

σεις, εἶναι γραπτές, παρὰ τὴν ἀντίθετη πρόβλεψη τῶν προδιαγραφῶν δομικῶν ἀσκήσεων. Ὅδηγίες γιὰ προφορικὴ ἐκτέλεση ἀσκήσεων δὲ δίνονται, παρὰ μόνον ἔμμεσα καὶ συμπτωματικά, μὲ ἀποτέλεσμα ἢ συντριπτικὴ πλειοψηφία τῶν δασκάλων νὰ μὴν τίς υἰοθετεῖ.

Ἄλλη συνέπεια τῆς ἀποκλειστικότητας τῶν γραπτῶν ἐργασιῶν εἶναι ἡ χρονικὴ τους διάρκεια νὰ ἐλαχιστοποιεῖ ἢ νὰ καταργεῖ τὸ διαθέσιμο γιὰ τίς λοιπές μορφές ἀσκήσεως στὴν προφορικὴ ἐπικοινωνία χρόνο.

Σὲ τελευταία ἀνάλυση, θὰ μπορούσε νὰ ἀποφανθεῖ κανεὶς ὅτι τὰ διδακτικὰ βιβλία, σὲ ὅ,τι ἀφορᾷ στὴ γλωσσικὴ ἐπεξεργασία — ἐνῶ κατὰ τεκμήριο δὲν υἰοθετοῦν ἐπικοινωνιακές πρακτικὲς παράλληλα μὲ τίς γλωσσικές — δὲν ἀνταποκρίνονται στίς προσδοκίες τῶν Α.Π. γιὰ καλλιέργεια τῆς ἰκανότητας παραγωγῆς καὶ χρήσης προτάσεων κατὰ τὴν ἔννοια τῆς δομικῆς προσέγγισης, τῆς ὁποίας τίς ἀρχές τὰ ἴδια τὰ Α.Π. ἐπικαλοῦνται.¹⁰

Τὸ τελικὸ συμπέρασμα εἶναι ὅτι μὲ τὰ ἐγχειρίδια γλωσσικῆς διδασκαλίας τοῦ δημοτικοῦ σχολείου *Ἡ Γλῶσσα μου* γίνεται κάποια προσπάθεια γιὰ προώθηση ἐνὸς μοντέλου δομικοῦ τύπου ἢ ὁποία δὲν εἶναι πάντοτε συνεπὴς πρὸς τίς ἀρχές τοῦ δομομοῦ. Ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος, παρὰ τὰ ὑποστηριζόμενα στὸ Α.Π. καὶ στὰ «βιβλία τοῦ δασκάλου», ἡ γλῶσσα δὲν ἀντιμετωπίζεται συστηματικὰ οὔτε διδάσκεται ἐπαρκῶς ὡς μέσο ἐπικοινωνίας. Αὐτὸ ἄλλωστε εἶναι προφανές τόσο ἀπὸ τὸ εἶδος τῶν ἀσκήσεων/δραστηριοτήτων πού ἀνατίθενται στοὺς μαθητές, ὅσο καὶ ἀπὸ τὴν αὐστηρὴ καὶ ἄκαμπτη μορφή τῶν βιβλίων τὰ ὁποῖα δὲν ἐπιτρέπουν στὸν διδάσκοντα νὰ ἀναλάβει πρωτοβουλίες καὶ νὰ κινηθεῖ πέρα καὶ ἔξω ἀπὸ τίς προδιαγραφές πού ἔχουν θέσει οἱ συντάκτες τους.

Βεβαίως, μειονεκτήματα ὅπως αὐτὰ πού ἐπισημάναμε, εἶναι φυσικὸ νὰ ὑπάρχουν σὲ μιὰ πρώτη προσπάθεια ἀναμόρφωσης τοῦ μαθήματος τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας. Ὅμως, τὸ πείραμα διαρκεῖ ἤδη περισσότερο ἀπὸ μιὰ δεκαετία καὶ μιὰ νέα προσπάθεια ἐκσυγχρονισμοῦ τοῦ μαθήματος εἶναι σήμερα ἀναγκαῖα καὶ ἐπιβεβλημένη ὕστερα ἀπὸ τίς ἐξελίξεις πού σημειώθηκαν στὸν τομέα τῆς ἐφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Κατὰ τὴν ἀπόψή μας, μιὰ νέα ἀπόπειρα ἀλλαγῆς στὸν χῶρο τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας, συνεπάγεται καὶ μιὰ ταυτόχρονη προσπάθεια μετατόπισης ἀπὸ τὸ δομικὸ πρὸς τὸ ἐπικοινωνιακὸ μοντέλο, στὰ πλαίσια βεβαίως τῶν δυνατοτήτων καὶ τῶν δεδομένων τῆς σύγχρονης σχολικῆς πραγματικότητας.

10. ΠΑΠΑΡΙΖΟΣ 1989, σσ. 87-8.

6.2. Ἡ Γλωσσικὴ Διδασκαλία στὴ Δευτεροβάθμια Ἐκπαίδευση

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑΣ ΚΛΑΔΟΣ ΠΟΛΥ ΠΡΟΣΦΑΤΟΣ ΣΤὸν Χῶρο τῆς Δ.Ε. ὅπου ἡ ἀντίληψη πού ἐπικράτησε ἀπὸ τὴν ἴδρυση τοῦ νεοελληνικοῦ κράτους καὶ διατηρήθηκε σχεδὸν μέχρι τὴ δεκαετία τοῦ 1970, ἦταν ὅτι στὴν ἐκπαιδευτικὴ αὐτὴ βαθμίδα δὲν εἶναι ἀναγκαῖα ἡ διδασκαλία τῆς μητρικῆς γλώσσας ἀλλὰ μόνον τῆς ἀρχαίας Ἑλληνικῆς.¹¹

Ἀφετηρία γιὰ τὸ ξεπέραςμα τῆς νάρκης στὴν ὁποία εἶχε περιπέσει ἡ διδασκαλία τῆς μητρικῆς γλώσσας, ἀποτέλεσε ἀναμφισβήτητα ἡ ἀπόφαση τῆς Ἑλληνικῆς Πολιτείας νὰ καθιερώσει στὰ 1976 τὴ δημοτικὴ, ὡς ἐπίσημη γλῶσσα στὴν ἐκπαίδευση καὶ τὴ διοίκηση, γιατί, πέρα ἀπὸ τὸ γεγονός ὅτι ἔδινε τέλος σὲ μιὰ πολύχρονη καὶ καταστρεπτικὴ γιὰ τὸν Νέο Ἑλληνισμό διαμάχη, ἀνοίγει ταυτόχρονα τὸν δρόμο γιὰ τὸν ἐκσυγχρονισμὸ τοῦ γλωσσικοῦ μαθήματος, ἀφοῦ σὰν πρῶτο βῆμα καθιέρωνε τὴ χρῆση καὶ διδασκαλία τῆς ζωντανῆς γλώσσας στὰ σχολεῖα μας. Αὐτὴ, λοιπόν, ἡ ἀπρόσκοπτη διδασκαλία τῆς ὁμιλουμένης γλώσσας — πού παρουσίαζε λόγω ἱστορικῶν συνθηκῶν τίς γνωστὲς ἰδιομορφίες — ἦταν φυσικὸ νὰ δημιουργεῖ μιὰ σειρά ἀπὸ δυσκολίες καὶ ἐρωτηματικά, τῶν ὁποίων ἡ ἀντιμετώπιση καὶ ἐπίλυση ὀδηγοῦσε στὴν ὄλο καὶ αὐξανόμενη ἀναγνώριση τοῦ ρόλου καὶ τῆς σημασίας τῆς γλωσσικῆς ἐπιστήμης.

Καρπὸς ὄλων αὐτῶν τῶν προβληματισμῶν καὶ πειραματισμῶν ὑπῆρξε τελικὰ ἡ συγγραφὴ τῆς *Νεοελληνικῆς Γλώσσας γιὰ τὸ Γυμνάσιο* τῶν Π. Κάνδρου, Ε. Λάναρη, Α. Μουμτζάκη, Δ. Τάνη καὶ Χρ. Τσολάκη (1984).

Τὸ πρῶτο θετικὸ στοιχεῖο εἶναι τὸ γεγονὸς ὅτι ἡ πρώτη σειρά τῶν ἐγχειριδίων συντάχθηκε ἀπὸ μιὰ πολυμελῆ ομάδα συγγραφέων, πράγμα πού ἐκφράζει τὴν ἀρχὴ μιᾶς νέας ἀντίληψης γιὰ τὴ συγγραφὴ διδακτικῶν βιβλίων γλωσσικῆς διδασκαλίας.

Ἀπὸ ἀποψη μορφῆς ξεφεύγει ἐντελῶς ἀπὸ τὸν τύπο τῶν παραδοσιακῶν ἐγχειριδίων. Τὸ βιβλίο αὐτό (πού μόνο γιὰ λόγους εὐκολίας ἐκδόθη-

11. Γιὰ τὴν ἱστορία τοῦ γλωσσικοῦ μαθήματος στὴ ΔΕ καὶ γιὰ τίς ἐξελίξεις πού σημειώθηκαν κατὰ καιροὺς βλέπε ΜΗΤΣΗΣ 1995, σσ. 151-85.

κε σὲ τρία τεύχη Α', Β', καὶ Γ'), παρουσιάζει μιὰ ἐντελῶς νέα καὶ πρωτότυπη γιὰ τὴν ἑλληνικὴ σχολικὴ παράδοση διάρθρωση: Ἡ γλωσσικὴ ὕλη κατανέμεται σὲ σαράντα διδακτικὲς ἐνότητες οἱ ὁποῖες συγκροτοῦν τέσσερα ἐπίπεδα γλωσσικῆς διδασκαλίας πού ἀποκαλοῦνται «μέρη» καὶ κλιμακώνονται ὡς ἑξῆς:

Μέρος Α': «'Ο λόγος, προφορικὸς καὶ γραπτὸς. Οἱ λέξεις.»
(Ἐνότητες 1-4).

Μέρος Β': «Ἡ δομὴ τῆς πρότασης γενικά. Τὰ εἶδη τῆς πρότασης.» (Ἐνότητες 5-9).

Μέρος Γ': «Ἡ δομὴ τῆς πρότασης ἀναλυτικά.» (Ἐνότητες 10-30).
Τὸ μέρος αὐτὸ πού εἶναι καὶ τὸ πιὸ ἐκτεταμένο ὑποδιαιρεῖται σὲ μικρότερα μέρη ὡς ἑξῆς:

- I. «Ἀνάλυση τοῦ ΟΣ (ὀνομαστικοῦ συνόλου).» (Ἐνότητα 10).
- II. «Ἐξέταση τῶν μερῶν τοῦ ΟΣ.» (Ἐνότητες 11-19).
- III. Δομὴ τοῦ ὀνομαστικοῦ μέρους τῆς πρότασης.» (Ἐνότητα 20).
- IV. «Ἀνάλυση τοῦ ΡΣ (ρηματικοῦ συνόλου) καὶ ἐξέταση τῶν μερῶν του.» (Ἐνότητες 21-29).
- V. «Ἡ δομὴ τοῦ ρηματικοῦ μέρους τῆς πρότασης.» (Ἐνότητα 30).

Μέρος Δ': «Σύνδεση ὄρων καὶ προτάσεων.» (Ἐνότητες 31-40).

Ἡ διάρθρωση τῶν ἐγχειριδίων, ὅπως εὐκόλα διαπιστώνουμε, ἔχει μεταβληθεῖ ριζικὰ σὲ σχέση μὲ τὰ προηγούμενα σχολικὰ ἐγχειρίδια καὶ αὐτὸ ὀφείλεται στὸ γεγονός ὅτι ἡ νέα σειρά δὲν στηρίζεται πλέον στὶς παραδειγματικές, ἀλλὰ κυρίως στὶς συνταγματικές σχέσεις τῆς γλώσσας.

Πέρα ὅμως ἀπὸ τὴν ἀνανεωμένη μορφή πού παρουσιάζουν τὰ νέα ἐγχειρίδια καὶ μὲ τὴν ὁποία καταργεῖται ἡ διάρθρωση τῆς ὕλης, ὅπως εἶχε ἐπιβληθεῖ ἀπὸ τὴν παραδοσιακὴ μέθοδο, πρέπει νὰ ἐπισημάνουμε καὶ μιὰ ἀντίστοιχη πρόοδο πού ἐπιτελεῖται στὸν τομέα τοῦ περιεχομένου.

Ἡ πρώτη διαπίστωση εἶναι ὅτι τὸ βῆρος τῆς ἐξέτασης μετατοπίζεται τώρα

—γιὰ πρώτη φορά— ἀπὸ τὴ «λέξη» στὴν «πρόταση», πράγμα πού σημαίνει ὅτι ἡ «λέξη» παύει πλέον νὰ ἀποτελεῖ τὴν κυρίαρχη μονάδα τῆς γραμματικῆς ἀνάλυσης. Μὲ τὸ νέο ἐγχειρίδιο, δηλαδή, ἔχουμε φτάσει σὲ μιὰ περισσότερο δυναμικὴ/λειτουργικὴ σύλληψη τοῦ γραμματικοῦ ὕλικου σύμφωνα μὲ τὴν ὁποία προβάλλεται κυρίως ἡ δομὴ τῆς γλώσσας καὶ ὄχι τὰ ἐπὶ μέρους στοιχεῖα πού τὴν ἀποτελοῦν, ἐνῶ καταβάλλεται ταυτόχρονα προσπάθεια ἢ ὕλη νὰ δοθεῖ σύμφωνα μὲ ὀρισμένες παιδαγωγικὲς ἀρχές τόσο σὲ γενικὰ πλαίσια, ὅσο καὶ στὰ πλαίσια τῆς κάθε μιᾶς ἀπὸ τὶς ἐπὶ μέρους διδακτικὲς ἐνότητες.

Πράγματι, ἡ πορεία πού διαγράφει σὲ γενικὲς γραμμὲς ἡ παρουσίαση τοῦ γλωσσικοῦ ὕλικου ἢ ὁποῖα ξεκινᾷ ἀπὸ τὸν σύνθετο λόγο γιὰ νὰ καταλήξει καὶ πάλι σ' αὐτὸν ὕστερα ἀπὸ μιὰ βαθμιαία, ἀναλυτικὴ καὶ ἱεραρχημένη ἐξέταση τῶν ἐπὶ μέρους δομῶν καὶ τῶν στοιχείων πού τὸν συνιστοῦν, δείχνει —πέρα ἀπὸ τὴν εὐθυγράμμιση τῆς προσπάθειας μὲ τὰ διδάγματα τῆς σύγχρονης γλωσσολογίας— καὶ μιὰ φανερὴ προσπάθεια τῶν συντακτῶν νὰ προσαρμόσουν τὴ διάρθρωση καὶ προσφορά τοῦ ὕλικου σύμφωνα μὲ τὶς στοιχειώδεις τουλάχιστον ἀπαιτήσεις τῆς παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης.

Καὶ ἡ προσπάθεια αὕτη γίνεται περισσότερο ἀνάγλυφη ἂν ἔρθουμε στὴν ἐξέταση τῶν ἐπὶ μέρους διδακτικῶν ἐνοτήτων στὶς ὁποῖες ἐπιχειρεῖται κάθε φορὰ ἡ συνειδητοποίηση καὶ στὴ συνέχεια ἡ ἀναπαραγωγή τῶν γλωσσικῶν φαινομένων μέσα ἀπὸ διαδικασίες ἐνεργητικὲς καὶ δημιουργικὲς. Καὶ συγκεκριμένα: Κάθε μιὰ ἀπὸ τὶς σαράντα διδακτικὲς ἐνότητες τοῦ βιβλίου διαιρεῖται σὲ τέσσερα μέρη καθένα ἀπὸ τὰ ὁποῖα περιλαμβάνει τὰ ἑξῆς:

Τὸ α' μέρος ἀποτελεῖ τὸ ἐρέθισμα μὲ τὸ ὁποῖο ἀρχίζει ἡ ἐργασία μέσα στὴν τάξη καὶ ταυτόχρονα τὸ θεματικὸ κέντρο καὶ τὸ σημεῖο ἀναφορᾶς ὀλόκληρης τῆς ἐνότητας. Τὸ μέρος αὐτὸ εἶναι ἓνα «κείμενο», δηλαδή ἓνα γλωσσικὸ *cognus*, τὸ ὁποῖο ἀναφέρεται σὲ ἓνα συγκεκριμένο τομέα ἢ πρόβλημα καὶ τοῦ ὁποίου σκοπὸς εἶναι:

«[...] νὰ ὀδηγηθοῦν οἱ μαθητὲς σὲ ἓνα θέμα σχετικὸ μὲ τὶς γνώσεις καὶ τὰ ἐνδιαφέροντά τους καὶ συγχρόνως νὰ τοὺς δοθεῖ ἡ εὐκαιρία νὰ ἐκφραστοῦν προφορικὰ ἀπαντώντας σὲ ὀρισμένες ἐρωτήσεις γενικότερης γλωσσικῆς σημασίας»¹²

οἱ ὁποῖες βρίσκονται βεβαίως διατυπωμένες κάτω ἀπὸ τὸ κείμενο.

«Οἱ ἐρωτήσεις ἀποβλέπουν στὴ νοηματικὴ προσέγγιση ὀρισμένων σημείων τοῦ κειμένου ἢ στὴν εὕρεση τῶν σχέσεων τους, καὶ ἐπίσης στὸ νὰ διευκρινιστεῖ ἡ σημασία μερικῶν λέξεων ἢ φράσεων».¹²

Τὸ κείμενο αὐτὸ τὸ ὁποῖο ἀποτελεῖ συνήθως διασκευασμένο ἢ μὴ ἀπόσπασμα συγχρόνου λογοτεχνικοῦ ἔργου καὶ σπανιότερα ἐπιστημονικοῦ ἔργου ἢ δημοσιεύματος τοῦ Τύπου, εἶναι ἐπιλεγμένο ὥστε νὰ

«[...] προσφέρεται... μὲ τὶς λέξεις ἢ τὶς προτάσεις του γιὰ τὴν ἐπισήμανση τῶν γραμματικῶν καὶ συντακτικῶν φαινομένων πού διδάσκονται κυρίως στὸ β' μέρος τῆς ἐνότητας».¹²

Τὸ β' μέρος πού ἔχει καὶ τὸν τίτλο *γλωσσικὰ στοιχεῖα*, ἀποτελεῖ ἀπὸ ἀπόφωτος γλωσσικῆς τὸν κορμὸ τῆς ἐνότητας, ἀφοῦ σ' αὐτὸ

«[...] γίνεται προσπάθεια νὰ περιγραφοῦν μὲ ἐπαγωγικὸ καὶ δημιουργικὸ τρόπο τὰ μορφοσυντακτικὰ φαινόμενα».¹³

Στὸ μέρος αὐτὸ δηλαδὴ, ξεκινώντας ἀπὸ τὰ δεδομένα τοῦ κειμένου πού παρουσιάστηκε στὴν τάξη, ἐπισημαίνεται τὸ φαινόμενο πού πρόκειται νὰ ἐξεταστεῖ, ἀναλύεται καὶ ἐπεκτείνεται στὴν συνέχεια ἢ ἐφαρμογὴ του σὲ πλῆθος ἄλλων παραδειγμάτων καὶ ἀσκήσεων πού ὑπάρχουν στὸ ἴδιο μέρος τῆς ἐνότητας καὶ μὲ τὶς ὁποῖες ἐπιδιώκεται ἡ

«[...] κριτικὴ-ἐνεργητικὴ στάση ἀπέναντι στὰ γλωσσικὰ φαινόμενα... καὶ ἡ ἐνεργητικὴ ἀναπαραγωγὴ τους».¹³

Ὅλη αὐτὴ ἡ ἐργασία ἢ ὁποῖα κατευθύνεται ἀπὸ τὸν καθηγητὴ καὶ ἢ ὁποῖα γίνεται μὲ διαλογικὸ τρόπο, ἔχει ὡς ἀπώτερο στόχο τῆς οἱ μαθητὲς «νὰ μὴν ἀπονημονεύουν τὰ γλωσσικὰ φαινόμενα... ἀλλὰ... νὰ κατανοοῦν τὸ λειτουργικὸ τους ρόλο.»¹³

Τὸ γ' μέρος πού ἔχει τὸν τίτλο *παραγωγικὸ-ὀρθογραφία* (ἐνότητες 1-30) καὶ *σημειολογία* (ἐνότητες 31-38) ἀποτελεῖ ἓνα ἐμβόλιμο μέρος στὸ ὁποῖο

«[...] δίνεται τὸ παραγωγικὸ, δηλαδὴ ἡ παραγωγὴ καὶ ἡ σύνθεση τῶν λέξεων, ἢ ἐξετάζονται οἱ σημασίες τῶν λέξεων σὲ διάφορες χρήσεις τους. Τὰ κεφάλαια γιὰ τὴν παραγωγὴ καὶ τὴν σημασία τῶν λέξεων εἶναι μικρὰ σὲ κάθε ἐνότητα καὶ ἔτσι ἡ ὕλη σκορπίζεται σὲ πολλὰς ἐνότητες. Ἡ διασπορὰ αὐτὴ ἦταν ἀναπόφευκτη,

12. ΚΑΝΔΡΟΣ - ΑΝΑΡΗΣ... κ.λπ. 1984 (β), σ. 17.

13. ΚΑΝΔΡΟΣ - ΑΝΑΡΗΣ... κ.λπ. 1984 (β), σ. 18.

γιατὶ ἀπὸ τὴ μέχρι τώρα πρακτικὴ ἀποδείχτηκε ὅτι ἡ συσώρευση τῆς ὕλης σὲ λιγότερες ἐνότητες, ἀλλὰ κατὰ μεγάλα κεφάλαια, δὲ βοηθοῦσε στὴν ἀφομοίωσή τους ἀπὸ τοὺς μαθητὲς».¹⁴

Καὶ ἐδῶ βεβαίως ἡ ἐξέταση τῶν διαφόρων κεφαλαίων τοῦ παραγωγικοῦ καὶ τῆς σημειολογίας δὲν εἶναι ἐντελῶς ἀνεξάρτητη καὶ ἀσύνηδη μὲ τὴν ὑπόλοιπη ἐνότητα, ἀλλὰ ξεκινᾷ πάντοτε ἀπὸ λέξεις πού ὑπάρχουν στὸ κείμενο τοῦ α' μέρους. Καὶ ἡ ἐνότητα κλείνει μὲ:

Τὸ δ' μέρος τὸ ὁποῖο ἔχει τὸν τίτλο *ἔκφραση - ἔκθεση*. Στὸ μέρος αὐτὸ γίνεται μιὰ προσπάθεια νὰ συμπληρώσουν οἱ μαθητὲς τὶς γνώσεις τους καὶ νὰ καλύψουν τὰ κενὰ τους σὲ ὅτι ἀφορᾷ τὸ θεματικὸ κέντρο τῆς ἐνότητας, νὰ πλουτίσουν τὸ λεξιλόγιό τους καὶ νὰ ἐφαρμόσουν τὰ ὅσα ἔμαθαν προηγουμένως ἐντάσσοντάς τα σὲ εὐρύτερα πλαίσια λόγου, τῆς παραγράφου καὶ τοῦ κειμένου. Ἔτσι, τὸ δ' μέρος ἀρχίζει μὲ τὴν παράθεση ἐνὸς λεξιλογίου μὲ τὸ ὁποῖο καλύπτεται πλήρως ἀπὸ πλευρᾶς λεξιλογικῆς ὁ τομέας στὸν ὁποῖο ἀναφέρεται τὸ κείμενο τῆς ἐνότητας. Μετὰ τὸ λεξιλόγιο ἀκολουθεῖ ἓνα πλῆθος ἀσκήσεων σὲς ὁποῖες ζητεῖται κυρίως ἀπὸ τοὺς μαθητὲς νὰ ἐντάξουν τὶς λέξεις πού ἔχουν μάθει, μέσα σὲ προτάσεις καὶ φράσεις. Πέρα ἀπὸ τὶς ἀσκήσεις, ὑπάρχουν ἀκόμη καὶ διάφορα κείμενα τὰ ὁποῖα «[...] ἔχουν σκοπὸ νὰ πλουτίσουν τὸν κόσμον τῶν μαθητῶν σχετικὰ μὲ τὸ θέμα τῆς ἐνότητας [...]»¹⁴

καὶ τὰ ὁποῖα συνοδεύονται ἀπὸ ἓναν ἰκανὸ ἀριθμὸ ἐρωτήσεων, πληροφοριῶν ποικίλου κάθε φορά περιεχομένου, ὀδηγιῶν γιὰ τὴν σύνταξη παραγράφων καὶ κειμένων καὶ τέλος θεμάτων γιὰ συζήτηση-ἔκθεση μὲ τὰ ὁποῖα κλείνει τὸ δ' μέρος καὶ μαζί ὀλόκληρη ἡ ἐνότητα. Αὐτὸ τὸ τελευταῖο σημαίνει ὅτι ὁ κλάδος τῆς ἐκθέσεως ἐντάσσεται μέσα στὰ πλαίσια τοῦ μαθήματος τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας καὶ ἀποτελεῖ ἐφαρμογὴ καὶ προέκταση τῶν γραμματικῶν γνώσεων.

Αὐτὴ τὴ διάφραση παρουσιάζουν ὅλες σχεδὸν οἱ ἐνότητες τοῦ βιβλίου καὶ πρέπει ἀκόμη νὰ σημειώσουμε ὅτι εἶναι φανερὴ ἡ προσπάθεια τῶν συντακτῶν γιὰ μιὰ ἀλληλουχία καὶ λογικὴ σύνδεση τῶν θεμάτων τῶν διαφόρων ἐνοτήτων καθὼς καὶ γιὰ ἓναν βαθμιαῖο πλουτισμὸ τοῦ λεξιλογίου καὶ τῆς ἐκφραστικῆς ἰκανότητος τῶν μαθητῶν. Πέρα ἀπ' αὐτά, πρέπει ἐπίσης

14. ΚΑΝΔΡΟΣ - ΑΝΑΡΗΣ... κ.λπ. 1984 (β), σ. 19.

νά συμπληρώσουμε ὅτι τὸ ἐγχειρίδιο εἶναι καθαρὰ σύγχρονο ἢ τύπου καὶ ἡ γλῶσσα πού περιγράφεται σ' αὐτὸ εἶναι κατὰ βάση ἢ Νεοελληνικὴ Κοινὴ, παρ' ὅτι μερικές φορές εἶναι φανερὴ ἢ προτίμηση πρὸς μιὰ ὀρισμένη δομὴ ἢ τύπο σὲ περιπτώσεις πού ἡ γλῶσσα μας διαθέτει περισσότερες τῆς μιᾶς λύσεις. Κι ἀκόμα πρέπει νὰ ἐπισημάνουμε τὸ γεγονός ὅτι ἡ ἔκθεση τῆς ὕλης συνοδεύεται ἀπὸ ἓνα πλῆθος πινάκων, ἐγχρώμων πλαισίων, σχεδίων καὶ εἰκόνων πού ἀναφέρονται στὸ θέμα τῆς ἐνότητας καὶ τονίζουν ἢ συμπληρώνουν διάφορα σημεῖα τῆς, καὶ μὲ τὸν τρόπο αὐτὸν ἀποτελοῦν ἐρέθισμα γιὰ τὸν μαθητὴ ὁ ὁποῖος παρακινεῖται νὰ ξεφυλλίσει καὶ νὰ περιεργαστεῖ τὸ ἐγχειρίδιο. "Ἄν ὕστερα ἀπ' ὅλα αὐτὰ προσθέσουμε καὶ τὴν παρατήρηση ὅτι τὸ λεξιλόγιο, τὰ κείμενα, τὰ θέματα, οἱ ἀσκήσεις καὶ οἱ διάφορες παρατηρήσεις, πού ὑπάρχουν σὲ ὅλες τὶς ἐνότητες, ἀναφέρονται στὴ σύγχρονη πραγματικότητα καὶ ὅτι πέρα ἀπὸ τὸν καθαρὰ γλωσσικὸ προορισμὸ τους φέρνουν τοὺς μαθητὲς σὲ ἐπαφὴ μὲ τὸν σύγχρονο κόσμον καὶ τὰ προβλήματά του, μὲ τὴν ἴδια δηλαδὴ τὴ ζωὴ, τότε μπορούμε νὰ συμπεράνουμε μὲ βεβαιότητα ὅτι μὲ τὰ ἐγχειρίδια αὐτὰ εἰσάγεται ἓνα ἐντελῶς νέο πνεῦμα στὸν τομέα τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας ἄγνωστο μέχρι σήμερα γιὰ τὰ σχολεῖα τῆς Δ.Ε. ὅπου τὸ μάθημα αὐτὸ δὲν εἶχε σχεδὸν καθόλου ἐπαφὴ μὲ τὴ ζωὴ καὶ μὲ τὸν σύγχρονο προβληματισμό.

Στὰ θετικὰ ἐπίσης βήματα πού πρέπει νὰ συνδεθοῦν μὲ τὴν νέα προσπάθεια, ἀνήκει καὶ ἡ ἔκδοση ἀπὸ τοὺς ἴδιους τοὺς συντάκτες τῆς νέας σειράς ἐνὸς βοηθήματος γιὰ τοὺς διδάσκοντες πού ἐπιγράφεται *Νεοελληνικὴ Γλῶσσα γιὰ τὸ Γυμνάσιο - Βιβλίον τοῦ Καθηγητῆ*. Στὸ βιβλίον αὐτὸ ἐπισημαίνονται οἱ προτεραιότητες πού πρέπει νὰ δοθοῦν σὲ κάθε ἐνότητα, ἀναλύονται οἱ προσφορότεροι τρόποι μὲ τοὺς ὁποίους μπορεῖ νὰ δοθεῖ ἡ νέα ὕλη καὶ παρουσιάζονται ξεκάθαρα οἱ στόχοι στοὺς ὁποίους πρέπει νὰ ἀποβλέπει ἡ διδασκαλία τοῦ μαθήματος, ὥστε νὰ ἀποκλεισθεῖ κάθε παρανόηση καὶ κάθε ἐνδεχόμενο ἐπιστροφῆς σὲ παλαιότερες μεθοδολογίες. Ἡ ἔκδοση λοιπὸν τοῦ βιβλίου τοῦ καθηγητῆ — πού ἐγκαινιάζεται τώρα γιὰ πρώτη φορά — ἀποτελεῖ γιὰ τὸν τομέα τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας στὴ Δ.Ε., ἓναν θεσμὸ πολὺ ἀξιόλογο, γιὰτὶ μπορεῖ νὰ βοηθήσει οὐσιαστικὰ τὸν διδάσκοντα κατευθύνοντάς τον σωστὰ στὴν ἐργασία του καὶ ἐπιλύοντας ταυτοχρόνως ὀρισμένες ἀπὸ τὶς ἀπορίες πού τοῦ δημιουργεῖ ἡ ἀνανεωμένη διδακτέα ὕλη.

Πέρα ἀπὸ τὰ πλεονεκτήματά της ὅμως, ἡ νέα προσπάθεια δὲν αὐτεῖ νὰ ἔχει καὶ ὀρισμένα μειονεκτήματα γιὰτὶ, ὅπως συμβαίνει καὶ στὴν ΠΕ, ἀποτελεῖ τὸ πρῶτο βῆμα πρὸς τὴν κατεύθυνση τῆς ἀνανέωσης τοῦ γλωσσικοῦ μαθήματος στὸ γυμνάσιο. Τὰ μειονεκτήματα τῶν ἐγχειριδίων *Νεοελληνικὴ Γλῶσσα γιὰ τὸ Γυμνάσιο* θὰ μπορούσαν νὰ συνοψιστοῦν ὡς ἑξῆς:

(α') Ἡ σειρά αὐτὴ συμπληρώνεται ἀπὸ δύο βοηθητικὰ βιβλία: Τὴ *Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ - Ἀναπροσαρμογὴ τῆς Μικρῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς τοῦ Μ. Τριανταφυλλίδη* (α' ἔκδοση 1976) καὶ ἀπὸ τὸ *Συντακτικὸ τῆς Νέας Ἑλληνικῆς Β' καὶ Γ' Γυμνασίου* (α' ἔκδοση 1978). Τὰ ἐγχειρίδια τῆς νέας σειράς *Νεοελληνικὴ Γλῶσσα γιὰ τὸ Γυμνάσιο* προϋποθέτουν ἢ ἀπαιτοῦν μιὰ ὀργανικὴ σύνδεση μὲ τὰ δύο αὐτὰ βοηθητικὰ ἐγχειρίδια στὰ ὁποῖα παραπέμπουν πολὺ συχνὰ καὶ τὰ ὁποῖα θεωροῦνται βιβλία ἀναφορᾶς. Στὴν περίπτωση ὅμως αὐτὴ ἔχουμε δύο ἐμφανεῖς δυσλειτουργίες:

- (i) Ἡ ἀναδρομὴ στὰ βιβλία ἀναφορᾶς δὲν εἶναι συστηματικὴ, ἀλλὰ προαιρετικὴ καὶ εὐκαιριακὴ μὲ ἀποτέλεσμα συχνὰ νὰ καταργεῖται στὴν πράξη.
- (ii) Ἡ λύση αὐτὴ συνιστᾷ μιὰ κραυγαλέα ἀντίφαση, ἀφοῦ τόσο ἡ γλωσσικὴ μορφή ὅσο ἡ μεθοδολογία καὶ τὰ μοντέλα ἀνάλυσης πού περιέχονται στὰ βιβλία ἀναφορᾶς εἶναι παραδοσιακὰ καὶ παρωχημένα. Κατὰ συνέπειαν, ἡ φιλοσοφία καὶ τὸ πνεῦμα τῶν βοηθητικῶν βιβλίων δὲν εὐθυγραμμίζεται μὲ τὴν ὅλη προσπάθεια ἀνανέωσης πού ἐπιχειρεῖται μέσα ἀπὸ τὴ νέα σειρά τῶν βιβλίων γλωσσικῆς διδασκαλίας.¹⁵

Βεβαίως, αὐτὴ τὴ στιγμή δὲν ἔχει συνταχθεῖ μιὰ σύγχρονικὴ γραμματικὴ τῆς γλώσσας μας καὶ τὰ συγκεκριμένα βιβλία ἀναφορᾶς εἶναι τὰ μόνα πού διαθέτουμε. Ἡ *Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ τοῦ Ἄ γ. Τ σ ο π α ν ἄ κ η* πού ἐκδόθηκε πρόσφατα (βλ. βιβλιογραφία) ἀποτελεῖ ἓνα ὀγκῶδες ἔργο πού δὲν μπορούμε ἀκόμη νὰ ἐκτιμήσουμε οὔτε τὴν πρωτότυπη συνεισφορά του, οὔτε τὸν βαθμὸ τῆς πιθανῆς συμβολῆς του πρὸς τὴν κατεύθυνση τῆς συγγραφῆς μιᾶς ἀνεανεωμένης σχολικῆς γραμματικῆς στὸ μέλλον. Ὅπως δὴποτε, τὸ ζητούμενον εἶναι ἡ σύνταξη μιᾶς σύγχρονης σχολικῆς γραμμα-

15. Βλ. σχετικὰ σὲ ΜΗΤΣΗ 1995, σ. 201.

κῆς ἢ ὅποια αὐτὴ τῆ στιγμῇ δὲν ὑπάρχει καὶ τὸ γεγονός ἔχει σοβαρὲς ἐπιπτώσεις στὸ γλωσσικὸ μάθημα.

(β') Ἡ παρουσία ὀρισμένων ὄρων τῆς σύγχρονης γλωσσολογίας ὅπως π.χ. *φώνημα* (Α, 29), *μόρφημα* (Α, 39), *συνταγματικός/παραδειγματικός ἄξιος* (Α, 136-7) κ.ά., δίνει τὴν ἐντύπωση ὅτι δὲν ὑπηρετεῖ ὀρισμένη λειτουργικὴ σκοπιμότητα. Οἱ ὄροι αὐτοὶ δὲν ἐντάσσονται ὀργανικὰ στὴν ὅλη διάταξη τῆς ὕλης καὶ δὲν ἀξιοποιοῦνται κατάλληλα μὲ ἀποτέλεσμα νὰ δημιουργοῦν τίς πιὸ πολλές φορές σύγχυση, παρὰ νὰ διευκολύνουν, ὅπως θὰ ἔπρεπε, τὴ διδασκαλία.

(γ') Στὰ νέα ἐγχειρίδια ὑπάρχει συχνὰ συσσώρευση καὶ φόρτος ὕλικου. Ἡ παρουσία πολλῶν κειμένων, θεμάτων γιὰ συζήτηση-ἐκθεση, ἢ πληθώρα πληροφοριῶν καὶ σχολίων (ὅπως π.χ. στὴν ἐνότητα 28) γίνεται μονότονη καὶ κουραστική, ἐνῶ ταυτόχρονα δίνει τὴν αἴσθηση ὅτι χάνεται ὁ κύριος στόχος τῆς διδακτικῆς ἐνότητας.

“Ὅσο κι ἂν ὁ διδάσκων ἔχει θεωρητικὰ τὴ δυνατότητα τῆς ἐπιλογῆς, στὴν πράξη ἐπιχειρεῖ συνήθως νὰ διδάξει ὅσα μπορεῖ περισσότερα, ἂν ὄχι τὸ σύνολο τῆς ὕλης πού περιέχεται στὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο. Βεβαίως, αὐτὸ εἶναι ἀποτέλεσμα τῆς παραδοσιακῆς νοοτροπίας πού ἀπαιτεῖ αὐστηρὴ προσκόλληση στὴν ὕλη τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου.” Ὅμως, ἀποτελεῖ καὶ μιὰ πραγματικότητα τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ μας συστήματος τὴν ὅποια δὲν μποροῦμε νὰ ἀγνοήσουμε.

(δ') Σὲ κάθε διδακτικὴ ἐνότητα παρατίθενται κατάλογοι λέξεων ἢ λεξιλογικοὶ πίνακες τῶν ὁποίων εἶναι, βεβαίως, ἀδύνατο νὰ γίνει λειτουργικὴ ἀξιοποίηση στὴ συνταγματικὴ διάσταση τοῦ λόγου. Οἱ πίνακες αὐτοί, πού πολλές φορές εἶναι ὑπερφορτωμένοι (ὅπως π.χ. ὁ πίνακας τῆς ὄγδοης ἐνότητας, Α' τεύχος σσ. 141-2), πιστεύουμε ὅτι προσθέτουν περιττὴ ὕλη ἀπὸ τὴν ὅποια δὲν προκύπτει θετικὸ ἀποτέλεσμα. Ἀποτελεῖ γενικὴ διδακτικὴ ἀρχὴ ἢ παραδοχὴ ὅτι τὰ γλωσσικὰ στοιχεῖα/λέξεις πού δὲν ἐντάσσονται φυσιολογικὰ στὴ συνταγματικὴ διάσταση ἢ δὲν χρησιμοποιοῦνται, τουλάχιστον, σὲ παραδείγματα/προτάσεις εἶναι ἀδύνατο νὰ συγχρατηθοῦν καὶ ἐπομένως εἶναι σὰν νὰ μὴν διδάχτηκαν.

(ε') Οἱ ἀσκήσεις/δραστηριότητες πού προτείνονται μέσα ἀπὸ τὴ νέα σειρά εἶναι στὸ μεγαλύτερο μέρος τους δομικοῦ/μετασχηματιστικοῦ τύπου. Ὑπάρχει βέβαια καὶ ἕνας μικρὸς ἀριθμὸς ἀσκήσεων μὲ παραγωγικὸ καὶ ἐπικοινωνιακὸ χαρακτήρα, ἀλλὰ αὐτὲς ἐξαφανίζονται στὴν πληθώρα τοῦ ὕλικου καὶ τῶν ὑπολοίπων παντοειδῶν δραστηριοτήτων χωρὶς νὰ ἐπηρέαζον τὴ δομὴ καὶ τὴν ὅλη φιλοσοφία τῶν ἐγχειριδίων. Γενικά, θὰ μπορούσαμε νὰ ποῦμε ὅτι τὰ βιβλία *Νεοελληνικὴ Γλῶσσα γιὰ τὸ Γυμνάσιο* συνεχίζουν καὶ ἐπεκτείνουν τὴ μεθοδολογία καὶ τὸ πνεῦμα τῶν ἀντίστοιχων βιβλίων γλωσσικῆς διδασκαλίας τοῦ δημοτικοῦ σχολείου.

(στ') Ἡ διδασκαλία τῆς γλώσσας ἔχει σχεδιαστεῖ ἔτσι ὥστε οἱ μαθητὲς νὰ ξεκινοῦν ἀπὸ τὴν ἴδια ἀφετηρία καὶ νὰ πραγματοποιοῦν τὴν ἴδια πορεία ἄσχετα ἀπὸ τὸ ἰδιαίτερο γλωσσικὸ δυναμικὸ τους ἢ τίς ἰκανότητες πού διαθέτει ὁ καθένας. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι ἡ προτεινόμενη μεθοδολογία δὲν χαρακτηρίζεται ἀπὸ τὴν ἀπαραίτητη εὐλυγισία καὶ προσαρμοστικότητα, μὲ ἀποτέλεσμα νὰ περιορίζονται σημαντικὰ τὰ περιθώρια πρωτοβουλίας τοῦ καθηγητῆ γιὰ τὴν ἐφαρμογὴ μιᾶς διαφοροποιημένης καὶ ἐξατομικευμένης διδασκαλίας.

(ζ') Δὲν γίνεται σαφὴς διάκριση μεταξὺ προφορικοῦ καὶ γραπτοῦ λόγου καὶ μάλιστα θὰ λέγαμε ὅτι στὴ *Νεοελληνικὴ Γλῶσσα γιὰ τὸ Γυμνάσιο* προβάλλεται μόνο ἡ γραπτὴ γλῶσσα καὶ ἀγνοεῖται συστηματικὰ ἡ προφορικὴ, ἀφοῦ γιὰ τὴν κατάρκτησή της δὲν ὑπάρχει καμιά συγκεκριμένη φροντίδα ἢ πρόβλεψη. Κι αὐτὸ λοιπὸν σημαίνει μὲ τὴ σειρά του ὅτι ἡ νέα προσπάθεια κινεῖται ἀπὸ τὴν ἀποψη αὐτὴ σὲ πλαίσια παραδοσιακὰ ἀφοῦ δὲν μπόρεσε νὰ διευρυνθεῖ καὶ νὰ συμπεριλάβει καὶ τὸν κανόνα τῆς προφορικῆς γλώσσας.

(η') Ὅχι μόνο δὲν γίνεται ἐκμετάλλευση, ἀλλὰ οὔτε καὶ ἀναφορὰ στὸν παράγοντα τῆς γλωσσικῆς ποικιλίας. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι δὲν ὑπάρχει συστηματικὴ ἀναγωγὴ στὴν πολυμορφία τῆς γλώσσας —ἰδίως τῆς προφορικῆς— οὔτε ἐπιχειρεῖται κάποια —στοιχειώδης ἔστω— διάκριση τῶν ἐπιπέδων ἢ τῶν βαθμῶν συστηματικότητας, μὲ τοὺς ὁποίους αὐτὴ ἐμφανίζεται ἀναλόγως τῶν συνθηκῶν ἐπικοινωνίας. Καὶ τὸ γεγονός αὐτὸ —πού κατὰ τὴ γνώμη μας ἀποτελεῖ καὶ τὴ σημαντικότερη ἀδυναμία τοῦ

ἐγχειριδίου— προσδίδει στὴ σχολικὴ γλώσσα ἕναν χαρακτήρα ὁμοιόμορφο, ἐπίσημο καὶ συστηματικό, πρᾶγμα ποῦ μᾶς ὀδηγεῖ καὶ πάλι πολὺ κοντὰ στὴν παραδοσιακὴ ἀντίληψη.

(θ') Τὸ γεγονός ὅτι δὲν ἐξετάζεται ὅσο θὰ ἔπρεπε ἡ φωνητικὴ καὶ φωνολογικὴ δομὴ τῆς γλώσσας, καθὼς ἐπίσης καὶ ἡ ἀπουσία ὁποιασδήποτε ἀναφορᾶς στὰ ὑπερτεμαχιακὰ φαινόμενά της ἀποτελοῦν ἀναντίρρητα ἕνα ἀκόμη ἀδύνατο σημεῖο τῶν νέων ἐγχειριδίων, τὸ ὁποῖο καθιστᾶ τὴν ὅλη προσπάθεια λιγότερο ἀποτελεσματικὴ.

(ι') Δὲν προβλέπεται ἀξιολόγηση τοῦ μαθητῆ, οὔτε βεβαίως καὶ τῶν ἰδίων τῶν ἐγχειριδίων, γεγονός ποῦ συμβάλλει στὸ νὰ μὴν γνωρίζουμε ἐπακριβῶς τὴ συγκεκριμένη προσφορά καὶ τὴν ἀποτελεσματικότητά τους, ἂν καὶ χρησιμοποιοῦνται ἤδη γιὰ μιὰ ὀλόκληρη δεκαετία.

Ὅρισμένα χρήσιμα στοιχεῖα πρὸς τὴν κατεύθυνση αὐτὴ μᾶς ἔδωσε μιὰ ἔρευνα μελῶν τοῦ Τομέα Παιδαγωγικῆς τοῦ Τμήματος Φιλοσοφίας, Ψυχολογίας καὶ Παιδαγωγικῆς τοῦ ΑΠΘ, ἡ ὁποία ἔδειξε ὅτι ἀπὸ τὸ ἕνα μέρος σημειώνεται βελτίωση στὴ γλωσσικὴ συμπεριφορὰ τῶν μαθητῶν (καὶ ἰδίως τῶν προερχομένων ἀπὸ χαμηλὰ κοινωνικὰ στρώματα) ἐνῶ ἀπὸ τὸ ἄλλο ὑπάρχουν ὀρισμένα προβλήματα καὶ δυσκολίες ποῦ ὀφείλονται κατὰ κύριο λόγο σὲ ἐγγενεῖς ἀδυναμίες τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ μας συστήματος (π.χ. ἑλλιπὴς κατάρτιση τῶν ἐκπαιδευτικῶν, ἑλλιπὴ ἐπαρκοῦς χρόνου κ.ἄ.).¹⁶

Ἐνα ἄλλο πολὺ σοβαρὸ πρόβλημα ποῦ ὑπάρχει σήμερα στὸ γυμνάσιο, εἶναι αὐτὸ τῶν Α.Π. Τὸ ἰσχύον ΑΠ (Π.Δ. 438/85, ὅπως τροποποιήθηκε καὶ συμπληρώθηκε μὲ τὸ ΠΔ 21/1988) δὲν περιέχει παρὰ μόνον τοὺς γενικοὺς σκοποὺς τοῦ μαθήματος καὶ τὴ διδακτέα ὕλη ἡ ὁποία δίνεται κατὰ τάξη μὲ μορφή καταλόγου. Πρόκειται σαφῶς γιὰ ἕνα κλειστὸ ΑΠ, παραδοσιακοῦ τύπου, ποῦ δίνει τὴν ἔμφαση στὸ περιεχόμενο καὶ ὄχι στοὺς στόχους ποῦ πρέπει νὰ ἐπιτευχθοῦν ἢ στὶς δεξιότητες ποῦ πρέπει νὰ ἀποκτηθοῦν. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι δὲν ὑπάρχει πρόβλεψη γιὰ ἀσκηση τοῦ μαθητῆ καὶ γιὰ συμμετοχὴ του σὲ δραστηριότητες ποῦ θὰ ὀδηγοῦσαν συστηματικὰ στὴ βελτίωση τῆς γλωσσικῆς του ἰκανότητας, ἀλλὰ γιὰ ἀπαρίθμηση κεφαλαίων καὶ γνωστικῶν ἀντικειμένων ποῦ καλεῖται νὰ μάθει, σύμφωνα μὲ τὴν παραδοσιακὴ ἔννοια τοῦ ὄρου.

16. ΕΩΧΕΛΛΗΣ - ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ 1990.

Ἄλλωστε, εἶναι προφανές ὅτι στὴν περίπτωση τῶν ΑΠ τοῦ γυμνασίου ἀκολουθήθηκε μιὰ διαδικασία ἀνορθόδοξη καὶ ἀντίθετη ἀπὸ τὴ συνηθισμένη. Πρῶτα συντάχτηκαν τὰ ἐγχειρίδια γλωσσικῆς διδασκαλίας καὶ ἐν συνεχείᾳ ἔγιναν τὰ ἀντίστοιχα ΑΠ τὰ ὁποῖα διευκρινίζουν τὴ φιλοσοφία καὶ τὸ πνεῦμα τῶν ἐγχειριδίων καταγράφοντας ταυτόχρονα ὡς διδακτέα ὕλη τοὺς πίνακες τῶν περιεχομένων τους. Αὐτὸ ἀποτελεῖ σαφῶς ἕναν πολὺ περιοριστικό, ἂν ὄχι ἀσφυκτικό, ὄρο ποῦ δὲν ἐπιτρέπει κανενὸς εἴδους δημιουργικὴ μορφή διδασκαλίας, ἀφοῦ ἐγκλωβίζει τὴ διδακτικὴ διαδικασία στὰ πλαίσια ποῦ θέτουν οἱ συγγραφεῖς τῶν διδακτικῶν βιβλίων.

Παραθέτουμε ἐνδεικτικὰ ἕνα ἀπόσπασμα ἀπὸ τὸ ἰσχύον Α.Π. τοῦ γυμνασίου (Π.Δ. 21/1988) ὅπου περιέχονται: ὁ γενικὸς σκοπὸς τοῦ μαθήματος στὸ γυμνάσιο καθὼς καὶ ἡ γλωσσικὴ διδασκαλία στὴν Α' τάξη.

Νέα Ἑλληνικὴ Γλώσσα καὶ Γραμματεία

Γενικὸς Σκοπὸς

Τὸ μάθημα τῆς *Νεοελληνικῆς Γλώσσας καὶ Γραμματείας* μὲ τοὺς δύο κλάδους του (γλωσσικὴ διδασκαλία καὶ ἔκθεση - διδασκαλία κειμένων νεοελληνικῆς λογοτεχνίας) ἐπιδιώκει τοὺς παρακάτω σκοποὺς:

1. Νὰ γνωρίσουν οἱ μαθητὲς τὸν πλοῦτο καὶ τὴν ποικιλία τῆς νεοελληνικῆς λογοτεχνίας καί, μέσω αὐτῆς, τὸ περιεχόμενο, τὴν ἰδιοτυπία καὶ τίς ἀξίες τοῦ νεοελληνικοῦ πολιτισμοῦ καὶ νὰ κατανοήσουν τὴν ψυχρότητα, τὴ βιωθεωρία καὶ τὸ ἦθος τοῦ λαοῦ μας.

2. Μὲ οὐσιαστικὴ καὶ ὀλοκληρωμένη γλωσσικὴ διδασκαλία νὰ κατανοήσουν τὴ δομὴ καὶ τὴ λειτουργία τοῦ νεοελληνικοῦ λόγου καὶ νὰ καταστοῦν ἱκανοὶ νὰ ἐκφράζονται κατὰ τρόπο ὀρθὸ καὶ καλαισθητὸ στὸ γραπτὸ καὶ προφορικὸ λόγο.

3. Νὰ καλλιεργήσει αἰσθητικὰ τοὺς μαθητὲς.

4. Νὰ ἀναπτύξει τὸν ψυχικὸ καὶ πνευματικὸ κόσμον τῶν μαθητῶν, ἀφοῦ ἡ γλωσσικὴ καλλιέργεια συνυφαίνεται μὲ τὴν καλλιέργεια τῶν ψυχικῶν καὶ πνευματικῶν ἰδιοτήτων.

5. Νὰ βοηθήσει τοὺς μαθητὲς νὰ σχηματίσουν ἐνιαῖα εἰκόνα γιὰ τὸν κόσμο καὶ τὴ ζωὴ.

ΤΑΞΗ Α'

I. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ, ὥρες 3

Α' Σκοπὸς

Ἡ Γλωσσικὴ Διδασκαλία τοῦ Γυμνασίου, πού ἀποτελεῖ συνέχεια τοῦ ἀντίστοιχου μαθήματος τοῦ δημοτικού, συνενώνει καὶ συνεξετάζει, μὲ τρόπο δημιουργικὸ καὶ ἐνεργητικὸ, τὴν ὕλη τῶν παραδοσιακῶν κλάδων τοῦ γλωσσικοῦ μαθήματος, δηλαδή τῆς γραμματικῆς, τῶν λεξιλογικῶν ἀσκήσεων, τοῦ συντακτικοῦ καὶ τῆς ἔκθεσης.

Σκοπὸς τοῦ μαθήματος τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας εἶναι: νὰ βοηθήσει τοὺς μαθητὲς νὰ κατανοοῦν καὶ νὰ χρησιμοποιοῦν μὲ εὐχέρεια τὸν πλοῦτο καὶ τοὺς μηχανισμοὺς τῆς γλώσσας μας, ὥστε νὰ ἐκφράζονται ὀρθὰ καὶ κατὰ τρόπο προσωπικὸ, προφορικὰ καὶ γραπτὰ, νὰ προάγεται ἡ πνευματικὴ τους συγκρότηση καὶ νὰ διευκολύνεται ἡ ἐπικοινωνία τους μὲ τὸ περιβάλλον.

Β' Διδακτέα ὕλη

(α') 1. Πῶς πραγματοποιεῖται ἡ ἐπικοινωνία μεταξύ τῶν ἀνθρώπων μὲ τοὺς διάφορους κώδικες καὶ ποιὰ εἶναι ἡ σημασία τοῦ λόγου, προφορικοῦ καὶ γραπτοῦ.

2. Ποιοὶ εἶναι οἱ φθόγγοι τῆς ἐλληνικῆς γλώσσας καὶ ποιὰ τὰ γράμματα τοῦ ἐλληνικοῦ ἀλφαβήτου πού τοὺς ἀποδίδουν.

3. Τί εἶναι γενικά παράγραφος, πρόταση, λέξη καὶ σημασιολογικὴ μονάδα.

4. Τὰ μέρη τοῦ λόγου, ἡ ἔννοια τῆς λειτουργικότητας τῶν λέξεων καὶ ὁ τρόπος ἔνταξής τους στὶς κύριες καὶ δευτερεύουσες γραμματικὲς κατηγορίες.

5. Ὁρθογραφία.

6. Τί εἶναι τὸ ὀνοματικὸ καὶ τί τὸ ρηματικὸ μέρος τῆς πρότασης.

7. Τί εἶναι τὰ λεκτικὰ σύνολα.

8. Ποιοὶ εἶναι οἱ κύριοι ὅροι τῆς πρότασης (τί εἶναι ὑποκείμενο, κατηγορήμα, ἀμετάβατο ρῆμα, μεταβατικὸ ρῆμα, συνδετικὸ ρῆμα, ἀντικείμενο, κατηγορούμενο) καὶ ποιές εἶναι οἱ ἀπλές καὶ οἱ ἀνεπτυγμένες μορφές τοῦ ὀνοματικοῦ καὶ τοῦ ρηματικοῦ μέρους τῆς πρότασης.

9. Ποιὰ εἶναι τὰ εἶδη τῶν προτάσεων ὡς πρὸς τὴν δομὴ τους.

10. Πῶς γίνεται ὁ συνδυασμὸς καὶ ἡ ἐπιλογή τῶν λέξεων καὶ τῶν λεκτικῶν συνόλων γιὰ τὸ σχηματισμὸ τῆς πρότασης.

11. Μὲ ποιές βάσεις κατατάσσουμε τὶς προτάσεις σὲ εἶδη.

12. Ποιὰ εἶναι τὰ στρώματα τοῦ λεξιλογίου τῆς νεοελληνικῆς.

13. Τί εἶναι ἡ παραγωγή καὶ ἡ σύνθεση γενικά, ποιές εἶναι οἱ πρωτότυπες, παράγωγες, ἀπλές καὶ σύνθετες λέξεις.

14. Ἀπὸ ποιές λέξεις παράγονται ρήματα.

15. Ποιὰ εἶναι τὰ κύρια καὶ ποιὰ τὰ δευτερεύοντα συστατικὰ ἐνὸς ὀνοματικοῦ συνόλου.

16. Ποιές εἶναι οἱ κατηγορίες τοῦ οὐσιαστικοῦ, κύριες καὶ δευτερεύουσες (κύριες: κύριο-κοινό, ἔμφυχο-ἄφυχο, ἀνθρώπινο καὶ μὴ ἀνθρώπινο, ἀριθμητὸ καὶ μὴ ἀριθμητὸ, συγκεκριμένο-ἀφρημένο, δευτερεύουσες: γένος, ἀριθμὸς, πτώση, κλίση).

17. Ποιές εἶναι ὁ ρόλος τοῦ ὀριστικοῦ καὶ τοῦ ἀόριστου ἄρθρου.

18. Τὸ ἐπίθετο ἀπὸ γραμματικὴ καὶ συντακτικὴ ἄποψη.

19. Παράγωγα οὐσιαστικὰ καὶ ἐπίθετα καὶ οἱ σημασίες τους.

(β') Ἐκφραση - ἔκθεση καὶ λεξιλόγιο:

1. Ἡ παράγραφος γενικά.

11. Ἡ θάλασσα.

2. Ἡ δομὴ τῆς παραγράφου.

12. Φαγητὸ - τροφή.

3. Ἡ συνοχὴ τῆς παραγράφου.

13. Ἐπίσκεψη σ' ἓνα μουσεῖο.

4. Ἡ περιγραφή.

14. Μαγειρικὰ σκεύη-μαγειρεμα.

5. Σχολεῖο - μαθητῆς.

15. Μουσικὴ.

6. Τὸ δάσος.

16. Κῆποι, ἄνθη, φυτὰ.

7. Οἱ συγγενεῖς.

17. Ὑγεία - ἀτυχήματα.

8. Κοινωνικὲς σχέσεις.

18. Συγκοινωνίες - ταξίδια.

9. Ἐργασία - ἐπάγγελμα.

19. Οἱ τρόποι.

10. Θέατρο - τσίρκο.

20. Ἡ Γῆ.

Ὑπὸ τὶς προϋποθέσεις αὐτές, εἶναι φυσικὸ ὅτι δὲν μπορούμε νὰ μιλάμε σήμερα γιὰ ΑΠ τοῦ γυμνασίου, μὲ τὴν σύγχρονη ἔννοια τοῦ ὅρου. Πάντως, τὸ γεγονός εἶναι ὅτι τὸ γλωσσικὸ μάθημα στὸ γυμνάσιο, ἀντὶ νὰ ὑπηρετεῖται ἀπὸ τὰ ἐγχειρίδια γλωσσικῆς διδασκαλίας καὶ νὰ προσλαμβάνει δημιουργικὸ χαρακτήρα, τὰ ὑπηρετεῖ πιστὰ μὲ συνέπεια νὰ μεταβάλλεται, κατὰ μέγα μέρος, σὲ μιὰ τυπικὴ καὶ ἐλάχιστα παραγωγικὴ διαδικασία. Τὰ συμπεράσματα τῆς ἔρευνας τῶν μελῶν τοῦ ΑΠΘ εἶναι στὸ σημεῖο αὐτὸ πολὺ χαρακτηριστικὰ:

Οἱ καθηγητὲς ἀκολουθοῦν τοὺς στόχους καὶ τὴν μεθοδολογία πού ἐμπεριέχονται στὰ νέα βιβλία γλωσσικῆς διδασκαλίας. Αὐτὸ συμβαίνει μάλιστα σὲ βαθμὸ πού μπορεῖ νὰ λεχθεῖ ὅτι τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο τηρεῖται πιστὰ καὶ λειτουργεῖ σὰν «κα-

λούπι» στὴ γλωσσικὴ διδασκαλία, εἴτε γιατί θεωρεῖται καλὸ εἴτε διευκολύνει τὸ διδάσκοντα στὴν προετοιμασία καὶ διεξαγωγὴ της.¹⁷

Ἡ ἔλλειψη συγχρόνων ΑΠ ἐπηρεάζει ἀρνητικὰ τὸν τομέα τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας στὸ γυμνάσιο καὶ εἶναι φυσικὸ ὅτι ὅποιαδήποτε προσπάθεια ἀνανέωσης πρέπει νὰ ξεκινήσει μὲ τὴ σύνταξη νέων ΑΠ. Τὰ νέα προγράμματα εἶναι ἀνάγκη πλέον νὰ δίνουν τὴν ἔμφαση στοὺς στόχους καὶ στὶς δραστηριότητες (νὰ εἶναι δηλαδὴ προγράμματα ἀνοιχτοῦ τύπου) καὶ ὄχι στὴν ὕλη, γεγονός πού σημαίνει ὅτι θὰ διαθέτουν τὴ δυνατότητα νὰ ὑλοποιῶνται μέσα ἀπὸ πολλὰ καὶ διαφορετικὰ ἐγχειρίδια.



17. ΞΟΧΕΛΛΗΣ - ΚΕΛΠΑΛΙΔΗΣ 1990, σ. 131.