αρχαίο ελληνικό πνεύμα το οποίο παρέμεινε αλώβητο από τέτοιες επιδράσεις» (σ. 254) και το οποίο συνολικά αντιτάσσεται «στον μεσσιανισμό, στον θεοκρατισμό και στον σατραπισμό της Ανατολής» (σ. 254). Μόνο δύο μικρά αποσπασματικά κείμενα υποβαθμισμένα στο τέλος της ενότητας (σ. 259-260) σώζουν κάπως την τιμή της διαφορετικής άποψης καθώς εντοπίζουν πλευρές του μεσσιανισμού και στην ελληνική κοινωνία.

Στην προσπάθεια των συγγραφέων του βιβλίου να αναδειχθεί η σχέση μεταξύ «εθνικής αγωγής και ολοκληρωτισμού» παρατίθενται κείμενα από αναγνωστικά του Δημοτικού στην Ελλάδα επί Μεταξά και στην Αλβανία επί Χότζια. Η επιλογή είναι τουλάχιστον αφελής αφού τα αποσπάσματα επικεντρώνονται σε επαινούς της προσωπικότητας των δικτατόρων. Οι ασκήσεις του βιβλίου αφορούν κυρίως τα μορφοσυντακτικά στοιχεία της γλώσσας των κειμένων. Το «ηθικό» όμως δίδαγμα συνοψίζει: «Όλες οι δικτατορίες μοιάζουν και όταν ακόμη ανήκουν σε διαμετρικά αντίθετες παρατάξεις. Έτσι η δικτατορία του Ενβέρ Χότζια, που είναι η δικτατορία του προλεταριάτου, συγγενεύει έως που ταυτίζεται με τη δικτατορία της 4ης Αυγούστου, κι αν ήταν πρώτος στόχος της τελευταίας ο διωγμός των προλετάρων κομμουνιστών(sic!), δηλαδή ανθρώπων που στην Αλβανία αποτελούσαν τον κοινωνικό ιστό της πρώτης δικτατορίας» (σ. 247).

Θα περιμέναμε από τους συγγραφείς του βιβλίου μια στοιχειώδη τουλάχιστον γνώση βασικών όρων της μαρξιστικής πολιτικής θεωρίας –όπως είναι η δικτατορία του προλεταριάτου- αντί για την αναπαραγωγή ιδεοληπτικών κοινοτοπιών που παραπέμπουν στη θεωρία περί μαύρου και κόκκινου φασισμού. Δεν φτάνει που δεινοπάθησαν οι κομμουνιστές (όχι πάντοτε προλετάριοι) και ο Μαρξ από τους κάθε λογής Ενβέρ Χότζια, ήρθε και η τιμωρία τους μέσα από τις σελίδες της ΕΕΓ΄!

Ιδιαίτερος λόγος πρέπει να γίνει και για την εικονογράφηση του βιβλίου που ενισχύει τις αδυναμίες του και εμποδίζει ακόμη και τη στοιχειώδη λειτουργικότητά του (είναι χαρακτηριστικό ότι δεν υπάρχει –πλην ελαχίστων- αρίθμηση των ασκήσεων αλλά σήμανσή τους με πολύχρωμα γεωμε-

τρικά σχήματα). Η εικονογράφηση διακρίνεται από αμφιβόλου ποιότητας χιούμορ, συχνά από σεξιστικούς συμβολισμούς και σε ορισμένες περιπτώσεις από ρατσιστικές υποδηλώσεις (π.χ. οι φωτογραφίες που συνοδεύουν το δοκίμιο με τίτλο «Η δύναμη της μάζας» εικονίζουν μουσουλμάνους, φιγούρες και ανθρώπους από την «Ανατολή»). Πρέπει επίσης να επισημάνουμε και το μεγάλο πλήθος των τυπογραφικών λαθών που δεν έχουν διορθωθεί παρά το γεγονός ότι το βιβλίο βρίσκεται στην τρίτη ανατύπωσή του.

Μια αναλυτική κριτική του βιβλίου με βάση τις προϋποθέσεις που θέσαμε στην αρχή του κειμένου μας θα πρέπει να πάρει υπόψη της και το εγχειρίδιο «Θεματικοί κύ-

κλοι» που συνοδεύει με υποστηρικτικό υλικό (κυρίως άρθρα) τους θεματικούς άξονες των βιβλίων Έκθεσης-Έκφρασης και των τριων τάξεων του Ενιαίου Λυκείου. Επιγραμματικά θα αναφέρουμε ότι τα κριτήρια επιλογής των κειμένων παρόλο που είναι πιο διευρυνμένα δεν κατορθώνουν να δώσουν μια πραγματικά πολυφωνική εικόνα της σύγχρονης και παλαιότερης διανοητικής δημιουργίας. Το μοντέλο που τελικά επικρατεί αναπαράγει μια πολύχρωμη μονοφωνία. Τα αποτελέσματά της αποτυπώνονται με εξαιρετικά παραστατικό τρόπο στις βαθμολογίες των μαθητών στις πανελλαδικές εξετάσεις. Και αυτό είναι το λιγότερο!

Αιμιλία Καραλή