

τανεύουν τὸ κείμενο, ὅπως εἶναι: ἡ ἀπομίμηση ἤχων, ἡ ἀναφώνηση, ἡ αὐτοερώτηση ἢ ἐρώτηση στὸν ἀναγνώστη, ὁ διάλογος, ἐπιτυχημένες παρομοιώσεις, προσωποποιήσεις καὶ μεταφορές, ὑποθέσεις γιὰ τὴν ψυχικὴ κατάσταση τοῦ ἄλλου κτλ.

- Διαπιστώνουν (καὶ ἐπωφελοῦνται ἀπὸ τὴ διαπίστωση) ὅτι ἐπικοινωνοῦν καλύτερα μὲ τοὺς ἄλλους ὅταν αὐτὰ ποὺ γράφουν:
  - (α') εἶναι δοσμένα μὲ παραστατικὸ τρόπο·
  - (β') ἔχουν λογικὴ ἀλληλουχία καὶ σύνθεση·
  - (γ') εἶναι σωστὰ καὶ στίς λεπτομέρειες ἀπὸ γραμματικὴ καὶ συντακτικὴ ἀποψη.
- Γράφουν μὲ προσήλωση καὶ στοχαστικότη-  
τα, καί, καθὼς γράφουν, ρίχνουν ματιές στὰ προηγούμενα, γιὰ νὰ μὴ χάσουν τὸν εἰρμό τῆς σκέψης καὶ νὰ μὴν ἀπομακρυνθοῦν ἀπὸ τὸ ἀντικείμενό τους. Τελειοποιοῦνται στὴ σωστὴ γραπτὴ ἔκφραση καὶ μὲ πῶς μεθοδευμένες γραπτὲς ἐργασίες ὅπως εἶναι:
  - Σύνθεση κειμένου μὲ βάση μία ἢ περισσότερες εἰκόνες.
  - Ἀποκατάσταση μερδεμένων προτάσεων σὲ μιὰ λογικὴ σειρά.
  - Συμπλήρωση κειμένου μὲ δοσμένες λέξεις καὶ φράσεις.
  - Ἀπογύμνωση κειμένου ἀπὸ ἐπίθετα καὶ ἄλλους προσδιορισμούς.
  - Ἐμπλουτισμὸς κειμένου μὲ πρόσθετο ὕλικό.
  - Ὁλοκλήρωση ἀποσπασματικῆς ἢ ἡμιτελοῦς ἱστορίας.
  - Περιληπτικὴ ἀπόδοση κειμένου μὲ βάση ὀρισμένες ἐρωτήσεις ἢ λέξεις πυρῆνες.
  - Ἐπέκταση καὶ ἐμπλουτισμὸς ὑποτυπώδους μύθου, ὅπως εἶναι οἱ μῦθοι τοῦ Αἰσώπου.
  - Παράλληλη ρεαλιστικὴ καὶ φανταστικὴ περιγραφή γιὰ τὸ ἴδιο θέμα.
  - Γραφὴ κειμένου μὲ βάση ὀρισμένη ὀργανω-

τικὴ ἀρχή: τόπο, χρόνο, σπουδαιότητα, ἀποδεικτικὴ διαδικασία, κοινωνικὴ σύμβαση κτλ.  
π.χ. περιγραφή τοπίου, φυτοῦ, φυσικοῦ φαινομένου, πειράματος, γραφὴ ἐπιστολῆς.

Τὸ τελικὸ συμπέρασμα ὅμως εἶναι ὅτι παρὰ τὶς ἐλλείψεις ἢ τὰ προβλήματα ποὺ ἐμφανίζονται, τὰ Α.Π. τοῦ δημοτικοῦ σχολείου βρισκονται: στὸν σωστὸ δρόμο καὶ θὰ μπορούσαν, μὲ κάποια διορθωτικὴ παρέμβαση ἢ μερικὴ ἀναθεώρηση, νὰ προσεγγίσουν αἰσθητὰ τὸ ἐπικοινωνιακὸ μοντέλο καὶ νὰ καταστοῦν πῶς σύγχρονα καὶ ἀποτελεσματικότερα. Ἡ παρέμβαση αὐτὴ ἔχει ἀρχίσει ἤδη νὰ ἀντιμετωπίζεται ἀπὸ τὸ Παιδαγωγικὸ Ἰνστιτούτο καὶ πιστεύουμε ὅτι σὲ κάποιο εὐλογο χρονικὸ διάστημα τὰ ἀναθεωρημένα Α.Π. τῆς ΠΕ θὰ εἶναι ἔτοιμα γιὰ δημοσίευση.

Παράλληλα μὲ τὰ Α.Π. εἶχαν ἀρχίσει, στὴ δεκαετία τοῦ 1980, νὰ συντάσσονται καὶ νὰ ἐκδίδονται καὶ τὰ ἀντίστοιχα βιβλία γλωσσικῆς διδασκαλίας Ἡ Γλώσσα μου ὡς ἐξῆς:

1982: Α' τάξη

1983: Β' καὶ Γ' τάξεις

1984: Δ' καὶ Ε' τάξεις

1985: ΣΤ' τάξη

Καθένα ἀπὸ τὰ ἐγχειρίδια αὐτὰ συνοδεύεται καὶ ἀπὸ τὸ ἀντίστοιχο «βιβλίό τοῦ δασκάλου» στὸ ὁποῖο περιέχονται γενικὲς καὶ εἰδικές (κατὰ διδακτικὴ ἐνότητα) ὁδηγίες διδασκαλίας.

Τὰ ἐγχειρίδια Ἡ Γλώσσα μου ἀποτελοῦν μιὰ σειρά ἀπὸ εἴκοσι δύο τεύχη (δύο γιὰ τὴν πρώτη καὶ τέσσερα γιὰ καθεμία ἀπὸ τὶς ὑπόλοιπες τάξεις) τὰ ὁποῖα καλύπτουν δύο χιλιάδες ὀκτακόσιες σελίδες περίπου. Ἐξαιρέσει κανεὶς τὶς ἐνότητες τοῦ α' τεύχους τῆς πρώτης τάξης ποὺ σχετίζονται μὲ τὸ προαναγνωστικὸ καὶ τὸ ἀναγνωστικὸ στάδιο, οἱ ὑπόλοιποι ἔχουν σταθερὴ δομὴ. Κάθε ἐνότητα/μάθημα ἀποτελεῖται ἀπὸ ἓνα κείμενο (αὐθεντικὸ ἢ τεχνητό) καὶ συμπληρώνεται ἀπὸ μιὰ σειρά ἀσκήσεων οἱ ὁποῖες

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.<sup>3</sup>

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. Γιατί 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 γραμματείας 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 τὴν 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 (Β3, 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 γεγονός 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 συντάξε ἡ συγγραφικὴ ὁμάδα (προφανῶς γιὰ χρηστικὸς σκοπὸς) ὑπάρχει πολλὲς φορὲς 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 λειτουργικότητος τοῦ λόγου. Ἀντίθετα, τοὺς καλλιεργεῖ τὸν βερμπαλισμὸ καὶ τοὺς

ὀδηγεῖ στὴν ἐπίδιωξη 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. Μιχαὴλ 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.<sup>4</sup>

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 γεγονός 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 μαθητῶν 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.<sup>5</sup>

(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.<sup>6</sup>

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 παιδιά, 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 προσιδιάζουν στή λογοτεχνικὴ γλώσσα εἶναι χαρακτηριστικὴ τῶν βιβλίων γλωσσικῆς διδασκαλίας τοῦ δημοτικοῦ σχολείου. Ἀναφέρουμε μερικὰ ἐνδεικτικὰ παραδείγματα:

Ὁ Ἡλίας *πυλαλά* 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* καὶ *βοσκοί*, *τοαγκάρηδες* καὶ *πεταλωτήδες* (Γ1, σ. 24). *Κάπα*, *στάνη*, *γκλίτσα* (Γ2, σ. 17). *Χράμι*, *βελέντζες*, *κίλιμια*, *χτένι* του αργαλειοῦ (Γ4, σ. 58). *Τρομπάλιζονταν*, *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.<sup>7</sup>

(δ') Ἡ μετατόπιση τοῦ κέντρου βάρους στὶς συνταγματικὲς σχέσεις καί ἡ στήριξη τῆς διδασκαλίας ἀποκλειστικά σὲ προτάσεις/δομές, ὀδήγησε σὲ ἓνα κατακερματισμὸ τοῦ διδασκόμενου γραμματικοῦ ὕλικου. Ὁ μαθητὴς διδάσκεται ἢ 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.<sup>8</sup>

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 στὶς τάξεις Ε' καί ΣΤ' τῆς *Γραμματικῆς* «Τσολάκη» ὡς βιβλίου ἀναφορᾶς καί μὲ τὴν ἀποστολὴ ἀντίστοιχων ὀδηγιῶν χρήσης πρὸς τοὺς διδάσκοντες.<sup>9</sup>

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 προϊόν 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:	.....

(B<sub>4</sub>, 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 καϊκιοῦ
ἡ σκουριά — τὸ καρφί:	.....
τὸ σημάδι — τὸ κεφάλι:	.....
ἡ ὁμορφιά — τὸ ταξίδι:	.....

(B<sub>4</sub>, σ. 88)

Παρατηρώντας τὶς ἀσκήσεις αὐτές, εὐκόλα μπορεῖ κανεὶς νὰ διαπιστώσει ὅτι ὁ μαθητὴς δὲν ἐμπλέκεται στὴ διαδικασίαν τῆς γλωσσικῆς παραγωγῆς, δὲν ἀναπτύσσει κανενὸς εἴδους πρωτοβουλία καὶ δὲν ἔχει κανένα περιθώριον 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 λειτουργήσῃ 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 ἐνὸς ἀποκλειστικοῦ 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 παρατήρησιν 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 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.<sup>10</sup>

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.<sup>11</sup>

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 ἐκσυγχρονισμό τοῦ γλωσσικοῦ μαθήματος, ἀφοῦ σὰν πρῶτο βῆμα καθιέρωνε τὴ χρῆση καὶ διδασκαλία τῆς ζωντανῆς γλώσσας στὰ σχολεῖα μας. Αὐτὴ, λοιπόν, ἡ ἀπρόσκοπτη διδασκαλία τῆς ὀμιλουμένης 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.