

ποικίλλουν τόσο ἀπὸ ἐνότητα σὲ ἐνότητα, ὅσο καὶ ἀπὸ τάξη σὲ τάξη.

Τὰ ἐγχειρίδια αὐτὰ ἔχουν γνωρίσει μέχρι σήμερα τὶς πιὸ ἀντιφατικές κριτικές οἱ ὁποῖες κλιμακώνονται σὲ ἓνα φάσμα ἀπὸ ἐνθουσιώδεις μέχρι ἀνεπιφύλακτα ἀπορριπτικές.³

Κατὰ τὴ δική μας ἀποψη, τὰ βιβλία αὐτὰ ἀποτελοῦν μιὰ πολὺ σημαντική ἐξέλιξη στὴν ἱστορία τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας στὸν τόπο μας, γιατί καταργοῦν τόσο τὴν παραδοσιακὴ διάρθρωση τῶν σχολικῶν ἐγχειριδίων γλωσσικῆς διδασκαλίας, ὅσο καὶ τὴν παραδοσιακὴ μεθοδολογία. Ταυτόχρονα, εἶναι ἐμφανὴς ἡ προσπάθεια τῶν συγγραφέων νὰ τοποθετήσουν τὸ γλωσσικὸ μάθημα σὲ μιὰ νέα βάση σύμφωνα μὲ τὴν ὁποία ἡ γλωσσικὴ κατάρκτηση ἐπιχειρεῖται μὲ τὴν ἀναγωγὴ στὸν συνταγματικὸ ἄξονα τῆς γλωσσας, ὅπου βασικὴ γλωσσικὴ μονάδα θεωρεῖται πλέον ἡ πρόταση.

Ἐπίσης, τὸ γεγονὸς ὅτι τὰ ἐγχειρίδια αὐτὰ συντάχθηκαν ἀπὸ πολυμελεῖς συγγραφικὲς ομάδες καὶ συνοδεύτηκαν ἀπὸ ἀντίστοιχα «βιβλία τοῦ δασκάλου» δείχνει μιὰ νέα ἀντίληψη γιὰ τὸ γλωσσικὸ μάθημα καὶ ἀποτελεῖ ἀναμφισβήτητα μιὰ τεράστια πρόοδο. Τὰ ἐγχειρίδια ὅμως αὐτὰ συνιστοῦν, κατὰ τὴ γνώμη μας, τὸ πρῶτο θετικὸ βῆμα πρὸς τὴν κατεύθυνση τοῦ ἐκσυγχρονισμοῦ τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας πρὸς τὴν ὁποία ἀπομένει νὰ γίνουν καὶ πολλὰ ἄλλα βήματα στὸ μέλλον, ὥστε νὰ ἀντιμετωπιστοῦν ἐπαρκέστερα οἱ ἀδυναμίες καὶ νὰ καλυφθοῦν πλήρως τὰ κενὰ πού παρουσιάζονται στὴν παρούσα φάση. Γιατὶ εἶναι φυσικὸ, μιὰ πρώτη προσπάθεια, ὅσο ἀξιόλογη κι ἂν εἶναι, νὰ ἐμφανίζει μειονεκτήματα καὶ ἀδυναμίες οἱ ὁποῖες στὴν προκειμένη περίπτωσι εἶναι οἱ ἐξῆς:

(α') Τὰ κείμενα τῶν βιβλίων *Ἡ Γλώσσα μου* πού ἀπέτελεσαν σοβαρὸ σημεῖο τριβῆς καὶ πού συχνὰ ὑπῆρξαν στόχος ἀρνητικῆς κριτικῆς, ἰδιαίτερα γιὰ τὸ περιεχόμενό τους, εἶναι ποικίλα καὶ προσέρχονται ἀπὸ ἓνα πολὺ εὐρὺ φάσμα τῆς γραμματικῆς μας. Πολλὰ ἀπὸ αὐτὰ ἔχουν μάλιστα γραφεῖ ἀπὸ τοὺς ἴδιους τοὺς συντάκτες τῶν βιβλίων προφανῶς γιὰ νὰ ὑπηρετήσουν κάποια συγκεκριμένη διδακτικὴ σκοπιμότητα.

3. Γιὰ τὴν κριτικὴ πού δέχτηκαν τὰ βιβλία *Ἡ Γλώσσα μου* ὑπάρχουν πολλές πληροφορίες σὲ ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗ 1994, σσ. 17-23 ὅπου ὁ συγγραφέας τὶς ὁμαδοποιεῖ σὲ δύο μεγάλες κατηγορίες. Βλ. ἀκόμα καὶ ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ 1992, σσ. 135-40.

Ἐκτὸς ἀπὸ γλωσσικὴ/διδακτικὴ πλευρὰ, οἱ παρατηρήσεις πού θὰ εἶχαμε νὰ κάνουμε γιὰ τὰ κείμενα εἶναι δύο:

Πρῶτον ὅτι σὲ πολλὰ ἀπὸ αὐτὰ παρουσιάζονται κάποιες εἰδυλλιακὲς σκηνὲς ἢ περιγράφονται ἰδανικὲς μορφὲς ζωῆς. Τὰ παιδιὰ/πρωταγωνιστὲς τῶν κειμένων αὐτῶν ζοῦν στὴ φύση ξένοιαστα, χωρὶς προβληματισμούς καὶ φαίνονται νὰ μὴν ἔχουν καμία σχέση μὲ τὰ δεδομένα ἢ τὰ προβλήματα τῆς ἐποχῆς καὶ τοῦ κόσμου μας. Τὸ ἀποτέλεσμα εἶναι, ὅλα αὐτὰ πού περιέχονται στὰ κείμενα, νὰ μοιάζουν ἐξωπραγματικά γιὰ τοὺς μαθητὲς τῶν πόλεων κυρίως, ἀφοῦ ἀναφέρονται σὲ μορφὲς καὶ συνθήκες ζωῆς πού ἔπαψαν πλέον νὰ ὑφίστανται.

Ἄς ἐρθουμε σὲ ὀρισμένα ἐνδεικτικὰ παραδείγματα: Ὁ Λουκάς πού πάει γιὰ πρώτη φορὰ στὸ σχολεῖο καὶ χαιρετᾷ τὰ ἄλλα παιδιὰ, ἐνῶ «λίγο πιὸ πέρα ἀκούγονται κουδούνια ἀπὸ κοπάδι» (Β1, σ. 7). Λίγο ἀργότερα ὁ ἴδιος φέρνει στὸ σχολεῖο ἓναν σουγιὰ γιὰ νὰ ξύνει τὸ μολύβι του (Β4, σ. 23). Ὁ παπποῦς πού κατεβαίνει στὴν ἀποθήκη «μ' ἓνα κλεφτοφάναρο στὸ χέρι» (Β4, σ.64).

Ὁ τσοπανάκος μὲ τὴ «χοντροφτιαγμένη κάπα καὶ τὴ γκλίτσα του» πού κατάλαβε πὼς ἔρχεται ἀνεμοβρόχι καὶ «ἔσπρωξε τὰ γιδοπρόβατα στὴ στάνη» (Γ2, σ. 17).

Ὁ Βασίλης πού ζεῖ στὸ χωριὸ μὲ τὸν παπποῦ καὶ τὴ γιὰ γιὰ γιὰ γιὰ πρὶν δύο χρόνια οἱ γονεῖς του πῆγαν ἐργάτες στὴ Γερμανία (Γ2, σσ. 57-58). Ἡ μητέρα τοῦ Θανάση πού ὑφαίνει καθισμένη στὸν ἀργαλειὸ τῆς καὶ πουλᾷ «χράμια, βελόντζες ἢ κιλίμια» ἐνῶ τὸ σῶμα τῆς «τραντάζεται σὲ κάθε χτύπημα τοῦ χτενιοῦ» (Γ4, σσ. 58-59). Ὁ Φώτης πού στὴ διάρκεια τῆς μετακόμισης «σηκώνει στὴν πλάτη ἓναν μπόγο» (Δ1, σ. 16) καὶ τέλος, ὁ γάϊδαρος τοῦ Θόδωρου πού «στέκεται μὲ τὰ πισινὰ πρὸς τὴ γούρνα τοῦ πηγαδιοῦ» καὶ ἀρνεῖται πεισματικὰ νὰ πιεῖ νερό (Δ1, σσ. 78-9).

Ὅλα αὐτὰ ἀποτελοῦν περιγραφὲς πού παραπέμπουν σὲ προγενέστερες ἐποχὲς καὶ δὲν συμβαδίζουν μὲ τὶς σημερινὲς ἐξελίξεις. Τέτοιες παρωχημένες σκηνὲς ἢ εἰκόνες ὑπάρχουν διάσπαρτες σὲ πολλὰ τεύχη.

Δεύτερον, δὲν ὑπάρχει ἢ εἶναι ἐλάχιστο τὸ αὐθεντικὸ γλωσσικὸ ὑλικὸ τὸ ὁποῖο ἐξυπηρετεῖ ἐπικοινωνιακὲς ἀνάγκες τῆς καθημερινῆς ζωῆς,

ὅπως π.χ. τηλεγράφημα, γράμμα, πρόσκληση, αἴτηση, εἶδηση, ἄρθρο, ἀγγελία, διαφήμιση κ.τ.λ.

Γιὰ παράδειγμα, ἡ εἰδοποίηση διακοπῆς τοῦ ἠλεκτρικοῦ ρεύματος (B3, σ. 56) θὰ μπορούσε νὰ εἶναι κάλλιστα μιὰ φωτοτυπία ἐνὸς αὐθεντικοῦ ἐγγράφου τῆς ΔΕΗ ποῦ διαθέτει τὰ γνώστα τυπικὰ χαρακτηριστικὰ καὶ ὄχι ἓνα τεχνιτὸ κείμενο ποῦ δὲν σχετίζεται μὲ τίς πραγματικὲς περιστάσεις γιὰ τίς ὁποῖες ἔχει παραχθεῖ.

Εἶναι γεγονὸς ἀναμφισβήτητο ὅτι μὲ τὰ βιβλία *Ἡ Γλώσσα μου* οἱ μαθητὲς δὲν ἔχουν τὴ δυνατότητα νὰ ἔρθουν σὲ ἐπαφὴ μὲ τὰ ποικίλα ἐπίπεδα ὕψους τῆς νεοελληνικῆς γλώσσας οὔτε ἀσχοῦνται, ὅσο συστηματικὰ θὰ ἔπρεπε, στὸν ἐντοπισμὸ καὶ στὴν ἐκμετάλλευσή τῆς γλωσσικῆς ποικιλίας μὲ ἀποτέλεσμα νὰ μὴν ἐνισχύεται ἐπαρκῶς ἡ ἐπικοινωνιακὴ τους ικανότητα. Ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος, ἡ ἀποψη τοῦ Χριστοφ. Χαραλαμπακίτη ὅτι:

«ἡ ἔμφαση ποῦ δίνεται στὴ λογοτεχνία καὶ ἡ παραμέληση τῶν χρηστικῶν κειμένων ἔχει ὀδηγήσει στὴν ἀντίληψη ὅτι ἡ διδασκαλία τῆς γλώσσας ταυτίζεται σχεδὸν μὲ τὴ διδασκαλία λογοτεχνικῶν κειμένων» (1994, σσ. 40-41),

μᾶς βρίσκει ἀπολύτως σύμφωνος.

Ἄλλωστε, ἀκόμα καὶ σ' αὐτὰ τὰ κείμενα ποῦ συνέταξε ἡ συγγραφικὴ ὁμάδα (προφανῶς γιὰ χρηστικὸς σκοποῦς) ὑπάρχει πολλὲς φορές πλῆθος ἐκφράσεων ὅπου ἡ βιωματικὴ χρῆση τῆς γλώσσας συναγωνίζεται ἐπαρκῶς τὰ λογοτεχνικὰ κείμενα. Θὰ ἀρκεστοῦμε σὲ ἓνα χαρακτηριστικὸ παράδειγμα: τὴν εἰσαγωγὴ τοῦ κειμένου ποῦ ἔχει τὸν τίτλο: *Τὸ Καπνοχώρι* (Δ4, σ. 43).

Το Καπνοχώρι κοιμάται ἀκουμπισμένο στα ριζὰ του σκιεροῦ λόφου. Πέρα το νερὸ τῆς λίμνης ἀνατριχιάζει στὴ νυχτερινὴ πνοή του ἀγέρα. Το φεγγάρι, δύο καλάμια φηλά, ρίχνει ἀσημένιες πεταλοῦδες ὡς τὴν ἀντικρινὴ ὄχθη, ποὺ τρεμοσβήνουν ἀχνὰ καὶ ἀραιὰ τα φῶτα κάποιου ἄλλου χωριοῦ.

Οἱ Καπνοχωριτεὲς ὅλη μέρα δουλεύουν στο χωράφι. Σκάβουν το καφετὶ καρπερὸ χῶμα, το οργώνουν, το αὐλακιάζουν. Καὶ τώρα, κουρασμένοι ἔχουν παραδοθεῖ στὴν ἀγκαλιά του ὕπνου. Ἐνα χρυσοκίτρινο φύλλο φωτίζει το ὄνειρό τους.

Θὰ μπορούσε βásiμα νὰ ὑποστηρίξει κανεὶς ὅτι μιὰ παρόμοιου εἶδους χρῆση τῆς γλώσσας δὲν ὀδηγεῖ τοὺς μαθητὲς στὴ διαπίστωση τῆς λειτουργικότητας τοῦ λόγου. Ἀντίθετα, τοὺς καλλιεργεῖ τὸν βερμπαλισμὸ καὶ τοὺς

ὀδηγεῖ στὴν ἐπιδίωξη τῆς «ὠραιοποιημένης ἔκφρασης» ἡ ὁποία ὑστερεῖ, ἢ δὲν ἀνταποκρίνεται σὲ ἀντίστοιχο περιεχόμενο.

(β') Ἡ παραγωγή γραπτῶν λόγων ποῦ ἐπιχειρεῖται σχεδὸν ἀποκλειστικὰ μὲσα ἀπὸ τὸ «Σκέφτομαι καὶ Γράφω» ἔχει δύο βασικὰ μειονεκτήματα:

Πρῶτον, ἡ διαδικασία αὐτὴ ἔχει τυποποιήσει τὴν ἐργασία καὶ τίς ἀντιδράσεις μαθητῶν καὶ δασκάλων μὲ ἀποτέλεσμα νὰ μὴν ὑπάρχει πρωτοτυπία καὶ δημιουργικότητα, τουλάχιστον σὲ ἰκανοποιητικὸ βαθμὸ.

Σὲ μιὰ περιορισμένη ἔρευνα ποῦ ἐπιχειρήσαμε μὲ μιὰ ὁμάδα φοιτητῶν τῶν Παιδαγωγικῶν Τμημάτων τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κατὰ τὸ σχολικὸ ἔτος 1991-92 σὲ ἓνα δείγμα διακοσίων περίπου μαθητῶν τῶν τριῶν μεγαλύτερων τάξεων τοῦ δημοτικοῦ, διαπιστώσαμε ὅτι τὰ κείμενα τοῦ «Σκέφτομαι καὶ Γράφω» ποῦ παρήγγαν οἱ μαθητὲς ἦταν πανομοιότυπα, μιμοῦνταν τὸ ἀρχικὸ κείμενο καὶ δὲν παρουσίαζαν καμιά πρωτοτυπία σὲ ποσοστὸ ποῦ κυμαίνονταν γύρω στὸ 75%.

Κατὰ ἀνάλογο ἔχει δεῖξει καὶ μιὰ παρόμοια ἔρευνα τοῦ Κύπριου ἐπιθεωρητῆ Π.Ε. Μιχαήλ Κυριάκου ποῦ ὑποβλήθηκε στὸ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ἡ ἔρευνα αὐτὴ, ποῦ στηρίχτηκε σὲ ἓνα δείγμα ἑπτακοσίων περίπου μαθητῶν τῆς Κύπρου, ἀποδεικνύει ὅτι μὲσα ἀπὸ τὸ «Σκέφτομαι καὶ Γράφω» δὲν προάγεται ἰκανοποιητικὰ ἡ δεξιότητα τῆς παραγωγῆς γραπτῶν κειμένων. Γιὰ τὴν ἀντιμετώπιση μάλιστα τῆς ἀδυναμίας αὐτῆς, ὁ Μ. Κυριάκου προτείνει μεταξὺ τῶν ἄλλων καὶ τὰ ἑξῆς:

ἐπανεξέταση τῆς φορμαλιστικῆς φιλοσοφίας καὶ προσέγγισης τῶν βιβλίων καὶ τοῦ *Σκέφτομαι καὶ Γράφω*, ὥστε ὁ δάσκαλος νὰ παύσει νὰ ἐπαναπαύεται στὸ ρόλο τοῦ ἑτεροκαθοριζόμενου καὶ νὰ ἐνεργοποιήσει τὴν πρωτοβουλία, τὴν ἐπινοητικότητα καὶ τὴν πρωτοτυπία του, ὥστε νὰ εἶναι σὲ θέση νὰ προβαίνει κάθε φορὰ στὶς ἀπαραίτητες προσαρμογὲς καὶ συμπληρώσεις ἢ καὶ νὰ ἀνοίγει καὶ δικούς του δρόμους.⁴

Τὸ δεύτερο μειονέκτημα εἶναι ὅτι ἡ ὅλη διαδικασία παραγωγῆς γραπτῶν λόγων περιορίζεται στὸν ἄξονα ἐπικοινωνιακῆς δασκάλου-μαθητῆ χωρὶς νὰ προβλέπεται σχολιασμὸς καὶ ἐπεξεργασία τοῦ γραπτῶν προϊόντος τῶν μαθητῶν στὴν τάξη.

Τὸ γεγονὸς αὐτὸ συνιστᾷ μιὰ σημαντικὴ ἔλλειψη ἀφοῦ οἱ μαθητὲς δὲν

4. Βλ. ΚΥΡΙΑΚΟΥ 1993, σ. 57.

έχουν τή δυνατότητα νά δοῦν καί νά σχολιάσουν τόν γραπτό λόγο τῶν συμμαθητῶν τους χάνοντας ἔτσι τήν εὐκαιρία νά συνειδητοποιήσουν τίς συστηματικές δομές καί τά ἀλλεπάλληλα ἐπίπεδα ὕφους τῆς γλώσσας, πρᾶγμα πού θά συνέβαλλε ἀποφασιστικά στή βελτίωση τῆς ἰκανότητάς τους γιά παραγωγή λόγου καί κυρίως γραπτοῦ.⁵

(γ') Σοβαρό εἶναι ἐπίσης καί τὸ πρόβλημα τοῦ λεξιλογίου. Γιά τὸ θέμα αὐτὸ ὁ Χριστόφ. Χαραλαμπίδης γράφει τὰ ἑξῆς:

Ἡ μεγαλύτερη, κατὰ τὴ γνώμη μου, ἀδυναμία τῶν βιβλίων τῆς σειρᾶς *Ἡ Γλώσσα μου* ἔγκειται στὸ ὅτι δὲν στηρίζονται στὸ (ἀνεξερεύνητο ὡς σήμερα) βασικὸ λεξιλόγιο τῆς Νέας Ἑλληνικῆς τὸ ὁποῖο ἐπιβάλλεται νά ἐμπλουτίζεται σταδιακὰ μὲ βάση ἓνα προδιαγεγραμμένο σχέδιο.⁶

Πράγματι, τὸ λεξιλόγιο πού χαρακτηρίζεται στὰ ἐγχειρίδια ὡς «βασικό», καθορίζεται μὲ ἐμπειρικὸ τρόπο καί ὄχι βάσει κάποιας ἔρευνας πού νά μᾶς ὑποδεικνύει τίς ἀνάγκες καί τίς δυνατότητες πού διαθέτουν στὸν τομέα αὐτὸν τὰ παιδιὰ, ἀνάλογα μὲ τὴν ἡλικία. Πάντως, ἡ παρουσία πολλῶν λέξεων πού δὲν χρησιμοποιοῦνται ἀπὸ τὸ σημερινὸ παιδί καί σχετίζονται, ὅπως εἶδαμε, μὲ τὴν περιγραφή παρωχημένων μορφῶν ζωῆς ἢ προσοδιάζουν στή λογοτεχνικὴ γλώσσα εἶναι χαρακτηριστικὴ τῶν βιβλίων γλωσσικῆς διδασκαλίας τοῦ δημοτικοῦ σχολείου. Ἀναφέρουμε μερικὰ ἐνδεικτικὰ παραδείγματα:

Ο Ηλίας *πιλαλά* σαν ἄλογο (Α1, σ. 84). Χιλιάδες *Ελληνάκια*, καλὰ κι *αρματωμένα* πάνε για γράμματα (Β1, σ. 7). *Αντάρα*, *καταράχι*, *αλαργεύω* (Β2, σ. 78). *Οι βαθρακοί* (Β3, σ. 89 καί Γ4, σ. 52). *Ροβολάει* ἀπ' τὴν κορφοῦλα (Β4, σ. 28). *Περιβολάρηδες* και *βοσκοί*, *τοαγκάρηδες* και *πεταλωτήδες* (Γ1, σ. 24). *Κάπα*, *στάνη*, *γκλίτσα* (Γ2, σ. 17). *Χράμι*, *βελέντζες*, *κίλιμια*, *χτένι* του αργαλειοῦ (Γ4, σ. 58). *Τρομπαλίζονταν*, *πλουμίδια* (Δ3, σ. 30). *Μπαρμπέρης*, *βεργολυγερή*, *σουσούμια* (Ε1, σσ. 35, 66 καί 77) κ.ἄ.

Εἶναι φυσικὸ ὅτι:

ὁ προσδιορισμὸς τοῦ βασικοῦ λεξιλογίου τῆς νεοελληνικῆς ἀποτελεῖ ἓνα ἀπὸ τὰ πιὸ

5. Γιά τὸ θέμα αὐτὸ βλ. καί ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ 1992, σσ. 137-39.

6. ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗΣ 1994, σ. 20.

ἐπείγοντα ἐρευνητικὰ ζητούμενα γιά τὴν ἀποτελεσματικότερη διδασκαλία τῆς νεοελληνικῆς ὄχι μόνο ὡς ξένης ἀλλὰ καί ὡς μητρικῆς γλώσσας.⁷

(δ') Ἡ μετατόπιση τοῦ κέντρου βάρους στίς συνταγματικές σχέσεις καί ἡ στήριξη τῆς διδασκαλίας ἀποκλειστικά σὲ προτάσεις/δομές, ὀδήγησε σὲ ἓνα κατακερματισμὸ τοῦ διδασκόμενου γραμματικοῦ ὕλικου. Ὁ μαθητὴς διδάσκεται ἡ ἔρχεται σὲ ἐπαφή μὲ μεμονωμένα φαινόμενα καί ἐπιμέρους περιπτώσεις χωρὶς σύνδεση καί ἀναφορὰ πρὸς ἓνα ὅλο. Τὸ ἀποτέλεσμα τῆς διαδικασίας αὐτῆς εἶναι ὅτι δὲν ἀποκτᾶ τὴν ἀπαραίτητη ἐξοικείωση μὲ τίς γραμματικοσυντακτικὲς δομές τῆς γλώσσας του. Δὲν τίς συσχετίζει, δὲν εἶναι ἰκανὸς νά τίς ἀναγνωρίσει καί γενικὰ δὲν σχηματίζει συνολικὴ εἰκόνα τοῦ συστήματος τῆς γλώσσας.

Ὁ Σ. Χατζησαββίδης ὑποστηρίζει ὅτι μὲ τὰ ἐγχειρίδια γλωσσικῆς διδασκαλίας *Ἡ Γλώσσα μου* τοῦ δημοτικοῦ σχολείου

δὲν καταργήθηκε ἡ διδασκαλία τῆς γραμματικῆς... ἀφοῦ ὑπάρχει σ' αὐτὰ πληθώρα ἀσχέσεων πού δίνουν τὴ δυνατότητα στοὺς μαθητὲς νά ἀσχοληθοῦν καί νά ἐργαστοῦν πάνω σὲ φαινόμενα τῆς γραμματικῆς· ἐκεῖνο πού στὴν πραγματικότητα καταργήθηκε εἶναι ἡ παρουσίαση τῆς ὕλης τῆς γραμματικῆς σὲ εὐθύγραμμη σειρά, ἡ ἀπομνημόνευση τῶν κανόνων τῆς γραμματικῆς καί ἡ ἐκμάθηση τῆς ὀρολογίας τῆς γραμματικῆς.⁸

Συμφωνοῦμε ἀπόλυτα μὲ τίς διαπιστώσεις τοῦ Σ. Χατζησαββίδη. Πρέπει ὅμως, ἂν θέλουμε νά εἴμαστε ἀντικειμενικοί, νά προσθέσουμε σὲ ὅλα αὐτὰ καί τὸ γεγονός ὅτι ἡ γραμματικὴ διδασκαλία, ὅπως προβλέπεται στὰ ἐν λόγω ἐγχειρίδια, εἶναι ἀποσπασματικὴ καί δὲν ὀδηγεῖ σὲ συνολικὴ σύλληψη τοῦ γλωσσικοῦ συστήματος. Δὲν ἐπιτυγχάνεται δηλαδὴ ἡ σύνδεση τῶν ἐπιμέρους γνώσεων ὥστε αὐτὲς νά ἀπαρτίσουν ἓνα συγχροτημένο καί συστηματικὸ ὅλο.

Αὐτὴν ἀκριβῶς τὴν ἀδυναμία προσπάθησε νά ἄρει τὸ Π.1. μὲ τὴν εἰσαγωγή στίς τάξεις Ε' καί ΣΤ' τῆς *Γραμματικῆς* «Τσολάκη» ὡς βιβλίου ἀναφορᾶς καί μὲ τὴν ἀποστολὴ ἀντίστοιχων ὀδηγιῶν χρήσης πρὸς τοὺς διδάσκοντες.⁹

7. ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗΣ 1994, σ. 21.

9. Βλ. σχετικὲς λεπτομέρειες σὲ ΜΗΤΣΗ

8. ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ 1993, σσ. 138-39. 1995, σσ. 200-1.

(ε') Οἱ ἀσκήσεις τῶν βιβλίων Ἡ Γλώσσα μου θέτουν ἕνα ἄλλο, ἐπίσης σοβαρό, πρόβλημα τὸ ὁποῖο ἀπαιτεῖ συστηματικὴ μελέτη μὲ στόχο πάντοτε ἕναν σωστότερο προσανατολισμὸ στὸ μέλλον.

Οἱ ἀσκήσεις ἀποτελοῦν γενικὰ τὴ γλωσσικὴ δραστηριότητα ποὺ ἀνατίθεται στοὺς μαθητὲς γιὰ νὰ κατακτήσουν σταδιακὰ καὶ μεθοδικὰ τὴ γλώσσα, ἀποκτώντας διαδοχικὰ ὅλες τὶς προβλεπόμενες ἀπὸ τὸ Α.Π. γλωσσικὲς δεξιότητες. Οἱ συγκεκριμένες τώρα ἀσκήσεις ποὺ περιέχονται στὰ βιβλία τοῦ δημοτικοῦ σχολείου, εἶναι πράγματι πολλὲς καὶ ποικίλες. Διαθέτουν ὅμως, σχεδὸν ὅλες, ἕνα κοινὸ χαρακτηριστικόν: εἶναι ἀσκήσεις δομικοῦ/μηχανιστικοῦ τύπου. Δηλαδή, ὁ μαθητὴς μιμεῖται μοντέλα φράσεων/προτάσεων, ἀναπαράγει δομικὰ σχήματα, μετασχηματίζει, συμπληρώνει ἢ συνδέει παράγοντας γλωσσικὸ προῖον σύμφωνα μὲ μιὰ διαδικασίαν περισσότερο μηχανικὴ καὶ λιγότερο δημιουργικὴ.

Ἄς ἐξετάσουμε δύο ἐνδεικτικὰ παραδείγματα ἀσκήσεων:

«1. Κάνω τὶς παρακάτω φράσεις ν' ἀπαντοῦν στὴν ἐρώτηση «ποῦ», ὅπως στὸ παράδειγμα:

τὸ χωριὸ τοῦ πατέρα:	ποῦ;
μιά πλαγιά τοῦ Πάρωνα:	στὸ χωριὸ τοῦ πατέρα
ἡ ἄλλη γειτονιά:	.....
τὸ προαύλιο τῆς ἐκκλησίας:	.....
ἡ ἄκρη τῆς αὐλῆς:	.....
τὸ κέντρο τοῦ ἀνοίγματος:	.....

(B₄, σ. 56)

2. Κάνω φράσεις, σύμφωνα μὲ τὸ παράδειγμα:

ἡ ἄλυσίδα — ἡ ἄγκυρα:	ἡ ἄλυσίδα τῆς ἄγκυρας
τὰ ξύλα — ἡ βίαση:	.....
τὰ καρπούζια — ἡ Κεραμωτῆ:	.....
τὸ λάδι — ἡ Μυτιλήνη:	.....
ἡ κοιλιὰ — τὸ καΐκι:	ἡ κοιλιὰ τοῦ καΐκιου
ἡ σκουριά — τὸ καρφί:	.....
τὸ σημάδι — τὸ κεφάλι:	.....
ἡ ὁμορφιά — τὸ ταξίδι:	.....

(B₄, σ. 88)

Παρατηρώντας τὶς ἀσκήσεις αὐτές, εὐκόλα μπορεῖ κανεὶς νὰ διαπιστώσει ὅτι ὁ μαθητὴς δὲν ἐμπλέκεται στὴ διαδικασία τῆς γλωσσικῆς παραγωγῆς, δὲν ἀναπτύσσει κανενὸς εἴδους πρωτοβουλία καὶ δὲν ἔχει κανένα περιθώριο προσωπικῆς ἐπιλογῆς σ' αὐτὸ ποὺ πρόκειται νὰ γράφει ἢ νὰ ἀνακοινώσει προφορικὰ.

Καὶ ἐπιπλέον, οἱ τυποποιημένες αὐτές ἀσκήσεις μποροῦν νὰ γίνουν μὲ μηχανικὸ τρόπο. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι ὁ μαθητὴς, ἂν ἀκολουθήσει τὸ παράδειγμα/μοντέλο ποὺ τοῦ δίνεται, εἶναι ἱκανὸς νὰ τὶς ἐκτελέσει αὐτόματα, δηλαδή, χωρὶς σκέψη, προβληματισμὸ ἢ καταβολὴ ἀπὸ μέρους τοῦ κάποιου, ἔστω καὶ ἐλάχιστης, προσπάθειας.

Πρόκειται λοιπὸν γιὰ ἕνα εἶδος ἐλεγχόμενης, τυποποιημένης καὶ καθόλου δημιουργικῆς γλωσσικῆς δραστηριότητας.

Οἱ ἀσκήσεις τῶν ἐγχειριδίων Ἡ Γλώσσα μου κινοῦνται ἐπομένως πρὸς τὸν ἐπίπεδο «ἐφαρμογῆς κανόνων» καὶ λιγότερο πρὸς τὸ ἐπίπεδο «χρήσης», ἀφοῦ ἡ διαπραγματεύση τῶν ἀσκήσεων δὲν συνδυάζεται μὲ τὸ καταστασιακὸ περιβάλλον καὶ τὶς συνθήκες ἐπικοινωνίας κάτω ἀπὸ τὶς ὁποῖες θὰ μπορούσε νὰ λειτουργήσει ὁ παραγόμενος λόγος. Τὶς διαπιστώσεις αὐτές ἐπαληθεύει καὶ μιὰ ἀνάλογη ἔρευνα ποὺ ἔγινε ἀπὸ τὸν Χ. Παπαρίζο στὰ 1989 καὶ στηρίχτηκε στὸ 50% τῶν ἀσκήσεων τῶν βιβλίων Ἡ Γλώσσα μου. Ἡ ἔρευνα αὕτη καταλήγει στὰ ἀκόλουθα συμπεράσματα:

I Τὸ ποσοστὸ τῶν ἀσκήσεων ποὺ καλλιεργοῦν δομὲς δὲν ἐπαρκεῖ (29,68%).

II Τὸ ποσοστὸ τῶν ἀσκήσεων ποὺ προωθοῦν τὴ χρῆση δομῶν εἶναι ἐλάχιστο (3,72%).

III Ἡ ἀκαταλληλότητα μεγάλου ἀριθμοῦ ἀσκήσεων συμβάλλει στὴν ἀνεπάρκεια τῶν ἤδη περιορισμένων σὲ ποσοστὸ ἀσκήσεων δομῆς, διότι:

— Παρουσιάζεται ὑψηλὸ ποσοστὸ μὴ παραγωγικῶν ἀσκήσεων.

— Ἀπουσιάζει ἡ ποικιλία καὶ ἡ ἰσορροπία στὴν παρουσίαση μεγάλου ἀριθμοῦ διδακτικῶν ἐνοτήτων ἀποτελεῖται ἀπὸ ἀσκήσεις ἐνός ἀποκλειστικὰ τύπου, ὁ ὁποῖος μπορεῖ νὰ ἀπουσιάζει ἐντελῶς ἀπὸ ἄλλες ἐνότητες.

— Ἡ παρουσία τῶν ἀσκήσεων τύπου συμπλήρωσης μὲ μέση συχνότητα 31,83% μπορεῖ νὰ θεωρηθεῖ κατάχρηση, ἰδιαίτερα ἂν ληφθεῖ ὑπόψη ὅτι ἡ μορφή συμπλήρωσης δεσπόζει καὶ σὲ ἀσκήσεις ποὺ γιὰ λόγους μεθοδικῆς πρακτικῆς καταχωρίστηκαν σὲ ἄλλους τομεῖς ἀσκήσεων.

Μέσα στὸ πλαίσιο τῶν ἀσκήσεων μπορεῖ νὰ ἐξεταστεῖ καὶ ὁ βαθμὸς συμβολῆς τους στὴν παραγωγή τῆς προφορικῆς ἐπικοινωνίας ποὺ τίθεται ὡς προτεραιότητα ἀπὸ τὸ Α.Π. Μὲ τὴν ἀπλὴ παρατήρηση διαπιστώνεται ὅτι οἱ ἀσκήσεις, ἐκτὸς ἀπὸ ἐλάχιστες ἐξαιρέ-

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 υἱοθετεῖ.

Ἄλλη συνέπεια τῆς ἀποκλειστικότητος 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 τευχῆριον δὲν υἱοθετοῦν ἐπικοινωνιακὰς πρακτικὰς παράλληλα μὲ τίς γλωσσικὰς— δὲν ἀνταποκρίνονται στὶς προσδοκίαις τῶν Α.Π. γιὰ καλλιέργεια τῆς ἰκανότητος παραγωγῆς καὶ χρήσεως 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 κάποιια προσπάθεια γιὰ προώθηση ἐνὸς μοντέλου δομικοῦ τύπου ἢ ὁποῖα δὲν εἶναι πάντοτε συνεπὴς πρὸς τίς ἀρχές τοῦ δομισμού. 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 προφανὲς τόσο ἀπὸ τὸ εἶδος τῶν ἀσκήσεων/δραστηριοτήτων ποὺ 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 ποὺ ἔχουν θέσει οἱ συντάκτες τους.

Βεβαίως, μειονεκτήματα ὅπως αὐτὰ ποὺ ἐπισημάνσαμε, 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 ποὺ σημειώθηκαν στὸν τομέα τῆς ἐφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Κατὰ τὴν ἀποψή μας, μιὰ νέα ἀπόπειρα ἀλλαγῆς στὸν χῶρον 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 πραγματικότητος.